

Einblicke in die berufliche Identität von australischen
und finnischen DaF-Lehrerinnen.
Eine explorative Fallstudie

Universität Tampere
Institut für Sprach-, Translations-
und Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Sirje Perendi
November 2016

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Saksan kielen ja kulttuurin maisteriopinnot

SIRJE PERENDI: Einblicke in die berufliche Identität von australischen und finnischen DaF-

Lehrerinnen. Eine explorative Fallstudie

Pro Gradu -tutkielma, 98 sivua

marraskuu 2016

TIIVISTELMÄ

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani saksan opettajien identiteettiä sekä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutusta näiden opettajien ammatilliseen identiteetin kehitykseen. Identiteetille on modernissa maailmassa annettu hyvin erilaisia selityksiä. Tässä työssä identiteetti ymmärretään sosiaalikonstruktivistisen käsityksen valossa alati muuttavana, ympäristön vaikutuksen alaisena ja dynaamisena. Pro gradu -tutkielmani on luonteeltaan ekploratiivinen tapaustutkimus. Selvitän siinä kolmen suomalaisen ja kolmen australialaisen saksan opettajan näkemystä itsestään. Tutkimuksessa haastattelin kuutta kokenutta naisopettajaa. Tutkimusmetodina toimi puoliavoin haastattelu.

Tutkimuksen teoriaosassa käsittelen identiteetin määritelmää, esittelen modernin ja postmodernin identiteetin käsitteet sekä opettajan identiteetin kehityskaaren. Lisäksi perehdytään suomalaiseen ja australialaiseen koulu- ja opetuskontekstiin, vieraiden kielten – erityisesti saksan – paikkaan aineiden kartalla, opettajaksi opiskeluun, opettajien työn arkeen, kielten oppimisen mahdollisuuksiin sekä kielten opetuksen uusiin tuuliin.

Tutkimuksen empiirisessä osassa esittelen kuuden opettajan haastattelujen tulokset. Esittelen australialaisten ja suomalaisten saksan opettajien näkemyksiä itsestään ja työstään. Pohdin näkemyksien yhtäläisyyksiä ja eroja sekä vertaan australialaisia ja suomalaisia näkemyksiä keskenään huomioiden erilaiset opetuskontekstit. Opettajien haastatteluista poimitut lainaukset havainnollistavat kulttuurin ja yhteiskunnan heijastumista opettajan työhön, työn vaikeuksia ja onnistumisia sekä opiskelun vaikutusta opettajan identiteetin kehitykseen ja jokapäiväiseen työhön. Otteet kuvaavat myös opettajien haaveita ja näkemystä oman työnsä merkityksestä.

Tulosten analysointi osoittaa, että suomalainen ja australialainen saksan opettajan identiteetti on erilaisista ja monesti vaikeistakin konteksteista huolimatta pitkälti samankaltainen. Tämä on sikäli merkittävää, että arvioin ennen tutkimusta opettajien näkevän itsensä varsin erilailla. Oletin myös opintojen pituuden ja intensiivisyyden erojen vaikuttavan oman työn arvostukseen ja identiteettiin. Tutkimukeni kuitenkin osoittaa, että opintojen pituudella ei näytä olevan opettajan identiteettiin tai sen kehitykseen suurta merkitystä. Itse asiassa opettajat tuskin mainitsivat haastatteluissaan opintoja tai niiden merkitystä työssään. Opintojen ja harjoittelun sijaan he painottivat oman uran alkua ja työssä oppimisen tärkeyttä sekä autenttisten kulttuuristen kohtaamisten ja kokemusten merkitystä omassa työssään ja sen miellekkyydessä. Yhteistä opettajille oli myös pitkän tähtäimen suunnitelma ja haave olla osana kasvattamassa lapsista ja nuorista kielen opiskelijoista kieltä ja toisia kulttuureja arvostavia ja taivavia maailmankansalaisia.

Avainsanat: identiteetti, saksa vieraana kielenä -opetus, ammatillinen kehitys

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung und Forschungsfragen | 1 |
| 2 | Identität | 3 |
| 2.1 | Allgemeines zur Identität | 3 |
| 2.2 | Kurze Geschichte der Identitätstheorien | 4 |
| 2.3 | Kennzeichen moderner Identität | 5 |
| 2.4 | Kennzeichen postmoderner Identität | 6 |
| 2.5 | Narrative Identität | 7 |
| 2.6 | Identität in dieser Arbeit | 7 |
| 3 | Berufliche Identität des Lehrers | 7 |
| 3.1 | Frühere Forschung zu Lehrern und der Lehreridentität | 8 |
| 3.1.1 | Sprachlehrer als Forschungsgegenstand | 9 |
| 3.1.2 | Narrativität | 10 |
| 3.2 | Entwicklung der Lehreridentität | 12 |
| 3.2.1 | Hineinwachsen in die Lehrerrolle | 14 |
| 3.3 | Qualitative Forschung und Themeninterview | 16 |
| 4 | Grundlagen des Vergleichs der Schulsysteme | 18 |
| 4.1 | Fremdsprachen in der australischen Gesellschaft | 19 |
| 4.1.1 | Das Schulsystem in Australien | 20 |
| 4.1.2 | Fremdsprachen an australischen Schulen | 20 |
| 4.1.3 | Neue Richtungen und Tendenzen für den Fremdsprachenunterricht an australischen Schulen | 23 |
| 4.2 | DaF-Lehrerausbildung in Australien | 23 |
| 4.3 | Der Lehrerberuf in Australien | 24 |
| 4.4 | Fremdsprachen in der finnischen Gesellschaft | 27 |
| 4.4.1 | Das Schulsystem in Finnland | 30 |
| 4.4.2 | Fremdsprachen an finnischen Schulen | 30 |
| 4.4.3 | neue Richtungen und Tendenzen für den Fremdsprachenunterricht an finnischen Schulen | 33 |
| 4.5 | DaF-Lehrerausbildung in Finnland | 34 |
| 4.6 | Der Lehrerberuf in Finnland | 35 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5 | Empirische Untersuchung | 37 |
| 5.1 | Ziel und Hypothese der Untersuchung | 37 |
| 5.2 | Aufbau und Durchführung der Untersuchung | 38 |
| 5.3 | Die Probandinnen | 39 |
| 5.4 | Position der Verfasserin und die intersubjektive Überprüfbarkeit | 41 |
| 5.5 | Datenerhebungs- und Analysemethoden: halb-strukturierte Interview und Inhaltsanalyse | 43 |
| 6 | Analyse der Interview..... | 44 |
| 6.1 | Finnisches Beispiel 1 | 44 |
| 6.1.1 | Ergebnis | 50 |
| 6.2 | Finnisches Beispiel 2 | 52 |
| 6.2.1 | Ergebnis | 58 |
| 6.3 | Finnisches Beispiel 3 | 59 |
| 6.3.1 | Ergebnis | 65 |
| 6.4 | Australisches Beispiel 1 | 66 |
| 6.4.1 | Ergebnis | 71 |
| 6.5 | Australisches Beispiel 2 | 73 |
| 6.5.1 | Ergebnis | 81 |
| 6.6 | Australisches Beispiel 3 | 82 |
| 6.6.1 | Ergebnis | 88 |
| 7 | Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse | 90 |
| 8 | Schlusswort | 93 |
| | Literaturverzeichnis | 95 |
| | Internetquellen | 96 |

1 Einleitung und Forschungsfragen

Das Thema Identität ist in der westlichen Welt heute aktuell. Darüber wird viel gesprochen und Unterrichtende bilden keine Ausnahme. Sie fragen sich, was für Lehrer sie sind und wie sie an diesen Punkt gelangt sind. Sie machen sich Gedanken darüber, wie sie sich beruflich sehen und wohin sie gehören. Das Thema ist ziemlich persönlich für mich. Ich habe meine erste Lehrerausbildung in Australien gemacht und dort fünf Jahre Deutsch und Französisch unterrichtet. Vor einigen Jahren befand ich mich in einer Situation, wo ich meine eigene Lehreridentität in der finnischen Lehrerausbildung neu definieren musste. Meine eigene Suche nach einer neuen Lehreridentität und die persönlichen Erörterungen und Erfahrungen während dieser Zeit haben mich motiviert, gerade dieses Thema für diese Arbeit zu wählen.

Es handelt sich bei dieser Masterarbeit um eine qualitative explorative Fallstudie in der die berufliche Identität von sechs DaF-Lehrerinnen in zwei unterschiedlichen Kontexten, Finnland und Australien, betrachtet wird. Die sozialkonstruktivistische Ansicht, dass sich Identität mit dem Ort und der Zeit stark verbindet und stetig verändert, leitet diese Arbeit an. Die Lehrerinnen wurden persönlich interviewt. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, wie die Lehrerinnen ihr Lehrer-Sein sehen und ob und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Ansichten bezüglich ihrer Lehreridentität zum Ausdruck kommen. Die Forschungsfragen der Untersuchung sind:

- Wie sehen sich die Lehrerinnen als Unterrichtende der Deutschen Sprache?
- Wie formt sich die finnische bzw. die australische Lehreridentität?
- Schätzen die Lehrerinnen ihre Arbeit?
- Genießen die Lehrerinnen ihre Arbeit?
- Welche Rolle spielt die Lehrerausbildung in der Identitätsbildung: hat die Dauer des Studiums eine Auswirkung auf die berufliche Identität der Lehrerinnen?
- Glauben und fühlen die Lehrerinnen, dass der Kontext, in dem sie unterrichten, ihre Lehreridentität beeinflusst:
 - o Wie wirken die Gesellschaft und ihre Erwartungen und Wertungen auf die Lehreridentität?

- Wie zeigt sich der Status oder die Anerkennung des Lehrerberufs in der Gesellschaft?
- Fühlen die Lehrerinnen sich nützlich und respektiert?

Es ist interessant zu beleuchten, ob und welche Gemeinsamkeiten in den Identitäten zu finden sind, und falls es Unterschiede gibt, worin sie bestehen. Die beiden Länder ähneln sich, da sie beide demokratische Wohlfahrtsstaaten sind, und Schulung (beide haben zum Beispiel sehr gut in den PISA-Studien abgeschnitten) und Lehrerausbildung von hoher Qualität bieten. Es wird vermutet, dass diese Tatsache auf ähnlichen Voraussetzungen beruht und deshalb eine gleichwertige Gegenüberstellung ermöglicht. Dennoch wird es gleichzeitig vermutet, dass gewisse Unterschiede hervortreten, dadurch dass die Gesellschaften gewissen Sachen unterschiedlichen Stellenwert beimessen und zum Beispiel Ausbildung anders finanziert wird.

Das Thema der beruflichen Identität interessiert Forscher weltweit. Das Thema ist auch an der Universität Tampere untersucht worden (Vatanen 2007, Kaikkonen 2004). Es lohnt sich immer, den Unterricht und die Bildung zu untersuchen. Finnland bietet Erziehung von hoher Qualität und ist dafür weltweit berühmt, und die Frage, ob und wie sich die Lehrer im Schulsystem wohl fühlen, ist natürlich relevant für die ganze Gesellschaft. Gesellschaftlich ist es auch interessant und relevant zu wissen, wie die Qualität des Unterrichts gefördert werden kann.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit beleuchtet die Definition von Identität und stellt die Kennzeichen von moderner und postmoderner Identität vor. Kapitel 3 bietet eine kurze Betrachtung der Lehreridentität: die frühere Forschung zur Lehreridentität, ihre Entwicklungsphasen, sowie die Art und Weise, wie Lehreridentität durch Narrativität verstanden werden kann. Ebenfalls wird ein Blick auf qualitative Forschung und das halb-strukturierte Interview als Datenerhebungsmethode geworfen. Im Kapitel 4 werden die Grundlagen des schulischen Systemvergleichs dieser Arbeit vorgestellt. Im empirischen Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt, so wie die Probandinnen und die Datenerhebungs- und analysemethoden (Kapitel 5). Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Interviews analysiert und anschließend bietet Kapitel 7 eine abschließende Zusammenfassung.

2 Identität

Die Begriffe *Identität*, Identitätsforschung und Lehreridentität sind als Diskussionspunkte relativ jung. Die Frage nach dem „Ich“ war nicht immer für das Individuum so relevant wie heute. Es war nicht wichtig und oft auch nicht möglich zu fragen, wer man ist oder was man vom Leben will. Das „Ich“ ist erst durch Modernisierung zentral geworden und die Frage der Identität ist erst für den modernen Menschen wichtig geworden. Die Ansicht, dass ein Mensch separat von der Welt ist, wie auch ein Wesen, das nach seinem Ziel und Zweck fragt, ist ein Produkt der westlichen Kultur (Heikkinen & Syrjälä 2002, 163). Auch sind die Herausforderungen der subjektiven Identitätsarbeit in der postmodernen Gesellschaft immer größer geworden. Mehr denn je fragt man sich, wer man ist und wo man herkommt (Heikkinen & Syrjälä 2002, 107).

2.1 Allgemeines zur Identität

Forscher haben dem Begriff *Identität* verschiedene Bedeutungen gegeben und diese Definitionen haben sich im Laufe der Zeit geändert. Zum Beispiel ist in diesem Jahrhundert eine postmoderne Beschreibung üblich: Identität wird als etwas Vielfältiges und Kompliziertes gesehen. Huotelin (1992) (in Jokinen 2002, 80) beschreibt Identität etwas einfacher, sie sei die Antwort auf die Frage: Wer bin ich für mich selbst und für andere? Wer will ich sein und welche Ziele habe ich im Leben? Wie organisiere ich meine Beziehungen zu anderen Menschen? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft und bei anderen Menschen? Neben zeitlichen Faktoren spielen auch kulturelle Faktoren eine Rolle. Kaikkonen (2004, 28) spricht von Identität als etwas, was immer mit Raum und Zeit gebunden ist. Beide beeinflussen die Vorstellung, wie Menschen Identität definieren und ihre eigene Identität verstehen.

Gleicherweise zitieren Jarvis-Selinger & Collins (2010) Beijaard et al. (2004, 71) Identität sei der Prozess, in dem man sich die wiederkehrende Frage stellt: Wer bin ich in diesem Moment? Laut Eteläpelto und Vähäsantanen (2010) herrscht die Auffassung vor, dass Identität fragmentarisch, diskontinuierlich und von Situation zu Situation veränderlich sei. Es könne sogar von einem dynamischen und dauernd wiederum verhandlungsfähigen Selbst oder multiple Identität gesprochen werden. Das Selbst entstehe durch die Beziehung von Erfahrungen, Situationen und anderen

Menschen, mit denen man in Wechselwirkung stehe (auch Beijaard, 2004, Hargreaves, 2002, Moran & John-Steiner 2004). Im Gegensatz zu der postmodernen Interpretation, hat Modernismus die Kernidentität eines Individuums als relativ stabil und einheitlich gesehen (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 26).

2.2 Kurze Geschichte der Identitätstheorien

Historisch gesehen begann laut Heikkinen & Huttunen (2002) das „Erlebnis von Ich“ sich langsam in den griechischen Sprachgebieten des Mittelmeers zu entwickeln. Schon in den Zeiten von Sokrates (geb. 469/470 v.Chr.), dem Vater der abendländischen Philosophie, wurde gefordert: *Erkenne dich selbst!* Ungeachtet dessen hatten die Griechen kein Gefühl eines subjektiven Ichs wie es die Menschen der modernen Gesellschaft heute haben. Die Wende trat erst ein, als die griechische Zivilisation in ihre lateinische Form transformiert wurde. Augustinus von Hippo (geb. 354 AD) stellt in seinem Buch *Confessiones* (Bekenntnisse) ein Bild von einer subjektiven Person dar, die nur nach Gottes Willen als ein bestimmter Mensch geschaffen war, der an einen gewissen Ort, in einer bestimmten Familie und Verwandtschaft, in einem bestimmten Körper und für einen bestimmten Zweck gemeint war. Religion, Verwandtschaft, Geschlecht und Gemeinschaft legten die Stelle des Menschen fest. Die religiös-ethische Weltordnung formte ein allumfassendes Gesamtbild der Welt, das die Antworten auf alle Fragen enthielt, einschließlich der Frage nach dem Zweck der Existenz des Individuums. (Heikkinen & Syrjälä, 2002, 164)

Die nächste große Veränderung des Identitätskonzepts kam durch die Aufklärung. Das Schlagwort von Rene Descartes (geb. 1596) *Cogito, ergo sum* (ich denke, also bin ich) diente als Startschuss für das Zeitalter und wurde zu einer Metapher des aufgeklärten Menschenbildes. In diesem Menschenbild ist das Individuum für seine eigenen geistigen und moralischen Entscheidungen verantwortlich. Laut der Aufklärung bilden nicht die Tradition und die Gemeinschaft das Individuum, sondern die Individuen bilden die Gemeinschaft (Heikkinen & Huttunen, in Heikkinen & Syrjälä, 2002, 165).

Die Diskussion über Identität entwickelte sich auch nach der Aufklärung weiter. Zum Beispiel verstand der bekannte Soziologe George Herbert Mead (1863-1931) Identität vorrangig als eine soziale Konstruktion. Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurde eine Zweiteilung üblich: es gäbe also sowohl ein

soziales Ich als auch ein persönliches Ich. Das persönliche Ich (Engl: *I*) sei zur Reflexion fähig und könne auch das soziale Ich bewerten. Das persönliche Ich war für William James (ein amerikanischer Philosoph, Psychologe und Professor an der Harvard Universität 1876-1907, der auch Vater der amerikanischen Psychologie genannt wurde oder wird) wie ein Wahrsager, das wahre, reine, und relativ stabile Ich. Diese Zweiteilung blieb auch in den späteren Identitätstheorien erhalten und es wurde vermutet, dass man die eigene Identität durch Reflexion (was Anderen von uns denken) erreicht und versteht (Eteläpelto & Onnismaa, 2010, 32-33).

2.3 Kennzeichen moderner Identität

Während des 20. Jahrhunderts veränderte sich die Identitätsdiskussion stark. Sogar das Volk hatte die Gelegenheit und Zeit darüber nachzudenken. In diesem Jahrhundert wandelte sich die Betrachtungsweise auf verschiedenen Ebenen (Kunst, Musik, Gesellschaft) von modern zu postmodern.

Erik H. Erikson hat die moderne Identitätsforschung im Bereich der Psychologie beeinflusst. Der Neupsychoanalytiker führte den Ausdruck Ich-Identität, also Ego-Identität, ein. Basiert auf seinen Interpretationen wurde Identität als Selbstbild oder Selbstideal verstanden (Eteläpelto & Onnismaa, 2010, 34).

Stuart Hall, einer der bekanntesten Identitätsforscher des 20. Jahrhunderts, fasst drei Vorstellungen davon zusammen, wie Menschen ihre Identität in verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen konstruiert haben. Er teilt die verschiedenen Weisen, wie Identitätsbildung verstanden wird, in das Subjekt der Aufklärung, das soziologische Subjekt und das postmoderne Subjekt. (Heikkinen & Huttunen in Heikkinen & Syrjälä 2002, 171) Mit dem soziologischen Subjekt meint er, dass der gleiche Mensch auf eine verschiedene Art und Weise in verschiedenen Rollen (am Arbeitsplatz, zu Hause, mit alten Freunden) sich definiert. Identität wird in komplizierten Kontexten der modernen Welt im Verhältnis zu "bedeutungsvollen Anderen" geformt. Somit entstehe Identität in Wechselwirkung mit Anderen und verforme sich in einem kontinuierlichen Dialog mit den Anderen. Identität sei so stark in Verbindung mit anderen Menschen und sozialen Gruppen, dass sie im Grunde genommen ein Produkt der Interaktion von Ich und der Gesellschaft sei (Heikkinen & Syrjälä 2002,

171).

2.4 Kennzeichen postmoderner Identität

Das postmoderne Subjekt hat eine existenzialistische Grundstimmung. Der Mensch ist ein freies Wesen, das in die Welt geworfen worden ist. Beziehungen sind zum Hauptgehalt geworden und das postmoderne Subjekt ist nicht mehr ein reines Subjekt, sondern eher ein „Platz in der Sprache“, der sich in einer Beziehung dahingehend entwickelt und verformt, wie man angesprochen wird und wie man die kulturellen Systeme definiert (Heikkinen 2001 in Jokinen 2002, 82). Die postmoderne Identität bietet eine Möglichkeit, lockere Sinngehalte zu verschiedenen Lebenslagen herzustellen, was von der modernen Forderung eines einheitlichen Selbsts nicht erlaubt wurde. Keine Identitätsdefinitionen können permanent sein, weil der postmoderne Mensch sich nicht verpflichtet und seine eigene Identität ein wenig anders in jeder unterschiedlichen Situation und Zeit erfährt (Jokinen 2002, 82). Stuart Hall (1999) (in Heikkinen & Syrjälä, 2002) fasst postmoderne Identität zusammen: *Falls wir erfahren, dass wir eine einheitliche Identität von der Geburt bis zum Grab haben, hängt es nur damit zusammen, dass wir eine trostbringende Ich-Geschichte von uns selbst gebildet haben. Eine vollkommen einheitliche, sichere und logische Identität ist nur eine Phantasie.* (Heikkinen & Syrjälä 2002, 173: Übersetzung der Verfasserin)

Heute leben die unterschiedlichen Vorstellungen des Ichs Seite an Seite. Das traditionelle, christliche Menschenbild ist zwar geblieben, aber es entwickelt sich weiter, im Gegensatz zu früheren Zeitaltern, als die Identität auf dem sicheren Fels der Traditionen gegründet war. Heute erhält das traditionelle Menschenbild neue Dimensionen von anderen Menschenbildern des heutigen Zeitalters. Daneben existieren zum Beispiel das naturwissenschaftliche Menschenbild, laut dem Individuen an komplizierte „Geräte“ erinnern, die kulturelle Vorstellung des Menschen als Produkt der Gesellschaft wie auch die existenzialistische Vorstellung des Menschen als ein absolut freies Wesen (Heikkinen & Syrjälä, 2002, 165-173). Die Identität heute kann also als zersplittert, fragmentarisch und selbstwidersprüchlich beschrieben werden.

2.5 Narrative Identität

In der heutigen Identitätsdiskussion wird oft auch die narrative Identität angesprochen. Diese Idee steht irgendwo im Knotenpunkt von Kulturalismus und Existenzialismus. Laut der narrativen Identität haben die Individuen keine Grundexistenz oder keinen unveränderlichen Grundcharakter, sondern die Vorstellung des Menschen von sich selbst wird vor allem durch Sprache und Kultur gebildet. Der Grundgedanke ist, dass man seine eigene Identität produziert oder schafft, indem man Geschichten von sich selbst immer wieder erzählt. Auf diese Art und Weise entsteht eine Vorstellung des Ichs von sich selbst wie auch von Anderen. (Heikkinen & Huttunen in Heikkinen & Syrjälä , 2002, 169). In einem lebenslangen Prozess des Identitätsformens produziert und überarbeitet der Mensch seine Identität, implizit und explizit entwirft er sich immer wieder aufs Neue.

2.6 Identität in dieser Arbeit

In dieser Arbeit wird Identität durch Sozialkonstruktivismus verstanden. Wie narrative Identität, ist auch die sozialkonstruktivistische Identität mit Zeit und Ort verbunden, dynamisch und neu konstruierbar. Die Narrative verändert sich mit der Zeit, verschiedene Betonungen gehören dazu und die Identitätsformen werden nie komplett.

3 Berufliche Identität des Lehrers

Die Tendenz, die Erfahrungen der Lehrer als forschungswürdig zu sehen, ist relativ jung. Die Forscher interessierten sich zunächst für die Lernende und den Lernprozess und erst später für die Lehrer. Heute wird die persönliche Entwicklung zu einem Lehrer als Teil der Karriereentwicklung sowie auch als Teil eines lebenslangen Prozesses des persönlichen Wachstums gesehen. In diesem Prozess ist es den Lehrern möglich, ihre eigene Entwicklung zu steuern (Niikko 1998, 58).

Die postmoderne Identität wird in verschiedenen Situationen und Kontexten anders verstanden und erlebt. So gedacht müsse sie auch in dem Kontext der Arbeit anders sein als zum Beispiel zu Hause oder mit Freunden. Da die Identitäten komplex und vielfältig sein können wie auch miteinander

verknüpft, können sie auch als Teilbereiche der persönlichen Identität gesehen werden. Laut Eteläpelto & Vähäsantainen (in Eteläpelto & Onnismaa, 2010) sind die Arbeitsidentität und die berufliche Identität beide zentrale Teilbereiche der Erwachsenenidentität, aber sie können ganz unterschiedliche Bedeutungen im Leben des Individuums erhalten. Deswegen empfiehlt es sich, sie als Teilgebiete der breiteren persönlichen Identität zu sehen. (32) Archer (2003) wie auch Billet und Pavlova (2004) haben in ihren Studien Individuen befragt, für die die Arbeit der zentrale Baustoff der Identität war. Für andere war Arbeit nur das Instrument, mit dessen Hilfe sie Andere, für sie zentralere Lebenswerte verwirklichen konnten (Eteläpelto & Onnismaa, 2010, 32).

Laut Meriläinen (1996) (zitiert nach Niikko, 1998, 20) wird oft der Anfang des Studiums als Aufbruch der Bewusstheit und des Erkenntnisses verstanden, in dem man anhält und beginnt, an sich selbst zu denken und sich zu reflektieren. Beim Lehrer-Sein heißt Bewusstheit Integration der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung und Wachstum, und Verstärkung der ganzen Identität und Persönlichkeit. Niikko's Meinung nach findet die berufliche Entwicklung des Lehrers in Wechselbeziehung mit der Umwelt statt. Sie weist auf Niemi und Kohonens (1989, 1992c) Modell der Lehrerentwicklung hin, in dem die persönliche und berufliche Identitäten nicht separat von den kognitiven Prozessen und beruflichen Fähigkeiten gesehen werden. Auch weist Niikko auf Bell und Gilberts (1996) Modell hin, die die gleichzeitige Entwicklung der beruflichen und persönlichen Identität betont. Es sei wichtig, dass Lehrer ihre eigene persönliche Entwicklung kennen lernen und ihre eigene Erzieheridentität finden (78).

3.1 Frühere Forschung zu Lehrern und Lehreridentität

Lehrerforschung ist unter anderem in den Disziplinen Psychologie, Philosophie, und Soziologie ausgeführt worden und war auch lange auf ihren Traditionen basiert (Heikkinen & Syrjälä 2002, 157). Verschiedene Aspekte des Lehrens sind im Laufe der Zeit untersucht worden. Zum Beispiel hat der gesellschaftliche Status der Lehrer Forscher schon früh im 20. Jahrhundert interessiert, aber ihre Arbeit im Unterricht wie auch die Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern wurde zu dieser Zeit kaum analysiert. In den 1960er Jahren wurde in Amerika die pädagogische Effektivität untersucht. Weiter interessierten sich Lacey (1970) und Hargreaves (1967) für die Methoden, die die Lehrer und die Schule benutzten um ihre Schüler zu „prozessieren“. Abstempelung und Typisierung, also die

Mechanismen, durch die die Lehrer ihre Schüler kategorisierten und differenzierten, wurden zum Gegenstand des Forscherinteresses. In den 1970er Jahren wurde das Gewicht auf ein neues Gebiet verschoben, nämlich die Rahmenbedingungen, in denen die Lehrer arbeiteten. Das heißt doppelte Anforderungen an den Unterricht und Kontrolle in der Klasse, wie auch die Grenzen und Anforderungen, die die Klassengröße, der Zusammenbau der Klasse und Erwartungen der Schüler und Kollegen an die Lehrer stellen (Ball & Goodson 1985, 6-7).

Das Leben der Lehrer wurde aber erst Mitte der 1980er Jahre zentral und interessant für Forscher. Am Anfang konzentrierte sich die Forschung lediglich auf die Karriere und nicht auf die Gesamtheit des Lebens. Die Interpretationen basierten auch auf den Standpunkten der Forscher und die Stimmen der Lehrer wurden in den Forschungsberichten kaum gehört. Erst in den 1990er Jahren wurde das Interesse auf das ganze Leben der Lehrer verschoben. Gleichzeitig wurde der narrative Blickwinkel stärker betrachtet und die Geschichten der Lehrer und ihre Benutzung in der Lehrerausbildung setzte sich durch (Heikkinen & Syrjälä 2002, 157).

In der Lehrerforschung wird heute die Perspektive des lebenslangen Wachstums herausgestellt. Ein Teil davon ist die kontinuierliche Identitätsbildung. Die heutige Forschung des Lehrer-Werdens betont immer mehr die eigenen Erfahrungen der Studenten und die bewusste Behandlung dieser Erfahrungen in der Lehrerausbildung (Heikkinen & Syrjälä 2002, 61).

3.1.1 Sprachlehrer als Forschungsgegenstand

An der Universität Tampere hat Karoliina Vatanen ihre Magisterarbeit über die Deutschlehreridentität geschrieben. Sie hat das Leben der Lehrerinnen untersucht und durch narrative Interviews dargestellt, warum die Interviewten Fremdsprachlehrerinnen geworden sind, und wie sie sich selbst als Lehrerinnen sehen. Ihre berufliche Identität wie auch ihre berufliche Entwicklung standen im Zentrum des Interesses. Durch eine vergleichende Analyse und eine qualitative Inhaltsanalyse hat Vatanen herausgefunden, dass verschiedene Faktoren (zum Beispiel Elternschaft, Kindheit, schwierige Lebensphasen) auf die berufliche Entwicklung der Lehrerinnen eingewirkt haben. Die Verbindung zwischen beruflicher Identität und beruflicher Entwicklung wird stark betont. Was Vatanen überraschend gefunden hat, war die Tatsache, dass die älteren und jüngeren Lehrerinnen bestimmte Unterschiede in ihren Eigenschaften als Lehrerinnen genannt haben. Vatanen betrachtet diese

Unterschiede mithilfe der Phasentheorie von Huberman (1992).

Ebenfalls an der Universität Tampere hat Kaikkonen (2004) die Erfahrungen und Vorstellungen von 60 jungen Lehrern in Bezug auf Fremdsprachenlernen und -unterricht untersucht. Er wollte wissen, wie die Lehrer als Studenten ihre pädagogischen Studien empfunden haben. Die Faktoren, die das Denken und das Arbeitsverhalten der jungen Lehrer beeinflussen und die Anfänge ihres Lehrerseins bezeichnen, wurden untersucht. Laut Kaikkonens Hypothese beeinflussen die eigenen ehemaligen Erfahrungen des Fremdsprachenlernens sowie die Lehrerausbildung bedeutend die Art und Weise, wie ein junger Lehrer seinen Beruf am Anfang ausübt. Auch wurde vermutet, dass die generelle Stimmung in der Arbeitsgemeinschaft wie auch die Attitüde der Kollegen Einfluss auf die jungen Lehrer hat. (18-19) Kaikkonens Forschung wurde in zwei Teilen durchgeführt. Die Fragen im zweiten Teil galten den Zielen der Lehrerstudenten, ihrem Lehrersein und ihren Ambitionen nach der Ausbildung. Kaikkonen wollte wissen, wie die Studenten ihre pädagogische Ausbildung geschätzt und erfahren hatten, und was für Wirkungen die Ausbildung auf ihr Lehrersein gehabt hatte. (47) Unterschiedliche Faktoren können laut Kaikkonen das Wachstum und die Entwicklung eines Sprachlehrers beeinflussen wie das von einem anderen Fach. Gleichfalls sei es klar, dass es zahlreiche bedeutungsvolle Faktoren im Lehrersein gebe, die für Lehrer in allen Fächern gleich sind. (15)

Ebenso in der fremdsprachendidaktischen Forschung hat Caspari (1993) in ihrem Werk *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* ihre Forschung von Sprachlehrern vorgestellt. In ihrer umfassenden Studie wollte sie wissen, wie sich Lehrer sehen und verstehen. Durch eine vergleichende Analyse wollte sie eine detaillierte Interpretation deren beruflichen Selbstverständnisses erreichen und sie interessierte sich für ihre eigene und individuelle Sicht davon. Es wurde ihr klar, dass das Selbstbild der Lehrer sehr durch die eigenen Lehrerfahrungen beeinflusst worden ist. Auch ihre Überzeugungen, und sogar die, die sie viel früher im Leben gemacht haben, beeinflussten ihren Unterricht auch viel später in ihrem beruflichen Leben. Caspari spricht auch von einer hohen Änderungsresistenz gegenüber Neuem bei den Lehrpersonen. (Vatanen 2007, 21)

3.1.2 Narrativität

Während das Leben des Lehrers als Ganzes für die Forscher interessant wurde, wurde es üblich, die

sogenannten narrativen Denkansätze in den Studien zu benutzen. Narrativität ist eigentlich keine tatsächliche Forschungsmethode, sondern eine uneinheitliche Formation von Forschung, die sich mit Geschichten beschäftigt. Es ist ein weiter Referenzrahmen, der sich auf Geschichten konzentriert, die die Wirklichkeit produzieren und vermitteln (Heikkinen & Syrjälä 2002, 156). Laut Onnismaa (2010) verbinden die narrativen Ausrichtungen das Interesse an der einzigartigen Art und Weise, wie der einzelne Mensch denkt, erlebt und handelt (in Eteläpelto & Onnismaa 2010, 16).

In den narrativen Denkansätzen sind Identitätsformation und Identitätsaufbau zentral. Identität wird durch die berichteten Geschichten aufgebaut und da man die eigene Geschichte wiederum während des Lebens erzählt, formt sich die Identität und ändert sich ständig. Es kann von einem erzählten Selbst die Rede sein. Jerome Bruner (1990) meint, dass der Mensch sich selbst und seine Identität durch autobiographische Geschichten, die man anderen und sich selbst berichtet, baue (in Eteläpelto & Onnismaa 2010, 33). Identität sei immer ein Ergebnis der Selbstinterpretation, die sich in Wechselwirkung mit der Umwelt und Umgebung entwickelt. Sie sei also eine Erzählung, die man von sich selbst gebe und woran man glaube und natürlich eng mit der umliegenden Kultur und Kontext verbinde. Mit ihrer Hilfe baue man einen einheitlichen Gesamteindruck von sich selbst, seinem Leben und seiner Welt, in dem sich Erlebnisse in Beziehung setzen. Die Produktion von Geschichten gebe dem Selbst Sinn, da in den Geschichten sich diejenigen Seiten der Lebensgeschichten zeigen, die der Mensch als relevant und bedeutungsvoll verstehe (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 42). Weiterhin bilde sich die Selbstprüfung in Beziehung mit anderen Menschen auf (Bruner 1987, Taylor 1989, & Ricoeur 1992, in Heikkinen & Syrjälä 2002, 117). Alle Geschichten, die man von sich selbst und seinem Leben berichte, sind Selbstdarstellungen, die die narrative Identität langsam ausbilde (Heikkinen & Syrjälä 2002, 117).

In den 1990er Jahren wuchs die narrative Forschung explosionsartig. Der Denkansatz ist heute als ein ergiebiges und nützliches Werkzeug bei der Entwicklung von Identität und Professionalität bekannt, da er neue Aussichten für das persönliche und professionelle Wachstum eröffnet. Das Aufbauen einer beruflichen Identität ist ein gutes Mittel für die Erzeugung einer reflektierten Beziehung zum eigenen berufsmäßigen Können und zur eigenen Professionalität. Narrativität bietet Instrumente für das Aufbauen der beruflichen Identität der Berufstätigen, auch Lehrer. Sie kann Lehrern helfen, ihre berufliche Identität zu konstruieren, besonders während Übergangsphasen und neuen Situationen, wie

auch in der Identitätsbildung in den früheren Phasen des Lehrerseins, wenn das Verhältnis zur Arbeit und Beruf noch zart ist (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 41-42)

In ihrem Werk *Minussa elää monta tarinaa – tarinoita opettajuudesta* (2002) berichten Heikkinen und Syrjälä, wie sie durch narrative Interviews Lehrer untersuchten und wie das Erzählen der eigenen Geschichten zu einer bedeutenden Lernerfahrung für viele befragten Lehrer wurde. Die Forscher wollten die Lebensgeschichten der Lehrer und ihre Bedeutung als eine theoretisch-philosophische Frage untersuchen. Sie wollten die gesellschaftlichen Veränderungen und die Widerspiegelungen der schulischen Veränderungen in den Lehrergeschichten betrachten und analysieren, die moralischen Stimmen hören und die Geschichten aus einem internationalen Blickwinkel betrachten. Weiterhin wollten sie den narrativen Aspekt in der Lehrerausbildung wie auch in der Weiterbildung verwerten. Sie wollten auch die authentische Stimme der Ausbilder in Betracht ziehen. (Heikkinen & Syrjälä 2002, 7-8, 139) Auf diese Art und Weise kamen die Lehrer als Menschen zum Vorschein. (145)

Der Ausgangspunkt der narrativen Forschung ist die Tatsache, dass auch Lehrer selbst etwas für ihre berufliche Entwicklung der Forschung erhalten sollten. Folglich sind sie nicht mehr passive Objekte der Untersuchung, sondern nehmen aktiv daran teil. Auf diese Weise ähnelt narrative Forschung der Aktivitätsanalyse. (Heikkinen & Syrjälä 2002, 157-158)

3.2 Entwicklung der Lehreridentität

Obwohl die berufliche Entwicklung und Identitätsbildung der Lehrer bestimmten Phasen zu folgen scheint, wird heute betont, dass die Entwicklung von Lehrpersonen ein lebenslanger Prozess ist (vgl. Jokinen 2002, 84). Messner & Reusser (2000) meinen genau das, wenn sie Herrman & Hertramph zitieren: *Die gedankliche Formel von „Studium+Praktika+Referendariat=fertiger Lehrer“ muss aufgegeben werden. Es gibt keine „fertigen Lehrer“* (157). Doch scheinen das Studium und besonders die Anfangsphasen des Studiums eine wichtige Rolle bei der Entwicklung zu spielen. Messner & Reusser sind der Ansicht, dass die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen *mit der Grundausbildung beginnt und sich über die ganze Spanne der Berufslaufbahn erstreckt* (157). Nach Niikko (1998) wird der Anfang der Ausbildung als eine Zeit des Bewusstwerdens und des Erwachens von beruflicher Bewusstheit gesehen. In anderen Worten hält der Mensch an und beginnt, über sich selbst

nachzudenken (20). Allerdings muss die Entwicklung einer Lehreridentität nicht unbedingt erst in den Anfangsphasen des Studiums anfangen. Narrative Interviews mit Lehrern in zahlreichen Studien haben gezeigt, dass Lehrer oft schon in der frühen Kindheit eine Art Eignung für den Lehrerberuf vorgewiesen haben oder sich selbst als Lehrer vorgestellt haben. So gesehen kann der Prozess schon viel früher als während des Studiums angesetzt haben.

Neben den Anfängen und der Dauer der Entwicklung von Lehreridentität sind einige andere Fragen von Bedeutung. Entwicklungsverläufe scheinen immer ganz unterschiedlich zu sein und deshalb muss gefragt werden, welche Rolle die situativen und institutionellen Kontextbedingungen spielen. Wie wirken andere Faktoren, zum Beispiel der Einfluss der persönlichen und sozialen Ressourcen, die Grundausbildung und Berufspraxis auf die Entwicklung der Identität? Inwieweit ist die berufliche mit der persönlichen Identität und Entwicklung verknüpft? (Messner & Reusser 2000-, 157.)

Zunächst muss die berufliche Entwicklung definiert werden. Niikko (1998) weist auf das Theoriemodell von Niemi (1989) hin, das das berufliche Wachsen als Lernen der Fähigkeiten und Aufgaben, die mit dem Beruf verbunden sind, beschreibt. Die Beiden, also Fähigkeiten und Aufgaben, schließen geistige und theoretische Inhalte ein, die kognitive Prozessierung von den Studenten oder dem Lehrer verlangen (62). Messner & Reusser (2000) beschreiben berufliche Entwicklung gleichfalls als den:

Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebesgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit. Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich (157)

Eteläpelto und Onnismaa (2010) fügen der beruflichen Identität auch die Vorstellung des Selbst an, d.h. wie man sich selbst in diesem Moment im Verhältnis zur Arbeit und Professionalität versteht und was man im Beruf erreichen möchte. Teilgebiete der beruflichen Identität sind auch die Vorstellungen davon, wo man hingehört, womit man sich identifiziert, was einem von Bedeutung ist und wie man sich in der Arbeit und im Beruf engagiert. Auch Werte und ethische Dimensionen gehören dazu (26).

Wozu braucht man die berufliche Identität? Heute werden solche beruflichen Eigenschaften in der Arbeitswelt betont, die eigentlich das Gegenteil einer starken beruflichen Identität sind: Multiprofessionalität, Vernetzung, berufliche Grenzüberschreitungen, geteilte Sachkenntnis,

lebenslanges Lernen und die dauernde Erneuerung. Es kann deshalb zu Recht gefragt werden, ob eine feste berufliche Identität in der heutigen schwankenden Arbeitswelt eher eine Belastung als ein Vorteil ist (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 27). Die berufliche Entwicklung kann heute aber auch als die dauerhafte Fortentwicklung des eigenen Könnens wie auch als die Redefinierung der beruflichen und persönlichen Identität angesehen werden. Oft wird vom Suchen nach und Entdeckung des eigenen Wegs und der eigenen Stärken gesprochen (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 9).

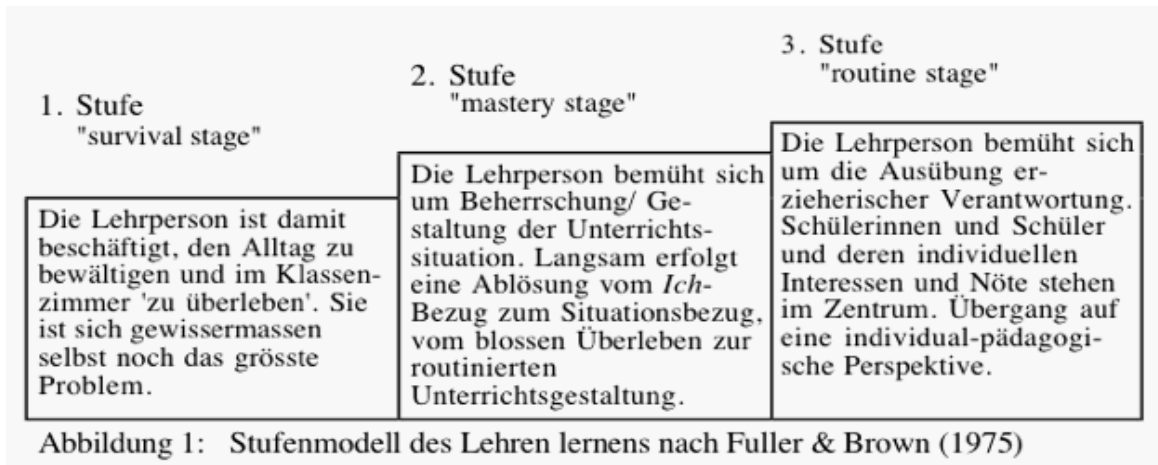
Heikkinen & Syrjälä (2002) erwähnen das Interesse, auf das die berufliche Entwicklung und Identitätsarbeit in der letzten Zeit gestoßen ist. Demnach gehört die Lehreridentität nicht mehr lediglich zu den Gesprächen von Forschern und Lehrerausbildern, sondern sie ist auch in offiziellen Programmen und Proklamationen sichtbar. Sie sei zu einem interessanten Thema in der Lehrerausbildung geworden (163). In der aktuellen Forschung wird berufliche Identität als etwas Komplexes und als ein dauernd wandelbares Suchen nach einem Gleichgewicht zwischen dem Persönlichen und Sozialen gesehen (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 41).

3.2.1 Hineinwachsen in die Lehrerrolle

In der Forschung ist das Hineinwachsen in die Lehrerrolle unterschiedlich betrachtet worden. Verschiedene Theorien und Wissenschaftszweige betonen unterschiedliche Teile davon. Andere betonen die geistigen Fertigkeiten und wiederum Andere aber die emotionalen Bereiche. Der Werdegang zu einer Lehrperson wird als periodisch beschrieben, wie auch als ein Prozess des holistischen Wachstums und Lernens (Niikko 1998, 9).

Messner & Reusser (2000) stellen in ihrem Artikel *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess* Fuller & Browns (1975) bekannte Stufen- bzw. Phasenmodelle zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen vor. Obwohl das Modell schon 40 Jahre alt ist, ist es nicht veraltet, sondern viele Lehrer folgen die vorgestellten (allgemeinen) Phasen in ihrer Entwicklung als professionelle Lehrpersonen. Das Modell beschäftigt sich mit den Zielen und Sorgen der Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung. Die Lehrer avancieren langsam von einer Phase auf die andere; am Anfang geht es um das Überleben und die Novizen können sich nur auf sich selbst konzentrieren. Langsam wird etwas mehr von ihrer Energie und Aufmerksamkeit frei, so dass sie eine

Routine entwickeln können. Und endlich, in der dritten Phase, sind sie fähig, erzieherische Verantwortung auszuüben und so kommen die Lernenden statt der Lehrperson langsam in das Zentrum (159-160).



(Abbildung 1: in Messner & Reusser 2000, 160)

Unter anderen haben Huberman (1992) und Niemi (1995) die berufliche Entwicklung der Lehrer systematisch erforscht und ihre eigenen Stufen ausgearbeitet. Niemi teilt die Entwicklung in 6 Phasen auf: 1. Grundausbildung, 2. die ersten Arbeitsjahre, 3. die Etablierungsphase, 4. die Erprobung und die Suche nach dem Neuen, 5. die Gelassenheit und das Verweilen (in den Routinen) und 6. das Loslösen (in Leino & Leino 1997, 108). Gewisse Gemeinsamkeiten in den Phasen können zwischen diesen und anderen, zum Beispiel Dreyfus (1986) und Leithwood (1992), gesehen werden.

Nach Niikko (1998) ist das Lehrerwerden nicht allein ein Ereignis, während dessen man reifer wird, sondern ein Lernprozess und ein ausgedehnter Prozess des Wachstums und der Entwicklung, in dem sowohl die Lehrperson selbst als auch die externen Faktoren wie Umgebung und Kultur eine Rolle spielen. (92) So gesehen kann vermutet werden, dass es gar nicht unbedeutend ist, wo die Lehrperson unterrichtet und mit wem sie arbeitet. Die Entwicklung sei weiterhin vollständig individuell und vom einzigartigen Charakter. Sie variere ganz danach, in welcher Phase die Lehrperson in ihrer Entwicklung sei, und wie sie selbst die Entwicklung und die Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung sehe. Wie schon erwähnt ist es heute schon klar, dass die Lehrerentwicklung immer in irgendeinem Kontext (sozial, historisch, physisch, kulturell, funktional usw.) stattfindet, und dies stellt bestimmte Rahmenbedingungen für die Entwicklung. Mit anderen Worten hängt der Entwicklungsprozess und ob

er gelingt oder nicht, vom Kontext ab, in dem die Lehrperson jeweils praktiziert (Niikko 1998, 72, 92).

Der Kontext, von dem hier die Rede ist, umfasst nicht nur das physische Schulgebäude, sondern die ganze Organisationsumgebung: unter anderem die Gesetzgebung der Schule, der Führungsstil der Schulleitung, die Erwartungen der Gesellschaft und der nächsten Umgebung, die Gewerkschaftstätigkeit usw. Die Unterstützung der Organisation sei stark mit der beruflichen Entwicklung des Individuums verbunden (Niikko 1998, 34). Kaikkonens (2004) Meinung ist ähnlich: verschiedene Schulformen und ihre Unterrichtspläne wirken unbedingt auf das Verhalten und Erziehungsweisen der jungen Lehrer (19). Ball & Goodson (1985) behaupten, dass der biographische Hintergrund der Lehrperson eine bedeutende Rolle spielt. Die frühere Karriere und Lebenserfahrungen haben Einfluss auf die Vorstellung der Lehrer vom Unterrichten. Auch ihr Leben außerhalb der Schule, ihre latenten Identitäten und Kulturen wirken sich stark auf ihre Arbeit als Lehrer aus (69).

Die Bestrebung nach einem gewissen Lehrersein stehe im Zusammenhang mit den Werten der Lehrperson, so Kaikkonen (2004). Auch sei die Auffassung von der eigenen Rolle, Verantwortung und der Verpflichtung zur Arbeit eng mit beruflichem Wachstum verbunden (Eteläpelto & Onnismaa 2010, 40).

3.3 Qualitative Forschung und Themeninterview

Die vorliegende Arbeit basiert auf dem Sozialkonstruktivismus. Der Sozialkonstruktivismus beschäftigt sich damit, wie Menschen die sie umgebende soziale Wirklichkeit interpretieren und auf der Grundlage dieser Interpretationen ihrerseits in die soziale Wirklichkeit eingreifen und sie dadurch verändern. Persönliche Interpretationen werden dabei als dynamisch und stets wandelbar gesehen. Durch die Interviews, die für diese Arbeit geführt wurden, werden die Perspektiven der befragten Deutschlehrerinnen auf unterschiedliche soziale Wirklichkeiten wie Schule, Familie und Gesellschaft rekonstruiert. Im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas geht es in erster Linie darum, die subjektiven Ansichten der Befragten zu ergründen, was auch bedeutet, dass diese Ansichten nur ansatzweise bedacht und widersprüchlich sein können. In dieser Arbeit geht es nicht um die Ermittlung messbarer Daten, sondern um die annähernde Explikation der hinter den objektiven Daten liegenden subjektiven Einschätzungen und Ansichten, die für die befragten Deutschlehrerinnen „wahr“ sind.

In dem genannten Sinne versucht sich der Forscher gesprächsweise in die Situation Anderer zu versetzen und durch die Erkundung und Analyse von Motiven, Kontexten und Beweggründen usw. subjektive Sichtweisen zu objektivieren. Mit anderen Worten bedeutet das, dass qualitative Forschung sich den „Zugang zur Realität über subjektive Deutungen, über interpretative Prozesse“¹ verschafft. Auf diese Weise legt qualitative Forschung auch in der Wissenschaft unbekannte Perspektiven auf die Wirklichkeit frei, die danach dann auch von der quantitativ-exakten Forschung genutzt werden können. Im Unterschied zur quantitativen Forschung wird qualitative Forschung oft als flexibel und offen beschrieben, die im Gegensatz zur Deduktion induktiv vorgeht und von der erforschten Einzigartigkeit und Bedeutungstiefe eines Phänomens ausgehend Verallgemeinerungen anstrebt^{2 3 4}

Oft weiß der Forscher am Anfang einer qualitativen Untersuchung nicht genau, welche Richtung die Forschung nehmen wird, obwohl bereits verschiedene Behauptungen über einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit existieren können. In der qualitativen Forschung arbeitet man also explorativ, was konkret bedeutet, dass Meinungen und Ansichten der Befragten erst „entdeckt“ werden müssen. Durch dieses Vorgehen bestimmen die Befragten die Richtung der Analyse, da ihre individuelle Gedanken im Zentrum der Analyse stehen. Diese können z. B. durch einen Fragebogen nicht ermittelt werden. Aus diesem Grund ist die Anzahl der Befragten in einer qualitativen Untersuchung sehr begrenzt, weil es darum geht, bestimmte Ansichten gründlich und in allen Verästelungen zu studieren. Aufgabe qualitativer Forschung ist es deshalb, für eine behutsame und detaillierte Darstellung des ergründeten Phänomens in seinem Kontext zu sorgen. Kontextuelle Faktoren und deren Einwirkung auf das geforschte Phänomen dadurch identifiziert und elaboriert werden.⁵

Da eine zwar geringe Anzahl von Personen dafür aber ausführlich befragt wird, ist qualitative Forschung oft zeitraubend und ihre Ergebnisse sind nicht einfach generalisierbar. Wie bereits angedeutet, gehört die mangelnde Voraussagbarkeit ebenfalls zu den Schwächen qualitativer Forschung. Eine weitere Gefahr stellt die mögliche Befangenheit der Forscher dar, die selbst bereits über vorgefasste Meinungen über die zu erforschende Perspektive verfügen können und sich deshalb in

¹ <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/768>

² <http://archive.learnhigher.ac.uk/analysethis/main/qualitative1.html>

³ <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/qualrsch/QUALRSCH/sld009.htm>

⁴ <http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/09/strengths-and-weaknesses-of-quantitative-and-qualitative-research.php>

⁵ https://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/oh_master/Ch14/Tab14-02.pdf

einer methodisch kontrollierten Rollendistanz üben müssen. Praktisch geschieht dies dadurch, dass durch sehr viel Belegmaterial und explizite Argumentationen intersubjektive Überprüfbarkeit ermöglicht wird.^{6 7}

Die Interviewform, die in dieser Arbeit verwendet wurde, ist das halb-strukturierte Themeninterview. Es wurde für diese Untersuchung insb. wegen seiner Flexibilität gewählt. Diese Interviewform ist weder zu formell noch zu offen. Im Rahmen der Interviewfragen lässt die Verfasserin den Befragten genügend Zeit und Raum für die Äußerung eigener Gedanken, Ansichten und Hervorhebungen. Die halb-strukturierte Interviewform ist deshalb besonders gut für diese Studie geeignet, weil genau sie einen tiefen Zugang zu den Perspektiven der befragten Deutschlehrerinnen bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Individualitäten ermöglicht. In zwanglosen, offenen Situationen hatten die Befragten die Gelegenheit, ihre individuellen Überlegungen je nach eigenem Belieben frei und ungezwungen zu äußern. Die Form des Interviews ließ der Verfasserin dieser Arbeit jedoch auch immer die Möglichkeit, gegen Ende des Interviews eigene Fragen nachzuschieben und bei Bedarf um Bedeutungserklärungen zu bitten. Andererseits gibt das halb-strukturierte Themeninterview einen allgemeinen Gesprächsrahmen vor, der die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews sichert.

4 Grundlagen des Vergleichs der Schulsysteme

In diesem Kapitel werden die australischen und finnischen Schulsysteme in Hinsicht auf Fremdsprachen und den DaF-Unterricht vorgestellt. Der gesellschaftliche Kontext für das Sprachenlernen ist in den zwei Ländern ganz anders. Deshalb sehen die Schwerpunkte des Lehrplanes und Werte in der Gesellschaft in Bezug auf Sprachen auch anders aus. Die beiden Schulsysteme bieten aber Bildung von hoher Qualität, die Lehrer in den beiden Ländern müssen hoch qualifiziert sein und die meisten von ihnen sind in Universitäten ausgebildet. Das Ziel des Kapitels ist vorzustellen, welche Schwerpunkte und Werte in der Schulwelt der jeweiligen Gesellschaft die Realität der DaF-Lehrer beeinflussen können.

⁶ <http://archive.learnhigher.ac.uk/analysethis/main/qualitative1.html>

⁷ https://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/oh_master/Ch14/Tab14-02.pdf

4.1 Fremdsprachen in der australischen Gesellschaft

Australien ist als ein sehr multikulturelles Land bekannt. Die Einwanderungen von Leuten aus aller Welt im Laufe der letzten mehr als 200 Jahre haben die moderne australische Gesellschaft aufgebaut. Die Tatsache, dass die Leute unterschiedlicher Herkunft sind und verschiedene Sprachen sprechen, ist bis heute als etwas ganz Normales und auch Positives gesehen worden. Die gesellschaftliche Bewertung von Sprachen drückt sich zum Beispiel im Unterricht und Förderung von *Community Languages* (Gemeinschaftssprachen) aus. Die Sprachen, die zu den *Community Languages* gehören werden außerhalb der normalen Schulzeiten und -orten unterrichtet. Im Bundestaat New South Wales, um ein Beispiel zu erwähnen, werden momentan (offiziell) 58 *Community Sprachen* unterrichtet und mehr als 30000 Schüler nehmen jährlich am Unterricht teil. Die Lerner sind meistens *background speakers*, also solche, deren Muttersprache die Gemeinschaftssprache ist oder deren Familie von diesem Ort stammt.⁸

Obwohl Australien als ein sehr multikulturelles Land bezeichnet wird, ist es praktisch ziemlich einsprachig mit nur einer offiziellen Sprache, Englisch. Auch herrscht eine Art monolinguale Anschauung vor, dass Englisch als Sprache völlig ausreicht, sogar überall auf der Welt. Meine subjektiven Erfahrungen könnten ungefähr so zusammengefasst werden: *gut, dass du Finnisch sprichst, aber sobald du Englisch beherrscht, bist du Australier und brauchst nur Englisch. Willkommen in Australien!* Die Ost-Europäer zum Beispiel, die in den 1950er Jahren nach Australien einwanderten, also in der Periode der vielen Neo-Australier und der Assimilation, durften zwar ihre polnischen und estnischen Gemeinschaftshäuser bilden, aber in dieser Zeit wurde von den Immigranten stark verlangt, dass sie ihre Kultur und Muttersprache aufgeben und den australischen Lebensstil automatisch übernehmen.⁹ Obwohl diese Mentalität bis heute lebt und nicht verschwunden ist, wird von der Einsprachigkeit und dem Umgang mit Sprachen in der Gesellschaft heute mehr gesprochen. Die Welt wird globaler und es wird heute in den Medien viel darüber diskutiert, dass die Einsprachigkeit kein Vorteil ist und in der Arbeitswelt und Wirtschaft eher eine negative Rolle spielt. Australien braucht mehr Leute auf den Arbeitsmarkt, die Fremdsprachen beherrschen.

⁸ <http://www.dec.nsw.gov.au/what-we-offer/community-programs>

⁹ <http://www.migrationheritage.nsw.gov.au/exhibition/aplaceforeveryone/bathurst-migrant-camp/>

Was die deutsche Sprache betrifft, wird es in Australien als eine der größten und wichtigsten *Community Languages* verstanden. Deutschland wird als ein gutes Beispiel für eine starke Wirtschaft und als führend in den Bereichen von Technologie und Kultur gesehen. Deutschkenntnisse sind laut der Universität Queensland ein Vorteil in vielen Karrieren.¹⁰

4.1.1 Das Schulsystem in Australien

Die australischen Kinder fangen mit 4.5-6 Jahren im *Kindergarten* mit der Schule an. Die Grundschule läuft vom *Kindergarten* bis zur 6. Klasse, wonach *High School* oder die Sekundarstufe folgt. Die Schulpflicht endet nach der 10. Klasse, wobei circa 70% der Schüler das *HSC High School Certificate* (das Abitur) während der 12. Klasse absolvieren.

Es gibt drei Schultypen: die staatliche Schule (*public school*), die katholische Schule und die Privatschule. Die meisten Schüler besuchen staatliche Schulen (circa 66% von 2.3 Millionen Schülern), während 737000 die katholischen Schulen und 51100 die Privatschulen besuchen.¹¹ Die genaueren Anforderungen, die Bedingungen und Schulgebühren variieren sehr (von circa \$2000-28000 pro Kind im Jahr), aber alle drei Einrichtungen folgen dem gleichen Lehrplan (*curriculum*), der allerdings vom Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sein kann. Die Hauptregeln werden aber national vom Staat bestimmt. Im Grunde genommen müssen die Schüler in den Privatschulen mehr Fächer lernen als in den staatlichen Schulen die Palette von Fächern ist breiter und die Tage sind länger (staatliche Schule circa 9-15 Uhr, Privatschulen 8:20-15:20 Uhr)

4.1.2 Fremdsprachen an australischen Schulen

Grundschule

In dem Lehrplan für die Grundschule gibt es sechs sogenannte KLA's, *Key Learning Areas* (Schwerpunkte des Unterrichts) und diese sind Mathematik, Englisch, Kunst, *Science und Technologie* (Naturwissenschaften und Technologie), *PD/H/PE Physical Development Health and Physical Education* (Leibeserziehung/Gesundheitserziehung/Sport) und der sogenannte *HSIE Human Society and its Environment*, eine Art Heimatkunde und Staatsbürgerkunde mit einem globalen Blickwinkel.

¹⁰ http://www.uq.edu.au/study/plan.html?acad_plan=GERMAX2000

¹¹ <http://www.theaustralian.com.au/news/features/public-and-private-schools-of-thought/story-e6frg8h6-1226808744361?nk=ab4b1e9d22214484db91a1637e7a9eac>

Fremdsprachen können unter *HSIE* unterrichtet werden, da die kulturellen Fragen in diesem Fach von Wichtigkeit sind. Aber Sprachen sind in der Grundschule kein einheitlicher oder obligatorischer Teil des Unterrichts. Das ist der Fall jetzt, jedoch wird momentan über das Einführen einer siebten *Key Learning Area*, also Fremdsprachen, diskutiert so dass in der Zukunft die Situation anders aussehen kann. Im Kapitel 4.1.4 wird mehr davon gesprochen.

Darüber hinaus variiert die Rolle der Fremdsprachen in den einzelnen Bundestaaten, da der kulturelle Aufbau jeder Region anders ist. Zum Beispiel gibt es weniger Einwanderer in Northern Territory als in Victoria. Jedes Bundesland schafft seine eigenen Lernpläne, die auf Basis des nationalen *Curriculums* aufgebaut sind. Zum Beispiel im Northern Territory gibt es keine Pflicht für das Fremdsprachenlernen, während in Victoria alle Schüler vom Kindergarten bis zur 10. Klasse Fremdsprachen lernen müssen.¹² Die Situation hängt auch von den Schultypen ab. In New South Wales zum Beispiel, ist das Lernen von Fremdsprachen in vielen Privatschulen schon in der Grundschule Pflicht, während im staatlichen System nur 30-40% der Grundschulen Fremdsprachenunterricht anbieten.¹³ Viele Privatschulen dagegen bieten Fremdsprachenunterricht von hoher Qualität und oft sind die Lehrer sogenannte Fachlehrer (*specialist teacher*) in der Schule und genau als Deutsch-, Französisch- oder Indonesischlehrer usw. ausgebildet. Die *Public Schools* können sich so etwas nicht leisten oder sie schätzen und betonen andere Fächer mehr. Wenn eine Fremdsprache aber in einer Schule unterrichtet wird, ist die Rolle der Fremdsprache im *Curriculum* nicht immer sehr groß. Oft werden Sprachen nicht als ein wertvoller Teil des Unterrichts gesehen. Leider kann es auch passieren, dass in den Schulen, in denen Fremdsprachen schon unterrichtet werden, die halbe Stunde des Fremdsprachenunterrichts pro Woche als Freizeit für die Klassenlehrer (*RFF = Relief from Face-to-Face teaching*) gesehen wird, oder als ein Fach, das neben dem wahren Studienplan (ein *extra-curricular* Fach) unterrichtet wird. Die Lehrer sind auch nicht immer ausgebildete Fremdsprachenlehrer, was natürlich die Qualität des Unterrichts reduzieren kann.

Es muss auch erwähnt werden, dass es heutzutage auch einige verschiedene Immersionprogramme oder bilinguale Schulen und Programme und Initiativen gibt, die in diesem Vergleich unberücksichtigt bleiben. In diesen Schulen spielen Fremdsprachen natürlich eine bedeutende Rolle. Diese Versuche

¹² <http://www.abc.net.au/news/2014-06-21/business-questions-pynes-foreign-language-revival-plan/5541110>

¹³ <http://www.illawarramercury.com.au/story/2370928/plans-to-get-more-students-learning-another-language/>

sind aber relativ neu und betreffen nur eine ganz kleine Anzahl von Schülern.

Sekundarstufe

In der Sekundarstufe sind Fremdsprachen ein Teil der *KLA's (Key Learning Areas)*. Es gibt 8 *KLAs*, und Fremdsprachen sind dort als eigenes Fach neben Kunst, Englisch, *HSIE*, Mathematik, *PD/H/PE*, *Science and Technology*. Es gibt verschiedene *Syllabus Outcomes*, also erwünschte Lernergebnisse des Lehrplanes, für die drei Ebenen (*Stage: 4* 7.-8. Klasse, *Stage 5: 9.-10.Klasse*, *Stage 6: 11.-12.Klasse*). Fremdsprachen sind in *Stage 4* obligatorisch. Das kann aber auf verschiedene Weisen verwirklicht werden. Es gibt Schulen, in denen die Schüler der 7. Klasse im ersten Semester Indonesisch lernen, im 2. Semester Chinesisch, im 3. Semester Japanisch und im 4. Semester Deutsch. Danach sind Sprachen Wahlfächer neben anderen Fächern. Das australische Abitur, also *HSC (High School Certificate)* wird am Ende des 12. Jahres absolviert. Fremdsprachen sind kein obligatorischer Teil davon. Nach Rebecca Barnett, die für das ABC News Nachrichtenprogramm schreibt, machen nur 10% der Schüler der 12. Klasse das Abitur in Fremdsprachen (50% Europäische Sprachen, 50% Asiatische Sprachen).¹⁴ Schüler können von 57 Fremdsprachen eine für das Abitur auswählen. Einige sind sogar die *Community Languages* -Fremdsprachen, die außerhalb der Schulen unterrichtet werden.

HSC Examen

HSC Examen findet am Ende des 12. Schuljahres statt. Die Absolventen können die Fremdsprachenprüfung auf einer oder zwei der 3 verschiedenen Ebenen absolvieren: *Beginners* (Anfänger), *Continuers* (Fortsetzungskurs) und *Extension* (weiterführender) Kurs, der als zusätzlicher Kurs zu den *Continuers* belegt werden kann. Die *Beginners*, *Continuers* und *Extension* Kurse finden während der 11. und 12. Klasse statt, sind von verschiedener Länge und hängen vom Niveau ab. Alle Examen beinhalten einen schriftlichen Teil, der das Hör- und Leseverständnis wie auch schriftliche Kenntnisse der Kandidaten testet, und eine obligatorische mündliche Prüfung. In der mündlichen *Beginners* Prüfung sprechen die Kandidaten meistens über die Welt um sich herum, in der *Continuers* machen sie dasselbe, jedoch auf einem höheren Niveau, und auf dem *Extension*-Niveau diskutieren sie gesellschaftliche Themen, die im Unterricht durch gewisse, für alle Kandidaten im Bundesstaat bekannte deutsche Kurzgeschichten, diskutiert worden sind.¹⁵

¹⁴ <http://www.abc.net.au/news/2014-06-21/business-questions-pynes-foreign-language-revival-plan/5541110>

¹⁵ <http://hsc.csu.edu.au/german/>

4.1.3 Neue Richtungen und Tendenzen für den Fremdsprachenunterricht an australischen Schulen

Jüngst hat der Fremdsprachenunterricht in Australien viel Aufmerksamkeit erhalten und die Bürger wie auch die Entscheidungsträger scheinen verstanden zu haben, dass Englisch nicht mehr ausreicht. 2012 bat zum Beispiel Adrian Piccoli, der Bildungsminister von New South Wales, dass das Board of Studies eine Überprüfung des Sprachunterrichts im Bundesland macht. Im Mai 2014 kritisierte Christopher Pyne, der Bildungsminister, die derzeitige Lage des Fremdsprachenunterrichts und beschrieb sie als bedauerlich (The Australian, 21.5.2014). Pyne fordert eine nationale Reform für den Umgang mit dem Sprachenlernen, damit die australischen Studenten wieder mit Fremdsprachen befähigt werden. Australien sei im Vergleich zu anderen Ländern auf diesem Gebiet stark zurückgeblieben. Die Regierung hat den Plan, Sprachunterricht von der Vorschule an bis zur Universität und noch weiter zu ermöglichen. Ihr ehrgeiziges Ziel ist, dass 40% der Abiturienten anstatt der jetzigen 10% eine Fremdsprache für die HSC wählen. Welche Sprachen unterrichtet werden, ist noch nicht klar, aber auf jeden Fall wird die Auswahl asiatische Sprachen enthalten, ist jedoch nicht darauf beschränkt.¹⁶

Eine Art neue Sprachunterrichtspolitik in Australien scheint auf dem Vormarsch zu sein. Das Board of Studies hat jetzt einen vorläufigen Entwurf für einen neuen *Languages Syllabus K-10* (Lehrplan vom Kindergarten bis zur 10. Klasse) herausgegeben. Diese Grundlage für das Sprachenlernen in der Schule umfasst Arabisch, Französisch, Deutsch, Indonesisch, Japanisch, Koreanisch, Griechisch (modern), Spanisch und Vietnamesisch. Dies würde heißen, dass Fremdsprachen in der nahen Zukunft ein siebtes *KLA* werden und damit obligatorisch für alle Schüler bis zur 10. Klasse sind. Australien scheint die Wichtigkeit der Fremdsprachkenntnisse erfasst zu haben. Der Schwerpunkt scheint nicht nur das Lernen der Fremdsprache zu sein, sondern auch das Lernen *durch* Sprachen (*Board of Studies Review Consultation Paper Learning through Languages*). Das Wort *durch* verrät meiner Meinung nach ein breiteres Verständnis von all dem, was Sprachunterricht und die Kenntnis von Sprachen für ein Individuum im Laufe seines Lebens machen kann.¹⁷

4.2 DaF-Lehrerausbildung in Australien

¹⁶ <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/pyne-puts-languages-on-the-map-with-call-for-national-revival/story-e6frgcjx-1226924463831?nk=9a9f2b224cc8e4046edf3ab02374726f>

¹⁷ <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/languagesreview/>

Laut dem Goethe-Institut Australien gibt es in Australien insgesamt 13 Universitäten, an denen Deutsch studiert werden kann. Diese sind große Universitäten, die sich in den größeren Städten, zum Beispiel in Adelaide, Melbourne und Sydney befinden. Die Ausbildungsprogramme für Deutsch (Bakkalaureus der Philosophischen Fakultät mit Deutsch als Hauptfach oder Nebenfach) betonen Kompetenz durch das Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen der deutschen Sprache und sie bieten neue Perspektiven auf die deutschsprechende Gesellschaft und berücksichtigen die Kultur und Geschichte der deutschsprechenden Leute der Welt. (University of Western Australia). Das Fach Deutsch kann als Hauptfach oder als Nebenfach studiert werden.

Laut *BOSTES (Board of Studies Teaching & Educational Standards NSW)* muss ein Lehrer der Fremdsprachen ein 4-jähriges Lehrerausbildungsprogramm mit *Bachelor* (Bakkalaureus der Phil.Fak.) absolviert haben. Diese Programme werden in den Universitäten oder anderen tertiären Institutionen angeboten. In der Praxis heißt das, dass die Studenten entweder ein 4-jähriges Lehrerprogramm mit den erforderlichen Kursen für das Haupt- und Nebenfach absolvieren, zum Beispiel *Bachelor of Education (Secondary) with German (Bakkalaureus in Pädagogik mit Deutsch, Sekundarstufe)*, oder zunächst ein *Bachelor*-Programm (Bakkalaureus der Philosophischen Fakultät mit Deutsch als Hauptfach oder Nebenfach) absolvieren und danach in ein postgraduales Lehrerprogramm (*Bachelor of Teaching, Master of Teaching, Bakkalaureus oder Magister in Pädagogik*) eintreten und die Pädagogischen Studien mit einem Praktikum separat absolvieren. Die zukünftigen Unterrichtsfächer werden entweder als Haupt- oder Nebenfach (*Major, Minor*) studiert. Ein *Major* umfasst ein mindestens 6 semesterlange Grundstudiumskurse im Fach mit mindestens 4 Kursen der 2. Stufe (2.Studienjahr). *Minor* dagegen heißt 4 semesterlange Kurse im zukünftigen Unterrichtsfach mit 2 von denen auf der 2. Stufe. In der Praxis bedeutet das, dass von einem DaF-Lehrer mindestens 2 Jahre Deutschstudium an der Universität verlangt werden. Neben Deutsch können sie gleichzeitig auch andere Sprachen lernen. Aufenthalt in dem deutschsprachigen Raum wird während der Studien zwar empfohlen, ist aber nicht obligatorisch.

4.3 Der Lehrerberuf in Australien

Das jeweilige Schulsystem und der Bundestaat, in dem die DaF-Lehrerinnen in Australien unterrichten, beeinflusst entscheidend die Bedingungen und die tägliche Arbeit wie auch die Ressourcen, die den

Lehrerinnen zur Verfügung stehen. In Victoria ist an den meisten Schulen eine Fremdsprache bis die 10. Klasse obligatorisch und deshalb gibt es für DaF-Lehrerinnen mehrere Stellen und mehr Auswahl. Da so viele Lehrer gebraucht werden, ist es gewöhnlich, dass nicht alle Kollegen gleich ausgebildet bzw. auch nicht immer völlig qualifiziert sind. Ob die Schule katholisch, privat oder staatlich ist, spielt auch eine große Rolle. Zum Beispiel kann es an den Privatschulen viel mehr Ressourcen und Unterrichtsstunden geben als an den staatlichen Schulen. Der Schulunterricht ist an den Privatschulen in der Regel länger als an den staatlichen Schulen. Oft wird von Vollzeit-Lehrern verlangt, dass sie den ganzen Schultag anwesend sind, obwohl sie keine Unterrichtsstunden mehr haben. Dieses Verlangen besteht wegen des s.g. *Duty of Care*, also Sorgspflicht. Deswegen werden die Arbeitstage ganz lang. An den Privatschulen gelten Fremdsprachen als eine Art Tradition. Es gibt mehr Unterstützung unter den Kollegen, da es wegen dieser Tradition von Sprachunterricht auch mehr Sprachlehrer an der Schule gibt. Privatschulen dürfen auch teilweise selbst definieren, wie viel sie ihren Lehrern bezahlen, dies ist an den staatlichen Schulen vorgegeben. Ganz oft sind die Gehälter an Privatschulen höher als an den Staatlichen. Privatschulen haben in der Regel längere Ferien. Am Ende des Jahres brechen sie zum Beispiel zwei oder sogar drei Wochen früher als die staatlichen Schulen ab. Und mitten im Schuljahr haben Privatschulen statt zwei Wochen drei Wochen Ferien. Ganz oft wird von den Lehrern an Privatschulen verlangt, dass sie neben dem Unterricht aktiv am Schulleben teilnehmen und mit *Pastoral Care*-und *Co-Curricular*-Aktivitäten als Tutor, *Head of House* oder Trainer mitarbeiten. Das kann wöchentlich entweder zwei Stunden oder auch insgesamt einen halben Tag während des Wochenendes dauern. An den staatlichen Schulen reicht es aus, wenn die Lehrer ihr Fach unterrichtet.

Was die Arbeitsstunden betrifft, hat der Bundesstaat Queensland bestimmt, dass die Unterrichtsstunden für Fachlehrer (*specialist teacher*) gleich wie für Klassenlehrer sind, also 25 Stunden pro Woche. Dies umfasst 20 Stunden Unterricht plus die s.g. *related duties*, also zusätzliche Schulpflichten. Die Fachlehrer sind mit dem breiteren Team an der Schule auf ihrem Curriculumgebiet dafür verantwortlich, dass die Programme koordiniert, entwickelt, implementiert und evaluiert werden. Die Programme sollten den Bedürfnissen, Interessen und den Stärken der Schüler entsprechen. Auch ist der Lehrer für die Beurteilung der Leistungen der Schüler verantwortlich.¹⁸

¹⁸http://www.qtu.asn.au/files//8114/2604/9574/Specialist_Teachers_Prim_Spec_Schools_Working_Conditions_Feb2014_reissued_Mar2015.pdf

Das Gehalt der Lehrer hängt stark von der Gehaltsstufe des Lehrers ab. Das *Board of Studies Teaching and Educational Standards (BOSTES)* hat neulich bestimmt, dass die Lehrer je nach Gewandheit eingestuft werden und dass sie durch einen s.g. *accreditation process* auf die nächsten Stufe steigen können. Da es Lehrer mit ganz unterschiedlichen Qualifikationen (zum Beispiel eine mit einem 3-jährigen Bachelor-Studium und andere mit einem Magistergrad) gibt, und da es keine Aufnahmeprüfungen am Anfang ihres Studiums gegeben hat, ist dieses Programm dafür entwickelt worden, um alle Lehrer besser für die Arbeit zu qualifizieren und auszurüsten. Im Programm werden die Fähigkeiten und Unterrichtkenntnisse der Lehrer durch einen klaren Rahmen verstärkt. Das soll ihre Unterrichtkenntnisse verbessern. Laut *BOSTES* unterstützt diese Akkreditation Unterricht von hoher Qualität und anerkennt die unersetzliche Rolle, die die Lehrer in der Gesellschaft spielen. Für die Lehrer, die schon vor Langem studiert haben und diejenigen, die als Lehrkraft zurück in den Unterricht kehren, bedeutet die Akkreditation neben dem täglichen Unterricht viel Arbeit. Ab Januar 2018 müssen alle Lehrer eine Akkreditation haben, um überhaupt unterrichten zu dürfen. Es ist möglich, dass ein solches Akkreditationsystem und seine unterschiedlichen Stufen auch den Status der Lehrer in der Schule bestimmt.¹⁹

Das Gehalt der Lehrer hängt stark von der Akkreditation ab. Es gibt drei Stufen der Akkreditation. 2015 waren die Gehälter wie folgt:

Graduate teacher (das heißt die ersten 2 Jahre nach dem Studiumabschluss), erste Stufe 2.1 (mit 5 Jahren Studium): \$66,475, zweite Stufe 2.2 \$72,937 und zusätzlich erhält man am Anfang der Karriere einen finanziellen Zuschuss (*Graduate allowance*) von \$1600 pro Jahr, was besonders für professionelle Anschaffungen gedacht ist. Erfahrene Lehrer, die ihre Aufgaben befriedigend abwickeln, erhalten eine alljährliche Gehaltserhöhung, bis sie die Stufe 2.9 (\$100,536) erreicht haben. Seniorlehrer erhalten \$104,477 und auf der Stufe 3 erhält der *Exemplary Teacher* \$108,573 bis \$111,830 pro Jahr.²⁰

Laut der TALIS2013-Untersuchung (*Teaching and Learning International Survey*), die die Arbeitsbedingungen der Lehrer weltweit untersucht, sind 9 von 10 australischen Lehrern mit ihrer Arbeit zufrieden, obwohl nur 39% der Meinung sind, dass Unterricht und Lehrerarbeit generell in der

¹⁹ <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/current-teachers/how-to-get-proficient-teacher-accreditation/>

²⁰ <http://det.wa.edu.au/careers/detcms/navigation/teachers-and-school-leaders/employment-conditions/salaries-and-teaching-levels/>

Gesellschaft geschätzt werden. Laut der Studie sind Weiterbildungsmöglichkeiten (kurze Weiterbildungstage und andere professionelle Entwicklung) für 97% der Lehrer zugänglich. Das ist besonders hoch im Vergleich zu den anderen TALIS-Ländern. Fast 97% der Lehrer sagen, dass sie formal gelobt worden sind. Viele (54%) berichten, dass sie einen Mentor in der Schule haben. Das bedeutet, dass es eine Möglichkeit für regelmäßiges Feedback geben kann. Die Studie berichtet auch davon, dass 84% der Lehrer in Vollzeit arbeiten und 87% permanent beschäftigt sind. Laut der Studie arbeiten australische Lehrer durchschnittlich 5 Stunden mehr als in den TALIS-Ländern. Das heißt, dass die Lehrer im Durchschnitt insgesamt 43 Stunden pro Woche arbeiten. Die Talis-Befunde betreffen australische Lehrer generell. Sie können aber als Anweisung betrachtet werden. Wahrscheinlich haben viele Sprachlehrer an der Untersuchung teilgenommen.²¹

Ein *Sydney Morning Herald* Zeitungsartikel vom 12. Juni 2016 berichtet von den sich verringerten Zahlen der Schüler, die eine andere Sprache in der Schule lernen und von den Gründen dieser Erscheinung. Während 1960 ungefähr 40% der Abiturienten eine Fremdsprache lernten, lernen jetzt nur rund 10% eine Fremdsprache (davon 5% sind asiatische Sprachen und 5% europäische).²² Diese Zahlen beeinflussen vermutlich die Arbeitsbedingungen der australischen DaF-Lehrer am meisten. Da es nur ganz wenige Stellen gibt, sind DaF-Lehrer gezwungen, andere Fächer zu unterrichten oder ganz andere Karrieren einzuschlagen. Wäre es obligatorisch, eine Fremdsprache bis zur 10. Klasse oder sogar bis zum Abitur zu lernen, würden ganz viele DaF-Lehrer ganztätig arbeiten können.

4.4 Fremdsprachen in der finnischen Gesellschaft

Historisch gesehen sind mehrere Sprachen in der finnischen Gesellschaft keine Auffälligkeit. Vor circa 150 Jahren war Schwedisch die einzige offizielle Sprache, Finnisch dagegen eine Sprache des einfachen Volkes. Seit 1863 gibt es in Finnland zwei offizielle Sprachen: Finnisch und Schwedisch. Auch andere Sprachen haben die Gesellschaft und auch die Sprachen beeinflusst, insbesondere Russisch, und im 20. und 21. Jahrhundert Englisch. In Finnisch-Lapland werden auch verschiedene samische Sprachen gesprochen und benutzt. Obwohl diese keinen offiziellen Status haben, haben sie

²¹ <https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>

²² <http://www.smh.com.au/national/education/why-students-are-turning-away-from-learning-foreign-languages-20160610-gpg6ek.html>

besonders das lappische Sprachgebiet beeinflusst. In den letzten 30 Jahren nach dem Ende des Kalten Krieges hat sich die Zusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft durch die EU vermehrt. Die politischen und wirtschaftlichen Bindungen mit der Rest der Welt haben sich vervielfacht.²³

Die größten Sprachgruppen sind Finnisch (mit ca. 5.8 Mill. Sprechern), Schwedisch (ca. 291500), Russisch (ca. 28000), Estnisch (ca.10000), Englisch (ca. 7000) und Somali (ca. 6500). Deutsch sprechen als Muttersprache ca. 3200 Menschen in Finnland. Heute sind ungefähr 5% der Finnen, deren Muttersprache Schwedisch ist, in bestimmten Gebieten angesiedelt, meistens um Helsinki herum und an der Westküste von Finnland.²⁴

Finnland ist in den letzten Jahren durch die Globalisierung stark multikulturell geworden und dass man viele verschiedene Sprachen hört, ist nicht ungewöhnlich. Jedoch gibt es auch regionale Variation in ihrem Auftreten: viele Ausländer leben und arbeiten in den größten Städten und Russisch hört man mehr im Osten Finnlands.

Päivi Pahta, Professorin für Englisch an der Tampere Universität, berichtet in der Universitätszeitschrift *Aikalainen*, dass Finnen Fremdsprachen mögen. Die Finnen beherrschen im Grunde genommen Englisch, sie schätzen Russisch und mögen Schwedisch, obwohl eine laute Minderheit seit Jahren gegen den obligatorischen Schwedischunterricht kämpft. Pahta weist auf eine nationale Untersuchung hin, an der sie selbst mitgearbeitet hat, und in der eine Umfrage über Sprachen unter 1500 Finnen durchgeführt wurde. Englisch sei die erfolgreichste Sprache unter den verschiedenen Fremdsprachen, jedoch nur in den internationalen Gebieten, wie zum Beispiel Business, Wirtschaft, Wissenschaft und Rock- und Popmusik.²⁵

Heute wird in Finnland oft betont, dass vielfältige Fremdsprachenkenntnisse im Wirtschaftsleben erforderlich sind. Darüber hinaus werden Sprachen als ein selbstverständlicher Teil der Allgemeinbildung und Zivilisation gesehen. Kirsti Utterström, Lehrerin von Französisch und Englisch, kommentiert in der Lehrerzeitschrift *Opettaja* (22-23/2014), dass gute Sprachkenntnisse kein Luxus seien, sondern für alle zugänglich und erreichbar sein sollten. Sprachen erweitern die Weltanschauung,

²³ <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/languagesreview/>

²⁴ <http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/suomenkielb5.htm>

²⁵ <http://aikalainen.uta.fi/2012/02/13/suomalaiset-pitavat-kielista/>

vertiefen die Kenntnis von Kulturen und Sitten, und sie helfen auch im Berufsleben (36).

An den finnischen Schulen werden Sprachen systematisch unterrichtet. Wie schon erwähnt ist die zweite offizielle Sprache Schwedisch und sie wird spätestens ab der 7. Klasse gelernt. Alle Schüler lernen Englisch und andere Sprachen wie Deutsch, Französisch und Russisch. Die Lernpläne für Fremdsprachen sind systematisch entwickelt und modernisiert worden. Trotz der Fremdsprachenvielfalt in Finnland in den letzten Jahrzehnten fragt die Zeitschrift *Suomen kuvalehti* (25.9.2012) ironisch, ob Finnland jedoch eine sprachkundige Nation ist, und kommentiert, dass es bald nicht mehr stimmen werde. Die Reporterin Pauliina Perttilä, macht sich Sorgen über die künftige Reform von Lernstundenverteilung (*tuntijako*) an den Schulen. Das Sprachenlernen der Schüler habe sich in den letzten 20 Jahren verringert und sei einseitiger geworden. Nur Englisch und Schwedisch werden gelernt und weitere Sprachen werden nur von ein paar Prozent der Schüler gelernt. Oft werden die selteneren Sprachen wie Deutsch und Französisch nur in den größeren Zentren angeboten, während die kleineren Stadtgemeinden sich dies nicht mehr leisten können. Während 1990 70% der Gymnasiasten drei oder mehr Sprachen lernten, ist die Zahl jetzt 55%. Berufsfachschulen sind beliebter geworden und immer mehr Schüler wählen diesen Schultyp für ihren Schulweg anstatt das Gymnasium. Neben Englisch und Schwedisch existieren nur ganz wenige Möglichkeiten fürs Lernen anderer Fremdsprachen. Auch herrscht in der Gesellschaft die Mentalität, dass Englisch als Fremdsprache ausreicht. Das ist eine der Ursachen, weswegen die finnischen Sprachkenntnisse schmaler geworden sind. Der Artikel zitiert Karita Mård-Miettinen, Sprachforscherin an der Universität Vasa: *Bei uns lebt noch eine Illusion von einem sprachgewandten Volk. Das stimmt bald nicht mehr.*²⁶

Gleichzeitig betont die *Elinkeinoelämän keskusliitto* (der Zentralverband für das Wirtschaftsleben in Finnland), dass die kleinen und mittleren Unternehmen aller EU-Länder sprachkundige(re) Arbeitskräfte bedürfen. Dies heißt sogar Arabisch, Chinesisch, Japanisch, wie auch Französisch, und Spanisch. Ende 2013 machte der Zentralverband eine Erkundigung nach Personal und Bildung. Was klar wurde, war die schon gekannte Tatsache, dass Englisch als Fremdsprache nicht ausreicht. Die mehr als 1000 Unternehmen, die an der Befragung teilnahmen, betonten die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse im Berufsleben. Englisch sei eine Selbstverständlichkeit, was von Bedeutung

²⁶ <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kielitaitoinen-kansa-se-ei-ole-kohta-ena-totta/>

sei, ist welche Sprachen man noch kennt (Henko-2014).²⁷

Das Lernen der deutschen Sprache hat sich am meisten vermindert. Wahrscheinlich liegt es daran, dass Deutsch keine Weltsprache ist, sondern eher eine eher europäische Sprache. Noch eine ganz wahrscheinliche Ursache für das geringe Sprachenlernen ist wahrscheinlich die Knappheit des Angebots.²⁸

4.4.1 Das Schulsystem in Finnland

In Finnland besuchen seit 2015 alle 6-Jährige eine kostenlose Vorschule (*esikoulu*) vor der Grundschule. Mit 7 Jahren fängt die Schulpflicht an. Es gibt nur ein Hauptschulsystem und die wenigen Privatschulen, die in Finnland existieren wie die Montessori- und Waldorfschulen, bilden eine ganz kleine Minderheit. Die Grundschule dauert 6 Jahre (1.- 6. Klasse) und die Sekundarstufe 3 Jahre (7.-9. Klasse). Mit der 9. Klasse endet die Schulpflicht. Diese Gesamtschule ist für die Schüler gebührenfrei und das schließt Bücher und andere Materialien wie auch kostenlose tägliche, warme Speise ein.

Nach der Gesamtschule und der Schulpflicht wählen die Schüler entweder die ganz akademische gymnasiale Oberstufe oder eine praxisnahe Berufsfachschule. Auch ist es möglich, die sogenannte 10. Klasse zu besuchen, während dieser die Schüler ihre Noten verbessern können, um sich für das Gymnasium zu qualifizieren. In vielen Berufsfachschulen gibt es auch die Möglichkeit eines doppelten Abschlusses. Dies heißt, dass der Schüler außer dem normalen Fachabschluss auch das Abitur absolviert. Die Berufsfachschulen sind beliebter als das Gymnasium: 2013 fingen 30500, also circa 31% der Kandidaten mit dem Gymnasium an, während 46000 Kandidaten, also circa 69%, ihr Studium für ein Fach anfangen.²⁹ Auch gibt es einige Gymnasien, in denen das IB-Diplom absolviert werden kann.

4.4.2 Fremdsprachen an finnischen Schulen

²⁷ <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>

²⁸ <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kielitaitoinen-kansa-se-ei-ole-kohta-ena-totta/>

²⁹ <http://www.hs.fi/kotimaa/a1371086791314>

Grundschule

Die meisten Schüler fangen mit der ersten (und obligatorischen) Fremdsprache, der A1-Sprache, in der 3. Klasse an. Einige Schulen ermöglichen das schon ab der 1. Klasse. Größere Schulen in größeren Städten bieten viele Sprachen an (Englisch, Französisch, Deutsch, Schwedisch, Spanisch, Russisch, und Chinesisch), die Wahlmöglichkeiten in kleineren Ortschaften sind geringer. 2012 wurde am häufigsten Englisch gewählt. Laut dem finnischen Sprachlehrerverband SUKOL wählten 2012 90,5% der Schüler Englisch als die A1-Sprache, während Finnisch 5,4% wählten, Deutsch 1,3%, Schwedisch 1,2%, Französisch 0,9%, Russisch 0,3%, Spanisch 0,1% und andere Sprachen 0,1% wählten.³⁰ Die A1-Sprache wird von der 3. Bis zu der 9. Klasse gelernt. Auch wird sie im Gymnasium weiter gelernt. Von dieser Sprache kann nur schwer zu einer anderen gewechselt werden, denn das Lernen baut immer auf dem bereits gelernten Inhalt auf. Unterricht gibt es 8 „Jahreswochenstunden“ (1 = 28 Stunden Unterricht) (*vuosiviikkotunti*), das heißt in der Praxis 2-3 Stunden pro Woche.³¹

Neben der A1-Sprache ist es möglich, eine freiwillige A2-Sprache zu lernen. Diejenigen, die nicht Englisch in der 3. Klasse gewählt haben, müssen A2-Englisch ab der 4. oder 5. Klasse lernen. Für die anderen ist die A2-Sprache freiwillig. Mit dieser Sprache fangen die Schüler entweder in der 4. oder 5. Klasse an. 2012 lernten 26,2% der Schüler ab der 5. Klasse eine A2-Sprache. Die meistgelernten Sprachen waren: Deutsch 6,2%, Englisch 7,9%, Schwedisch 7,4 und Französisch 2,8%³². Wie bei der A1-Sprache bieten nicht alle Schulen eine Vielfalt von A2-Sprachen an, sofern überhaupt etwas außer Englisch angeboten wird. Verschiedene Aktionen sind erprobt worden, um die Anzahl der Lerner von kleineren Sprachen zu erhöhen.

Sekundarstufe

In der Sekundarstufe fangen die Schüler mit einer obligatorischen B1-Sprache an. Diese ist ganz oft Schwedisch, da sie die zweite offizielle Sprache und deshalb auch obligatorisch ist. Diejenigen, die Schwedisch von der Grundschule an gelernt haben, wählen eine andere Fremdsprache. Unterricht gibt es 8 „Jahreswochenstunden“, das heißt circa 3 Unterrichtsstunden pro Woche in den 7.-9. Klassen. Da Unterricht heute in der Sekundarstufe kursartig organisiert ist, nehmen die Schüler an der

³⁰ http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

³¹ http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/

³² http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

vorgeschriebenen Anzahl des Unterrichts teil, jedoch nicht unbedingt an einem Stück?? die ganze Zeit hindurch.³³ In der 8. und 9. Klasse können Schüler noch eine B2-Sprache als Wahlfach lernen. 2012 lernten nur 11,5% der Schüler eine B2-Sprache. Deutsch ist die beliebteste Sprache (7,7%), Französisch lernten 4,8% und Russisch 1,9%.³⁴

Gymnasium

Wie die Sekundarstufe ist das Gymnasium in Finnland kursartig organisiert. Die Schüler absolvieren einen breiten Studienblock von (mindestens) 75 Kursen (je 38 Stunden) in verschiedenen Fächern. Einige können sie wählen, aber viele sind vorgeschrieben: die Kurse sind entweder obligatorisch (mind. 47), vertiefend (mind. 10) oder angewandt. Das Gymnasium ist 3-jährig, aber es kann auch schneller oder langsamer absolviert werden. Das Schuljahr ist in 5 Perioden aufgeteilt.³⁵

Was den Sprachunterricht betrifft, lernen Gymnasiasten die obligatorische A1-Sprache (die ab der 3. Klasse gelernt worden ist) und die zweite Nationalsprache (Schwedisch oder Finnisch). Wenn sie wollen, können sie die in der Sekundarstufe gewählte Fremdsprache oder die A2-Sprache (die ab 4./5. Klasse gelernt worden ist) weiter lernen oder auch mit einer neuen B3-Sprache im Gymnasium anfangen. Gleichzeitig können 4 Sprachen gelernt werden. Von denen sind einige so genannte „lange“ Fächer (A1 und A2) und andere „kurze“ (B3, B2). Die A1-Sprache enthält zum Beispiel 6 obligatorische und 2 vertiefende (freiwillige) Kurse, während die neue B3-Sprache aus 8 vertiefenden Kursen besteht. Das Ziel für eine A1-Sprache im Gymnasium ist B2.1 und für eine B3-Sprache A2.1-A2.2 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen).³⁶

2010 lernten 40,2% der Gymnasiasten drei Sprachen. Die Tendenz ist in den letzten Jahren sinkend gewesen: 2000 waren es 48,6%. 2010 lernten fast alle Gymnasiasten Englisch als A1-Sprache. 5,9% hatten Deutsch als A1-Sprache, Schwedisch 8,2%, Französisch 2,1% und Russisch 0,6%. Aus den B2- und B3-Sprachen waren 2010 die beliebtesten Deutsch (10% der Absolventen) und Französisch (7,3%), während 5,1% der Absolventen Spanisch und 2,1% Russisch lernten.³⁷

³³ http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/

³⁴ http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

³⁵ http://www.oppilaanohjaus.fi/lukion_ainevalinta.php und http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus

³⁶ http://www.oppilaanohjaus.fi/lukion_ainevalinta.php und

http://www.sukol.fi/uutisia/ajankohtaista/ylioppilastutkinnon_kielikokeita_verrattu_taitotasokuvauksiin.1553.news

³⁷ http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

Das Abitur

Die schriftlichen Abiturprüfungen werden zweimal pro Jahr organisiert und die Schüler können sie in höchstens drei (nacheinander folgenden) Teilen absolvieren. Mindestens 4 Prüfungen (je ein Fach oder Fachgebiet) müssen abgelegt werden. Die Fächer sind Finnisch (oder auch Schwedisch) oder Finnisch als Fremdsprache (diese Prüfung ist für alle obligatorisch), die zweite nationale Sprache (also Finnisch oder Schwedisch), eine fakultative Fremdsprache, Mathematik, und die sogenannte Realienprüfung *reaalikoe* (enthält Fächer: Religion, Psychologie, Philosophie, Geschichte, Gesellschaftslehre, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, und Gesundheitslehre), in der entweder ein Fach oder mehrere Fächer belegt werden können. Die Prüfungen in der A-Sprache und den B-Sprachen sind von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.³⁸

2014 nahmen weniger als 2000 Abiturienten an den B3/B2-Deutschprüfungen teil. In den 90er Jahren betrug die Anzahl mehr als 10000 Abiturienten. Laut der Zeitschrift *Helsingin Sanomat* spiegelt die sinkende Anzahl die lange fortlaufende Tendenz des einseitigen Sprachenlernens in Schule und Gymnasium wider. Wie schon oben erwähnt, verringert sich seit Langem die Zahl der Lerner anderer Sprachen als Englisch und Schwedisch an den finnischen Schulen. Mit mehr Wahlfreiheit im Gymnasium sind kurze Fremdsprachen immer weniger gewählt worden.³⁹

4.4.3 Neue Richtungen und Tendenzen für den Fremdsprachenunterricht der an finnischen Schulen

In Finnland stehen in der nahen Zukunft einige größere Veränderungen im nationalen Lehrplan bevor. Die Verteilung der Unterrichtsstunden (*tuntijako*) wird umgeändert und ab 2016 gestaffelt wirksam werden. Das bedeutet neue Entwicklung auch für den Fremdsprachenunterricht. Die Jahreswochenstunden für Sprachen werden gleich bleiben, aber zum Beispiel würde die B1-Sprache statt in der 7. Klasse dann schon in der 6. Klasse anfangen. Eins der Ziele der Reform war eine Vervielfältigung des Sprachprogrammes. Ob das geschehen wird, ist unklar, da die Anzahl der Unterrichtsstunden nicht größer geworden ist. Es kann sogar bedeuten, dass immer weniger Schüler

³⁸ http://www.oppilaanohjaus.fi/lukion_ainevalinta.php

³⁹ <http://www.hs.fi/kotimaa/a1412569111017>

andere Sprachen als Englisch und Schwedisch lernen. Dann wird die Tendenz, dass die meisten Finnen nur Englisch und Schwedisch kennen und lernen, noch stärker (Helsingin Sanomat, 10.9.2012)

Die Sprachprüfungen im Abitur werden in den nächsten Jahren stark umgestaltet. Die zentralen Objekte der Reform sind die Elektronisierung der Prüfungen (die ersten Prüfungen werden die Deutschprüfungen im Jahr 2016 sein), die Prüfungen werden mit den Gradeinteilungen des Europäischen Referenzrahmens verknüpft, es wird eine Revision der Gradebenen von einigen Fächern geben und auf die Gauss-Verteilung wird in ganz ausgewählten Fächern (wie zum Beispiel Deutsch) verzichtet.⁴⁰

4.5 DaF-Lehrerausbildung in Finnland

Die Lehrerausbildung ist ziemlich renommiert in der Finnischen Gesellschaft. Besonders die Grundschullehrerausbildung ist sehr angesagt und die Aufnahmeprüfung und Eintrittsbedingungen sind sehr hart. Für Sprachlehrer ist der Wettbewerb nicht so stark, obwohl viele Kandidaten eine Aufnahmeprüfung bestehen müssen.

Die meisten Sprachlehrer haben mindestens 6 Jahre studiert und besitzen einen Magistergrad von mindestens 300 Studienpunkten (120 für Bakkalaureus, 180 für Magister). Die festen Arbeitsstellen sind nur für diejenigen offen, die mit einem Magister qualifiziert sind. Andere, also unqualifizierte Lehrer, dürfen zwar unterrichten, können aber nur kurzfristige Stellen bekommen. Neben dem Sprachstudium muss der Grad die sogenannten „Pädagogischen Studien“ von 60 Studienpunkten umfassen. Diese Studien enthalten didaktische Studien wie auch ein einjähriges Praktikum an einer Ausbildungsschule (Normaalikoulu). Die üblichste Art und Weise zur Qualifizierung ist durch ein Sprachstudium an einer der vielen humanistischen Fakultäten an den finnischen Universtitäten (8 von denen bieten Deutsche Sprache und Kultur). Im Studium wird neben Deutsch meist noch ein anderes Fach (wie zum Beispiel eine andere Sprache) gelernt, das später unterrichtet werden kann. Während des Studiums wird das Lehrerpraktikum absolviert. Auch ist es möglich, sich durch eine Aufnahmeprüfung direkt für die Fachlehrerausbildung zu bewerben. Dieser Weg wird nach SUKOL

⁴⁰ http://www.sukol.fi/uutisia/tasta_puhutaan und http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/

immer üblicher.⁴¹

Die Studenten müssen die deutsche Sprache ziemlich gut beherrschen bevor sie zum Deutschstudium zugelassen werden. Das wird durch Aufnahmeprüfungen geregelt. Im Studium werden verschiedene Kurse im Gebiet Deutsche Sprache, Kultur und Literatur belegt. Neben Deutsch werden auch allgemeine Kurse in Fächern wie Phonetik oder Linguistik besucht, die für alle Sprachstudenten relevant sind. Die Programme der verschiedenen Universtitäten variieren etwas. Die Studienprogramme enthalten meistens auch einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

4.6 Der Lehrerberuf in Finnland (DaF-Lehrer)

DaF-Lehrer unterrichten Deutsch auf verschiedenen Schulstufen und oft auch eine oder mehrere andere Sprachen. Neben Unterricht haben DaF-Lehrer in Finnland auch andere Aufgaben wie Beurteilungen und Bewertungen, verschiedene administrative Aufgaben und Mitarbeit, wie auch die Entwicklung des eigenen Arbeitsbereiches. Die wöchentliche Lehrverpflichtung ist 16-24 Stunden. Die Gruppen sind oft klein, jedoch in vielen Fällen sind die Klassen auch groß, zum Beispiel 20 Schüler. Die Lehrer müssen den Lehrplan konkret und lebendig machen, und mit den Schülern interagieren. Neben der Beherrschung des eigenen Faches muss der Lehrer auch in der Lage sein, pädagogisch richtig zu handeln. Die Arbeit ist eigenständig und Lehrern wird völlig vertraut. Die Aufrechterhaltung der deutschen Sprache und Weiterbildung sind ein Teil der Arbeit. Sprachlehrer verdienen etwa 2500-3100€ pro Monat, das Gehalt kann allerdings variieren. Die Anzahl von Unterrichtsstunden, Arbeitserfahrung und die Gemeinde können eine auch eine Rolle bei der Bezahlung spielen. Überstunden werden in der Regel entgolten.⁴²

Die Lehrerarbeit wurde lange als eine sichere Wahl betrachtet, da man davon ausging, dass es immer genug freie Lehrerstellen geben würde. Mit der Wanderung in die Wachstumszentren im südlichen Finnland und der unsicheren wirtschaftlichen Situation sind viele kleinere Schulen geschlossen worden. Früher konnten Lehrer in Finnland ein Lehramt fürs Leben erhalten. Heute ist dies ganz rar und viele

⁴¹ http://www.sukol.fi/toiminta/opiskelijoiille/opettajan_ammatti

⁴² http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/80_ammatti und <http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/kunta-tyonantajana/palkat-ammattit-jatutkinnot/palkat-2015/Sivut/default.aspx>

Lehrer bekommen keine feste Stelle, sondern wechseln oft von einer kurzfristigen Stellvertretung zur anderen. Lehrer müssen sich mit der Bevölkerungsbewegung selbst bewegen (Soolibooli 4/2014). In den letzten Jahren hat es auch viele Zwangsbeurlaubungen für Lehrer gegeben. Diese Unsicherheiten spiegeln sich in dem Wohlstand der heutigen Lehrer wider und so müssen sie sich selbst auf kurze oder längere Arbeitslosigkeitsperiode vorbereiten. Auch ist es keine Ausnahme, dass sich ein Lehrer später für ein neues Fach qualifizieren muss.

Nicht alle Lehrer sind in dieser Situation, da zum Beispiel Sonderlehrer, Finnisch als Fremdsprache - lehrer und Kindergartenlehrer immer gesucht werden. Es gibt mehr Fachlehrer, wie Deutschlehrer zum Beispiel, als freie Stellen. Was die Situation der Sprachenlehrer sehr beeinflusst, ist die Sprachauswahl der Schüler der jeweiligen Schule oder Gebiete.

Trotz der trüben Aussichten der Lehreraufgabe scheinen die finnischen Lehrer und Schulleiter ihre Arbeit zu mögen und zu genießen. Darüber berichtet eine OECD-Untersuchung, TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), die zeigte, dass die meisten Lehrer in der Sekundarstufe ihre Arbeit mögen und den Lehrerberuf wieder wählen würden. Die Arbeitsbedingungen und die Art und Weise, wie Lehreraufgabe gewertet wird, standen im Mittelpunkt. 57% der Lehrer finden, dass das Ansehen des Lehrens in der finnischen Gesellschaft ganz hoch ist. Im Vergleich dazu glauben nur 5% der schwedischen Lehrer, dass ihre Arbeit geschätzt wird (Estland 14%, Norwegen 31%). Die Größe der Klasse hat wenig Bedeutung für die Zufriedenheit der Lehrer. Finnland hat keine Probleme mit mangelndem Interesse an der Lehrerausbildung und Lehreraufgabe, so die ehemalige Bildungsministerin Krista Kiuru, die die Ergebnisse kommentierte. Kiuru kommentierte auch, dass in Finnland das Fachpersonal an den Schulen eine ganz einheitliche Ansicht über das Lernen und den Schulbesuch hat. Über mögliche Schwierigkeiten wird offen diskutiert und die Kollegen schätzen einander.⁴³ Die Lehrerausbildung ist ein sehr attraktiver und geschätzter Bildungsweg, den nicht alle erreichen können.

Laut der TALIS 2013-Untersuchung nehmen die finnischen Lehrer deutlich weniger als andere Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung teil, die die berufliche Entwicklung des Lehrers ergänzt. Wenn in den Teilnehmerländern der TALIS-Untersuchung im Durchschnitt 8 Tage pro Jahr in Weiterbildung verbracht werden, ist die Anzahl in Finnland nur 3. Auch haben ganz wenige Lehrer in

⁴³ <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/06/talis.html?lang=fi>

Finnland einen Bildungs- und Entwicklungsplan für sich selbst. Langfristige Weiterbildung, die die beruflichen Kenntnisse weiter entwickelt, wird immer weniger genutzt. Orientierungen für neue Lehrer sind im internationalen Vergleich in Finnland ganz gering.⁴⁴

Die Lehrerzeitschrift *Opettaja* (6/2014) berichtet dagegen von viel Stress und Müdigkeit. Im Herbst 2013 wurden 1350 Lehrer nach ihrem Kraft befragt. OAJ (der Berufsverband des Unterrichtsgebiets) führte die Befragung durch. Ein Drittel der Lehrer meinte, dass sie gestresst wären, und ein Drittel fühlte sich ausgesprochen müde. Diejenigen, die in der Mitte bzw. Ende ihrer Karriere standen, also 41-60-Jährigen, schätzten ihre Arbeitsfähigkeit als deutlich schwächer ein als die anderen Altersgruppen. Mehr als 50% der Befragten meinten, dass es zu viel Arbeit gibt und dass die widersprüchlichen Erwartungen von allen Richtungen die Lehrer belasten. Diejenigen, die in den letzten 12 Monaten beurlaubt worden waren, schätzten ihre Arbeitsfähigkeit schwächer ein als andere. Die Zwangsbeurlaubungen haben negative Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit der Lehrer bei der Arbeit, d.h. es gibt mehr Arbeit, aber das Auskommen ist schwächer. (*Opettaja* 6/2014, 12-14)

5 Empirische Untersuchung

5.1 Ziel und Hypothese der Untersuchung

Der empirische Teil dieser Masterarbeit besteht aus sechs halb-strukturierten Interviews mit Deutschlehrerinnen sowie die Analyse der Interviewergebnisse. Zunächst wird die Anlage der Untersuchung vorgestellt und danach werden die Interviews analysiert. Als Analysemethode wird Inhaltsanalyse benutzt, um sowohl die Themen als auch die Nuancen der Erörterungen der Interviewten unter Betracht zu ziehen. Das Ziel hierbei ist herauszufinden, wie die drei finnischen und die drei australischen Deutschlehrerinnen sich sehen, ob und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihrer beruflichen Identität zu finden sind, und wie die möglichen gesellschaftlichen Faktoren das Selbstbild der Lehrerinnen beeinflussen oder beeinflusst haben. Die Forschungsfragen sind folgende:

- Wie sehen sich die Lehrerinnen als Unterrichtende der deutschen Sprache?
- Wie formt sich die finnische bzw. australische Lehreridentität?
- Wie schätzen die Lehrerinnen ihre Arbeit ein?

⁴⁴ <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/06/talis.html?lang=fi>

- Genießen die Lehrerinnen ihre Arbeit?
- Welche Rolle spielt die Lehrerausbildung in der Identitätsbildung: wirkt sich die Dauer des Studiums auf die berufliche Identität der Lehrerinnen?
- In wieweit glauben und fühlen die Lehrerinnen, dass der Kontext, in dem sie unterrichten, ihre Lehreridentität beeinflusst:
 - o Wie wirken die Gesellschaft und ihre Erwartungen und Einschätzungen auf die Lehreridentität?
 - o Wie zeigt sich der Status oder die Anerkennung des Lehrerberufs in der Gesellschaft? Fühlen sich die Lehrerinnen nützlich und respektiert?

Es wird davon gegangen, dass die Probandinnen viele Ähnlichkeiten in ihren Antworten erwähnen würden, da sie das Lehrersein teilen, und alle die deutsche Sprache, die keine besondere Wichtigkeit für die unmittelbare Gesellschaft hat, als Lehrfach gewählt haben. Es ist auch zu erwarten, dass die Probandinnen ihr Fach in Australien und in Finnland unterschiedlich einschätzen, da Fremdsprachen an europäischen Schulen und Lehrplänen eine viel größere Rolle spielen und dies die berufliche Identität der Lehrerinnen beeinflussen kann.

Cohen, Manion & Morrison (2007) weisen auf Glaser und Strauss (1967) hin, die vorschlagen, dass sich Forscher vollkommen distanzierend von allem Vorkenntnis befreien sollten. Sie meinen auch, dass es unmöglich ist, alle Fragen vorab zu klären, da es nicht klar ist, was relevant sein wird – die Daten sollen für sich selbst sprechen (173). Es ist davon ausgegangen, dass die Verfasserin die Forschung selbst beeinflusst (Cohen 173) und dass sie ihre eigenen Kenntnisse kontrolliert mit einbringt.

5.2 Aufbau und Durchführung der Untersuchung

Die auf den Forschungsfragen basierenden Interviewfragen wurden im November 2014 angefertigt. Die ersten drei Interviews mit den finnischen Lehrerinnen wurden im November und Dezember 2014 in Tampere, Finnland, durchgeführt. Die letzten drei Interviews mit den australischen Lehrerinnen wurden zwischen März und April 2015 in Sydney, Australien, durchgeführt. Die Interviews fanden im Klassenzimmer oder in einem Café statt und dauerten jeweils ungefähr 30 Minuten. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und alle wurden gründlich transkribiert, um ein möglichst

völlständiges Bild von den Interviews zu bekommen. Nach der Transkription wurden die Interviews thematisch geordnet und hinsichtlich der Forschungsfragen analysiert. Als Analysemethode wurde Inhaltsanalyse verwendet.

5.3 Die Probandinnen

Sechs Deutschlehrerinnen wurden für die Interviews gewählt. Eine Finnin und eine Australierin waren der Forscherin schon bekannt, und vier wurden durch Deutschlehrernetzwerke oder Professionelle Workshops gefunden. Die Probandinnen wurden nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

- mindestens 10 Jahre Erfahrung mit Deutschunterricht
- weiblich
- Fachstudium entweder in Finnland oder in Australien

Die oben genannten Kriterien wurden deswegen gewählt, weil die Probandinnen einen möglichst homogenen Hintergrund haben sollten, damit der Vergleich zwischen den Lehrerinnen sinnvoll ist. Die Probandinnen waren alle über 35 Jahre alt. Zwei von ihnen werden bald im Ruhestand sein. Alle unterrichten momentan.

Die Probandinnen werden zunächst unten vorgestellt:

| Subjekt | Ort | Hintergrund |
|-------------|---------------------|---|
| Probandin 1 | Finnland Tampere | Deutsch-/Englisch-/Schwedischlehrerin, Erfahrung im Deutschunterricht auf allen Stufen: Primar- und Sekundarstufe wie auch Erwachsenenunterricht ungefähr 7 Jahre Studium, Abschluss 1991, mit Magister, ein Austauschjahr (Univ.) an der Universität Trier während des Studiums, Sommer/Ferienjobs in Deutschland (x4) <u>Praktikum</u> : ein Jahr <u>jetzige Schule</u> : Primarschule mit starken Verbindungen mit der Universität (Pädagogik, Primar- und Sekundärlehre), machte ihr Praktikum in derselben Schule, 16 Jahre tätig, Englisch- und Deutschunterricht, die Schule bietet Deutsch, Englisch und Französisch als A1-Sprache ¹ an, weitere Deutschlehrer (und Fremdsprachenlehrer) an der Schule vorhanden |
| Probandin 2 | Finnland Tampere | Deutsch-/Englischlehrerin ungefähr 7 Jahre Studium (mit Austausch und Lehrerausbildungsjahr) Abschluss 2000, Austauschjahr an der Universität Heidelberg, als Au Pair in Österreich nach dem Gymnasium <u>Praktikum</u> : ein Jahr <u>jetzige Schule</u> : zweite Schule für sie, <i>yhtenäiskoulu</i> 1.-9. Klassen, die Schule bietet |

| | | |
|-------------|-------------------------|--|
| | | Deutsch als A1-Sprache, als A2-Sprache ² , und als B2-Sprache ³ an, weitere A1-Sprachen: Englisch, Schwedisch und Spanisch, die Schule hat im Moment eine Deutschgruppe auf allen Klassenstufen, ungefähr 8 Jahre tätig in der Schule, Deutschunterricht von 3. bis 9. Klasse, andere Deutschlehrer und Fremdsprachenlehrer an der Schule vorhanden |
| Probandin 3 | Finnland Kangasala | Deutsch-/Schwedisch-/Englischlehrerin sehr lange studiert, neben Arbeit, Bachelor Abschluß, in den 70er Jahren mit dem Studium angefangen, ein Jahr in Oxford, Erfahrung im Unterricht auf allen Stufen: Primar- und Sekundarschule, Erwachsene, <i>kansanopisto</i> , Primarschulunterricht davor als Deutschlehrerin <u>Praktikum</u> : ein Jahr <u>jetzige Schule</u> : Primarschule, 3.-6. Klassen Deutsch-/Englischunterricht, 13 Jahre tätig, andere Deutschlehrer und Fremdsprachenlehrer an der Schule vorhanden |
| Probandin 4 | Australien Sydney | Deutsch-/Italienisch-/Französischlehrerin 4 Jahre Studium in Australien, 2,5 in Deutschland (Universität, Kleines Sprachdiplom, <i>TAFE-alike school</i>), Bachelor of Arts, Primary Advanced in Education, <i>IT-degree</i> , <i>Graduate Diploma online</i> insgesamt mehr als 20 Jahre Unterricht, hat an 6 Schulen unterrichtet (<i>co-ed</i> , Mädchenschule, Katholische Schule, Privatschule, Staatliche Schule, <i>Selective Schule</i> ⁴), 2.5 Jahren in Deutschland <u>Praktikum</u> : 1. Praktikum ungefähr 2 Wochen, 2. vielleicht 4 Wochen <u>jetzige Schule</u> : <i>co-educational</i> , (Jungen, Mädchen gemischt) Privatschule Kindergarten-12.Klasse (Abitur), seit 11 Jahren tätig, andere Deutschlehrer und Fremdsprachenlehrer an der Schule vorhanden |
| Probandin 5 | Australien Jindabyne | Deutsch/Science/Mathematik/Englisch/Grundschulamt/ LOTE ⁵ , Sekundarstufe, Primarstufe sehr lange studiert, mehr als 10 Jahre, Bachelor (Deutsch), Magister (Primary Intensive Language Course), viele Stipendien fürs Studium, DAAD ⁶ Stipendien (für Sprachlehrer und Studenten von Sprachen an der Universität) zweimal (von 3 Wochen bis zu einem Monat), hat alles gemacht 'das es gab' für Weiterbildung, in vielen Ländern gearbeitet, als Klassenlehrer, als 1-1 Lehrer, wissenschaftliche Übersetzungen <u>Praktikum</u> : Teilzeit (part-time), unklar <u>jetzige Schule</u> : Staatliche Schule, Kindergarten – 12.Klasse, seit vielen Jahren da tätig, hat Deutsch dort ins Schulprogramm gebracht, Deutsch ist kein Pflicht, sondern ein RFF ⁷ , sie hat früher bis 400 Schüler pro Woche gehabt, jetzt aber keine andere Deutschlehrer an der Schule, Japanischlehrerin als Kollegin, Mitarbeit und Materialienaustausch mit einer Deutschlehrerin an der Privatschule neben ihrer Schule, die Gegend hat viele Touristen und historisch gesehen sind Deutsche und Österreicher in Jindabyne gut gekannt |
| Probandin 6 | Australien Sydney | Deutsch/English ⁸ als zweite Sprache -lehrerin 5 Jahre studiert: 4 Jahre Bachelor und Diploma in Education, 1 Jahr <i>Honours</i> -Kurs (<i>Honours</i> -arbeit mit Thema: Deutsches Schulsystem und das australische Schulsystem), 1993 Abschluss, 3 Wochen in Frankreich und Deutschland in der 10. Klasse, 12 Monate Rotary Austauschschülerin in Deutschland und an einer deutschen Schule nach dem Abitur, danach 3 mal in Deutschland: 2 x als DAAD/Goethe Lehrerstipendiat (Berlin 4 Wochen, Goettingen 4 Wochen), und einmal als Studentenstipendiat Freiburg (8-9 Wochen), hat Erfahrung von co-ed Sekundarschule in der Katholischen System, Privatschule für Mädchen und Englischunterricht in Hong Kong. <u>Praktikum</u> : 2, während des letzten Dip Ed ⁹ -Jahres, vielleicht 1 Monat lang: ein für Deutsch und eins für LOTE <u>jetzige Schule</u> : Privatschule fuer Mädchen |

¹**A1-Sprache:** die obligatorische Fremdsprache, die in der 3.Klasse anfängt und bis zur 9. Klasse gelernt wird, und weiter am Gymnasium, sollte der Schüler dort weitermachen

²**A2-Sprache:** die freiwillige (wenn nicht Englisch) Fremdsprache, die nach der A1-Sprache anfängt, entweder in der 4. oder 5. Klasse (schulabhängig), und die bis zur 9. Klasse gelernt wird (danach, falls der Schüler am Gymnasium weitermacht)

³**B2-Sprache:** die Fremdsprache, die in der Sekundarstufe (8. Klasse) als freiwilliges Fach gewählt werden kann und die bis zur 9. Klasse gelernt wird, und weiter am Gymnasium gelernt werden kann, falls der Schüler da weitermacht.

⁴**Selective Schule:** Staatliche Schulen, an der die Kandidaten durch strenge Aufnahmeprüfungen genommen werden

⁵**Honours:** zwischen Bachelor und Doktor wird Honours abgeschlossen, eine wissenschaftliche Arbeit wird nach Seminar geschrieben, ähnlich mit Magister, wobei Magistergrad auch durch Kurse ohne eine längere Magisterarbeit geschafft werden kann.

⁵**Languages other than English (LOTE):** Fremdsprachenunterricht

⁶**DAAD:** Deutscher Akademischer Austauschdienst

⁷**Relief from face-to-face teaching (RFF):** eine Stunde, wenn der Klassenlehrer 'frei' hat und eine andere Person den Unterricht übernimmt., 1 Unterrichtsstunde pro Woche

⁸**English as a Second Language (ESL) :** Englisch als zweite Sprache, Englischlehre für Ausländer, die keine oder begrenzte Englischkenntnisse haben

⁹**Diploma in Education (Dip Ed):** ein Jahr Lehrerausbildung nach dem Bachelorabschluß, Praktikum

5.4 Position der Verfasserin und die intersubjektive Überprüfbarkeit

Von den Probandinnen sind der Verfasserin zwei bekannt, eine Finnin und eine Australierin. Auch hat die Verfasserin selbst Erfahrung mit Unterricht in beiden Ländern. Dadurch ist der Ausgangspunkt nicht ganz neutral. Dazu hat die Verfasserin viele subjektive Meinungen und Erfahrungen, die eng mit dem Thema verbunden sind, und auch Erwartungen an die Interviews, da sie selbst mit genau diesen Fragen beschäftigt gewesen ist. Solche Forschungsbedingungen können natürlich die Validität der Forschung stören, falls die Verfasserin Rollendistanz nicht nehmen kann. Obwohl Forschung nie ganz objektiv sein kann und obwohl eigene Gedanken, Interessen und frühere Erfahrungen zum Beispiel die Fragen in der Interviewsituation oder während der Analyse stark beeinflussen können, ist es möglich, sich davon zu distanzieren, und sich darauf zu konzentrieren, was die Probandinnen zu sagen haben.

Andere Fragen im Bereich Validität sind auch von Wichtigkeit und müssen angesprochen werden. In dieser Studie wird lediglich nur eine Methode verwendet. Es ist möglich, dass mehrere Methoden (Triangulation) gültigere Daten und Resultate sichern könnten. Dadurch könnte es besser gesichert werden, dass die Probandinnen die Wahrheit sagen und, dass die kulturelle Variation besser behandelt und behandelt werden könnte. Es ist möglich, dass die Probandinnen die Fragen unterschiedlich verstehen, da sie in unterschiedlichen Gesellschaften aufgewachsen sind und jetzt an ganz verschiedenen Schulen und Schulkulturen arbeiten, was vermutlich die Antworten beeinflussen könnte.

(Cohen L, Manion, L, & Morrison, K. 2007). Die Gültigkeit von Interpretationen in einem anderen Kontext ist nicht selbstverständlich.

Die Tatsache, dass die Verfasserin schon zwei von den Probandinnen kennt, kann die Interviews wie auch die Interpretationen der Resultaten beeinflussen und ggf. Vorurteile verstärken. Die Quellen der Vorurteile sind nach Lee (1993) und Scheurich (1995) (in Cohen L, Manion, L, & Morrison, K. 2007) die Einstellungen und Erwartungen der Verfasserin, die Tendenzen die Probandinnen entsprechend ihres Selbstbildes zu sehen und nach solchen Antworten zu suchen, die die vorgefassten Meinungen und Vorstellungen der Verfasserin unterstützen, Missverständnisse der Verfasserin (darüber, was die Probandinnen sagen), Missverständnisse der Probandinnen (darüber, was gefragt wird). Auch Nationalität, Religion, Geschlecht, Status, gesellschaftliche Zugehörigkeit sowie Alter in verschiedenen Kontexten können Quellen der Voreingenommenheiten sein. (150)

Es wird in dieser Arbeit davon gegangen, dass ganz wertefreies Wissen und Wissenschaft nicht existiert. Wenn die Verfasserin den Ausgangspunkt (die subjektiven Werte und Gedanken) kennt, mit ihnen zusammen arbeitet und von ihnen während des ganzen Forschungsprozess bewusst ist, ist die Forschung „objektiv genug“.

Die Interviewsituation wird als eine Situation enger Wechselwirkung verstanden. Die beiden – die Verfasserin und die Probandinnen – beeinflussen, was erörtert wird und wie die Erörterungen verstanden werden. Deshalb können die Interviews im Falle des halb-strukturierten Interviews auch nicht identisch sein, wie auch die Fragen, und die Länge der Interviews.

Was Vertraulichkeit und Ethiken betrifft, wurden die Daten sorgfältig und ausführlich gesammelt und aufbewahrt. Die Interviews waren freiwillig und sie wurden sicher gespeichert und respektvoll und anonym behandelt. Alle Probandinnen wurden ausreichend aufgeklärt, wofür die Interviews gebraucht wurden und wovon die Interviews im Allgemeinen handelten. Das genaue Thema der Lehridentität wurde nicht genannt sondern lediglich im Allgemeinen angesprochen: Deutschlehrerinnen und ihre Gedanken und Meinungen).

5.5 Datenerhebungs- und Analysemethoden: halb-strukturiertes Interview und Inhaltsanalyse

Die sechs Interviews wurden auf die gleiche Weise strukturiert und durchgeführt. Drei Interviews wurden auf Finnisch und drei auf Englisch durchgeführt. Jede Probandin wurde genug Zeit und Ruhe gegeben, frei zu sprechen. Jedem Interview ging ein informelles Gespräch voraus, so dass sich beide Diskussionspartner wohlfühlen konnten und sich die Situation möglichst offen und zwanglos gestaltete. Besonders wichtig war dies bei denjenigen Probandinnen, die der Verfasserin unbekannt waren. Wie in einem halb-strukturierten Interview üblich, wurden den Probandinnen viel Redefreiheit gegeben, obwohl die Reihenfolge der Fragen vorgegeben war und in allen Interviews ziemlich ähnlich eingehalten wurde. Das Ziel war, jeder Probandin genug Freiraum bei der Beantwortung der Fragen zu lassen, so dass sie ihre eigenen Betonungen und Gedanken frei äußern konnten. Die Flexibilität dieser Datenerhebungsmethode war für die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Befragten sehr gut geeignet. Wie ebenfalls üblich, musste die Verfasserin trotz der vorgegebenen Reihenfolge ständig zusätzliche Fragen stellen, um die Diskussion in die gewünschte Richtung zu lenken. Generell gesehen glichen die Interviews einer lebendigen Diskussion über Themen, die für die Probandinnen und für die Verfasserin interessant und aktuell waren. Die meisten Probandinnen sprachen völlig frei über ihre Gedanken zu jedem Thema und nur einer Probandin musste die Verfasserin viele zusätzliche Fragen stellen.

Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und die Verfasserin machte auch eigene Notizen darüber, was für die kommende Analyse nützlich sein konnte, zum Beispiel die Töne in der Sprache und die wichtigen non-verbale Faktoren wie Gesten. Der Dokumentationsprozess war ziemlich lang und gründlich. Alle Interviews wurden fast Wort für Wort verschriftet. Die Teile, die als Beispiele für die Analyse benutzt wurden, wurden auch ins Englische übersetzt.

Nach der Dokumentation wurden die Interviews mehrmals gelesen, thematisch geordnet und gesichtet. Obwohl die Interviewfragen den Forschungsfragen im Großen und Ganzen ähnelten, wurden die Lehreraussagen ein wenig anders thematisiert. Die Probandinnen betonten in den Interviews ganz andere Themen als vielleicht erwartet wurde. Das machte die Analyse ganz interessant. Die Analyse wurde daraufhin in drei weitere Themen eingeteilt: Selbstbild, Lehrerausbildung und Kontext. Jedes

Interview wurde zunächst nur für sich hinsichtlich dieser Themen analysiert und einige Beispiele wurden als analytische Belege aus der Transkription ausgewählt. Danach wurden die finnischen mit den Ausgaben der australischen Lehrerinnen verglichen und bezüglich der Forschungsfragen analysiert. Das Ziel der Inhaltsanalyse war, eine aufschlussreiche zusammenfassende Darstellung der Ähnlichkeiten und Unterschiede der Aussagen der Lehrerinnen zu erarbeiten.

6 Analyse der Interviews

Die Interviews mit den sechs Probandinnen wurden nach der Transkription mehrmals gelesen und thematisch geordnet. Wie bereits erwähnt wurden die Themen mit Hilfe der Forschungsfragen in drei weitere Themen unterteilt: *Selbstbild*, *Lehrerausbildung* und *Kontext*. Die Trennungen sind nicht immer ganz klar, denn es kann auch Überlappungen geben. Die Analyse, der Vergleich und die Ergebnisse werden unten zusammen vorgestellt. In den Zitaten der finnischen Beispiele wird das finnische Original zuerst präsentiert und danach folgt die deutsche Übersetzung. Bei den Australischen Beispielen erscheinen die Zitate auf Englisch und die deutsche Übersetzung folgt. Die Übersetzungen sind von der Verfasserin.

6.1 Finnisches Beispiel 1

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
 Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Bedeutung?
 Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
 Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Probandin 1 (Pro 1) fängt direkt chronologisch an, über ihren Weg zur Lehrerin zu berichten: schon in der dritten Klasse war sie an Sprachen interessiert. Die Fremdsprachen öffneten ihr eine neue Welt:

Ensin vieraat kielet vei mennessään, ensimmäinen ope kolmannella aivan ihana, aivan uusi maailma 70-luvulla avautui, niin viehättävä ja ihana, unelmoin, et jotakin tätä kautta, työtä...

Zunächst wurde ich von Fremdsprachen mitgerissen, meine erste (Fremdsprachen)lehrerin in der

dritten Klasse war richtig angenehm, eine neue Welt stand plötzlich offen in den 70er Jahren, so reizend und wundervoll, ich träumte davon, dass ich etwas dadurch..., was Arbeit betrifft...

Als Pro 1 über ihr Studium und ihre Entscheidung, Deutsch zu studieren, spricht, erwähnt sie ihre erste Fremdsprachenlehrerin. Die Lehrerin spielte eine bedeutende Rolle bei ihrer Entscheidung:

Halusin opiskella saksaa, kun alkoi saksan opiskelut, koska vahvat kielten opettajien idolit taustalla...

Ich wollte Deutsch studieren, als das Deutschstudium anfang, weil ich starke Sprachlehreridole im Hintergrund hatte.

Pro 1 hat starke Meinungen darüber, wie Fremdsprachenlehrer sein sollten. Ohne eigene Erfahrungen in der deutschsprachigen Welt ist ein Lehrer weder richtig fertig noch kompetent, man kann nicht nur die Sprache unterrichten, die Kultur ist die andere Seite des Sprachenlernens:

Saksassa paljon opiskelemassa ja kesätöissä, tuli kielitaito siihen, tuli siitä myös sellainen varmuus, pitää olla mistä kertoa myös, omii kokemuksia, millaista on olla saksassa, Sveitsissä, Itävallassa, koen sen kulttuuripuolen hyvin hyvin tärkeäksi, ei voi pelkkää kieltä opettaa.

(Ich) studierte viel in Deutschland, hatte Sommerjobs, die Sprachkenntnisse verbesserten sich, ich bekam eine Art Sicherheit.... Man muss eigene Erfahrungen haben, damit man etwas erzählen kann, wie es in Deutschland ist, in der Schweiz, in Österreich. Für mich ist die kulturelle Seite sehr sehr wichtig, man kann nicht nur die Sprache unterrichten.

Während ihres Studiums hat sie ein Jahr in Trier, Deutschland, studiert und viele Ferienjobs in Deutschland gehabt. Die Aufenthalte an den deutschsprachigen Orten findet sie essenziell für ihre Arbeit:

Pitää olla, sieltä saa sen oman kielitaidon.... oppi sen kielen ja kulttuurin, on mistä kertoa, pitkä tausta siinä...

Das muss man doch, da kriegt man die Sprachkenntnisse her... Ich lernte die Sprache und die Kultur, ich habe da etwas, worüber ich erzählen kann, einen Hintergrund...

Auch nennt Pro1 Freundschaften mit Deutschsprachigen und ihre Bedeutung für den täglichen Unterricht. Die Verbindung mit dem Zielsprachenland ist für alle sichtbar:

Varsinkin opiskeluvuoden (Saksassa) aikana tullut pitkiä ystävyyssuhteita, tärkeitä myöskin, kontaktia

Saksan saksalaisiin... pitää kiinni myöskin kulttuurissa ja on hyvin selkee osa elämää. Se on sellainen, et se näkyy, näkyy myös oppilaille päin... on sellaisena mallina oppilaille, ja osittain myös heidän vanhemmilleen.

Besonders während des Studiums (in Deutschland) schlossen wir lange Freundschaften, auch wichtig, der Kontakt mit den Deutschen... hält an der Kultur fest und ist ein großer Teil des Lebens. Den sehen die Schüler auch... Man fungiert als ein Beispiel für die Schüler, und teilweise für ihre Eltern auch.

Wenn gefragt wird, was sie zur Deutschlehrerin macht, berichtet Pro1 von Weltoffenheit, was in der heutigen Gesellschaft von großer Wichtigkeit sei:

...lähtee tutustumaan vieraisiin kulttuureihin, sitten opettaminen: haluaa tuoda oppilaille muita kulttuureita kielen kautta ja sellaista uskallusta, että pärjää muillakin kielillä kuin suomella, se olis se kaikkein tärkein viesti.. se kaikki tähtää, et opit ymmärtämään muita, olemaan sellainen maailmankansalainen. Pitää nykyään valmentaa lapsia siihen... pääsee vertailemaan muita: Suomi on tällaista ja mä asun täällä, minkälaista tuolla on..? Sitä kautta saa pohjaa muihin kulttuureihin.

...man geht und lernt andere Kulturen kennen, dann der Unterricht: man will den Schülern andere Kulturen durch die Sprache näher bringen und eine Art Mut, dass man auch mit anderen Sprachen zurechtkommt, das wäre die wichtigste Mitteilung. Das alles will darauf hinaus, dass du Andere verstehen lernst, dass du lernst, wie man ein Weltbürger wird. Heutzutage muss man Kinder darauf vorbereiten... Man hat die Gelegenheit, Andere zu vergleichen: Finnland ist so und ich lebe hier, wie ist es da und da...? Dadurch wird der Grundstein zu anderen Kulturen gelegt.

Pro1 mag ihre Arbeit sehr. Was ihr bei ihrer Arbeit besonders gefällt, ist die Begeisterung der Kinder für Neues und die Tatsache, dass sie als Lehrerin keinen Stillstand kennt:

Saa saattaa lapset uuteen kulttuurin ja kieleen... nyt kolmannen luokan ryhmä, he on aivan innoissaan siitä, et he hallitsee jotain uutta, jännää, he kokeilee, on uteliaita... Oppilaat myös vie eteenpäin. Jokainen ikäpolvi on siinä erilainen, lapset muuttuu. Se on se ihana tässä ammatissa: et voi jämähtää paikoilleen. Harjoittelijat, heidän saattelemistaan opettajan ammattiin... niin monta uutta asiaa, aina uutta näkökulmaa.

Man kann die Kinder in die neue Kultur und Sprache begleiten... Jetzt die Gruppe der dritten Klasse, sie sind total begeistert davon, dass sie etwas Neues und Spannendes beherrschen, sie experimentieren, sie sind neugierig... Die Schüler ziehen auch mit. Jede Generation ist anders, die Kinder sind anders. Was bei diesem Beruf wunderbar ist, ist, dass man nie stehenbleiben kann. Die Referendarinnen, ihre Begleitung in den Lehrerberuf... so viele neue Sachen, immer neue Perspektiven.

Wenn von der Wichtigkeit der Arbeit gesprochen wird, berichtet Pro1, dass die Arbeit immer wichtiger wird, besonders wenn man an Finnland denkt: was muss man tun, damit die Finnen überleben? Den

Kontakt mit den Muttersprachlern sieht sie als bedeutungsvoll an. Auch blickt sie in die Zukunft, und verharret nicht nur in der heutigen Situation:

Kyl meidän pitää kasvattaa semmosia ikäpolvia, jotka on avoimia maailmaan ja hyväksyy muita ihmisiä... Tän saksan kielen ja kulttuurin kautta pääsee kokeilemaan, saa sen ymmärryksen siihen, mitä muuta voi olla, miten minä suhtaudun, saa semmosia kokemuksia puhua vieraalla kielellä, kohdata saksalaisia... myöskin kylvää sellaista uteliaisuuden siementä.. Pitää olla mallina siitä, et ollaan avoimina, et pelkästään suomella ei pärjää...Pidän työtäni aika tärkeänä siinä, et se antaa sellaista uutta haastetta lapsille, uusi kieli ja kulttuuri, valmentaa heitä kohtaamaan uusia kieliä ja kulttuureita. Tulevaisuudessa yhä enemmän ja heillä taatusti edessä... Kun ikäpolvet vaihtuu, mikä siellä aina on se juju, millä päästän eteenpäin, ne keinot, miten saadaan heitä sit kohtaamaan oikeita kaksijalkaisia natiiveja, pidän tosi tärkeänä, et he on ehdottomasti osana sitä kulttuurien kohtaamista ja uuden oppimista.. Turvallisella pohjalla pääsee harjoittelemaan natiivien (harjoittelijat) kanssa... he niinkun kohtas hyvin vaivattomasti.

Wir müssen doch solche Generationen erziehen, die offen für die Welt sind und andere Leute akzeptieren... Durch diese deutsche Sprache und Kultur hat man die Gelegenheit, etwas zu probieren, man versteht, dass es noch Andere gibt, wie ich mich verhalte, man macht Erfahrungen, wie es ist, in einer anderen Sprache zu sprechen, Deutsche zu treffen... auch sät man einen Samen der Neugierigkeit... Man muss den Kindern ein Beispiel geben, dass man offen bleibt, dass man mehr als Finnisch braucht, um zurechtzukommen... Ich sehe meine Arbeit als etwas ziemlich Wichtiges an, indem sie den Kindern neue Herausforderungen gibt, neue Sprache und Kultur, bereitet sie vor, neuen Sprachen und Kulturen zu begegnen. In der Zukunft immer mehr und das haben sie bestimmt vor sich... Wenn die Generationen wechseln, was ist der Trick da, wie kommen wir vorwärts, die Mittel, wie wir sie trainieren, echten Deutschsprachigen zu begegnen, ich halte es für etwas sehr Wichtiges, dass sie unbedingt ein Teil der kulturellen Begegnungen und des Lernens von Neuem sind... So haben sie eine sichere Grundlage und können mit ihrer Hilfe mit den Muttersprachlern (Referendarinnen) praktizieren... Sie begegnen sich ganz mühelos.

Pro1 hat sich schon während ihres Studiums als Deutschlehrerin gefühlt. Ihre Deutschlehreridentität hat früh begonnen, sich zu entwickeln:

Jo opiskeluaikanakin.. Mut harjoitteluvuosi oli oikeestaan sit se piste i:n päälle. Siellä oli niin kivaa, oli niin hyvä porukka, ohjaavat opettajat oli ihan huippuja, pääsi niinkuin sisälle, että mitä se on oikeesti.

Ja, schon während des Studiums. Aber das Referendariat war für mich die Bestätigung. Es war so toll da, die Gruppe war so klasse, die anleitenden Lehrer waren super, man kam in das alles hinein, lernte, wie es wirklich ist.

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Pro1 hat zwei Masterarbeiten geschrieben und sie ist Deutsch-, Englisch- und Schwedischlehrerin. Sie hat 7 Jahre studiert und nimmt an Fortbildungen teil, wenn sie kann. Ihr Referendariat dauerte ein Jahr. Pro1 ist bis heute von ihrem Lehrerausbildungsjahr sehr begeistert:

Auskultointivuosii 88-89 oli tosi hieno täällä, hyvällä porukalla pääsi kokeilemaan kaikkea, tuli sellainen into.

Das Lehrerausbildungsjahr 88-89 war so toll hier (an derselben Schule, an der sie jetzt unterrichtet), die Gruppe war super und man darf alles probieren, eine Art Enthusiasmus kam auf.

Pro1 hat als Fortbildung viele Projektstudien und gemischte kürzere Kurse belegt. Sie schätzt die Fortbildung sehr und glaubt, dass die Kurse sehr nützlich gewesen sind:

Tottakai pitää pysyä ajan tasalla ja kun saksan opettajia ei niin montaa ole koulussa, niin pitää olla...

Natürlich muss man auf der Höhe der Zeit bleiben und da es nicht so viele Deutschlehrer an der Schule gibt, muss man das (tun)...

Über das Studium und seine Angemessenheit hat Pro1 eine feste Meinung. Das Studium an der Universität reicht auf jeden Fall nicht aus, man muss echte Erfahrungen im Zielland machen, da eine gewisse Unsicherheit oder Unwissenheit leicht auf die Schülern übertragen wird. Die Studien in Pädagogik und das Referendariat helfen dabei, dass das eigene Nachdenken beginnt. Pro1 kommentiert:

Nopeamminkin pystyy tekemään (opinnot). Sit oli itsellä sellainen mieli, että jos haluaa oikeasti saksan opettajaksi, pitää olla se kielitaito tosi hyvä ja kun ei ollut mahdollisuutta nuorempana mennä, ja tutustua oikeasti... (Olisiko ollut riittävä, pelkästään yliopisto-opinnot) Ei, ei pelkästään todellakaan. Suomessa opiskelu pelkästään. Kyllä kielten opettajan pitää tietää kulttuurista, ja olla siellä maassa.

Olla tavallaan esimerkinä, et haluaa oppia tuntemaan uusia kulttuureja... (Jos) ei o itellä sellainen varma olo ja se on sellainen, et se välittyy suoraan oppilaille.

(Das Studium) kann schneller abgeschlossen werden. Ich war selbst der Meinung, dass falls ich wirklich Deutschlehrerin werde, müssen die Sprachkenntnisse sehr gut sein, und da ich keine Gelegenheit als Jugendliche hatte, zu ...gehen, und wirklich kennenzulernen... (Wären die Studien allein ausreichend gewesen), nein, auf keinen Fall. Dass man nur in Finnland studiert. Sprachlehrer müssen doch die Kultur kennen und vor Ort gewesen sein. Man muss ein Beispiel geben, dass man neue Kulture kennenlernen will. (Wenn) man selbst nicht sicher ist, dann sehen die Schüler das sofort.

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen?
 Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt?
 Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert?
 Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?

Wie auch im gemeinsamen Lehrplan wird Deutsch auch an Pro1's Schule als eine der möglichen A1-Sprache (Englisch, Deutsch, Französisch) angeboten, die ab der 3. Klasse gewählt werden kann. Deutsch hat keine besondere Stellung, es kann also mit den anderen A1-Sprachen als gleichwertig angesehen werden. Auf die Frage, wie die Eltern das Deutschlernen sehen, berichtet Pro1, dass die Entscheidung, eine andere Sprache als Englisch zu wählen, oft mit den Eltern zusammen getroffen wird, was bedeutet, dass die Eltern schon auf halbem Wege entgegen kommen. Sie unterstützen das Lernen der deutschen Sprache und schätzen die neuen Sprachkenntnisse ihrer Kinder. Die ganze Familie profitiert davon:

Sitä viestiä tulee kyllä, et avautuu uusi maailma meidän lapselle ja se tuo perheellekin uutta, et lähdetäänkin Ryanairilla Bremeniin sen sijaan, et lähdetään Kanariansaarille.

Solche Mitteilungen bekommt man schon, dass sich eine neue Welt für unser Kind öffnet und das bringt auch was Neues für die ganze Familie, dass die Familie plötzlich statt auf die Kanarischen Inseln nach Bremen mit Ryanair fliegt.

Pro1 ist der Meinung, dass die Gesellschaft als Ganzes Fremdsprachkenntnisse schätzt und hoch bewertet. Sie nennt Alexander Stubb (Ministerpräsident zur Zeit des Interviews, u.a. für seine

Internationalität und gute Sprachkenntnisse bekannt) als ein lebendes Beispiel dafür. In Finnland müsse man Sprachkenntnisse sehr hoch bewerten, damit Finnland überhaupt überleben könne. Deutschland und Finnland unterhalten auch lange Beziehungen:

Eu:n kautta tullut sellainen uudenlainen arvostus, aivan selkeästi.. saksan kielisiä saattaa pompahtaa sieltä täältä, jopa ihan poliittisissa uutisissa, nyt esimerkiksi oli Saksan muurin murtumisen juhla... Suomella on niin pitkät suhteet Saksaan, erityisesti aikoinaan Länsi-Saksaan, Itä-Saksaan omanlaisensa. Niin pitkät kauppasuhteet, perinteet, et kyl se näkyy ja sitä myöskin kunnioitetaan, arvostetaan. Saksan kielellä on myös pitkät perinteet Suomen kouluissa.

Durch die EU kam eine Art neue Wertschätzung, ganz klar... Sachen auf Deutsch springen aber hin und her, sogar in den politischen Nachrichten. Jetzt zum Beispiel das Jubiläum des 25. Jahrestags des Mauerfalls... Finnland hat solche lange Beziehungen mit Deutschland, besonders mit dem ehemaligen West-Deutschland, und auch eigene mit Ost-Deutschland. Also lange Handelsbeziehungen, Traditionen, man merkt das doch, und das wird geschätzt, respektiert. Die deutsche Sprache hat auch lange Traditionen an den finnischen Schulen.

Auf die Frage, ob gewöhnliche Bürger die Arbeit der Deutschlehrer schätzen, antwortet Pro1 sowohl mit Ja als auch mit Nein. Laut ihr schätzt man die Arbeit, die die Lehrer vollbringen. Es gäbe einige, die nicht verstehen, wie man heutzutage mit den Kindern umgeht. Es gäbe auch solche, die genau wissen, dass das Wichtigste ist, dass die Schüler am Ende ihrer Schulkarriere wissen, wie man andere Menschen schätzt, dass sie als Zukunftsgestalter aufwachsen. Solchen Menschen ist Pro1 nie begegnet, die im Sprachenlernen keinen Sinn sehen.

6.1.1 Ergebnis

Pro1 spricht ganz positiv über ihre Arbeit. Sie mag ihre Arbeit und fühlt sich respektiert. Sie hat ein deutliches Ziel, das durch den EU-Beitritt Finnlands noch verstärkt wird: die Schüler zu Weltbürgern zu erziehen, die andere Menschen verstehen. Sie glaubt fest daran, dass sie ein wichtiger Teil in diesem Prozess ist. Der Deutschunterricht ist deswegen sinnvoll und die Schüler bzw. ihre Familien profitieren davon. Pro1 ist interessiert, eifrig und stolz darauf, was sie geschafft hat. Sie genießt ihre Arbeit und will sich immer weiterentwickeln. Ihre Deutschlehreridentität scheint seit den Studienjahren sehr stark geprägt zu sein und sie hat die Identität jahrelang entwickelt. Auch hat sie sich selbst beruflich weiterentwickelt. Pro1 kennt den Hintergrund, warum, wozu und wie sie Deutschlehrerin wurde.

Dass Pro1 chronologisch über ihren Weg als Lehrerin berichtet, ist interessant. Alles fängt schon an der Grundschule an. Sie teilt mit, was für einen Einfluss ihre frühen Schulerfahrungen hatten. Die Fremdsprachen haben eine neue Welt für sie eröffnet und sie wollte schon früh die eigene Weltoffenheit entwickeln. Aus der Kindheit stammen auch Erinnerungen an die Lehrerin, die sie fürs Fremdsprachenlernen begeistert und überzeugt haben. Diese Lehrerpersönlichkeiten bestätigen Kaikkonens (1994) Hypothese, die die Rolle der eigenen Schullehrer als Vorbilder betont.

Die Tatsache, dass Pro1 das Studium kaum erwähnt, ist auch erwähnenswert. Sie nennt keine besondere Kurse oder Studieneinheiten, die von Bedeutung gewesen sind. Zwar spricht sie von der Wichtigkeit des Referendariats und der Auslandsaufenthalte, erwähnt jedoch keinen Teil des Studiums oder wie sie es genutzt hat. Die Aufenthalte im Zielsprachland sind laut ihr enorm wichtig, ohne sie könne man nicht unterrichten. Neben Sprachen gibt es auch die fremde Kultur, die erst dann unterrichtet werden kann, wenn man sie selbst erlebt hat. Klar und deutlich hebt Pro1 vor, dass die sprachliche und kulturelle Kompetenz die Autorität der Lehrer im Unterricht entscheidend stützen.

Pro1 hat ihre Berufswahl erst ein bisschen später getroffen. Obwohl sie Sprachen immer gemocht hat, wusste sie nicht, ob sie unterrichten will. Die Entscheidung hat sie mit der Zeit getroffen und erst während des Referendariats wurde sie davon überzeugt, dass sie gerade Kinder unterrichten möchte.

Die Rahmenbedingungen in Finnland und an der Schule, an der Pro1 arbeitet, ist sehr fremdsprachefreundlich und Pro1 genießt den Respekt der Gesellschaft und der Eltern. Ob die Situation an anderen Schulen und bei anderen Lehrerinnen genau so positiv ist, ist fraglich. Das positive Milieu der Schule spielt eine große Rolle dabei, dass Pro1 ihre eigene Arbeit so schätzt und genießt. Auch muss erwähnt werden, dass gerade diese Schule einen höheren Status hat, da sie mit der Universität eng zusammenarbeitet. Die Schule hat nie einen Mangel an Materialien, Technologie oder Lehrkräften. Viele neue Ideen stammen von den Referendaren an der Schule. Eine solche Schule wäre wahrscheinlich für viele Lehrer eine Traumschule.

Obwohl Pro1 meint, dass sie schon während des Studiums eine Deutschlehreridentität hatte, sagt sie auch, dass die Studien allein auf keinen Fall allein ausreichen. Man muss kulturelle Kenntnisse und Erfahrungen sammeln. Das Studium wirkt als Basis und dann fängt man mit der eigenen Reflektion an. Es wird nicht geklärt, ob die Länge des Studiums in einem Zusammenhang mit der Identität und der

Selbstachtung steht. Es scheint so zu sein, dass Pro 1 das Studium als notwendig ansieht, aber die wahren kulturellen und sprachlichen Kenntnisse jedoch aus den Zeiten im deutschsprachigen Raum stammen. Pro1 schätzt vor allem diese Erfahrungen.

6.2 Finnisches Beispiel 2

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Bedeutung?
Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Probandin 2 (Pro2) wollte früher eher Ärztin werden oder im Export arbeiten. Sie war mit ihrem Deutschstudium fast fertig und arbeitete im Export, als sie begriff, dass sie ohne passendes Studium im Handelsgewerbe nie eine feste Stelle finden würde und dass das Gebiet eigentlich langweilig für sie war. Deshalb bewarb sie sich um eine Lehrerstelle und bekam sie. Sie fing an, die Lehrerarbeit als etwas Angenehmes zu sehen. Pro2 spricht von einem Zufall: sie geriet in die Lehrertätigkeit:

Lukion jälkeen hain kerran lääkikseen, mutten päässyt. Au pair -vuoden jälkeen osittain ajauduin sinne saksan puolelle. Oikeastaan sattumalla oli aika suuri osuus tähän...

Nach dem Gymnasium bewarb ich mich einmal an die Medizinschule, aber wurde nicht zugelassen. Nach einem Jahr als Au pair geriet ich ins Deutschstudium. Eigentlich war das ein Zufall...

Pro2 mochte und interessierte sich für Fremdsprachen schon in der Schule. Nach dem Gymnasium arbeitete sie in Österreich als Au pair und verliebte sich in die deutsche Sprache, in Österreich und in Österreichisches Deutsch. Sie sieht dies als den ersten Anstoß, dass sie später Deutschlehrerin wurde.

Die Schule, an der Pro2 arbeitet, bietet neben Englisch auch Spanisch, Schwedisch und Deutsch als A1-Sprachen an. Die Schule ist als eine Sprachschule bekannt, weil es dort so viele Auswahlmöglichkeiten angeboten werden. Heute gibt es eine Deutschklasse auf jeder Stufe (3. - 9. Klasse). Es gibt zwei andere Deutschlehrer an der Schule. Pro2 unterrichtet neben Deutsch auch Englisch.

Wenn gefragt, ob Pro2 ihre Arbeit mag, antwortet sie sofort: ja! Als Deutschlehrerin kann sie besser eine Wirkung auf die Schüler haben, während dieselbe auf Englisch viel schwieriger ist:

...Koen, et mulla on saksan opettajan ehkä ikäänkuin enemmän tilaisuuksia tai mahdollisuutta niinkun jotenkin vaikuttaa siihen, et miten oppilaat kokee saksan opiskelun tai saksan tai Itävallan ylipäätään... englannissa on hirveen vaikea tarjota oppilaille jotain uutta, koska ne itte saa sitä kieltä joka puolelta missä ne nyt sitten pyöriikään, netissä ja näin.

Meine Empfindung ist, dass ich als Deutschlehrerin mehr Gelegenheiten habe, oder dass es möglich ist, eine Wirkung darauf zu haben, wie die Schüler überhaupt das Lernen von Deutsch, oder die deutsche Sprache oder Österreich sehen.. (Im Gegenteil) ist es unheimlich schwierig den Schülern etwas Neues im Englischunterricht anzubieten, da sie die Sprache selbst überall kriegen, wo immer sie sein mögen, im Internet und so.

So gesehen kann Pro2 als Deutschlehrerin den Schülern mehr bieten. Viele Schüler wissen fast nichts von Deutschland oder Österreich, aber alle scheinen mit der englischsprachigen Welt bekannt sein. Informationen erhalten die Kinder die ganze Zeit durch Internet und Fernseher.

Als Pro2 an die Schule kam, war ihr Traum, dass es an der Schule auf jeder Stufe eine Deutschklasse geben würde. Das ist jetzt wahr geworden und sie bezeichnet dies als ihre berufliche Leistung.

Kaikilla vuositasoilla on A1-saksaa kolmosesta ysiin.

Es gibt jetzt Deutsch (als A1-Sprache) auf allen Klassenstufen, von der 3. bis zur 9.

Das Gefühl, dass sie jetzt Deutschlehrerin ist, hat Pro2 schon während des Referendariats langsam zu fühlen begonnen:

...tai siis auskultoinnin aikana se sillä lailla syntyy... kyl mulla sellanen saksan opettajan identiteetti on ollut, varsinkin ensimmäisinä vuosina, se oli enemmän niitä tunteja saksassa, muutama tunti englantia...

...na ja, während des Referendariats wird es halt geboren... Doch, ich hatte schon immer eine solche Deutschlehreridentität, besonders während der ersten (Unterrichts)jahre, hatte mehr Deutschunterricht und weniger Englisch...

Obwohl ihre Deutschlehreridentität schon früh hervorgetreten ist, meint Pro2, dass man nie so zu sagen fertig ist:

Ei, ei o semmonen tunne vieläkään, että oon valmis.

Nein, immer noch fühle ich mich nicht fertig.

Die Frage, ob und warum Deutschunterricht wichtig ist, beantwortet Pro2 damit, dass immer davon gesprochen wird, was die Jugendlichen in der Zukunft brauchen:

...mitä tulevaisuudessa nää nuoret tarvii, monet muutkin kuin saksan opettajat on sitä mieltä, että se kielitaito olis tärkeätä, et yks asia mikä nuorilla ja sit aikuisilla työelämässä ylipäätään pitäis olla, ni on vieraitten kielten taito, et ei sen merkitys vähene mihinkään, vaikka se englanti jyrää... Arvokasta, ja nimenomaan siksi, et kun ehkä saksan opettajan on niinkun enemmästä vastuussa kuin vaikka englannin opettajana, koska sitten taas seympäristö tukee sitä englannin oppimista niin paljon... Saksassa sitten taas se oppiminen keskittyy oikeastaan kokonaan sinne luokkaan.

...was die Jugendlichen in der Zukunft brauchen, viele andere – nicht nur Deutschlehrer – behaupten, dass die Sprachkenntnisse wichtig sind, dass eine Sache, was die Jugendlichen und dann Erwachsenen im Berufsleben haben sollten, sind die Fremdsprachkenntnisse, ihre Bedeutung vermindert sich nicht, obwohl das Englische walzt nieder... Es ist würdevoll und genau deswegen, dass der Deutschlehrer für mehr verantwortlich ist als ein Englischlehrer zum Beispiel, weil dann die Gesellschaft bei dem Englischlernen so viel unterstützt... während im Fach Deutsch das Lernen sich in der Klasse zentriert.

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und Ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Pro2 hat ungefähr 7 Jahre studiert und ein Jahr davon in Heidelberg an der Uni verbracht. Deutsch war ihr Hauptfach und Englisch hatte sie als Nebenfach. Das Referendariat dauerte ein Jahr. Jetzt hält sie den Magistergrad. Als Fortbildung erwähnt Pro2 verschiedene Projekte (wie *Kielitivoli*, ein Versuch, die Visibilität der anderen Fremdsprachen außer Englisch zu verbessern, mit dem Endziel, mehr Deutschlerner (und Lerner der anderen Sprachen) zu schaffen) und die vom Goethe Institut oder auch *Pirkanmaan kieltenopettajat* (Pirkanmaa Fremdsprachenlehrer) organisierten Fortbildungstage.

Koulutus on tärkeä sen oman motivaation ja ammattitaidon kannalta... Et katotaan mitä nuo uudet OPS:it tuo tullessaan ja nää sähköiset e-kirjat ja muut materiaalit ja miten niitä tunteja ja sitä opetusta voitais järjestää, jotta se olis motivoivampaa.

Ausbildung (Fortbildung) ist wichtig aufgrund der eigenen Motivation und Fachkenntnisse... So, mal sehen, was die neuen OPS (die Grundrisse des nationalen Curriculums) mit sich bringen und die E-Lehrbücher und andere Materialien und wie man die Lehrstunden und Unterricht ordnen könnte, so dass (das Lernen) motivierender wäre.

Wie früher schon erwähnt, fühlt Pro2 noch nicht, dass sie als Lehrerin völlig fertig ist und das wird sie auch nie. Auf die Frage wie die Universität und das Studium sie auf den Job vorbereitet haben, antwortet sie, dass die Dauer des Referendariats viel zu kurz war und dass das Referendariat die Referendarinnen leider nicht auf die echte Arbeitswelt vorbereiten konnte:

Aineenhallintahan on hirmusen hyvä silloin just kun valmistuu... Pedagogiset valmiudet todella heikot. Et se on ainakin ihan täysin riittämätön se yksi opetusharjoitteluvuosi siihen niinku käytännön työhön. Et osaan kyllä hyvin kaikki sijamuodot ja aikamuodot...mut sit mitä sä teet tuolla luokassa, kun joku kieltäytyy ottamasta kirjoja esiin. Nuoret ohjaajat, heillä ei itselläänkään ollu paljon koulutusta tai kokemusta tällaisissa kurinpitotilanteissa ja työrauha-asioissa. Et voi sanoa, et oikeastaan kaikki on täytynyt itse oppia, erehdyksen ja yrityksen kautta, tai sitten lukemalla jotain kirjallisuutta, keskustelemalla kokeneempien kollegoiden kanssa. Mut et esimerkiks just niinku vuorovaikutustaidot, ni eihän niitä ollu ollenkaan, ei mitään et miten ihmisiä käsitellään, miten ihmisten kanssa tullaan toimeen.

Die Fachkompetenz ist ja wirklich gut, wenn man graduiert... Die pädagogischen Fertigkeiten sind aber sehr mangelhaft. Dass die Lehrerausbildung, die auf die praktische Arbeit vorbereiten soll, nur ein Jahr dauert, ist völlig ungenügend. Ja schon, ich kenne den Kasus der Wörter und Tempus auch...., aber was du da in der Klasse machst, wenn jemand ablehnt, die Bücher auszukramen. Die jungen Anleiter (in der Referendariatsschule), sie haben auch nur wenig Ausbildung oder Erfahrung mit diesen Disziplinsituationen und Störung der Arbeitsruhe. Man könnte sagen, dass man eigentlich alles selbst hat lernen müssen, durch Versuch und Irrtum so zu sagen, oder durch Literatur oder dadurch, dass man mit Kollegen spricht, die mehr Erfahrung haben. Aber zum Beispiel hatten wir nichts von Wechselwirkung oder soziale Interaktion, nichts davon, wie man Menschen behandelt, wie man mit ihnen auskommt.

Dazu meint Pro2, dass sie als Referendarin ein falsches Bild vom 'guten' Unterrichten bekam. Das beeinflusste besonders am Anfang ihr Selbstbild als Lehrerin:

Se Norssin näkökulma ainakin silloin oli, et työrauhaongelmia ei ole, jos sun tunti on hyvä. Opetus ei o riittävän hyvää ja motivoivaa, jos joku häiriköi siellä... Sitte varsinkin alkuvaiheessa tuntui, et mä oon hirvittävän huono opettaja, mun opetukseni on huonoa enkä mä en osaa tehdä hyviä tunninsisältöjä,

kun täällä ilmenee työrauhaongelmia.

Aus dem Blickwinkel der Norssi (die Referendariatsschule) damals gab es keine Störung der Arbeitsruhe, wenn dein Unterricht gut war. Das hieß, dass falls jemand den Unterricht stört, ist der Unterricht nur nicht gut genug und motivierend genug... Besonders am Anfang fühlte ich mich wie eine sehr schlechte Lehrerin, wahrscheinlich war mein Unterricht schlimm und ich konnte keine gute Lerninhalte vorbereiten, da es Probleme mit der Arbeitsruhe in der Klasse gab.

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen?
 Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt?
 Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert?
 Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?

Die Schüler, die an Pro2s Schule Deutsch gewählt haben, haben das ganz bewusst gemacht. Deshalb unterstützen die Eltern das Deutschlernen sehr und laut Pro2 hoffen sie, dass ihre Kinder in diesem Fach erfolgreich sind, hart arbeiten und dass ihre Sprachkenntnisse sich verbessern. Sie hat auch einige Eltern getroffen, die eine Art vorgefasste Meinung zu Deutsch zu haben schienen:

...Semmonen käsitys, et saksa on ihan niinku pelkkää kielioppia... Hyvin monesti on käyny sillein, et kun oon sanonu, et olen saksan opettaja, ni sitten ensimmäisenä mitä se: Ausbeimitnachseitvonzu. Et se on vaikea kieli, paljon kielioppia ja näin. Mutta kyl mun mielestä sillein yleisesti ottaen vanhemmat on aikalailla niinkun ylipäänsä sen puolesta, et kieliä opiskeltaisiin ja pitävät tärkeänä sitä muunkin kuin englannin taitoa... Saksaan on varmaan juurikin vanhemmilla niin paljon asenteita, kielteisiä asenteita enemmän kuin siihen espanjaan.

...Sie glauben, dass Deutsch nur Grammatik heißt... Oft, wenn ich gesagt habe, dass ich Deutschlehrerin bin, sagen sie als Erstes: Ausbeimitnachseitvonzu. Dass Deutsch eine schwierige Sprache ist, viel Grammatik und so. Aber meiner Meinung nach sind die meisten Eltern dafür, dass Sprachen gelernt werden und schätzen auch andere Sprachkenntnisse als Englisch... Zu Deutsch haben wahrscheinlich genau die Eltern viele Einstellungen, negative Einstellungen, mehr als zu Spanisch.

Pro2 freut sich darüber, dass die Schule eine ganz sprachenfreundliche Schule ist und dass die Schüler daran gewöhnt sind, dass Sprachen gelernt werden. Viele wählen eine andere A1-Sprache und lernen Englisch erst ab 4. Klasse. Die meisten Schüler sind sehr erfolgreich, besonders in der Grundschule,

während Probleme in der Sekundarstufe vortreten können.

Saatu sellaista kulttuuria tänne syntymään, et kieliä opiskellaan ja muutakin voi opiskella kuin englantia.

Wir haben so eine Kultur hier erreicht, dass Sprachen gelernt werden und andere Sprachen außer Englisch gelernt werden können.

Pro2 ist nicht allein an der Schule. Sie hat zwei Kollegen, die auch Deutsch unterrichten und die genauso begeistert davon sind wie sie. Pro2 findet die Tatsache, dass sie die kollegiale Unterstützung an der Schule hat, wunderbar:

Kaikki tykkäis kauheasti opettaa sitä saksaa... On etu, et on kollega talossa, et voi aina vaihtaa ajatuksia.

Alle möchten sehr gern Deutsch unterrichten... Es ist ein Vorteil, dass man eine Kollegin bei der Arbeit hat, man kann immer (mit ihnen) Gedanken austauschen.

Während Fremdsprachen an Pro2s Schule gut unterstützt zu werden scheinen, sieht sie, dass die Gesellschaft als Ganzes die Fremdsprachen nur theoretisch schätzt, aber nicht tatsächlich in der Realität. Das zeigt sich in der Zuteilung von finanziellen Mitteln:

Välillisesti ehkä (opettajat ja opetus) näkyy mediassa. Puhutaan siitä kielitaidon tärkeydestä juhlapuheissa... Miten yhteiskunta näkee asian.. et opettajien opetuksen arvostus näkyy siinä, että saadaanko rahaa perustaa niitä ryhmiä. Kovin moni kunta on lopettanut sen A2-kielenkin tarjoamisen kokonaan... Tampere on toistaiseksi ollut kohtuullisen kielimyönteinen näiden ryhmien osalta. En mä nyt mitenkään koe, et yhteiskunta arvostais tai... varmaan samalla lailla kuin muitakin opettajia tai opettajakuntaa yleensä... Varojen osoittaminen opetukseen kertoo vähän toista.

Vielleicht indirekt sind sie (Lehrer und Unterricht)in den Medien sichtbar. Es wird viel in Festreden davon gesprochen, wie wichtig Sprachkenntnisse sind...Wie die Gesellschaft die Sache sieht... Die Schätzung der Lehrer kann man da sehen, wie und ob Geld dafür gegeben wird, dass neue Sprachunterrichtsgruppen möglich werden. Viele Stadtgemeinden bieten keine A2-Sprache mehr.. Bisher ist Tampere relativ sprachenfreundlich in Bezug auf diese Gruppen gewesen. Ich sehe nicht, dass die Gesellschaft es schätzen würde oder... wahrscheinlich auf die gleiche Art und Weise wie andere Lehrer oder das Lehrerkollegium generell... Wie die Ressourcen dem Unterricht zugewiesen werden, spricht eine andere Geschichte.

Auf die Frage, wie sie sich selbst als Lehrerin der deutschen Sprache sieht und wie die Art und Weise, wie die Gesellschaft sie sieht, oder die Schulgemeinschaft als Ganzes, berichtet sie, dass die Bewertung

ihrer eigenen Arbeit gar nicht mit der gesellschaftlichen Anerkennung zusammenhängt. Dagegen hängt es viel mehr mit der Gemeinschaft auf der Mikro-ebene zusammen, der Arbeitsgemeinschaft wie auch den persönlichen Leistungen:

Mitenkään siis yhteiskunnallisesti ei se oman työn arvostus tai muu nyt oo siitä kiinni niinkun suoraan, et miten nyt yhteiskunta arvostaa. Et enemmän se on sitten kiinni varmaan siitä mikrotason yhteisöstä, että niinkun juuri oma työyhteisö... Meillä on täällä hyvin kielimyönteinen koulu ja kivat kollegat ja ylipäättään arvostetaan toisia ja toisten tekemää työtä. Niin se arvostus tulee sitä kautta. Joskus se tulee oppilaaltakin jossain ihan arkipäivän jutussa... jos on tehny jonkun omasta mielestä hyvän opetusjutun ja jos on onnistunu hyvin, niin sit niinkun se itsearvostus, onnistumisen tunne tulee sitä kautta.

Gesellschaftlich... die Schätzung meiner eigenen Arbeit ist auf jeden Fall nicht direkt davon abhängig, wie die Gesellschaft die Arbeit schätzt. Mehr hängt sie von der Gesellschaft auf der Mikro-ebene ab, also die eigene Arbeitsgesellschaft... Hier haben wir eine sehr sprachenfreundliche Schule und tolle Kollegen und im Großen und Ganzen schätzen wir einander und die Arbeit, die die Anderen machen. Dadurch kommt die Wertschätzung. Manchmal kommt sie von einem Schüler, eine ganz alltägliche Sache... Wenn ich meiner Meinung nach etwas Gutes im Unterricht gemacht habe, oder mich gut durchgesetzt habe, dann kommt die Selbstachtung und dadurch das Gefühl des Gelingens.

6.2.1 Ergebnis

Pro2 ist eine ehrgeizige Lehrerin der deutschen Sprache. Sie genießt ihre Arbeit, hat eine starke Deutschlehreridentität und hat Vieles an ihrer Schule erreicht: Deutsch wird jetzt auf allen Stufen angeboten. Sie ist stolz darauf und will sich weiter entwickeln. Sie glaubt, dass Deutschunterricht Sinn und Ziel hat.

Wie Pro1, fängt auch Pro2 an chronologisch über ihren Weg zur Lehrerin zu berichten. Sprachen interessierten sie, nach einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land wuchs ihr Interesse für Sprachen und sie fing an, Deutsch zu studieren. Durch eine Art Zufall wurde sie Deutschlehrerin, aber die Entscheidung hat sie erst ganz am Ende ihres Studiums getroffen. Pro2 erwähnt auch ihre frühe Zuneigung zu Sprachen bereits während ihrer Schulzeit. Die Tatsache, dass sie sich für ein Jahr als Au Pair in Österreich entschied, spricht für ihre Weltoffenheit. Diese Disposition wird auch von Pro1 genannt. Pro2 spricht über ihre frühe Sprachenliebe an der Schule, aber nicht darüber, ob sie selbst motivierende oder mitreißende Sprachlehrer hatte.

Pro2 kritisiert das Referendariat stark. Ihrer Meinung nach habe es viel zu kurz gedauert und die

Referendare schlecht auf die echte Schulwelt vorbereitet. Über das Studium generell berichtet Pro2 nur, dass die Fachkenntnisse am Ende des Studiums zwar gut sein mögen, aber das allein nicht ausreichend sei. Praktische Kenntnisse der Disziplin und wie man mit Eltern umgeht, sind von großer Bedeutung. Pro2 hat selbst bereits nach dem Referendariat eine starke Deutschlehreridentität besessen. Ungeachtet dessen fühlt sie, dass sie nie fertig werden wird. Dies folgt der Ansicht von Messner& Reusser (2000), dass es keine fertigen Lehrer gäbe und dass die Formel von *Studium+Praktika+Referendariat=fertiger Lehrer* nicht der Wirklichkeit entspräche. Das Lehrerwerden sei eher ein lebenslanger Prozess, obwohl das Studium und besonders die Anfangsphasen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung spielen. (157)

Wie Pro1 betont auch Pro2 die Zukunft und die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens für die heutige Generation. Trotz der Vormacht des Englischen wird ihrer Meinung nach die Bedeutung der anderen Fremdsprachen nicht an Relevanz verlieren. Sie ist sich ihrer Verantwortung in genau dieser Hinsicht bewusst – als Deutschlehrerin hat sie viel mehr Verantwortung als Englischlehrerin. Die Umgebung, die Gesellschaft und alle Medien unterstützen das Lernen von Englisch.

Es ist erwähnenswert, dass Pro2 nicht über die Bedeutung der eigenen authentischen Erfahrungen in den deutschsprachigen Ländern berichtet, obwohl sie dort extensive Erfahrung gesammelt hat: ein Jahr als Au Pair in Österreich und das Austauschjahr in Heidelberg. Sie sieht sich verantwortlich dafür, wie ihre Schüler Deutschland, Österreich und die deutsche Sprache wahrnehmen und dass sie als Deutschlehrerin mehr zu bieten hat als als eine Englischlehrerin.

6.3 Finnisches Beispiel 3

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Bedeutung?
Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Probandin 3 ist Deutsch- Englisch- und Schwedischlehrerin. Sie studierte Sprachen in den 70er Jahren

und hat sowohl Kindern als auch Erwachsenen Fremdsprachen unterrichtet und als Grundschullehrerin gearbeitet. Ihre Karriere als Sprachlehrerin hat sie als stellvertretende Lehrerin neben den Studien angefangen. Laut Pro3 hat sie nicht sie selbst den Beruf gewählt:

En valinnu... Ajaudiin, joo. Kun mä lähin tekemään sijaisuuksia silloin, mä luin kieliä, musta piti tulla joku kirjeenvaihtaja tai jotain semmosta... Sit mä vaan jatkoin sijaisuuksien tekemistä... huomasin kun omat kakarat oli pieniä, et oli lyhemmät päivät kuin muissa duuneissa... Mut opettaja(ksi) en o koskaan himoinnu, mut mä oon huomannu, et kakarat on kivoja, ja mitä vanhemmaks mä tuun, ni sen haus Kempia nää pikku mussukat on... Vaikka musta ei pitäny koskaan tulla opettajaa ni silti menin vaan töihin...

Ich habe keine Wahl selbst getroffen... Ich wurde angetrieben, ja. Als ich mit den Stellvertretungen anfing, ich studierte Sprachen, ich hatte gedacht, ich werde Korrespondentin oder sowas... Dann machte ich mit den Stellvertretungen weiter... Ich bemerkte, die eigenen Kinder waren noch klein, dass die Tage etwas kürzer waren als in anderen Jobs... Aber Lehrerin wollte ich nie werden, aber ich habe bemerkt, dass die Kids schnucklig sind und je älter ich werde desto lustiger sind die Kleinen... Obwohl ich nie Lehrerin werden sollte, ging ich doch arbeiten...

Am liebsten würde Pro3 Schwedisch unterrichten, denn Schwedisch war ihr Hauptfach. Momentan unterrichtet sie Deutsch und Englisch und Schwedisch wird sie wieder unterrichten, wenn das neue Curriculum in Kraft trifft. Wenn gefragt, ob Pro3 ihre Arbeit mag, antwortet sie ja. Sie möge die Kinder. Wie Pro1 erwähnt sie auch die 3. Klasse, also die Anfänger, und wie dankbar und sinnvoll die Arbeit sein kann:

Niin siis se on aika hieno, kun huomaa, siis mikään opettajan työ ei o niin palkitsevaa kuin kolmosen enkun ope! Kun ne oppii, huomaa, et jukrat et mä opin tällasta vierasta kieltä, mä ymmärrän telkkarista jotain, se on tosi hienoo, se on erittäin palkitsevaa.

Also das war ziemlich hervorragend, als es mir aufgefallen ist, dass keine Lehrerarbeit lohnender ist als die Arbeit einer Lehrerin der dritten Klasse! Wenn die Kinder lernen, die bemerken, dass 'toll ich lerne eine solche Fremdsprache, ich verstehe etwas aus dem Fernseher, das ist wirklich tol', sehr lohnend.

Pro3 unterrichtet in einer kleineren Stadtgemeinde, in der alle Schüler mit Englisch als A1-Sprache in der 3. Klasse anfangen und die Gelegenheit Deutsch zu wählen (als A2-Sprache) erst in der 4. Klasse haben. An Pro3s Schule ist Deutsch sehr beliebt und im Moment gibt es 24 Deutschlerner in der 4. Klasse und 27 in der 5. Klasse. Sie ist von ihren Schülern sehr begeistert und lobt ihre Gruppen. Die

Größe der Gruppen findet sie ein Problem und wünscht sich, dass die Klassen geteilt werden könnten. Das würde mehr Kosten bedeuten. Ressourcen sind auch an dieser Schule ein aktuelles Thema:

Täytyy yrittää, jos saatas ens vuodeks tunteja, et saatas ne jaettua. Kun meitä on kaks kielenopettajaa niin tänä vuonnakaan meil ei ois ollu mahdollista jakaa niitä, ei oltas voitu pitää tunteja. Ihan hienoa, et meillä on paljon saksan aloittajia meidän koulussa.

Man muss mal probieren, mehr Stunden für nächstes Jahr zu kriegen, so dass wir die Gruppen teilen könnten. Da es nur zwei Sprachlehrer hier gibt, hatten wir auch dieses Jahr keine Möglichkeit sie einzuteilen, wir hätten keine Stunden haben können. Ziemlich toll, dass wir viele Anfänger in der deutschen Sprache an unserer Schule haben.

Zur Frage, wonach Pro3 in ihrer Arbeit gestrebt hat, antwortet sie, dass sie daran nie gedacht hat, ob sie etwas in ihrer Arbeit erzielen will. Sie spricht von dem Kursbuch und dass das Lehrwerk so zu sagen der Kurs ist.

Mä en o koskaan ajatellu, mitä mä haluaisin saavutta muuta kun sen, että ne penskat sitten ne, siis kielen opiskelussahan kirjahan on aika hyvin se kurssi, et pitää nyt käydä. Ja sit viel pitää mahdollisimman paljon mä annan niille kaikkea muuta, semmosta kulttuuria ja kaikkea, aikuinen pystyy lapselle niin hirveesti kertomaan kaikkea lisää. Se kai se on se saavutus, et ne lapset oppii jotain, se on aina se hieno. Ja sit kun tulee joku sijaiseksi joku semmonen, joka on mun entinen saksan oppilas ollu, ni jee sä oot lähteny saksaa lukemaan. Niitä on useempia jo.

Ich habe nie daran gedacht, was ich hier erzielen möchte außer... dass die Kids dann, also im Sprachenlernen das Buch ist ja der Kurs, das muss man durcharbeiten. Und dann muss man.. ich gebe ihnen möglichst viel alles andere, solche Kultur und alles, Erwachsene können Kindern unheimlich viel alles extra erzählen. Das könnte ich als eine Leistung nennen, dass die Kinder etwas lernen, das ist immer das Gute. Und dann, wenn eine solche Vertretung hierhin kommt, der mein ehemaliger Deutschlerner ist... So eine Überraschung: was du studierst jetzt Deutsch! Es hat schon mehrere solche gegeben.

Wie Pro2 meint auch Pro3, dass eine Lehrerin nie fertig ist, man lerne ständig etwas Neues. Wenn gefragt, ob sie nach dem Studium sich fertig gefühlt hat, hat Pro3 sofort eine Antwort:

Tässä duunissahan ei ole koskan valmis...

In dieser Arbeit ist man ja nie fertig.

Ungeachtet dessen hat Pro3 schon früh eine Deutschlehreridentität entwickelt. Sie hat jahrelang

unterrichtet, bevor sie das Studium abschloss. Mit der Zeit wurde ihr bewusst, dass aus ihr nichts anderes werden könnte, als eine Lehrerin.

Itteasiassa aika aikaisessa vaiheessa (alkoi tuntua siltä, et oon saksan opettaja)... Siis ennen valmistumista, taikka ennen (loppu)tutkintoa kyllä jo, kun olin niin paljon töissä ennen auskultointii, niin kyllä mä olin todennu, että eihän musta muuta tuu kuin opettaja.

Eigentlich ganz früh schon (fühlte ich mich wie eine Deutschlehrerin)... Also bevor ich (offiziell) fertig wurde, oder vor dem Abschlussexamen schon, ja, da ich so viel gearbeitet hatte vor dem Referendariat, so hatte ich mir schon bewiesen, dass aus mir nichts anderes wird als Lehrerin.

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und Ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Pro3 studierte drei Sprachen an der Universität und hatte Schwedisch als Hauptfach. Sie berichtet, dass sie sehr lange studiert hat und neben Mutterschaft und Studium immer an den Schulen Stellvertretungen gemacht hat. Sie hat durch die Vertretungen gut verdient und hatte die Möglichkeit, viel zu reisen:

Kuule, (opiskelin) sairaaan kauan... En mä oikeestaan voi sanoa.. Siis mä oon HuK, mä en koskaan tehny tätä graduani, mä alotin sitä joskus ja jätin tekemättä, silloin sillä sai pätevyudet ihan täysin. Siis mä olin monta vuotta töissä ennen kun mä vasta tein lopputentit. Elikä se on viis ja jotakin, en voi sanoa kuinka kauan mä opiskelin, hyvin pitkään, kun mä olin aina töissä... Tienasin talvella sijaisuuksista niin hyvin, mä voin kesät vaan reissata.

Du, ich studierte unheimlich lange... Es ist schwierig zu sagen... Also, ich habe den Bachelor absolviert, ich schrieb diese Masterarbeit nie, ich fing damit an, aber ließ sie liegen, damals reichte das hin für eine Qualifikation. Ich arbeitete viele Jahre bevor ich das Abschlußexamen machte. Also das war so fünf (Jahre) oder sowas, ich kann es nicht sagen wie lange ich studiert habe, eine sehr lange Zeit, da ich immer gearbeitet habe... Ich verdiente im Winter gut von den Vertretungen und konnte dann durch den Sommer reisen.

Neben Sprachen studierte Pro3 auch Pädagogik. Obwohl sie viel studiert hat, spricht sie mehr über das praktische Lernen in der Arbeit. Ihrer Meinung nach hat sie allein durch die Arbeit gelernt, wie unterrichtet wird. Das war der Fall auch mit dem Referendariat. Es dauerte ein Jahr und fand ganz am Ende des Studiums statt. Da hatte sie nur ein Fach – Schwedisch. Pro3 hat während des Studiums ihre Sprachkenntnisse ständig verbessert. Ihrer Meinung nach habe das Studium nichts mit dem Unterricht zu tun gehabt. Es sei genauso mit dem Referendariat gewesen: es wurden Probestunden unterrichtet, jedoch seien diese für sie nutzlos gewesen:

Sen mitä sai opiskeluaikoina... 70-luvulla... ni sehän ei ollu, no sitä omaa kielitaitoa kasvatettiin siinä, mut ei se tähän opettamiseen liittyny pätäkääkään. Sit samaten auskuvuonna, no siellä pidettiin niitä harjoitustunteja.. oli semmonen ohjaava, joka vaati jonkun tietyn systeemin ja sit meidät opetettiin auskut pitämään sillä systeemillä tunteja. Et täytyy sanoa, et hyvin vähän. Jälkeenpäin ajattelee, niinku mitään. Et kyllä sen on oppinu käytännössä sen, mitä on oppinu... En mä ainakaan saanut sieltä niinkun mitään... Siitä mä olen ehkä eniten oppinu, kun olen kiertäny niin sairaan monessa koulussa...nähy erilaisia paikkoja...haistella monta ilmapiiriä. On avartanu tätä mun kielenopetustakin.

Was man während des Studiums kriegte...in der 70er Jahren... Na, das war ja nicht, also die eigenen Sprachkenntnisse wurden verbessert, aber das hatte nichts mit Unterricht zu tun. Dasselbe während des Referendariats, da hielt man Probestunden... (aber) man hatte eine leitende Lehrerin, die verlangte ein gewisses System und dann lehrten sie uns, wie wir solche Unterrichtsstunden halten könnten, mit demselben System. Muss man sagen, dass ganz wenig, nachher, wenn man daran denkt, also nichts. Dass man es in der Praxis gelernt hat, was man gelernt hat... Ich krieg nichts davon... Da habe ich am meisten gelernt, dass ich an unheimlich vielen Schulen unterrichtet habe... verschiedene Plätze gesehen habe... unterschiedliche Atmosphären geschnuppert habe. Das hat meinen eigenen Sprachunterricht bereichert...

Zur Frage der Weiterbildung antwortet Pro3, dass sie allmögliche Kurse während ihrer Karriere belegt hat. Sie hat die Kurse der Deutschen Auslandsgesellschaft in Lübeck drei Mal besucht und hat vor, dieses Jahr an einem Erasmus-gestützten Kurs teilzunehmen.

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

| |
|--|
| <p>Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen? Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt? Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert? Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?</p> |
|--|

Pro3 ist der Meinung, dass die Arbeit von Sprachlehrern heute immer wichtiger ist. Ohne sie schneidet man nicht gut ab. Die Situation habe sich seit den 70er Jahren stark verändert. Pro3 betont die Wichtigkeit der Englischkenntnisse, und ist der gleichen Meinung wie Pro1 und Pro2, dass Sprachlehrer eine wichtige Rolle bei der Ausformung der Weltanschauung haben:

Musta se on entistä tärkeempi, se on niinkun ihan eri tavalla tärkeä, kun silloin kun mä oon alottanu... sillonhan nyt vaan luettiin kieliä. Mutta nyt kun maailmahan on tossa, se on ihan pieni. Meidän on pakko pärjätä. Englanti...kyllähän se nyt on se, millä tässä maailmassa pärjää. Et musta me ollaan niinku, kaiken tän kulttuurin levittäminen, sen asenteenluomisessa.... Se on erittäin tärkeä. Tällasessa maailmankuvan luomisessa... Kun aattelee täällä Kangasalan takahikiällä asuvia..., mut tää on niin sisällä Suomessa, kun eihän täällä oo mitään... ni se on pelkkää suomea. Onneks nyt aika moni sanoo, et serkku asuu siellä ja täällä, et rupee yhä useemmalla rupee olemaan kontakteja... Jos aineena aattelet, ni äikkä ja matikka on ne yhet, mitkä sun pitää osata, oli se äikkä sit mikä tahansa, ne on ne kaks, mut seuraavaks tulee kielet, ihan mitkä kielet tahansa, aina hyötyä.

Meiner Meinung nach wird (die Arbeit der Sprachlehrer) immer wichtiger, auf eine ganz andere Weise, als ich damit anfing...dann lernte man nur Sprachen. Aber heute, wenn die Welt ganz in der Nähe ist, hier! Sie ist so klein. Wir müssen klarkommen. Englisch...das ist ja das Mittel, womit man in der heutigen Welt klarkommt. Ich finde uns, also all die Verbreitung der Kultur, der Aufbau der Einstellung... Es ist äußerst wichtig. Bei solcher Schaffung eines Weltbildes... Wenn man an den, die hier in der Wildnis von Kangasala leben..., das ist ja so mitten in Finnland, hier gibt's ja nichts... nur die finnische Sprache. Zum Glück sagen ziemlich viele heutzutage, dass meine Kusine hier und da wohnt, und immer mehr Schüler haben Kontakte jetzt... Was Schulfächer betrifft, dann sind Muttersprache und Mathe diejenige, die man lernen und kennen muss, sei die Muttersprache dann was auch immer, diese sind die zwei wichtigsten, aber darauffolgend kommen Sprachen, egal welche Fremdsprachen es auch sein mögen, immer ist das von Vorteil.

Die Anzahl der Deutschlerner an Pro3s Schule hat sich ständig vermehrt, obwohl es oft gesagt wird, dass das Lernen von Deutsch versiegt. An Pro3s Schule lernen die Kinder erst kennen, was das Lernen von Sprachen eigentlich bedeutet. Deswegen fangen alle mit Englisch in der 3. Klasse an und erst später (in der 4. Klasse) können sie Deutsch als Wahlfach nehmen. Die Schüler scheinen Deutsch sehr zu mögen und zu schätzen, da so viele sie als zweite Fremdsprache gewählt haben. Laut Pro3 stehen Eltern und Kinder dem Deutschlernen positiv gegenüber. Pro3 erwähnt auch, wie sie eine Partnerschule in Deutschland ausgesucht hat und dass Schullandaufenthalte organisiert wurden. Die Einstellung der Gesellschaft und der Medien kommentiert sie kaum.

6.3.1 Ergebnis

Pro3 hat lange unterrichtet und wird in einigen Jahren im Ruhestand sein. Während ihrer Karriere hat sie unterschiedliche Schulen gesehen und verschiedene Altersgruppen erfahren. Obwohl sie nicht direkt von ihren Leistungen, Ambitionen oder der Bedeutung der authentischen Erfahrungen im Zielsprachland spricht, wird aus dem Interview klar, dass sie mehr als lediglich Sprachen unterrichtet. Sie versteht, dass sie als Erwachsene den Kindern Vieles über Kultur, also „Extras“ berichten kann. Auf diese Art und Weise vermittelt sie fremde Kulturen und eine Art Weltoffenheit. Sie stützt die interkulturellen Erfahrungen und Kommunikation, indem sie Partnerschulen aktiv ausgesucht hat und selber Aufenthalte und Kurse in den Zielsprachländern gemacht hat. Pro3 genießt sichtlich ihre Arbeit und mag die Schüler. Ihre Arbeit findet sie ergiebig. Die Arbeit und die Forderungen an Lehrer hätten sich aber mit der Zeit verändert, jedoch scheint sie gut mit den Änderungen zurechtzukommen.

Pro3 unterscheidet sich von Pro1 und Pro2, da sie kein Wort über frühere Schulerfahrungen oder eigene Lehrer verliert. Wie Pro1 und Pro2 findet auch Pro3, dass sie in die Lehrerarbeit geraten ist, dass sie eigentlich früher nicht daran gedacht hat und auf keinen Fall das geplant hat. Es ist ihr aufgefallen, dass sie Sprachen, Kinder und Unterricht mag. Deswegen hat sie sich letztenendlich für eine Karriere als Lehrerin entschieden.

Pro3 meint, dass die „echte“ Arbeit, d.h. die Lehrerfahrung, für sie am nützlichsten gewesen ist. Es ist ganz interessant, dass sie kaum vom Studium spricht und dass sie das Referendariat eher deswegen gemacht hat, weil es obligatorisch war. Ihre Kenntnisse und Erfahrungen hat sie an den Schulen gesammelt und ihrer Meinung nach hat sie nicht vom Referendariat profitiert. Davon spricht sie ganz direkt und selbstsicher. Im Gegenteil schätzt Pro3 die Erfahrung, die sie an verschiedenen Schulen und Atmosphären erhalten hat. Ihre Karriere ist nicht üblich, da sie erst als „eine Alte“ das Referendariat gemacht hat und abgeschlossen hat. Überraschend ist, dass auch sie erst besonders spät die Berufswahl getroffen und ihre Ausbildung abgeschlossen hat, auf ähnliche Weise wie Pro1 und Pro2 auch.

Wie Pro1 und Pro2 zeigt auch Pro3 eine starke Weltoffenheit. Sie versteht die Wichtigkeit von Sprachen und ordnet sie als Drittes nach Mathematik und Finnisch ein. Die Welt sei hier und heutzutage ganz klein. Als Sprachlehrerin habe sie die Verantwortung, die Kultur zu vermitteln und den

Schülern bei der Weltbildformung zu helfen. Pro3 spricht ganz direkt und viel. Sie scheint am Anfang nicht viel an ihre eigene Bedeutung als Sprachenlehrerin gedacht zu haben, da sie eher ihre Begeisterung und die Beziehung zu den Schülern betont. Erst später fängt sie an, von ihren Leistungen und ihrer Bedeutung als Lehrerin zu berichten.

Da Pro3 am Ende ihrer Karriere steht, ist es möglich, dass sie schon auf einem späteren Niveau der Identitätsbildung ist. Sie befindet sich in einer ganz anderen Phase im Vergleich zu Pro1 und Pro2. Was ihr heute wichtig ist, mögen nicht mehr die frühen Erfahrungen sein, sondern die Erinnerungen an den Unterricht während ihrer Karriere. Man kann behaupten, dass sich die bedeutsamen Faktoren und Erinnerungen beim Lehrerwerden während der Zeit verändern können.

6.4 Australisches Beispiel 1

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
 Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Wichtigkeit?
 Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
 Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Für Probandin 4 (Pro4) war es immer schon klar, dass sie Lehrerin werden wollte. Sie entschied sich Fremdsprachen an der Universität zu studieren, weil sie in der Schule keine Gelegenheit hatte, Sprachen zu lernen. Sprachen erschienen ihr als etwas Neues:

I always wanted to be a teacher. For some bizarre reason.... I was always fascinated by education and learning... I think learning is always expanding who you are and so forth. Languages came up because it was something new I hadn't done when I went to uni... And so I merged the two: the love of language with the love of education.

Ich wollte immer Lehrerin werden. Seltsamerweise... Das Bildungswesen und das Lernen haben mich immer fasziniert... Meiner Meinung nach heißt Lernen sich erweitern und so weiter. Auf Sprachen kam ich, da sie etwas Neues für mich waren und ich sie an der Uni nicht gelernt hatte... So habe ich die zwei verbunden: Die Sprachenliebe und die Liebe zur Bildung.

Aufgrund der faszinierenden Geschichte Deutschlands, der deutschen Lebensweise und der deutschen Kultur entschied sie sich für die deutsche Sprache. Sie hat zunächst Italienisch und Französisch studiert.

And German because, more so Germany. German I had always had an interest in the history, and went and lived in Germany and that's where it developed from... In terms of the culture as well... what the German people stand for, how they go about living their lives... I didn't choose it because of the history of Second World War, it was actually the history of the 19th Century... More so how they live their daily lives, if they are going to do something they do it properly, they think about things and reflect, and try to do things well. I think that's something to be admired, no half measures... Also as opposed to most Australians not being afraid to discuss something, they want to get to the core of an issue, maybe have a good, real conversation... We don't want to offend anyone... whereas Germans are quite happy to have a real discussion and you're still friends... To me it's all part of it, not just the language, but the whole package.

Und die deutsche Sprache, weil...also es war eher wegen Deutschlands. Ich war immer an der Geschichte Deutschlands interessiert und ich bin nach Deutschland gefahren, lebte dort, und so entwickelte sich das Interesse weiter... Und was die Kultur betrifft auch... was die Deutschen repräsentieren, wie sie leben... Ich habe mich nicht für Deutsch wegen der Geschichte des Zweiten Weltkrieges entschieden, es war eigentlich wegen der Geschichte des 19. Jahrhunderts... Mehr wie sie ihren Alltag leben, wenn sie etwas tun, tun sie es ordentlich, sie denken an Sachen und reflektieren, und versuchen alles sorgfältig zu machen. Meiner Meinung nach ist das bewundernswert, also keine halbe Sachen... Auch im Gegensatz zu den meisten Australiern haben sie keine Angst vor (seriösen) Diskussionen, sie wollen auf den Grund gehen, vielleicht eine gute, echte Diskussion haben... Wir wollen keinen beleidigen...demgegenüber unterhalten sich die Deutschen gern über echte Themen und man ist nachher immer noch befreundet... Für mich hängt das alles zusammen, nicht nur die Sprache sondern das ganze Paket.

Pro4 mag ihre Arbeit sehr. Sie genießt es vor allem, wenn sie einem Schüler helfen kann. Sie versteht auch, dass das Lernen und die Atmosphäre in ihrer Klasse von ihr abhängen:

It's just gotten better and better because I've got more experience. I always feel that I had a way of reading and understanding the students, trying to help them... I still enjoy... It can be as exciting or as boring as you want it to be.

(Die Arbeit) wird immer besser, da ich mehr Erfahrung habe. Ich fühle immer, dass ich einen Weg hatte, die Schüler zu lesen und zu verstehen, also ich versuche ihnen zu helfen... Es erfreut mich immer noch... Es kann (im Unterricht) so spannend oder so langweilig sein wie du willst.

Pro4 hat insgesamt mehr als 20 Jahre an 6 Schulen unterrichtet. Sie hat in den drei verschiedenen Schultypen Australiens (das Staats-, Privat- und Katholische Schulsystem) unterrichtet und auch an

einer der wenigen staatlichen *Selective Schools* (Eintritt durch Examen). Sie hat an Mädchenschulen wie auch an Jungenschulen und so genannten *co-ed* -Schulen unterrichtet, in die beide Geschlechter gehen. Im Moment unterrichtet sie an einer internationalen (*co-ed*) Privatschule, wo Sprachen ungewöhnlich viel betont werden. Alle Schüler lernen Fremdsprachen von der Vorschule an und an der Primarschule lernen sie die Sprache 80 Minuten pro Tag. Deswegen sind die Schultage länger als an den meisten Schulen. Die Schüler haben die Gelegenheit, mehrere Sprachen zu lernen und sie lernen Fächer sogar auf Deutsch und Italienisch, nicht nur Deutsch oder Italienisch als ein Sprachfach. Im Gegensatz zu den meisten australischen Abiturienten wählen ganz viele Schüler an dieser Schule die Fremdsprache für das Abitur. Sprachen werden also sehr geschätzt. Im Moment unterrichtet Pro4 die 5., die 7., die 8. und die 10. Klasse wie auch Abiturienten (*Continuers, Extension*).

Wenn über Leistungen und Vision diskutiert wird, berichtet Pro4, dass es für sie das Wichtigste ist, dass sich in den Schülern eine Liebe zu Sprachen und Kultur entwickelt. Damit fängt alles an:

My vision is always that I want to help the kids as much as possible to reach their fullest potential in that particular area. But also that they just have a love of this language, for the language, for the culture, that's number one. Then everything just flows from that, so that they connect with the language on a not just as a subject but on a deeper level. That it becomes a part of their life. That's the main thing for me and in the back of my mind always... I'll do whatever it takes so to speak. It's not just me. But I think it's part of the system (her school). They (students) say it's part of their lives.

Meine Vision ist immer, dass ich den Schülern so viel wie möglich helfen will, so dass sie ihr Potential in diesem Bereich völlig erreichen. Auch, dass sie eine Liebe für diese Sprache, wegen der Sprache, wegen der Kultur haben, das ist die Nummer Eins. Dann folgt der Rest, es gehört mit den Sprachen zusammen, und nicht nur als Fach sondern auf einer tieferen Ebene. Dass die Sprache ein Teil ihres Lebens wird. Das ist das Wichtigste für mich und immer im Hinterkopf... Ich tue alles, was notwendig ist, so zu sagen. Und das bin nicht nur ich. Ich denke das ganze System (ihre Schule). Sie (die Schüler) sagen, dass sie ein Teil ihres Lebens ist.

Pro4 kommentiert auch die Wichtigkeit des Deutschunterrichts, dass sie den Schülern neben der Sprache auch die deutsche Mentalität beibringen möchte: wenn man etwas tut, sollte man es gründlich tun. Das gilt auch für den Sprachunterricht und das Lernen der Sprache:

...especially always trying to achieve the same as the Germans thrive for, as a whole culture...as I said in the beginning: if you are going to do something you do it well, you plan it, you work towards it, you work as a team. What we're trying is the values and the habits.... we're trying to instil in our students... That's why I'm still trying to teach even though you know it's not quite supported in general, and people say why would you... But even from just an economic point of view...

...dass man immer versucht, besonders das Gleiche zu erreichen, sich anzustrengen wie die Deutschen, als eine ganze Kultur... wie ich schon am Anfang gesagt habe: wenn du etwas tun willst, dann tue es richtig, du musst planen, hart arbeiten, als ein Team zusammen arbeiten. Was wir hier versuchen, ist das wir den Schülern die Werte und Sitten einimpfen... Deswegen versuche ich immer noch zu unterrichten, obwohl es generell nicht so unterstützt wird und man fragt, warum würdest du (Fremdsprachen unterrichten). Aber auch aus dem ökonomischen Blickwinkel...

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und Ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Pro4 hat zunächst in Australien einen Bachelor absolviert. Das Studium dauerten 4 Jahre. Sie studierte Italienisch und Französisch und arbeitete danach als Schulgehilfin in Frankreich. Später lebte sie in Deutschland, lernte die Sprache, machte das *Kleine Deutsche Sprachdiplom*, studierte an der Universität und lernte, wie man Erwachsenen Englisch unterrichtet. Pro4 hat 2,5 Jahre in Deutschland verbracht. Als sie nach Australien zurückkehrte, gab es mehr Stellen für Deutschlehrer. Darüber hinaus zog sie Deutsch vor und hat auch dann am liebsten Deutsch unterrichtet. Sie berichtet, dass sie ganz spät zu unterrichten angefangen hat.

Was Fortbildung betrifft, berichtet Pro4, dass sie immer zurück zum Studium gegangen ist. Sie hat während ihrer Karriere auch ein Diplom der Informationstechnik (*Graduate Diploma Online*) gemacht. Jetzt lehrt sie meistens sich selbst. Sie will sich sowohl als Person als auch als Lehrerin kontinuierlich verbessern und versucht, sich der aktuellen Themen bewusst zu sein, und das heißt auch Sprachen. Bisher hat sie Deutschland alle 2-3 Jahre besucht. Von den hiesigen Fortbildungskursen für Sprachlehrer findet Pro4, dass sie für sie meistens nicht adäquat gewesen sind. Sie findet, dass sie Aufenthalte im deutschsprachigen Raum braucht:

I just need to be in the country really....just... stay in contact with my German friends, best way of

keeping the language alive so to speak... Just going to some in-services, there's always one or two things you pick up, remind me of...

Ich brauche Aufenthalte im Zielsprachland...nur... im Kontakt mit meinen deutschen Freunden zu bleiben, das ist die beste Art und Weise, wie man die Sprache lebendig hält, so zu sagen. Ich besuche einige Fortbildungs(tage), es gibt immer eine oder zwei Sachen, die man lernt, oder die an etwas erinnern...

Pro4 hat zwei Referendariate gemacht. Eines dauerte 2 Wochen und das andere war ungefähr 4 Wochen lang. Pro4 berichtet, dass sie sich nach den Referendariaten nicht vollendet ausgebildet gefühlt hat. Im Gegenteil meint sie, dass ihre Erfahrung in Deutschland, wo sie an der Universität erst studiert und danach Erwachsene unterrichtet hat, sich besser für die Arbeit mit *High school* -Schülern in Australien vorbereitet hat. Wenn gefragt, was Pro4 von dem Referendariat gebraucht hätte, um sich besser vorbereitet zu fühlen, antwortet sie, dass die Referendare eher mit der Zeit mit dem System vertraut werden:

I've had quite a few prac students over the years. Some of them come for a whole term, I think that's once a week, and just slowly gradually be integrated into the system, and then taking a class by themselves and you just being there for support... I also think you need to have some life skills, and some other experiences, other than just gone from high school to uni into teaching... I think most people get that now anyway. But I think having dealt with people, dealing with different sorts of people, I think that helps too. And a real understanding of the different ability levels, and having a lot empathy, it's not their fault if they have the learning difficulty... For a lot of prac teachers, it seems to be all about them, it's not. The focus should be on the student.

Ich habe einige Referendare im Laufe der Zeit erlebt. Einige von denen kommen für das ganze Semester (¼ Jahr), ein Mal pro Woche, glaube ich, und sie werden langsam und graduell ins System integriert, und dann übernehmen sie die Klasse selbst und du stehst da nur zur Unterstützung... Auch denke ich, dass man einige Lebenskompetenzen besitzen sollte, und andere Erfahrungen, nicht nur vom high school zur Universität und dann direkt zum Unterrichten... Ich glaube, die meisten Leute haben's heute. Aber ich glaube, dass wenn man das gelernt hat, wie man mit anderen Menschen umgeht, wie man mit unterschiedlichen Arten von Menschen umgeht, ich denke das hilft auch. Und ein echtes Verständnis der unterschiedlichen Ebenen des Kennens, und viel Empathie, (die Schüler) sind nicht schuldig, wenn sie Lernschwierigkeiten haben... Für viele Referendare scheint alles von ihnen selbst abzuhängen, was eigentlich nicht so ist. Der Fokus sollte auf den Schülern sein.

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen?
 Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt?
 Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert?
 Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?

Laut Pro4 ist die Atmosphäre an ihrer Schule ganz speziell und sie meint, dass die Schüler Sprachen als etwas Wichtiges sehen und die Lehrer schätzen. Sie scheint eine warme Beziehung zu ihren Schülern zu haben:

But also the relationships that I... you have with the students here, it is different, it is quite special. And I think it only happens if...it's an area that is valued and fostered and so forth....I think they do appreciate it (her assistance and kindness). If you keep a balance in terms of the firm and friendly.

Aber auch die Beziehungen, die ich...man mit den Schülern hier hat, es ist ganz anders, ziemlich speziell. Und ich denke, dass es nur dann geschieht, wenn... es ein Bereich ist, der anerkannt und versorgt wird, und so weiter... Meiner Ansicht nach schätzen es die Schüler (ihre Versorgung und Hilfe). Wenn man das Gleichgewicht zwischen streng und freundlich sein hält.

Da die Schule Sprachen sehr schätzt und ganz im Zentrum des Curriculums hält, sind auch die Eltern mit Sprachunterricht sehr zufrieden. Statt Fremdsprachen in Frage zu stellen, entschuldigen sie sich, weil sie ihre Kinder nicht mehr dabei helfen und unterstützen können:

I found in my previous school, I'd have parents trying to support their kids to just drop the language: oh, my son is really sporty and so he's really not into it. If you're European, you don't go around saying: oh, my son's really sporty, he's really not learning English. You know, because value is placed on it. You just know you have to try. And get into a reasonable level. Where I am now, the parents even are apologetic: I'm sorry, I can't support them at home... And there have been courses to help the parents learn a little bit of the language so that they can support their kids. So it's the whole mindset.

Ich fand an meiner ehemaligen Schule, ich hatte Eltern, die ermutigten ihre Kinder die Fremdsprache auszulassen: ah, mein Sohn ist sehr sportlich, also er interessiert sich nicht so richtig dafür (Fremdsprachen) . Wenn du ein Europäer bist, kannst du nicht rumgehen und sagen: ah, mein Sohn ist sehr sportlich, deswegen lernt er kein Englisch. Man weißt, da wird Wert daran gelegt. Man weißt, dass man es versuchen muss.. Und dass ein vernünftiges Niveau erreicht werden sollte. Wo ich jetzt unterrichte, da verteidigen sich die Eltern sogar: es tut mir Leid, ich kann sie zu Hause nicht unterstützen... Es gab sogar Kurse (für die Eltern), wo sie eine Gelegenheit hatten, etwas Deutsch zu lernen, so dass sie ihre Kinder besser helfen konnten. Also, es ist ja die ganze Denkweise.

Was die Gesellschaft und Deutschlehrer betrifft, meint Pro4, dass es ganz wenig allgemeine Unterstützung gibt und dass Lehrer sogar gefragt werden, warum man überhaupt Sprachen unterrichten sollte. Ungeachtet dessen will Pro4 weiter unterrichten und sieht sogar eine optimistische Zukunft für Fremdsprachen:

It's very contradictory... We as a country have all the languages of the world represented but yet when it comes to actually learning and teaching them we have place very little if any, we just see it as...oh, you're only teaching languages, it's not important. Whereas I think there's a shift in education... that obviously if you're going to have innovation and creative people you need to support all the skills that people have... I think the way we look at education is starting to change but there is still this arrogance: we learn that we can speak English, that we don't need to learn another language. They're missing the point... People have said it to me.

Es ist ganz widersprüchlich... Hier (in Australien) sind alle Sprachen der Welt vertreten aber wenn man sie tatsächlich lernen sollte oder unterrichten sollte, haben wir ganz wenig Platz dafür, wenn überhaupt, wir sehen sie nur als... ah, du unterrichtest nur Sprachen, das ist ja nicht wichtig. Wohingegen ich denke, dass es jetzt ein Übergang in der Bildung stattfindet...dass, offensichtlich, wenn man Innovationen und kreative Menschen haben will, muss man alle Fähigkeiten unterstützen, die man hat...Ich glaube, dass die Art und Weise, wie wir die Bildung betrachten, hat angefangen, sich zu verändern, aber es gibt immer noch diese Arroganz: wir lernen, dass wir auf Englisch sprechen können und deshalb brauchen wir keine andere Sprache zu lernen. Das ist voll daneben!... Mir wurde sowas gesagt.

Laut Pro4 wird in den Medien nicht viel über Fremdsprachen geschrieben. Ab und zu wird doch eine Werbung gemacht, dass Fremdsprachenlernen doch von Vorteil sind. Es scheint, dass man in Australien zwar versteht, dass Fremdsprachen wichtig sind, jedoch in der Praxis sieht man das selten. Laut Pro4 wird die Situation erst dann verändern, wenn es von oben kommt:

I find it was established a long time ago that the advantages of knowing another language... Yet you sometimes see an article saying these are some of the advantages of having your child grow up bilingual or trilingual...it's not true it'll delay their learning... It's easier if you don't have to deal with it, oh we have to put up with music and art. And we've taken over a lot from the English. It's a left-over from those days. And having been an island. It's convenient as well. Makes it easy.... (At my old school) you know like one lesson a week... And in the state system you only have to do a 100h (of a foreign language in year 7)... You got to give them a chance to experience it for a reasonable amount of time. If you're going to do something you gotta place value on it like English, Maths and Science... You have it virtually four to five times a week. You make it a serious subject... It has to come from above. For

people to give it some value... And that's what they're looking at with the new curriculum... There are good models all over the world, I don't see the difficulty in putting those things into place... One of the few subjects where you can't rote learn, you can't cram it in the last minute... It's one of those subjects that still teaches them learning things, routine, memory skills, that are good for the brain anyway. You want smarter kids...

Es ist ja schon seit langem klar, dass Fremdsprachenkenntnisse von Vorteil ist... Dennoch sieht man ab und zu einen Artikel, der die Hürden von Bilingualismus oder Trilingualismus... Es stimmt doch nicht, dass sie das Lernen verspäten... Es ist einfacher ohne sie, ah, wir müssen doch mit Musik und Kunst dulden. Wir haben Vieles vom Englischen übertragen. Dies ist ein Relikt aus alten Tagen. Und dass Australien eine Insel ist. Ist ja praktisch auch. Macht's einfach... (An meiner ehemaligen Schule) eine Stunde pro Woche...und im staatlichen System muss man nur insgesamt 100 Stunden (Fremdsprachen während der ganzen Schulzeit) machen... Man muss ihnen eine Gelegenheit geben, (Fremdsprachenlernen) für eine adäquate Zeit zu erfahren. Wenn man etwas macht, muss man Wert darauf legen, wie Englisch, Mathe oder Naturwissenschaften... Man hat es vier oder fünf mal pro Woche. Man machst sie zu einem ernsthaften Fach...Es muss von oben kommen. So dass die Menschen Wert darauf legen... Und das machen sie jetzt mit dem neuen Curriculum...Es gibt gute Modelle überall in der Welt, es wäre einfach, eines von denen zu verwenden... (Fremdsprachen sind) ja eines der wenigen Fächer, in dem man nicht auswendig lernen kann, man kann nicht in der letzten Minute pauken...Es ist eines von den Fächern, das bisher beibringt, wie man lernt, Routine, Gedächtnishilfe, die ja gut für das Gehirn sind! Wir wollen ja kluge Kinder...

6.4.1 Ergebnis

Pro4 scheint ganz zufrieden mit ihrer Arbeit zu sein. Sie hat offensichtlich über ihre Motive und Lehreridentität nachgedacht und sie kann als reife Lehrerin bezeichnet werden. Im Bezug auf Fuller und Browns Stufen- bzw. Phasenmodelle von 1975 (in Messner & Reusser, 2000, 160) hat Pro4 die 3. Stufe ihrer professionellen Entwicklung erreicht: sie stellt die Schüler ins Zentrum und ist wenig mit sich selbst beschäftigt. Das Wichtigste ist für sie, wie sie den Lernern am besten helfen kann. Pro4 betont das mehr als einmal.

Was die Arbeitgemeinschaft betrifft ist Pro4 ganz zufrieden mit ihr. Ihre Schule schätzt Fremdsprachen sehr und von den Schülern wird verlangt, dass sie die Sprache gründlich lernen. Laut Pro4 werden Fremdsprachen ein Teil des Lebens der Schüler. Das ist auch ihr Traum und Zweck ihrer Arbeit. Eine solche Situation, wo die Schule Fremdsprachen und ihr Lernen so viel betont und unterstützt, ist in Australien ganz einzigartig und speziell. Es ist ganz oft so, dass man während der Schulzeit nicht mehr als 100 Stunden Fremdsprachen lernt. Eine solche Schule wäre für viele Sprachlehrer eine Traumschule, da ihre Arbeit dort sehr geschätzt und nicht ständig in Frage gestellt

wird.

Für Pro4 bedeutet Deutschunterricht eine Gelegenheit, den Schülern beizubringen, wie man anders denken und sich benehmen kann. Sie ist von den Deutschen begeistert und will die Lebensweise der Deutschen bekanntmachen. Laut ihr ist es unmöglich, lediglich die Sprache zu unterrichten. Im Gegenteil muss man das ganze „Paket“ unterrichten. Sie will ihre Weltoffenheit und Liebe zu Sprachen an die Schüler vermitteln.

Pro4 spricht von keinen frühen Schulerfahrungen oder Lehrern in ihrer Kindheit. Sie erzählt nur, dass sie komischerweise immer wusste, dass sie Lehrerin werden wollte, während Pro1, 2 und 3 das nicht wussten. Es ist unklar, wo Pro4s Kenntnis herkommt.

Von ihrem Studium berichtet Pro4, dass gerade die Aufenthalte in Deutschland und die praktische Erfahrung mit den Erwachsenen, die sie unterrichtete, am wichtigsten für sie gewesen sind. Wegen dieser Erfahrungen wurde sie selbst eine bessere Lehrerin. Obwohl Pro4 nicht spezifisch von der Wichtigkeit des Aufenthaltes in Deutschland spricht, wird aus ihren Erzählungen klar, dass sie das sehr schätzt. Da hat sie selbst die Sprache gelernt und auch gesehen, wie die Deutschen leben. Das alles sei die wichtigste Lebenserfahrung. Sie weist auf gleiche Weise auf die Wichtigkeit der Lebenserfahrung hin, wenn sie von ihren Referendaren spricht.

Wie die finnischen Probandinnen versteht auch Pro4 wie wichtig es ist, die Sprachkenntnisse wie auch kulturelle Kenntnisse gründlich und systematisch zu aktualisieren. Früher ist Pro4 alle 2-3 Jahre nach Deutschland gefahren. Sie scheint sich sehr dessen bewusst zu sein, wie sie ihre Sprachkenntnisse beibehält: sie braucht etwas Zeit im deutschsprachigen Raum und im Kontakt mit ihren deutschen Freunden bleiben.

Pro4 hat zwei kurze Referendariate gemacht. Sie berichtet nichts darüber, erwähnt jedoch, dass Referendariate ihrer Meinung nach heute besser organisiert sind. Sie hat viele Referendare geleitet und hat gesehen, wie sich das System langsam geändert hat. Die Referendare verbringen eine längere Zeit an der gleichen Schule und mit der Zeit wird ihnen mehr Verantwortung gegeben.

Laut Pro4 fing sie ganz spät mit der Lehrarbeit an. In Australien sind viele Studenten schon mit 21 Jahren mit dem Bachelor fertig und viele Lehrer fangen mit 22 Jahren an, zu unterrichten. Pro4 nennt das genaue Alter nicht, aber es ist möglich, dass sie hier auf das generelle Alter verweist. Für sie ist es wichtig, dass man etwas Lebenserfahrung hat. Das braucht man, um besser unterrichten zu können.

Pro4 hat eine enge Beziehung zu ihren Schülern und will alles machen, was in ihrer Macht steht, um ihnen zu helfen, ihr Potential zu erreichen. Sie genießt den Respekt der Schüler, die Kollegen scheinen der gleichen Meinung zu sein und ebenfalls wird sie vom System unterstützt. Pro4 ist sich gut dessen bewusst, dass die Gesellschaft Fremdsprachen als etwas Unnötiges oder als ein Extra ansieht und als etwas, was nur für diejenigen gemeint ist, die von Sprachen ganz begeistert sind. Nichtsdestotrotz sieht sie die Wichtigkeit ihrer Arbeit. Sie glaubt fest daran, dass die nationale Situation und Denkweise sich langsam ändern werden und dass man verstehen wird, wie das Potential, das schon in der internationalen Gesellschaft Australiens vorhanden ist, besser genutzt werden könnte. Ihrer Ansicht nach müssen die Veränderungen immer von oben kommen, anders wird es nicht geschehen. Wenn Fremdsprachen einen höheren Status (wie Mathematik oder Englisch) bekommen, werden sie auch geschätzt.

6.5 Australisches Beispiel 2

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Wichtigkeit?
Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Probandin 5 (Pro5) wurde in Deutschland geboren. Sie hat ein sehr internationales Leben geführt und hat immer viel mit internationalen Menschen zu tun gehabt. Außer, dass sie in Deutschland geboren wurde und ost-europäische Eltern hat, hat sie in der Kindheit mit anderen Migrantenkinder gespielt und in ihrem Alltag immer verschiedene Sprachen gehört. Es war für sie immer ganz selbstverständlich, Sprachen spontan zu wechseln. Auch heute, wenn sie hört, dass jemand eine andere Sprache spricht,

versucht sie immer zu erraten, woher der Mensch herkommt. Außer ihrer Tätigkeit in Australien, hat Pro5 auch u.a. Russisch in der Schweiz unterrichtet, für einen deutschen Wissenschaftler Übersetzungen erarbeitet, einen Englisch als Fremdsprache –Kurs in London belegt und dort als Englischlehrerin gearbeitet und Touristen-Englisch in einem Skiort in Österreich unterrichtet.

Pro5 studierte Pädagogik an einer Universität in Australien und wurde Lehrerin. Sie hat im Laufe ihrer Karriere alle Altersgruppen unterrichtet. Sie hat mit Mathematik und Naturwissenschaften angefangen und danach hat sie English unterrichtet und als Klassenlehrerin an der Grundschule gearbeitet. Als ihre eigenen Kinder an die Schule kamen, begann Pro5, den Deutschunterricht an der Schule aufzubauen:

My children started school and I thought: I speak a few languages, they don't speak any, so I started up the course myself. And got the funding from the Department and it hasn't stopped since...I was one of the first teachers to do primary German, starting in kindergarten where it should begin, as early as possible.

Meine eigene Kinder fingen mit der Schule an und ich habe gedacht: ich spreche ja einige Sprachen, sie aber keine, also setzte ich mich selbst in Bewegung. Ich bekam Finanzierung vom Bildungsministerium und bisher werden wir finanziell unterstützt... Ich war eine der ersten Lehrer, die Deutsch in der Grundschule unterrichteten, angefangen im Kindergarten, wo es auch damit begonnen werden sollte, so früh wie möglich.

Wenn gefragt, was Pro5 bei ihrer Arbeit besonders mag, sagt sie, dass sie Sprachen sehr liebt, alle Sprachen. Was sie besonders schätzt, ist die positive Einstellung, die die Schüler (zu Deutsch) haben und dass die Schüler ein Teil ihres Lebens sind. Pro5 berichtet, dass ihre Schüler zu ihr kommen und erzählen, wie all das, was sie im Unterricht gelernt haben, im Ausland geholfen hat:

They're always very proud of me when they speak to their parents... to me you know if what they've learned has helped them overseas, a lot of our students go overseas skiing, to different countries, Austria...All of them (that) have come back have just said how wonderful it was, at least they had an idea where to start, they weren't lost, they knew they could do something, and then they got better. Some of them have become really good at languages, not necessarily German... Now my son, the reason I started German, he works for an Austrian company... and he is just so grateful that I started German.

Sie (die Schüler) sind immer stolz auf mich, wenn sie mit ihren Eltern sprechen... (Sie berichten) mir, weißt du, wenn das, was sie im Unterricht gelernt haben, ihnen im Ausland geholfen hat, viele von unseren Schülern gehen skifahren in verschiedene Länder, Österreich...Alle, (die) zurückgekehrt sind, haben mir gesagt, wie ausgezeichnet es gewesen ist, dass sie wenigstens eine Idee hatten, sie wussten wo sie anfangen sollten, sie waren nicht verwirrt, sie wussten, dass sie etwas tun konnten, und dann wurden sie besser. Einige von ihnen sind sehr gut in Sprachen geworden, nicht unbedingt in Deutsch...

Und jetzt mein Sohn, der Grund weshalb ich mit Deutschunterricht anfing, er arbeitet bei einer österreichischen Firma... und er ist so dankbar, dass ich das Fach in Betrieb setzte.

Pro5 hat 30 Jahre unterrichtet. Die Schule, an der sie unterrichtet, liegt in der Gegend Snowy Mountains. Der Ort ist unter Touristen sehr beliebt und deshalb auch sehr international. Viele Österreicher und Deutsche haben auf den Snowy Mountains Sceme (Snowy-Mountains-System) 1949-1974 gearbeitet und ihr Einfluss kann zum Beispiel bis heute in der Architektur gesehen werden.

Wenn gefragt, wie Pro5 die Wichtigkeit des Deutschunterrichts sieht, antwortet sie, dass sie die Bedeutung bereits in ihrer Familie gesehen hat:

I see the value of it to my family... German is very ordered and mathematical, the grammar is excellent compared to teaching English...It's just one of the easiest ones... I find it a beautiful language...

Ich habe gesehen, wie wertvoll Deutsch für meine eigene Familie gewesen ist...Die deutsche Sprache ist sehr geordnet und mathematisch, die Grammatik ist wunderbar im Vergleich zum Englischen... Deutsch ist nur eine der einfachsten... Ich finde Deutsch ist eine wunderschöne Sprache...

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Nach dem Abitur studierte Pro5 Naturwissenschaften und Geologie und absolvierte dazu ein *Teaching Diploma* (Diplom in Pädagogik). Eigentlich dachte sie früher nie an Sprachunterricht, weil sie keine Sprachen in der Schule lernen durfte (da ihre Noten im Englischen nicht gut genug waren). Über ihre Schulzeit und Universität berichtet Pro5, dass sie immer Stipendien bekam und nie für ihr Studium (oder auch Hobbies) bezahlen musste. Sie war die Beste in der Schule, was laut ihr ganz was besonderes unter Migrantenkindern war. Nach ihrem Universitätsstudium und Bachelor studierte sie in England und besuchte einen Englisch als Fremdsprache –Kurs. In Australien bekam sie noch ein Stipendium

(Universität von Armidale) und studierte noch 3 Jahre Deutsch. Weiter absolvierte sie einen vom Bildungsministerium angebotenen Kurs, in dem sie Sprachenunterricht erforschte. recherchierte.

Then I got a scholarship to go back to university. I've been very lucky. I've always had scholarships for my education. Even though I was quite old.

Dann bekam ich ein Stipendium und ging zurück an die Universität. Ich hatte immer Glück. Ich hatte immer Stipendien für meine Ausbildung. Obwohl ich ziemlich alt war.

Insgesamt hat Pro5 mehr als 10 Jahre studiert. Sie hat ihr Referendariat zeitweilig neben dem Unterricht absolviert. Darüber berichtet sie ganz wenig, wie auch über seine Relevanz für ihre weitere Karriere. Laut Pro5 hat sie alle möglichen Fortbildungskurse gemacht:

I did all the professional development, I've done summer schools and all the big conferences... I went to Freiburg (through the DAAD scholarship)... I did the month one. I've been to two places. I did three weeks' program as well. I think I've done everything available.

Ich habe die ganze berufliche Weiterbildung gemacht. Ich habe an den Sommerschulen (ein nationaler Kurs, der jährlich für die Deutschlehrer Australiens organisiert wird) wie auch an den großen Konferenzen (jährliche Deutschlehrerkonferenzen) teilgenommen... Ich war in Freiburg (als DAAD-Stipendiat)... Es dauerte einen Monat. Ich war an zwei verschiedenen Orten. Ich habe auch das 3-wöchige Programm belegt. Ich glaube, ich habe alles gemacht, was angeboten wurde.

Laut Pro5 hat sie immer unterrichtet, auch als Kind. Sie hat sich immer als Lehrerin gefühlt:

Well, I've always felt like a teacher. I used to teach swimming as a child. When I was a good swimmer, my coach he didn't charge me as long as I could teach the kids swimming on Saturday mornings, and the adults sometimes in the evenings. So, also my ballet teacher never charged me as long as I went Saturday mornings... So, I've always had someone teaching me how to teach any skills that were difficult at first and because I was very good at ballet and very good at swimming, whatever I've done I've always excelled... I'm very good at organising. I've run big swimming carnivals for 1,000 people... I ended up running big international (skiing) races... I'm very good at organising everyone else. So I think I'm a natural-born whatever subjects I do... just sort of a natural thing I don't know.

Also, ich habe mich immer als Lehrerin gefühlt. Als Kind habe ich Schwimmen unterrichtet. Ich war eine gute Schwimmerin und meinen Coach brauchte ich nicht zu bezahlen, so lange ich die Kinder samstags unterrichtete, und Erwachsene ab und zu abends. Auch meine Balletlehrerin verlangte kein Geld von mir so lange ich samstagsmorgens helfen konnte... Ich habe nämlich immer jemanden gehabt, der mir gezeigt hat, wie man anderen Fähigkeiten beibringt, die anfangs schwierig waren und weil ich

sehr begabt im Ballet und im Schwimmen war, was immer ich auch gemacht habe, habe ich immer brilliert... Ich bin sehr gut im Organisieren. Ich habe riesige Schwimm-Meisterschaften geleitet, für sogar 1000 Leute... Ich war für große internationale (Ski)Rennen verantwortlich...Ich organisiere andere Leute sehr gut. Also ich denke, ich bin ein Naturtalent, was immer ich tue... es ist ganz natürlich für mich.

Die Bedeutung und den Nutzen des Referendariats kommentiert Pro5 nicht. Dafür erwähnt sie die Erfahrung, die sie aus aller Welt gesammelt hat wie auch die große Rolle von Netzwerken: ein gutes Netzwerk mit Kollegen sei erstrangig. Pro5 hat während ihrer Karriere die meisten Deutschlehrer im Bundestaat kennengelernt. Sie arbeitet mit einer anderen Deutschlehrerin an einer ganz anderen Schule neben ihrer eigenen Schule zusammen. Das sei auch für die berufliche Entwicklung sehr wichtig.

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen?
 Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt?
 Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert?
 Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?

Die Schüler von Pro5 sehen Deutsch als etwas, was Spaß macht aber auch nützlich ist.. Die Gegend, wo Pro5 unterrichtet, unterstützt wegen des Tourismus und auch wegen ihrer Geschichte das Lernen von Deutsch wie auch von anderen Sprachen:

They (students) see it as being useful. First of all, they see it as fun, and they all come back to me and say their parents are even happy, they see it as fun, they see it as useful... The whole village is very Austrian, you know of apple strudel, you know, the Snowy Mountains Scheme, Jindabyne... even the buildings... the menus are there, the children know all about that food... we've got an Austrian cafe, in Jindabyne the only variation is Austrian food or German food.

Die Schüler sehen Deutsch als etwas Nützliches. Zuerst sehen sie es als etwas Tolles und sie alle kommen zu mir und berichten, dass auch ihre Eltern sich darüber freuen, dass sie es als etwas Tolles sehen, sie sehen es als etwas Nützliches... Das ganze Dorf ist ganz Österreichisch, man weißt, was Apfelstrudel ist, das Snowy-Mountains-System, Jindabyne...sogar die Gebäuden... die Speisekarten sind da, die Kinder wissen alles über dieses Essen... wir haben ein österreichisches Cafe, in Jindabyne ist die einzige Auswahl österreichisches Essen oder deutsches Essen.

Tatsächlich unterrichtet Pro5 in Teilzeit, sie ist halbpensioniert. Deutsch ist nicht obligatorisch, aber alle 400 Schüler lernen es in der Grundschule, eine Unterrichtsstunde zweimal pro Monat. Eine Klassenlehrerin bekommt eine Stunde *RFF* (relief from face-to-face instruction, d.h. frei), während Pro5 Deutsch unterrichtet. Sie hat früher auch einen Deutschclub angeboten, der nach der Schule stattgefunden hat. Pro5 arbeitet mit der Deutschlehrerin in der Privatschule neben ihrer Schule zusammen. Sie teilen oder besser tauschen Materialien aus, sie teilen laut ihr alles. Allerdings fühlt Pro5 heutzutage, dass sie im Wettbewerb mit Japanisch, das an der High School unterrichtet wird, steht. Die Schule wird keine neue Deutschlehrerin einstellen:

It's very difficult for me as a little primary school teacher to dictate to the high school... They were doing German all the way through (primary school and through to high school) when I was actually teaching in the high school...it changed... I just did it (teach the vast amount of students alone). I just wouldn't give up. They tried to get rid of me. I'm just ...personality.

Es ist ganz schwierig für mich als eine kleine Grundschullehrerin der high school zu diktieren, was zu tun ist... Alle lernten Deutsch (von Grundschule bis Mittelstufe), als ich noch Deutsch an der high school unterrichtete... dann hat es sich geändert... Ich machte das nur (allein für den Deutschunterricht von einer riesigen Anzahl von Schülern zu sorgen). Ich gab einfach nicht auf. Sie versuchten mich loszuwerden. Ich bin einfach...eine Persönlichkeit.

Die Eltern geben Pro5 sehr positives Feedback. Laut ihr hat sie noch nie negatives Feedback bekommen. Die Eltern denken, dass alles wunderbar ist. Was Australien im Allgemeinen betrifft, sagt Pro5 wie auch Pro4, dass in Australien Sprachen generell nicht genug geschätzt werden:

I don't think we value languages enough. We're a mono culture, you know... but we've got everyone around us speaking so many languages. I think by teaching them children young, we may change that attitude that it's normal to speak a language or two, which is in Europe... but in Australia I seem to be abnormal (speaking many languages), I said why, that should be normal.

Ich glaube nicht, dass wir Sprachen genug schätzen. Wir sind eine Monokultur, weißt du... aber gleichzeitig sprechen die Leute um uns herum so viele Sprachen. Ich denke, dass wenn wir den Kindern schon ganz früh Sprachen beibringen, haben wir eine Chance diese Einstellung zu verändern, so dass es normal ist, eine oder zwei (Fremd)sprachen zu sprechen, wie in Europa...Aber in Australien scheint es komisch zu sein (wenn man mehrere Sprachen spricht), ich frage warum, das sollte ja normal sein.

6.5.1 Ergebnis

Pro5 hat ganz Vieles während ihres Studiums wie auch während ihrer Karriere gemacht. Sie hat ein internationales Leben geführt und übermittelt diese Internationalität auch ihren Schülern. Pro5 ist offensichtlich eine sehr unnachgiebige Lehrerin mit viel Unternehmungsgeist. Als sie gesehen hat, dass es ein Mangel an Fremdsprachen an ihrer Schule gab, hat sie den Unterricht selbst angefangen, organisiert und auch selbst unterrichtet. Jetzt, auch wenn sie am Ende ihrer Karriere steht, glaubt sie immer noch fest daran, dass Sprachen wichtig für die Kinder sind und dass sie an der Schule unterrichtet werden sollten. Pro5 hat nicht aufgegeben, obwohl sie nicht viel Unterstützung bekommen hat. Es scheint so zu sein, dass die Schule mit dem Deutschunterricht aufhören wird, wenn Pro5 pensioniert wird. Wahrscheinlich gibt es nur dank ihr eine Fremdsprache an der Schule. Im Pro5s Fall bekommt sie keinen nennenswerten Respekt oder Unterstützung von außen. Das Schulsystem behandelt Sprachen als ein nachrangiges Fach, etwas was als Extra unterrichtet werden kann, so dass Klassenlehrer eine Pause haben können. Die Tatsache, dass keine andere Deutschlehrerin an der Schule angestellt wird, bedeutet, dass die Schule wirklich andere Prioritäten hat und damit zufrieden ist, dass die Schüler nur zweimal pro Monat Deutschunterricht haben. Es ist bewunderswert, wie Pro5 in einer solchen Atmosphäre so lange ausgehalten hat und trotz des Mangels an Unterstützung allein und so energisch mit Deutsch gearbeitet hat. In ihrem Fall scheint die Ermutigung völlig von innen und von den Schülern zu kommen, die mit ihrer Lehrerin sehr zufrieden zu sein scheinen.

Pro5 spricht über das Leben, das Studium und ihre Karriere, allerdings ohne chronologische Erzählungen oder klare Berichte, wie sie Lehrerin wurde oder was sie erreichen wollte. Auf eine Art und Weise scheint ihre Geschichte fast zu positiv und sogar einfach oder naiv zu sein. Aus ihrer Erzählung könnte man fast schließen, dass sie trotz ihrer zahlreichen Erfahrungen und der langen Karriere nicht so weit in ihrer beruflichen Entwicklung gekommen ist, da sie so viel über sich selbst und ihre Bedeutung für die Schüler spricht. Wenn man aber wirklich darauf achtet, was alles sie während ihrer langen Karriere gemacht hat und wie sie sich beruflich entwickelt hat sowie welche Erfahrungen sie gesammelt hat, kann man erschließen, dass sie das wahrscheinlich nicht nur für sich selbst gemacht hat, sondern zum Wohle ihrer Schüler, so dass sie eine noch bessere Lehrerin werden konnte. Dass sie so sehr über sich selbst und ihre Leistungen spricht kann auch eine Reaktion oder Reflektion der schweren Umgebung sein. Um in so einer Umgebung zu arbeiten, in der Pro5 arbeitet, muss die Lehrertätigkeit wirklich eine Berufung für sie sein, die es möglich macht, als Einzelkämpferin

zu überleben!

Pro5 hat bemerkenswert viel studiert und sie hat für die Studien immer Stipendien bekommen. Sie muss sehr begabt gewesen sein. Was auch immer sie getan hat, sie hat Initiative und Können gezeigt und sie ist verwunderlich weit mit ihren Erfahrungen gekommen. Sie hat schon als Kind mit ihrer Schwimmlehrerin zusammen gearbeitet und viel von ihr wie auch von ihrer Ballettlehrerin über Anleitung und Erziehung gelernt. Diese frühen Vorbilder haben Pro5 langsam mehr Verantwortung übergeben und deswegen hat sich ihre Lehreridentität schon ganz früh zu entwickeln begonnen.

Pro5 hat viel Zeit im deutschsprachigen Raum verbracht. Aber von deren Bedeutung für sich selbst oder für ihre Schüler gibt es im Interview so gut wie keine Aussage. Es kann sein, dass es so natürlich für sie ist, dass man diese authentischen Erfahrungen sammelt, da sie sie selbst von Kindheit an gesammelt hat. Ihre Einstellung und Entscheidungen im Leben zeigen eine große Weltoffenheit.

6.6 Australisches Beispiel 3

Selbstbild: Ich, die Deutschlehrerin

Wie und warum wurden Sie Deutschlehrerin?
Wie sehen Sie Ihre Arbeit und ihre Wichtigkeit?
Was wünschen Sie sich beruflich bei der Arbeit?
Von welcher Bedeutung sind die eigenen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum für Sie?

Probandin 6 (Pro6) wollte immer Lehrerin werden. Auch sie – wie die anderen Probandinnen – war schon in ihrer Schulzeit von Sprachen begeistert. Sie wusste schon früh, dass sie Lehrerin werden wollte:

It came from school. I always wanted to teach, I wanted to be a teacher.... And I loved my... French and German at school... I just knew I wanted to teach my languages because I found them easy, easier than a lot of other subjects, and I just found them fun and interesting, real and alive...so many aspects of it.

Es kam schon durch die Schule. Ich wollte schon immer unterrichten, ich wollte Lehrerin werden...Und ich liebte Französisch und Deutsch als ich in der Schule war.. Ich wusste einfach, dass ich Fremdsprachen unterrichten wollte. Ich fand sie einfach, einfacher als viele andere Fächer, und ich fand, dass sie interessant, echt und lebendig... es gibt so viele Aspekte (in Sprachen).

Ein Aufenthalt in Deutschland und Frankreich in der 10. Klasse wie auch ein Austauschjahr nach dem Abitur unterstützten ihre Entscheidung weiter. Dass das Austauschland aber Deutschland war und nicht Frankreich, war ein Zufall:

I had the opportunity of going overseas on a school trip with another three schools combined... three weeks to France and Germany on a sight-seeing type trip, with one week spent with a French family... I really wanted to go overseas and get an exchange in France so I did, I was a Rotary exchange student... I ended up going to Germany... German was not my strength... And I loved my language teachers so I thought yes, ok, I'll go to Germany and I'll make the most of it... So I consequently came back and decided going on with my German because from that point I'd experienced wonderful things. Got to know a different culture and then also the language, was a bliss to speak because it was easy.

Ich hatte die Gelegenheit, ins Ausland zu fahren. Man organisierte eine Schulreise mit drei anderen Schulen... Drei Wochen in Frankreich und in Deutschland. Es war eine Art Sightseeing, mit einer Woche in einer französischen Familie... Ich wollte (auch später) wirklich ins Ausland gehen und einen Austausch in Frankreich machen und so machte ich das. Ich war eine Rotary-Austauschschülerin... und landete in Deutschland (statt in Frankreich)... Deutsch war damals keine Stärke von mir... Aber ich liebte meine Sprachenlehrer und dachte, ja, ok, ich fahre nach Deutschland und mache das Beste daraus... So kehrte ich zurück und entschloss mich, Deutsch weiter zu lernen, da ich dann schon so viele wunderbare Sachen erfahren hatte. Ich hatte eine neue Kultur kennengelernt und auch die Sprache, es war so herrlich, Deutsch zu sprechen, da es jetzt so einfach war.

Pro6 war ganz zufrieden und begeistert von ihrem Austauschjahr und wollte etwas „zurückgeben“. Das war einer der Gründe hinter ihrer Entscheidung, Lehrerin zu werden:

The passion... I wanted then to come back and share my experience with other students, that you can do something with the language, it may not necessarily be getting you a job, but it's something as a bonus on the side, that you can offer to an employer or an interest... and that's what lead up to it, after a few positive experiences: school, trip, then the exchange, then I knew this is me... I guess I felt a need to (give back), I'd had such a wonderful opportunity and wonderful experience that I wanted to share that with others.

Die Leidenschaft... Ich wollte dann zurückkehren und mit anderen Studenten meine Erfahrungen teilen, dass man etwas mit der Sprache machen kann. Die Sprachkenntnisse bringen dir nicht unbedingt den Job, aber sie sind doch ein Bonus, etwas, was man dem Arbeitgeber anbieten kann, oder ein Interesse...und das ist, was mich dazu führte, nach einigen positiven Erfahrungen: also die Schule, die Reise, dann der Austausch, und dann wusste ich, das bin ich... Ich vermute, ich fühlte, dass ich etwas zurückgeben sollte, ich hatte so eine wundervolle Gelegenheit und Erfahrung gehabt, dass ich das alles mit anderen teilen wollte.

Während ihrer Karriere hat Pro6 an einer Co-ed -Schule gearbeitet, auch im Katholischen Schulsystem

unterrichtet und momentan unterrichtet sie nach einer langen Pause an einer Mädchenschule im Privatschulsystem. Sie hat alle Stufen und sowohl Deutsch als auch Französisch unterrichtet. Auch hat sie Erfahrung mit Englischunterricht in Hong Kong gesammelt. Heute unterrichtet sie wegen des Stresses nicht die letzten beiden Jahrgänge der *High School*.

Pro6 spricht mit viel Leidenschaft und Begeisterung vom Deutschunterricht. Sie liebt ihre Arbeit, die Schüler und die Tatsache, dass sie wichtig im Leben der Schüler ist. Sie hat nie einen anderen Job haben wollen. Wenn sie die Schüler etwas lernen sieht, fühlt sie, dass sie etwas erreicht hat:

I love being in the classroom, I love explaining what I know... I love interactions with the students... I like getting into the crack of language and playing and trying to see kids achieve something they didn't know before... Or then encouraging them to go on exchange, and they come back from an exchange and seeing their faces and what they've learned and how they can then bring that into classroom. Someone's experienced what I've experienced, like it's reliving it too...

Ich mag die Zeiten im Klassenzimmer, ich erzähle gern, was ich weiß... Ich liebe die Kommunikation mit den Schülern... Ich mag es, wenn wir die Grundlage der Sprache studieren, und spielen und wenn ich sehe, dass die Kinder etwas erreichen, etwas, was sie früher nicht wussten... Oder sie zu ermutigen, an einem Austausch teilzunehmen. Dann kehren sie zurück und ich sehe ihr Gesicht und was sie alles gelernt haben und wie sie all das in den Unterricht bringen. Sie haben das erlebt, was ich erlebt habe, und auf eine Art und Weise erlebe ich selbst das Gleiche mal wieder...

Wenn gefragt, was sie bei ihrer Arbeit noch leisten möchte, berichtet Pro6, dass sie den Schülern eine Passion fürs Lernen einimpfen will, unabhängig davon, welche Sprache die Kinder lernen. Früher hat sie für die deutsche Sprache gekämpft. Pro6 will auch sich selbst immer verbessern und entwickeln:

Now I don't care what they do as long as they're learning a language or they're seeing the impact that a language can have on a life, where it can lead, what it can go together with, I think it's more opening the barriers and the doors, seeing the world out there, I want to see that, I want the kids to see through their language learning... you know, there's more out there, let it open your doors, let it be a medium to access all this world out there. I guess it's more opening more of their eyes. I'm very pedantic about what they're learning. They gotta learn it right... I think as I get older, I want to be better and better, maybe my ideals are getting too... because you have so many years of teaching experience, you know what can be done.

Heutzutage ist es nicht so wichtig für mich, was sie machen, so lange sie eine Sprache lernen oder so lange sie das sehen, was für einen Einfluss eine (Fremd)sprache auf das Leben haben kann, wohin sie führen kann, womit sie zusammengehen kann, ich denke, es geht darum eher Barrieren zu überwinden und Türen aufzumachen, die weite Welt zu sehen. Das will ich sehen, ich wünschte, dass die Kinder durch das Sprachenlernen sehen könnten... also, es gibt mehr (im Leben), lass die Sprache, die Türen aufmachen und ein Medium für die weite Welt sein. Es geht darum, ihnen die Augen zu öffnen. Ich bin

sehr pedantisch in Bezug auf was sie lernen. Sie müssen es richtig lernen... Ich denke, je älter ich werde desto besser möchte ich auch werden, vielleicht werden es meine Ideale auch... Da ich so viele Jahre Erfahrung im Unterricht habe, weiß ich, was gemacht werden kann (was die Schüler erreichen können).

Für Pro6 sind ihre eigenen Erfahrungen in Deutschland von großer Bedeutung. Als sie dort als Austauschschülerin nach ihrem Abitur war, fiel gerade die Mauer. Sie hatte das Gefühl, dass sie mitten in der Geschichte stand. Während ihres ersten Besuches als Schülerin hatte sie Ost-Berlin kurz besucht und hatte auch die Zeit vor der Wende in Deutschland erlebt.

Lehrerausbildung: Studium und Referendariat im Fokus

Ausbildung:

Wie schätzen Sie die eigene Universitätsausbildung und Ihre Vorbereitung auf die Arbeit?

Dauer, Fortbildung

Referendariat:

Wie war das Referendariat im Verhältnis zur Arbeit?

Pro6 studierte 5 Jahre an der Universität Sydney. Neben Deutsch und Französisch studierte sie auch *ESL (English as a Second Language, Englisch als Fremdsprache)*. Im fünften Jahr ihres Studiums absolvierte sie einen *Honours*-Grad, in dem sie das Schulsystem Deutschlands erforschte.

Als Pro6 mit ihrem Studium fertig war, fühlte sie sich vollständig für die Arbeit bereit:

Well and truly, beyond ready! I just wanted to get out. I'd had enough. Because I could speak it, I knew how the language works, I knew how to teach it. I felt I had it in me. I was able to explain things easily, was able to catch their attention... I just wanted to get into a classroom, I'd had enough of formal learning. And for that reason I haven't gone back to any continued learning. I don't want to. It's not like I don't have time, I have no interest.

Ja, ich war völlig und mehr als bereit! Ich wollte einfach raus (der Universität). Ich hatte genug. Weil ich sie sprechen konnte, wusste wie die Sprache funktioniert, und konnte sie unterrichten. Ich fühlte ich konnte es. Ich war fähig, die Konzepte ganz einfach zu erklären, hatte ihre Aufmerksamkeit... Ich wollte einfach ins Klassenzimmer und unterrichten. Ich hatte genug vom formalen Lernen. Und deswegen bin ich nie zurückgekehrt, habe mein Studium nie weitergemacht. Ich will es nicht. es ist nicht so, dass ich keine Zeit hätte, es interessiert mich einfach nicht.

Auch heute meint sie, dass sie nicht viel von weiteren Studien profitieren würde:

I don't know. Probably more in education. And Masters... I'm not interested. I feel I'm past that. I'd rather enjoy and do what I can now. With all the experts that come in to discuss, you know at school meetings, you get enough of these new ways of how to do things. You generally don't implement them all, only one or two, that was a good idea, try it a few times. But if it's not in your way of teaching already, you are how you're bred.

Ich weiß nicht, was es da gibt, wahrscheinlich mehr in Pädagogik. Und Magister... Es interessiert mich nicht. Ich habe es hinter mir gelassen.. Ich genieße und tue lieber das, was ich schon kann. All die Experten, die zur Schule kommen und in den Lehrerversammlungen sprechen, man hat genug von diesen neuen Weisen, wie man Sachen tun kann. In der Praxis setzt man nie das alles um, nur eine oder zwei, die eine gute Idee waren, versuch es einmal oder zweimal. Aber falls es nicht schon wie dein Unterrichtsstil ist..., du bist ja wie du bist.

Obwohl Pro6 nicht so begeistert von den Möglichkeiten gewesen ist, was weitere Studien bieten könnten, war sie einmal als DAAD/Goethe Institut-Stipendiatin Lehrerin in Deutschland. Damals war sie 8 Wochen in Berlin und Göttingen. Als Studentin hat sie auch als Stipendiatin 8 Wochen in Freiburg verbracht. Die Erfahrungen hat Pro6 als sehr gut und nützlich gefunden:

For me it was just hear the German again! Feeling enthused, different ideas, what's the current situation in Germany, how are they feeling. I loved the feeling of being a student again.

Für mich hieß es: wieder Deutsch zu hören! Ich fühlte mich entzückt, (neue) verschiedene Ideen, was ist die aktuelle Situation in Deutschland, wie die Deutschen sich fühlten. Ich war gern wieder Studentin.

Pro6 machte ihr Referendariat in Australien. Eigentlich gab es zwei Teile an zwei verschiedenen Schulen Pro6 kann sich nicht erinnern, wie lang die Referendariate dauerten. Vielleicht einen Monat lang oder so. An einer Schule unterrichtete sie Deutsch und an der anderen war ihr Fach *ESL*. Pro6 weist auf England hin und sagt, dass alle Sprachlehrer dort ein obligatorisches Referendariat im Zielsprachland machen müssen:

It would be wonderful (in Australia). But the importance of the language, being so far away. And with English infiltrating the system. It's never going to happen. It's sad. Of course, we're never going to get the standard... It's not (encouraged) here... (There are) exchanges for one or two terms or semesters but a lot of them seem to be in different subject areas, not just teaching, might be for architecture or medicine...

Es wäre ja wunderbar (hier in Australien auch). Aber die Bedeutung von Sprachen, dadurch dass wir sind ja so weit weg. Und da die Englische Sprache jetzt überall eingedrungen ist... Es wird nie passieren. Das ist schade. Natürlich schaffen wir nie den Standard... Es wird hier nicht unterstützt... (Es gibt) Austausch für einige Semester, aber viele von denen scheinen in anderen Fächern zu sein, nicht nur Pädagogik, zum Beispiel Architektur oder Medizin...

Kontext: Die DaF-Umwelt um die Lehrerinnen herum

Wie sehen die Schüler, die Eltern und die Kollegen Deutschlehrer/innen?
 Fühlen Sie sich respektiert und geschätzt?
 Wie wird DaF im Lehrplan präsentiert?
 Wie wird der Deutschunterricht gesellschaftlich (oder in den Medien) gesehen?

Laut Pro6 sieht die Gesellschaft wenig Wichtigkeit im Sprachunterricht. Nur Lehrer der Mathematik oder Naturwissenschaften werden geschätzt:

Not important. You're not a Maths or Science teacher. You're not on the pecking order... Why do you need it (the foreign language), English is infiltrating the world, what's the point, and it comes back from the parents... I don't think that'll ever change, particularly for German... You may argue Chinese but then Japanese they tried and it fell forward. There just wasn't enough interest because English has become so strong.

Nicht wichtig. Man ist kein Mathematiklehrerin oder Lehrerin der Naturwissenschaften. Man ist ganz unten in der Hierarchie. Warum braucht man das (eine Fremdsprache)? Englisch beherrscht ja die Welt, es ist sinnlos, und das kommt von den Eltern zurück... Ich denke, die Situation wird sich nie ändern, besonders was Deutsch betrifft... Ok, vielleicht Chinesisch, aber das wurde mit Japanisch versucht, aber das ging unter. Es gab einfach zu wenig Interesse, weil Englisch so wichtig geworden ist. Ihrer Meinung nach stammen die negativen Einstellungen von den Eltern und sie hört das gleiche von den Kindern und sogar von anderen Lehrerinnen. Sie selbst sieht ihr Fach als wertvoll an. Und andere Sprachlehrer, obwohl vielleicht nicht genug:

Language teachers, rather, I think they see it more as valuable, as an insight into cultures and how languages work as an interest... But I don't think even we push it enough. I think it (the German language) is dying out.

Sprachlehrer, ja, ich denke sie betrachten Sprachunterricht als wertvoll, als eine Einsicht in andere Kulture und wie Sprachen funktionieren, als ein Interesse... Aber ich denke, dass sogar wir betonen es nicht genug. Ich denke, dass Deutsch (in Australien) aussterben wird.

Pro6 unterrichtet an einer Privatschule für Mädchen. Auch an ihrer Schule sind 100 Stunden Fremdsprache obligatorisch und danach entscheiden sich die Schüler, ob sie die Sprache als Wahlfach nehmen. Pro6 sieht Fremdsprachen als etwas, was nur einige als etwas Interessantes ansehen. Fremdsprachen sind nur ein Nebenfach. Die Schüler, die Deutsch wählen, tun das nur, weil sie entweder reisen oder jemanden kennen, der die Sprache spricht. Pro6 behauptet, dass viele Schüler leider nie mit Deutsch oder Französisch in Kontakt kommen.

An ihrer Privatschule kann Pro6 ruhig Deutsch unterrichten. Was aber die Einstellungen der Gesellschaft und ihre persönliche Meinung betrifft, ist ihr Kommentar über die staatlichen Schule sehr aufschlussreich:

I have never taught in the state system. I don't want to. Languages not even being proportioned. At least in the private (school system) it's a different world... I want to be able to share so much of me and my teaching that I don't want to be ridiculed as soon as I walk in the door. Which is how I see it would happen in the state system where it's not a priority subject. It's not a priority in the private system but still somewhat supported, the tradition, if you like. There are different schools where your different way of life is allowed...

Ich habe nie im staatlichen (Schul)System unterrichtet. Ich will das auch nicht. Sprachen wird da sogar kein Platz im Curriculum gegeben. Wenigstens im Privatsystem ist es eine ganz andere Welt... Ich will Vieles von mir mit anderen teilen, meinen Unterricht, dass ich nicht lächerlich gemacht werde, sobald ich in die Schule hineintrete. Ich denke, das würde im staatlichen System geschehen, wo Fremdsprachen keine Priorität haben. Fremdsprachen haben keine Priorität im Privatsystem, aber werden einigermaßen gestützt, die Tradition, wenn man so will. Es gibt verschiedene Schulen, in denen deine unterschiedliche Art und Weise erlaubt ist...

6.6.1 Ergebnis

Pro6 ist von ihrem Fach begeistert und genießt ihre Arbeit sehr. Sie hat immer unterrichten wollen und der Weg zur Lehrerin war für sie ganz direkt und reibungslos. Pro6 spricht ganz offen und gern von ihren Erfahrungen und Gedanken zum Thema Deutschunterricht. Sie hat über ihre Lehreridentität und Karriere nachgedacht und weiß genau, was sie beruflich will, welche Ziele sie hat, was ihr Unterrichtsstil ist und wofür die Schüler Deutsch oder andere Sprachen brauchen. Auch sieht sich Pro6 als mehr als das, weil sie ständig für ihr Fach kämpfen und seine Bedeutung beweisen muss. Obwohl ihre Schule Fremdsprachen wenigsten als Tradition schätzt, verstehen ihre Freunde und Kolleginnen und die breitere Gesellschaft ihre Entscheidung, ein „unnötiges“ Fach zu unterrichten. Sie möchte nie

im staatlichen System unterrichten, da sie Angst vor der Isolierung hat.

Pro6 fängt mit ihrer Erzählung vom Anfang an. Chronologisch berichtet sie, welche Erfahrungen und Menschen eine Rolle bei ihrer Entscheidung, Lehrerin zu werden, gespielt haben. Sie scheint vollkommen zufrieden mit ihrer Entscheidung und ihrer Karriere zu sein: sie hat alles gemacht, was sie im Unterricht machen wollen. Sie hat Erfahrungen mit Unterricht im Ausland und außer Erfahrungen mit dem staatlichen Schulsystem hat sie Erfahrungen mit allen Schultypen auf allen Stufen. Auch ist sie inzwischen eine längere Zeit mit ihren Kindern zu Hause als Hausfrau gewesen.

Pro6 behauptet, dass sie nach dem Universitätsabschluss vollkommen „fertig“ war, sogar mehr als fertig. Es ist durchaus interessant, dass sie kein Wort über ihr Referendariat sagt sowie dessen Einfluss und Nutzen für ihre Karriere. Sogar die Länge hat sie vergessen, als hätte das Referendariat keine Rolle in ihrer Ausbildung gespielt. Auch zählt Pro6 nur die technischen Einzelheiten ihres Studiums auf: Länge, Universität, Fächer, aber nichts von Bedeutung wird gesagt. Pro6s Einstellung zur Weiterbildung ist ziemlich pessimistisch – was würden weitere Studien noch bringen? Das kann etwas mit der australischen Studienmentalität oder Sitten zu tun haben: Da die Studiengebühren so hoch sind und da die Kombination von BA+DipEd (das letzte Jahr mit dem Referendariat) bisher ausreichend gewesen sind, ist es akzeptabler, direkt mit dem Arbeiten zu beginnen und sich stattdessen auf die Karriere zu konzentrieren. Weitere Studien sind als „Extra“ behandelt worden, zum Beispiel der Magistergrad. Das wird sich aber langsam verändern.

Die Tatsache, dass Pro6 sogar an ihrer Schule ganz allein und fast ohne Sprachlehrerkollegen arbeitet, signalisiert eine gewisse Stärke. Eine Wertschätzung durch Lehrerkollegium, der Mehrheit der Eltern oder der Gesellschaft ist nicht zu erwarten. Pro6 scheint auf eine Art und Weise die Tatsache zu genießen, dass sie ein bisschen „anders“ ist und ständig gegen den Strom schwimmt. Vielleicht kämpft sie weniger als sie früher gekämpft hat. Sie hat die Situation akzeptiert, da sie sagt, dass die Situation in Australien sich nie ändern wird, aber gleichzeitig genießt sie den Unterricht enorm und bietet den wenigen Schülern, die Deutsch wählen, alles, was sie nur kann. Sie hat ihre Balance in einer schwierigen Situation gefunden.

Die Aufenthalte in Deutschland haben einen bleibenden Einfluß auf Pro6 gehabt. Sie scheint diese

Erfahrungen über alles zu schätzen und erlebt die eigenen Austausch Erfahrungen gern wieder, wenn sie an ihren Schülern, die von ihrem Austausch zurückkehren, Veränderungen bemerkt. Sie schätzt das Fremdsprachenlernen vor allem wegen seiner Wirkungskraft. Ihr Hauptziel ist den Kindern durch den Deutschunterricht beizubringen, dass man mit offenen Augen durch das Leben geht. Auf diese Art und Weise erzieht sie die Schüler – wie auch die anderen Probandinnen – zu Weltbürgern, die in der Zukunft tolerant und aufgeschlossen leben.

Pro6 scheint von Anfang an eine sehr starke Lehreridentität gehabt zu haben. Sie hat sie analysiert und in ihrer Arbeit besonders früher weiterentwickelt. Obwohl sie nicht viel an Weiterbildung zu denken scheint, und zum Beispiel keine Kurse mehr machen möchte, muss erwähnt werden, dass Pro6 die Einladung zum Interview an einem Deutschlehrertag bekommen hat. Deswegen kann behauptet werden, dass sie sich doch dafür interessiert, da sie an so einen Weiterbildungstag teilgenommen hat. Aus allem, was sie sagt, wird klar, dass sie alles für ihre Schüler und ihre Sprachkenntnisse tun will. Sie selbst steht nicht mehr mitten im Prozess des Lernens und Unterrichts, sondern die Schüler.

7 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

Das Ziel dieser explorativen Fallstudie war herauszufinden, wie die sechs interviewten Deutschlehrerinnen in Finnland und Australien ihr Lehrersein sehen. Gleichfalls war von Interesse, ob und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Ansichten bezüglich ihrer Lehreridentität zum Ausdruck kommen. Die Lehrerinnen sprachen ganz aufgeschlossen über ihre Karriere und Identität. Aus ihren Berichten traten statt Unterschiede ganz viele Gemeinsamkeiten hervor. Obwohl die Kontexte von Finnland und Australien sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen bieten, ist es interessant zu sehen, wie ähnlich die Ziele, die Ambitionen, die Bestrebungen und die Motivationen der Lehrerinnen sind. Alle scheinen darüber nachgedacht zu haben, was ihre berufliche Identität sein könnte. Auf der gleichen Weise scheinen alle eine ganz starke innere Berufung für die Arbeit zu verspüren. Jede zeigt enorme Begeisterung in Bezug auf ihre Arbeit, sogar nach vielen Arbeitsjahren. Dazu scheint jede Lehrerin ganz genau zu wissen, warum ihr Einsatz im Leben der Schüler von Bedeutung ist. Was noch aus allen Interviews klar hervorkommt, ist das Ziel oder der Wunsch, die Schüler zu Weltbürgern zu erziehen, das heißt, zu Menschen, die Sprachen lieben und die Welt mit

offenen Augen und tolerantem Verhalten begegnen.

Es ist schwierig, genaue Unterschiede zwischen dem Lehrersein der finnischen und australischen Lehrerinnen zu finden. Tatsächlich sind sich die Berichte so ähnlich. Bereits im Vorfeld war es klar, dass die Bedingungen und der Kontext ganz unterschiedlich sind, aus den Interviews wurde dann deutlich, dass die Realität an den zwei Orten ganz anders war: z.B. die Länge des Studiums und des Referendariats, die Schulsysteme und die Fachhierarchie unterscheiden sich sehr in den zwei Ländern. Dennoch kann behauptet werden, dass sich die finnische bzw. die australische Lehreridentität ganz ähnlich ausformen. Alle interviewten Lehrerinnen haben ungefähr solche Phasen in ihrer Karriere gehabt: zunächst gibt es die Motivation – entweder aus den Schulzeiten oder es gibt starke Lehreridole im Hintergrund, oder Erfahrungen mit der Welt bzw. dem Ausland. Nach der Motivation folgen das Studium, das Referendariat, der Abschluss und die Arbeitswelt. Nach den Anfangsphasen und durch die bedeutsamen Kontakte mit den Schülern und positiven Erfahrungen im Unterricht wird der Lehrerin klar, was sie noch erreichen und leisten will. Die Lehrerinnen haben gesehen, was für eine Wirkung ihre Arbeit auf die Schüler hat. Das negative Feedback und die Geringschätzung des Faches Deutsch, was besonders in Australien die Realität zu sein scheint, kommt von außen und trotz dieser Schwierigkeiten wird die berufliche Identität (und vielleicht auch der Stolz) der Lehrerin nicht zerstört. Meiner Meinung nach zeigt dieses Phänomen die hervorragende und gewaltige Stärke der Identität. Dies ist besonders der Fall bei den australischen Lehrerinnen – sie müssen sogar stärker als ihre Kolleginnen in Finnland sein, um überhaupt zu überleben. Ohne eine bestimmte innere Berufung wäre es nicht möglich, unter diesen Umständen jahrelang weiterzumachen. Vielleicht verstärken die großen Schwierigkeiten und die Unsicherheit die berufliche Identität zusätzlich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Befragten sich als wichtig sehen, denn sie glauben an die Bedeutsamkeit ihrer Arbeit und sehen Sinn und Zweck darin. Eine Art Stolz geht aus allen Interviews hervor. Die Lehrerinnen machen beruflich genau das, was sie auch wollten. Deutschunterricht ist ihr Traum. Jede weiß genau, was Deutschunterricht heißt, da sie an vielen verschiedenen Schulen und verschiedenen Altersgruppen unterrichtet haben, und sogar mehrere Sprachen. Auf jeden Fall schätzen alle ihre Arbeit und möchten sehr gern, dass andervor Allem die Gesellschaft die Relevanz ihrer Arbeit auch anerkennen. Da besonders die australische Gesellschaft das ganz und gar nicht so klar sieht, heißt aber nicht, dass die Lehrerinnen sich irgendwie geringschätzen würden. Im Gegenteil sind sie entweder ganz stark geworden oder haben eine Schule gefunden, wo sie

in Ruhe Deutsch unterrichten können. Alle Lehrerinnen genießen ihre Arbeit. Viele haben sie seit Jahren gemacht und mögen die Arbeit immer mehr.

Eine der Forschungsfragen war, ob die Dauer des Studiums sich auf die berufliche Identität ausgewirkt hat. Was interessant an dieser Frage ist, ist, dass das Studium in den sechs Interviews fast nicht erwähnt wurde. Das Studium wurde nur in Nebensätzen angesprochen. Ob die Lehrerin Magister oder Bachelor haben, scheint in ihren Berichten keine Rolle zu spielen. Sogar die finnischen Lehrerinnen, die Magister haben, erwähnten kaum etwas von ihren Studien. Hat es sich nicht gelohnt zu studieren? Was allen Befragten außer einer wieder ähnlich war, war die Tatsache, dass das Studium allein sie nicht auf die Arbeit vorbereitete und dass alle die Erfahrungen im Unterricht sehr hoch schätzten. Erst dann fange das Lernen (d.h. wie man unterrichtet) an, wenn man selbst unterrichtet. Für eine Lehrerin war das schon in der Kindheit so und die anderen haben Erfahrungen entweder während des Referendariats oder erst in der Arbeitswelt gesammelt. In der Klasse haben sie alle die wichtigsten Sachen über den Unterricht gelernt, zum Beispiel wie man mit Eltern und Kollegen umgeht.

Trotz der vielen Gemeinsamkeiten sind die Lehrerinnen auf verschiedenen Wegen zur Lehrerin geworden. Für die meisten war es entweder ein Zufall oder ein langsamer Prozess, für eine war es immer klar, dass sie Lehrerin werden würde. Egal, wie der Weg zum Lehrerinwerden für sie gewesen ist und in welcher Phase sie in ihrer beruflichen Entwicklung sind, klar ist es, dass die Lehrer jetzt alle für die Schüler kämpfen und ihnen das Beste bieten wollen. Nur eine der befragten Lehrerinnen meinte, dass sie sich nicht zu entwickeln braucht (obwohl sie doch Weiterbildungstage besucht), alle anderen wollen sich kontinuierlich entwickeln und denken, dass sie in dieser Arbeit nie ganz fertig sein können.

An dieser Stelle möchte ich zurück auf die Hypothese kommen, die am Anfang besprochen wurde. Es wurde angenommen, dass die Lehrerinnen ihr Fach unterschiedlich schätzen, da Fremdsprachen in europäischen Schulen und Lehrplänen eine viel größere Rolle spielen. Daraus könnte folgen, dass dies die berufliche Identität der Lehrerinnen beeinflusst. Durch die Ergebnisse wurde jedoch klar, dass alle sechs Interviewten ihr Fach als etwas ganz Besonderes und Spezielles sehen. Jede schätzt das Fach Deutsch enorm und sieht, wie nützlich Sprachkenntnisse sein können. Schon in ihrem eigenen Leben haben sie gesehen, wohin Fremdsprachenkenntnisse führen, welche Türen sie öffnen und von welchem Vorteil sie im Arbeitsleben sein können. Zwei der Befragten haben fast ihr ganzes Leben Deutsch oder

andere Sprachen unterrichtet. All das hat die Verfasserin positiv überrascht.

8 Schlusswort

In der vorliegenden Arbeit richtet sich das Forschungsinteresse darauf, wie finnische und australische DaF-Lehrerinnen sich in Bezug auf ihre berufliche Identität positionieren. In der globalen Welt ist dieses Thema aktuell und von Bedeutung. Da ich selbst in beiden Ländern als Lernende und Lehrende aktiv bin, hat mich persönlich interessiert, ob und wie die ganz unterschiedliche Gesellschaften mit ihren Betonungen und Bewertungen auf die Identität einer Lehrerin wirken. Im Gegensatz zu Europa stehen in Australien Fremdsprachen ganz an der Peripherie des Curriculums, weshalb auch ihr Wert aus dem Blickwinkel der Australier ziemlich gering ist. Von den Lehrern ist bis vor kurzem kein Magistergrad oder keine langen Sprachstudien verlangt worden. Es war durchaus ganz möglich, dass die niedrige Wertschätzung eine Auswirkung auf die Lehrerinnen haben kann. Durch die Analyse wollte ich herausfinden, welche Rolle die situativen und institutionellen Kontextbedingungen spielen und ob die Lehrerinnen sich so sehen, wie die Gesellschaft sie sieht. Und ebenfalls wollte ich herausfinden, warum die Lehrer dessen ungeachtet jahrelang so eifrig weiter arbeiten. Ich erwartete einen Unterschied zwischen den finnischen und australischen Lehrerinnen und auch, dass die Dauer des Studiums eine Rolle spielen würde.

(Diese auf dem Konstruktivismus basierende explorative Fallstudie besteht aus zwei Teilen: einem Theorieteil und einem empirischen Teil. Im Theorieteil wurde der Begriff Identität behandelt. Ebenfalls wurde betrachtet, was berufliche Identität und ihre Entwicklung bedeuten. Schließlich wurden die finnischen und australischen Lern- und Unterrichtskontexte durch einen schulischen Systemvergleich beleuchtet, damit die zwei unterschiedlichen Kontexte und Gesellschaften besser verstanden werden konnten. Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden drei finnische und drei australische DaF-Lehrerinnen interviewt. Die Interviewfragen basierten auf Forschungsfragen. Die Interviews wurden auf Tonband dokumentiert und transkribiert, und die Antworten wurden thematisch geordnet und mit Hilfe einer Inhaltsanalyse ausgewertet.)

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehreridentität von australischen und finnischend DaF-

Lehrerinnen ganz ähnlich ausformen. Die Probandinnen haben ziemlich interessante Einblicke in das Leben einer DaF-Lehrerin gewährt. Statt Unterschiede traten viele Gemeinsamkeiten hervor. Zum Beispiel waren die Ziele und Träume der Lehrerinnen ziemlich gleich: dass Schülern eine neue Welt durch das Fremdsprachenlernen eröffnet wird, dass Sprachen ein wichtiger Teil ihres Lebens sind und dass sie tolerante Weltbürger werden. Durch die Analyse wurde auch klar, dass das Selbstbild der Lehrerinnen sehr entwickelt und sehr bewusst ist. Sie wissen ganz genau, warum sie ihre Arbeit machen und sie denken ständig über ihre Motive und Identitäten nach. Obwohl einige es schwieriger finden als andere, dass sie ein „unnötiges“ Fach unterrichten (in den Augen der australischen Gesellschaft), sehen alle Sinn und Ziel in ihrer Arbeit und sind sehr stolz auf ihre Leistungen. All das trotz des Vormarsches des Englischen in den beiden Gesellschaften. Obwohl die gesellschaftliche Unterstützung vielen als mangelhaft erscheint und obwohl auch das Feedback der Eltern oder die Geringschätzung des Faches entmutigend ist, scheinen alle sehr zu kämpfen und vielleicht sogar wegen des Widerstands ihre Arbeit noch mehr zu schätzen. Gleich ob Land Finnland oder Australien, die Sachlage ist aus Sicht der befragten Lehrerinnen äußerst ähnlich. Da Deutsch in den beiden Schulsystemen ein kleines Fach ist, müssen die Lehrer um die Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Kontexte, um ihre Rechte und um ihre Stimme mehr kämpfen als die Lehrer der Kernfächer.

Die Frage, ob das Studium und seine Länge von Bedeutung sind, ist sehr interessant in dieser Arbeit. Überraschend ist, dass die Probandinnen nur wenig - wenn überhaupt - über ihre Studien sprechen, und wenn sie das Referendariat oder das Studium erwähnen, sind sie meist ganz kritisch. Keine erwähnt die Länge des Studiums oder seine Auswirkung auf ihre Identität oder ihre Arbeit.

Das Thema der Lehreridentität wird heute sicher sehr viel erforscht. Solche vergleichende Studien zwischen Lehrern in verschiedenen Ländern können in der heutigen globalen Welt auch für die Zukunft viele wichtige Informationen über gesellschaftliche Bedingungen, Lehrerwünsche und Identitätsbildung bieten. Das Thema interessiert mich persönlich immer noch und es wäre interessant zu erforschen, ob die neue Situation in Australien, wo Lehrer seit Neuestem ihren Abschluss mit dem Magistergrad machen, neue Auswirkungen auf die Identität der Lehrer hat, und ob die Länge des Studiums und der Masterstudiengang das Selbstbild der Lehrer ändert wie auch ihre Wertschätzung in der Gesellschaft aussehen wird.

Literaturverzeichnis

Ball, S. und Goodson, I. (1985) *Teachers' Lives and Careers*. Falmer Press.

Caspari, D. (1993) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihren beruflichen Selbstverständnis*. Günter Narr Verlag, Tübingen.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge, London and New York.

Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z, (1983) Dudenverlag, Mannheim.

Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (2010) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Goodson, I.F. (1992) *Studying Teachers' Lives*. Routledge. London.

Hargreaves, A. (1992) *Cultures of Teaching: A Focus for Change*. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. *Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell, London.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (Hrsg.) (2002) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura, Helsinki

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2004), *Tutki ja kirjoita*. Gummerrus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Hubermann, M. (1993) *The Lives of Teachers*. Cassell, London.

Jokinen, J. (2002) *Aikuisopettajan identiteetti – yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään?* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Kaikkonen, P. (2004) *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.

Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, (2003) Langenscheidt KG. Berlin und München.

Niemi, H. (1995) *Opettajien ammatillinen kehitys. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä*. Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu, Tampere.

Niikko, S. (1998) *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis-, ja sosiaalisiin teorioihin*. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.

Vatanen, K. (2007) *Berufliche Identität und Entwicklung. Narrative Interviews mit fünf Deutschlehrerinnen*. Pro Gradu -Arbeit, Tampere. Online: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/78514>

Learning through Languages: Review of Languages Education in NSW. Consultation Paper. Board of Studies.

Opettaja (22-23/2014) S.36

Opettaja (6/2014) S.12-14

Suomen kuvalehti (25.9.2012)

Soolibooli 4/2014

Internetquellen

Jarvis-Selinger, S., Pratt D. & Collins, J. *Journeys toward Becoming a Teacher: Charting the Course of Professional Development*. Teacher Education Quarterly, Spring 2010.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896071.pdf>

Messner, H. Und Reussner, K. *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), 2000 157
http://paed-services.uzh.ch/fckeditor_downloads/file/PPD/Publikationen/2000/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf

<http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/768>

<http://archive.learnhigher.ac.uk/analysethis/main/qualitative1.html>

<http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/qualrsch/QUALRSCH/sld009.htm>
<http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/09/strengths-and-weaknesses-of-quantitative-and-qualitative-research.php>

https://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/oh_master/Ch14/Tab14-02.pdf

<http://www.dec.nsw.gov.au/what-we-offer/community-programs>

<http://www.migrationheritage.nsw.gov.au/exhibition/aplaceforeveryone/bathurst-migrant-camp/>

http://www.uq.edu.au/study/plan.html?acad_plan=GERMAX2000

<http://www.abc.net.au/news/2014-06-21/business-questions-pynes-foreign-language-revival-plan/5541110>

<http://www.illawarramercury.com.au/story/2370928/plans-to-get-more-students-learning-another-language/>

<http://hsc.csu.edu.au/german/>

<http://www.theaustralian.com.au/higher-education/pyne-puts-languages-on-the-map-with-call-for-national-revival/story-e6frgcjx-1226924463831?nk=9a9f2b224cc8e4046edf3ab02374726f>

<http://www.theaustralian.com.au/news/features/public-and-private-schools-of-thought/story-e6frg8h6-1226808744361?nk=ab4b1e9d22214484db91a1637e7a9eac>

<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/languagesreview/>

http://www.qtu.asn.au/files//8114/2604/9574/Specialist_Teachers_Prim_Spec_Schools_Working_Conditions_Feb2014_reissued_Mar2015.pdf

<http://www.nswteachers.nsw.edu.au/current-teachers/how-to-get-proficient-teacher-accreditation/>

<http://det.wa.edu.au/careers/detcms/navigation/teachers-and-school-leaders/employment-conditions/salaries-and-teaching-levels/>

<https://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>

<http://www.smh.com.au/national/education/why-students-are-turning-away-from-learning-foreign-languages-20160610-gpg6ek.html>

<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/languagesreview/>

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kielitaitoinen-kansa-se-ei-ole-kohta-ena-totta/>

http://www.sukol.fi/uutisia/ajankohtaista/ylioppilastutkinnon_kielikokeita_verrattu_taitotasokuvauksiin.1553.news

http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista

http://www.sukol.fi/uutisia/tasta_puhutaan

http://www.sukol.fi/toiminta/opiskelijoille/opettajan_ammatti

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/06/talis.html?lang=fi>

http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/80_ammatti

<http://www.hs.fi/kotimaa/a1412569111017>

<http://www.hs.fi/kotimaa/a1371086791314>

<http://aikalainen.uta.fi/2012/02/13/suomalaiset-pitavat-kielista/>

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus

http://www.oppilaanohjaus.fi/lukion_ainevalinta.php

<http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/suomenkieletb5.htm>

<http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/kunta-tyonantajana/palkat-ammattit-ja-tutkinnot/palkat-2015/Sivut/default.aspx>