

UNIVERSITÄT TAMPERE

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

ZUR KOMPETENZ UND BERUFLICHEN ENTWICKLUNG DER LEHRER
Unter besonderer Berücksichtigung des Aufrechterhaltens und der Entwicklung der
Sprachkenntnisse der Deutschlehrer nach dem Studienabschluss

Pro Gradu-Arbeit

September 2006

Kati Luhtajärvi-Nikkanen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
Tiivistelmä.....	5
1 Einleitung.....	6
2 Grundlagen der Lehreraarbeit.....	9
2.1 Teilbereiche der Lehrerkompetenz.....	9
2.1.1 Wissen über das Curriculum.....	9
2.1.2 Fachwissen.....	10
2.1.3 Wissen über Lehren und Lernen.....	11
2.1.4 Soziale Fähigkeiten.....	12
2.1.5 Technische Fähigkeiten.....	13
2.1.6 Selbsteinschätzung.....	13
2.2 Autonomie der Lehrer.....	14
2.3 Verantwortung der Lehrer.....	15
3 Berufliche Entwicklung der Lehrer.....	17
3.1 Notwendigkeit der beruflichen Entwicklung.....	17
3.2 Kennzeichen der beruflichen Entwicklung.....	18
3.3 Die berufliche Entwicklung beeinflussenden Faktoren.....	19
3.3.1 Interne Faktoren.....	20
3.3.2 Externe Faktoren.....	21
3.4 Prozess der beruflichen Entwicklung.....	22
3.5 Modelle der beruflichen Entwicklung.....	23
3.5.1 Vom Anfänger zum Experten.....	23
3.5.2 Beruflicher Lebenszyklus der Lehrer.....	25
3.6 Förderung der beruflichen Entwicklung.....	28
3.6.1 Mittel der Förderung.....	28
3.6.2 Die Rolle der Schulleitung.....	29
4 Sprachkompetenzen der Sprachlehrer.....	31
4.1 Linguistische Kompetenzen.....	33
4.2 Soziolinguistische Kompetenzen.....	35
4.3 Pragmatische Kompetenzen.....	38

5	Die empirische Untersuchung	40
5.1	Ziel der Untersuchung.....	40
5.2	Zielgruppe der Untersuchung.....	41
5.3	Untersuchungsmethode.....	41
5.4	Zur Struktur des Fragebogens.....	43
5.5	Hypothesen.....	45
6	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	48
6.1	Mittel und Einschätzung der beruflichen Entwicklung	48
6.1.1	Mittel zur beruflichen Entwicklung	48
6.1.2	Einschätzung der beruflichen Entwicklung.....	59
6.2	Die berufliche Entwicklung beeinflussenden Faktoren	66
6.2.1	Unterrichtsstufe	67
6.2.2	Alter	69
6.2.3	Arbeitserfahrung.....	73
7	Zusammenfassung	75
	Literaturverzeichnis.....	78
	Anhang Fragebogen	81

Vorwort

Ich habe mit dem Schreiben dieser Arbeit drei Monate nach der Geburt unseres Sohns Akseli angefangen, und der Prozess ist anspruchsvoll gewesen. Mein Ehemann Jarno und meine Eltern Tuovi und Jorma haben mich aber in dieser doppelt anstrengenden Phase andauernd unterstützt und ermutigt. Sie haben verstanden, wie wichtig es für mich war meinen Abschluss zu machen und haben mir die Möglichkeit gegeben, mein Ziel zu erreichen. Dafür bin ich ihnen immer dankbar. Ohne sie hätte ich in dieser Lebenslage die Arbeit nicht zu Ende bringen können.

Ich möchte auch der Gutachterin meiner Arbeit, Professorin Marja-Leena Piitulainen, für ihre Hilfe beim Schreiben der Arbeit danken.

Tampere, den 19.7.2006

Kati Luhtajärvi-Nikkanen

Tiivistelmä

TAMPEREEN YLIOPISTO
Humanistinen tiedekunta
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Saksan kieli ja kulttuuri

LUHTAJÄRVI-NIKKANEN, KATI: Zur Kompetenz und beruflichen Entwicklung der Lehrer: Unter besonderer Berücksichtigung des Aufrechterhaltens und der Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer nach dem Studienabschluss

Pro Gradu -tutkielma, 80 sivua, 4 liitesivua

Syyskuu 2006

Asiasanat: opettajan pätevyys, ammatillinen kehitys, kielellinen kompetenssi

Opettajan pätevyys koostuu monista eri osa-alueista. Ensinnäkin opettajan on tunnettava käytössä oleva opetussuunnitelma ja hallittava oma opetettava aineensa sekä omattava pedagoginen tietämys, joka mahdollistaa erilaisten opetusmenetelmien käytön. Lisäksi opettajalle ovat välttämättömiä hyvät sosiaaliset ja tekniset taidot sekä kyky arvioida itseään ja omaa työtään.

Nopea yhteiskunnallinen ja teknologinen kehitys edellyttävät myös opettajilta jatkuvaa ammatillista kehitystä. Ammatillisesti kehittynyt opettaja tuntee oman alansa uusimman tiedon ja pyrkii hyödyntämään sitä työssään. Henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet sekä ulkoiset olosuhteet vaikuttavat ammatilliseen kehitykseen ja saattavat laukaista kehityksenprosessin, jonka tulos on työsuorituksen parantuminen ja ajattelun muutos.

Tässä lopputyössä suoritetun kyselytutkimuksen mukaan opettajat suosivat kielitaitonsa ylläpitämisessä ja kehittämisessä erityisesti menetelmiä, jotka ovat helposti saatavilla ja eivät edellytä kotoa poistumista. Näin ollen menetelmät kuten saksankieliset televisio-ohjelmat ja saksankielinen kirjallisuus ovat suosituimpien joukossa. Menetelmät, jotka ovat aikaan ja paikkaan sidottuja, kuten esimerkiksi kurssit ja järjestötyö, eivät taas ole opettajien suosiossa. Tehokkaimmiksi arvioidaan ne menetelmät, jotka kehittävät sekä kielen vastaanottamista että tuottamista. Näitä ovat keskustelut saksankielisten tuttavien kanssa sekä matkat saksankielisille alueille.

Suurin osa opettajista ilmoittaa kehittävänsä kielitaitoaan tietoisesti ja jonkin verran alle puolet kokee kielitaitonsa kehittyneen valmistumisen jälkeen. Opettajia, joiden kielitaito on pysynyt ennallaan ja joiden kielitaito on heikentynyt, on lähes yhtä paljon. Hieman vanhemmat opettajat kokevat huomattavasti nuoria useammin, että heidän kielitaitonsa on kehittynyt valmistumisen jälkeen. Kielen kehittämisen tietoisuus ja erityisesti kielen kehittyminen työssä ovat riippuvaisia iästä ja työkokemuksesta sekä opetusasteesta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lukion opettajat kehittävät kielitaitoaan tietoisemmin kuin peruskoulun opettajat ja he myös kokevat kielitaitonsa kehittyvän työssä huomattavasti enemmän. Tutkimuksen mukaan ikä ja työkokemus vaikuttavat positiivisesti kielitaidon kehityksen tietoisuuteen ja sen kehitykseen työssä.

1 Einleitung

Nach der pädagogischen Ausbildung und vielen Stellvertretungen an verschiedenen Schulen ist mir klar geworden, dass die Lehrerarbeit sehr anspruchsvoll und komplex ist und viele unterschiedliche Fähigkeiten und ein umfangreiches Wissen voraussetzt. Während man sich als Deutschstudent hauptsächlich auf die deutsche Sprache konzentriert, muss man als Deutschlehrer seine Aufmerksamkeit auch auf zahlreiche sprachexterne Faktoren richten. Insbesondere die ersten Arbeitsjahre können schwierig sein und ein Lehrer, der sich vielleicht überfordert fühlt, kann folglich das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse vernachlässigen. Es ist zum Beispiel möglich, dass der Umgang mit den Schülern oder die Unterrichtspraxis die Aufmerksamkeit des Lehrers von der Sprache ablenken. Später im Arbeitsleben kann es natürlich auch schwierig sein, die Zeit und die Motivation für die Entwicklung der Sprachkenntnisse zu finden. Es ist durchaus möglich, dass der Lehrer frustriert wird, weil er die Sprachkenntnisse, die er während des Studiums erreicht hat, in der Arbeit nicht wirklich benutzen kann. Wenn der Lehrer beispielsweise nur Grundkurse unterrichtet, ist das Niveau des Sprachgebrauchs relativ niedrig und der Deutschlehrer muss sehr hart daran arbeiten, seine Sprachkenntnisse aufrecht zu erhalten und zu entwickeln.

In einer Gesellschaft, in der die Entwicklung sehr schnell abläuft, müssen die Lehrer für eine kontinuierliche berufliche Entwicklung sorgen. Es ist nicht mehr möglich, sich später ausschließlich mit den Kenntnissen, die man während des Studiums bekommen hat, zurechtzufinden. Es ist notwendig, auch während des Arbeitslebens ständig Neues zu lernen. Heute wird Lernen also als ein lebenslanger Prozess betrachtet und im Unterschied zur alten Vorstellung vom Lernen wird die Lernfähigkeit der Erwachsenen auch wahrgenommen. Heutzutage ist es eigentlich so weit gekommen, dass lebenslanges Lernen und kontinuierliche berufliche Entwicklung nicht nur als erwünscht, sondern als unbedingt erforderlich betrachtet werden. Auch kompetente Lehrer müssen für ihre kontinuierliche berufliche Entwicklung sorgen. Im Fall der Sprachlehrer bedeutet das, dass man unter anderem auch die an der Universität

erreichten Sprachkenntnisse und Kulturkenntnisse bewusst entwickelt und aktualisiert. Die Lehrer müssen verstehen, dass Sprache und Kultur veränderlich sind und dass sie als Experten im Bereich der Sprachen auf dem Laufenden sein müssen. In der vorliegenden Magisterarbeit wird das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer nach dem Studienabschluss genauer untersucht.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in zwei Hauptteile gliedern. Im theoretischen Teil wird zuerst die Lehrerkompetenz im Allgemeinen behandelt und es werden die vielen Voraussetzungen der Lehreraufgabe präsentiert, um ein umfangreiches Gesamtbild von der Arbeit zu bieten und um zu zeigen, wie viele verschiedene Faktoren ein Lehrer in seiner Arbeit berücksichtigen muss. In dieser Arbeit wird die Lehrerkompetenz in sechs Teilbereiche eingeteilt. Das heißt in Wissen über das Curriculum, Fachwissen, Wissen über Lehren und Lernen, soziale Fähigkeiten, technische Fähigkeiten und Selbsteinschätzung. Ein kompetenter Lehrer muss alle diese Teilbereiche beherrschen und seine Fähigkeiten und sein Wissen auch in seiner Arbeit einsetzen. In Zusammenhang mit der Kompetenz werden auch die Autonomie und die Verantwortung der Lehrer behandelt.

Nach der Kompetenz wird die berufliche Entwicklung der Lehrer allgemein behandelt. Zuerst wird begründet, warum sie so wichtig ist, und danach werden ihre wichtigsten Kennzeichen behandelt. Die die berufliche Entwicklung betreffenden sowohl internen als auch externen Faktoren werden präsentiert und der gesamte Entwicklungsprozess wird veranschaulicht. Zudem werden zwei Modelle der Entwicklung vorgestellt und schließlich wird noch die Förderung der Entwicklung durch die Gemeinden und den Staat behandelt. Das Kapitel bietet also einen breiten Überblick über die berufliche Entwicklung.

Nach der Beschreibung der Lehrerkompetenz und der beruflichen Entwicklung wird die Aufmerksamkeit mehr auf die Sprachlehrer gerichtet und die für sie notwendigen Sprachkompetenzen werden behandelt. Weil Sprachlehrer Experten im Bereich der Sprache sind, müssen sie umfangreiche Sprachkenntnisse besitzen. In dieser Arbeit werden die Sprachkompetenzen der Lehrer nach dem Modell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen eingeteilt und alle diese Kompetenzbereiche werden wieder

in weitere Unterbereiche aufgeteilt. Ein kompetenter Sprachlehrer muss diese Bereiche relativ gut beherrschen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird die Aufmerksamkeit auf das Fachwissen der Lehrer gerichtet und es wird eine Untersuchung über das Aufrechterhalten und die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse durchgeführt. In einer Umfrage werden Deutschlehrer aus verschiedenen Schulstufen befragt, wie sie ihre Sprachkenntnisse nach dem Abschluss ihres Studiums weiterentwickeln. Das Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, wie aktiv und bewusst und mit welchen Mitteln die Lehrer ihre Sprachkenntnisse aufrecht erhalten und entwickeln. Zudem werden die Deutschlehrer gebeten, die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss selbst einzuschätzen. Im empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Befragung präsentiert und kommentiert. Es wird zum Beispiel überlegt, warum die Lehrer bestimmte Mittel der Entwicklung bevorzugen und warum andere Mittel nicht so beliebt sind. Die Ergebnisse der Untersuchung werden auch nach Unterrichtsstufe, Alter und Arbeitserfahrung der Lehrer differenziert.

2 Grundlagen der Lehreraerbeit

Heute wird der Beruf des Lehrers als ein Beruf mit drei wesentlichen Kennzeichen betrachtet, die die Grundlage der Arbeit bilden. Erstens besitzen die Lehrer bestimmte für die Arbeit erforderliche Fähigkeiten und eine für den Beruf charakteristische Wissensbasis, aus denen die Lehrerkompetenz besteht. Zweitens haben die Lehrer eine berufliche Autonomie, die es ihnen ermöglicht, selbst Entscheidungen über die Arbeit zu treffen. Drittens haben die Lehrer eine komplexe Verantwortung für ihre Arbeit. (Vgl. Leino & Leino 1997, 54.) Im folgenden Kapitel wird die Lehrerkompetenz genauer behandelt.

2.1 Teilbereiche der Lehrerkompetenz

Die Lehrerkompetenz besteht aus verschiedenen Fähigkeiten und Wissensgebieten, die für einen Lehrer notwendig sind. Es ist zu berücksichtigen, dass die Lehrerkompetenz eine sehr umfangreiche und komplexe Gesamtheit ist und dass verschiedene Forscher sie unterschiedlich definiert haben. Hier wird eine Zusammenfassung von mehreren Auffassungen präsentiert.

2.1.1 Wissen über das Curriculum

Das Schulwesen wird vom Staat geregelt, und auch der Fremdsprachenunterricht wird staatlich organisiert und kontrolliert. Mit staatlichen Regelungen soll die Gleichheit der Leistungsanforderungen und die Vergleichbarkeit der Bewertung garantiert werden. Außerdem verbessern Regelungen, die sowohl den Lehrern und Behörden als auch den Schülern und Eltern zugänglich sind, die Durchschaubarkeit des Schulwesens. Die staatlichen Regelungen sind im Curriculum festgeschrieben, in dem die Ziele und zentralen Prinzipien des Unterrichts bestimmt werden. Der Fremdsprachenunterricht wird von den Regelungen stark beeinflusst, und die Lehrer müssen das Curriculum im Unterricht verwirklichen. Das Curriculum sollte zum Beispiel bei der Produktion der Materialien und der Bewertung der Schüler berücksichtigt werden. Die staatlichen

Regelungen sollten aber nicht zu einschränkend sein und die Innovativität der Lehrer beschränken. Das Curriculum sollte eher so formuliert sein, dass die Bedürfnisse und Interessen einzelner Schüler im Unterricht berücksichtigt werden können. In einem demokratischen Schulwesen ist es auch wichtig, dass die Schüler selbst den Unterricht beeinflussen können. Das Curriculum sollte also eher die Grundlinien des Unterrichts vorgeben und den Lehrern eine gewisse Freiheit erlauben. Heutzutage nehmen die Lehrer nicht nur an der Verwirklichung, sondern auch an der Planung des Curriculums teil. Dadurch wird es wahrscheinlicher, dass das Curriculum auch verwirklicht wird. (Vgl. Bausch 2003, 111-113; Christ 2003, 71-75; Leino & Leino 1997, 55-60)

Im Fall der Fremdsprachen steht im neuen Curriculum der finnischen Grundschule, welches 2004 vom obersten Schulaufsichtsbehörde genehmigt wurde, dass der Unterricht die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in einer fremden Sprache verbessern und das Verständnis und die Wertschätzung von unterschiedlichen Kulturen fördern sollte. Nach der allgemeinen Zielsetzung werden die Ziele und zentralen Inhalte des Sprachunterrichts für die verschiedenen Stufen genauer bestimmt. Es wird deutlich, dass im Sprachunterricht sowohl Sprachkenntnisse und Kulturkenntnisse als auch Kommunikationsstrategien und Lernstrategien vermittelt werden müssen und dass der Sprachunterricht sich nicht nur auf die Strukturen der Sprache konzentriert, sondern auch den konkreten Sprachgebrauch fördert. Im neuen Curriculum werden auch die Kriterien für gutes Können in einer bestimmten Jahrgangsstufe gegeben, um die Bewertung der Schüler zu erleichtern und zu vereinheitlichen. Ein kompetenter Sprachlehrer muss sich mit diesen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts vertraut machen und sie in seiner Arbeit berücksichtigen und verwirklichen. (Opetushallitus 2006.)

2.1.2 Fachwissen

Das Fachwissen wird gewöhnlich mehr betont als das Wissen über das Curriculum. Für viele Lehrer ist gerade das Unterrichtsfach ein wichtiger Grund für die Berufswahl. Das Interesse für ein bestimmtes Fach inspiriert also häufig die Wahl des Lehrerberufs. In seiner Arbeit setzt der Lehrer täglich sein Fachwissen ein, und dieses Wissen kann als eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit angesehen werden. Die im Curriculum fest

geschriebenen Ziele des Fremdsprachenunterrichts können nur dann erreicht werden wenn das Fachwissen des Lehrers auf einem hohen Niveau ist. Ein kompetenter Lehrer muss beispielsweise die wesentlichen Begriffe seines Fachs beherrschen und die wichtigsten Theorien und Methoden kennen. Der Lehrer muss auch bereit sein, sein Wissen kontinuierlich zu aktualisieren und im Unterricht anzuwenden. (Vgl. Niikko 1999, 19-20.)

Es ist bereits dargestellt geworden, dass der Fremdsprachenunterricht sowohl sprachliche als auch kulturelle Ziele hat. Den Schülern sollen erstens sprachliche und kommunikative Fertigkeiten vermittelt werden und auch die Bereitschaft zur Kommunikation in einer fremden Sprache soll entwickelt werden. Zweitens soll den Schülern kulturelles und landeskundliches Wissen gelehrt werden. Die Schüler sollen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen informiert werden, um ihr Verständnis für unterschiedliche Sitten und Traditionen zu erweitern. Die Sprachlehrer sind also Vermittler von Sprache und Kultur und müssen beide Bereiche gut beherrschen. (Vgl. Caspari 2003, 216; Krumm 2003, 117-119, Opetushallitus 2006.)

2.1.3 Wissen über Lehren und Lernen

Das Fachwissen allein garantiert nicht das Gelingen des Unterrichts, sondern der Lehrer muss auch verschiedene pädagogische Methoden beherrschen. Wegen der Komplexität der Unterrichtssituationen und der Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgruppen ist es gar nicht leicht, zwischen unterschiedlichen Lehrmethoden zu wählen. Der Lehrer ist aber gezwungen, eine Entscheidung zu treffen, und als Entscheidungsträger ist er zusammen mit den Schülern für das Gelingen oder Misslingen des Unterrichts verantwortlich. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, dass der Lehrer seine Entscheidungen begründen kann. Bei seiner Arbeit sollte der Lehrer immer daran denken, wie er sein Fachwissen so präsentieren kann, dass der Unterrichtsstoff den Schülern möglichst klar vermittelt wird. Der Lehrer kann also das Lernen der Schüler am besten fördern, wenn er ein breites pädagogisches Wissen besitzt. (Vgl. Niikko 1999, 22-26; Vielau 2003, 238-239.)

Lehren und Lernen sind Begriffe, die eng miteinander verbunden sind. Es reicht nicht aus, dass ein Lehrer verschiedene Lehrmethoden kennt, sondern er muss auch viele unterschiedliche Lernstrategien kennen. Für einen Lehrer ist es wichtig zu beachten,

dass das Lernerlebnis immer subjektiv ist und dass vergleichbare Unterrichtsmethoden nicht für alle geeignet sind. Das Wissen über verschiedene Lernstrategien ermöglicht die Planung und Verwirklichung des Sprachunterrichts in der Form, dass möglichst viele unterschiedliche Schüler vom Unterricht profitieren können. Es ist beispielsweise zu berücksichtigen, dass sich ein kinästhetischer Lerner den Lernstoff am bestem durch eigene Experimente aneignet, während ein visueller Lerner den Stoff sehen und ein auditiver Lerner hören muss. Im Unterricht besteht die Gefahr, dass der Lehrer die für ihn selbst geeigneten Lernstrategien bevorzugt. Damit der Lehrer das vermeiden kann, muss er seine eigenen Lernstrategien kennen. (Vgl. Leino & Leino 1997, 74; Vielau 2003, 240-241.)

2.1.4 Soziale Fähigkeiten

Gute soziale Fähigkeiten sind sehr wichtig bei der Lehrerarbeit. Im Klassenzimmer arbeitet der Lehrer mit den Schülern zusammen und hat die Rolle des Gruppenleiters. Ein Lehrer, der die Strategien und Ziele der Schüler kennt, hat bessere Möglichkeiten, mit ihnen erfolgreich zu arbeiten. Außerdem sollte der Lehrer die gruppenspezifischen Faktoren in seinem Klassenzimmer berücksichtigen. Verschiedene Unterrichtsgruppen können sich sehr unterscheiden, und der Lehrer sollte auch seine Unterrichtsmethoden entsprechend variieren können. Im Fremdsprachenunterricht sind gute kommunikative Fähigkeiten auch deswegen besonders wichtig, weil die Vermittlung dieser Fähigkeiten ein zentrales Ziel des Unterrichts ist. Ein Sprachlehrer, dessen eigene kommunikative Fähigkeiten mangelhaft sind, kann diese Aufgabe kaum erfolgreich durchführen. (Vgl. Leino & Leino 1997, 45-49; Niikko 1999, 26-29.)

Gute soziale Fähigkeiten sind auch außerhalb des Klassenzimmers notwendig, wo der Lehrer in erster Linie mit Arbeitskollegen und Behörden in Kontakt kommt. Die Zusammenarbeit der Lehrer ist besonders wichtig bei der Planung und Entwicklung des schulbezogenen Curriculums und bei den Veranstaltungen der Schule. Außerdem trifft der Lehrer regelmäßig die Eltern der Schüler. Gute Beziehungen zu den Eltern erleichtern die Arbeit der Lehrer und die Teilnahme der Eltern an der Schularbeit der Kinder. Man kann also feststellen, dass gute kommunikative Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ganz wesentlich für einen Lehrer sind. Man muss

noch anmerken, dass die Fähigkeit zum Zuhören genau so wichtig ist wie die Fähigkeit zum mündlichen Ausdruck. (Vgl. Kari & Heikkinen 2001, 42; Niemi 1995, 36-37.)

2.1.5 Technische Fähigkeiten

Heute stellt die schnelle technische Entwicklung eine große Herausforderung auch für Lehrer dar. Es ist eine Notwendigkeit für Lehrer, die neuen Informationstechnologien zu kennen und im Unterricht einzusetzen. Der Lehrer sollte in der Lage sein, den Schülern fundamentale technische Fähigkeiten zu vermitteln. Im späteren Arbeitsleben und Studium werden die technischen Fähigkeiten besonders wichtig für die Schüler sein, und mangelnde Fähigkeiten im Umgang mit moderner Technologie können die Berufsaussichten deutlich verschlechtern. (Vgl. Niemi 1995, 27; Välijärvi 2000, 163.) Die technischen Fähigkeiten können auch im Sprachenunterricht vermittelt werden und das Internet bietet den Lehrern unendliche Möglichkeiten für den Unterricht und für die Materialiensammlung. Es ist beispielsweise durchaus möglich, Sprachkurse als Internetkurse zu organisieren und dadurch die Menge an Kontaktunterricht zu reduzieren. Die Durchführung eines Internetkurses setzt aber ziemlich gute technische Fähigkeiten beim Lehrer und auch auf Seiten der Schüler voraus.

Es muss noch betont werden, dass nicht nur rein technische Fähigkeiten notwendig sind, sondern die Sprachlehrer müssen auch die neuen Interaktionsweisen, die die modernen Informationstechnologien mit sich bringen, verstehen und nach Möglichkeit in ihrem Unterricht benutzen. Das bedeutet, dass der Sprachlehrer beispielsweise die Regeln und Besonderheiten der Internetdiskussionen beherrscht. Obwohl der Lehrer das Internet vielleicht nicht selbst für Diskussionen benutzt, sollte er berücksichtigen, dass viele Schüler das Internet täglich benutzen und deswegen die sogenannte Netikette kennen. Im Fremdsprachenunterricht bietet das Internet die Möglichkeit, mit nativen Sprechern einer Sprache Kontakt aufzunehmen und sich gleichzeitig mit der neuen Interaktionsweise vertraut zu machen. (Vgl. Niemi 1995, 27; Välijärvi 2000, 163.)

2.1.6 Selbsteinschätzung

Der Lehrer muss seine Handlungen kontinuierlich kontrollieren und einschätzen. Er muss bereit sein, seinen Unterricht und sein Urteil in Frage zu stellen und bei Bedarf

alternative Handlungsweisen zu entwickeln. Wenn der Lehrer beispielsweise bemerkt, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, den Unterricht zu verfolgen und zu verstehen, muss er sich darüber Gedanken machen, wie er seinen Unterricht deutlicher machen kann. Außerdem ist es sehr wichtig, dass der Lehrer auch die allgemeinen Ziele des Unterrichts, die sich im Curriculum befinden, kritisch betrachtet. Der Lehrer, der das Curriculum in seinem Unterricht verwirklichen muss, muss sich aber auch überlegen, welche Bedeutung das Curriculum für seine Schüler hat. Es gibt auch viele andere Faktoren, die der Lehrer in seiner Arbeit berücksichtigen sollte. Er kann zum Beispiel evaluieren, wie gut er Ordnung halten kann oder wie gut seine Beziehungen zu den Eltern der Schüler sind. Entscheidend bei der Selbsteinschätzung ist, was der Lehrer selbst für wichtig hält und welche Aspekte seiner Arbeit er besonders entwickeln will. (Vgl. Leino & Leino 1997, 78-80; Niikko 1999, 29-30; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 27-32.)

Man muss auch beachten, dass der Lehrer nicht nur seine Arbeit, sondern auch sich selbst einschätzen muss. Der Lehrer sollte zum Beispiel seine persönlichen Schwächen und Stärken und seine eigenen Lernstrategien erkennen. Je besser der Lehrer sich selbst kennt, desto leichter ist es für ihn, seine Arbeit selbstständig zu planen und zu verrichten. Ein Lehrer, der sich selbst gut kennt, kann beispielsweise Erschöpfung besser vermeiden als ein Lehrer, der seine Grenzen nicht kennt. (Vgl. Leino & Leino 1997, 78-80; Niikko 1999, 29-30; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 27-32.)

2.2 Autonomie der Lehrer

Lehrer haben eine gewisse berufliche Autonomie, die vom Curriculum begrenzt wird. Die im Curriculum bestimmten Grundlinien des Unterrichts müssen von den Lehrern berücksichtigt werden. In ihrem Klassenzimmer haben die Lehrer aber eine bestimmte Freiheit, und sie können meist selbst entscheiden, wie sie den Unterricht verwirklichen wollen. Die Unterrichtsmethoden der Lehrer sind von den persönlichen Eigenschaften und von der jeweiligen Unterrichtsgruppe abhängig. (Vgl. Leino & Leino 1997, 88-94.)

Die Ziele und Prinzipien, die sich im Curriculum befinden, können ziemlich allgemein und abstrakt oder exakt und einschränkend formuliert sein. Die neuen Curricula für die finnische Grundschule und das Gymnasium, die 2004 genehmigt wurden, dienen als

Beispiele für einschränkende Curricula, die die Autonomie der Lehrer reduzieren. Sie enthalten beispielsweise mehr Regeln für die Beurteilung der Schüler als die alten Curricula und zum ersten Mal Anweisungen für die Zusammenarbeit der Schulen und Eltern. Auch die Ziele und Inhalte des Unterrichts werden genauer bestimmt. Die neuen Curricula bieten den Lehrern aber auch einen gewissen Freiraum, indem sie die Unterrichtsmethoden nicht genau bestimmen. Im Curriculum steht nur, dass die Methoden flexibel sein müssen und das Lernen unterstützen sollten. Die verschiedenen Lernstrategien sollten auch im Unterricht berücksichtigt werden. Die Notwendigkeit der Autonomie kann damit begründet werden, dass es unmöglich ist, im Curriculum alle Bedürfnisse einzelner Schüler zu berücksichtigen. Außerdem wäre es unmöglich, den Unterricht und die Verwirklichung des Curriculums kontinuierlich zu überwachen. (Vgl. Leino & Leino 1997, 88-94; Opetushallitus 2005.)

2.3 Verantwortung der Lehrer

Lehrer haben eine dreifache Verantwortung für ihre Arbeit. Erstens sind die Lehrer den Schülern und auch den Eltern gegenüber verantwortlich. Die Lehrer kümmern sich zusammen mit den Eltern um die Erziehung der Schüler und haben damit eine sehr wichtige und anspruchsvolle Aufgabe. Weil die Erziehung als eine moralische Aufgabe angesehen werden kann, ist es besonders wichtig, dass die Lehrer sie sehr ernst nehmen und ihre Verantwortung verstehen. Die Verantwortung betrifft aber auch die Aufgabe der Lehrer als Vermittler von Informationen. Das bedeutet, dass die Lehrer den Schülern immer konkrete und aktuelle Informationen vermitteln und dass ihre Lehrmethoden auch möglichst effektiv und modern sein sollen. Weil einzelne Schüler unterschiedliche Methoden für effektiv und sinnvoll halten, müssen sich die Unterrichtsmethoden auch abwechseln, wie es im Curriculum verlangt wird. (Vgl. Leino & Leino 1997,95-105.)

Zweitens sind die Lehrer der Schule gegenüber verantwortlich. Das Personal ist für die Ordnung und Entwicklung in der Schule verantwortlich. Die Zusammenarbeit der Lehrer ist besonders wichtig, weil sie für die Planung des schulbezogenen Curriculums sorgen und auch zusätzlich unterschiedliche Veranstaltungen organisieren. Kritik, die an die Schule gerichtet wird, betrifft immer auch die Lehrer. Aus diesem Grund ist die

Entwicklung der Schule auch für die Lehrer erstrebenswert. (Vgl. Leino & Leino 1997,95-105.)

Drittens sind die Lehrer dem Staat und den Gemeinden verantwortlich. Die Schulen stehen meist unter staatlicher oder kommunaler Verwaltung und müssen deswegen unter anderem mit der Gesundheitsfürsorge und Sozialfürsorge um Geld konkurrieren. Die Lehrer müssen also begründen können, warum die Schule und ihre Projekte Geld bekommen sollen. (Vgl. Leino & Leino 1997, 95-105.) In vielen Gesprächen, die ich während meiner Stellvertretungen mit Lehrern verschiedener Fächer geführt habe, wurde es deutlich, dass es wegen der schlechten wirtschaftlichen Situation vieler Gemeinden immer schwieriger ist, Finanzierung für Projekte zu bekommen. Viele Lehrer sind sogar der Meinung, dass die Gemeinden überhaupt zu wenig Geld für den Unterricht ausgeben und dass das Niveau des Unterrichts sich dadurch verschlechtert.

3 Berufliche Entwicklung der Lehrer

Heute laufen die Veränderungen im Arbeitsleben und in der Gesellschaft sehr schnell, und auch die Arbeit der Lehrer ist davon betroffen. Ein kompetenter Lehrer muss für seine kontinuierliche berufliche Entwicklung sorgen, um zu garantieren, dass er seinen Schülern niveauvollen Unterricht bieten kann. In diesem Kapitel wird die berufliche Entwicklung der Lehrer genauer betrachtet.

3.1 Notwendigkeit der beruflichen Entwicklung

Die Arbeit eines Lehrers ist sehr anspruchsvoll und verlangt ein großes Maß an Selbständigkeit. Es ist unmöglich, während der kurzen Lehrerausbildung eine lebenslange Basis für die Arbeit zu erwerben. Die Lehrerausbildung kann den Studenten nur die notwendige Grundlage und formale Qualifikation für die spätere Arbeit geben. Ein effektiver Unterricht setzt aber berufliche Entwicklung voraus. Es ist also notwendig für einen Lehrer, der für seine berufliche Kompetenz sorgen will, sich zur kontinuierlichen Entwicklung zu verpflichten. Das Lernen kann entweder sporadisch oder systematisch sein und sowohl außerhalb als auch innerhalb der Arbeit stattfinden. (Vgl. Day 1999, 1; Leino & Leino 1997, 12.)

Weil die Menge an Information ständig wächst und weil es zahlreiche neue Erfindungen und Innovationen gibt, stellt das Veralten der Wissensbasis und der Fertigkeiten eine echte Gefahr für die Lehrer dar. Zudem wird die Information die ganze Zeit komplexer, und die Grenzen zwischen verschiedenen Disziplinen werden unklarer. Als Vermittler von Information stehen die Lehrer also vor einer sehr anspruchsvollen Aufgabe, die sie bewältigen können, wenn sie ihre Wissensbasis und Fertigkeiten ständig aktualisieren und vermehren. (Vgl. Day 1999, 2; Ruohotie 1996, 201-204.) Weil Sprache und Kultur keine unveränderlichen Konstruktionen sind, müssen die Sprachlehrer ihr Wissen auch kontinuierlich aktualisieren. Ein sehr gutes Beispiel für die Veränderung der Sprache ist die Reform der deutschen Rechtschreibung, die im Jahr 1996 genehmigt wurde. Ein Deutschlehrer, der für seine Kompetenz sorgt, muss sich mit dieser Reform vertraut machen und auch seine Schüler über die Veränderungen informieren.

Außer Informationen sollten die Lehrer den Schülern auch die Idee des lebenslangen Lernens vermitteln. In ihrer Arbeit sollten die Lehrer also Enthusiasmus für lebenslange Entwicklung zeigen und damit auch die Schüler inspirieren. Ein Lehrer, der die berufliche Entwicklung vernachlässigt, kann seinen Schülern kein gutes Beispiel geben. (Vgl. Day 1999, 2.)

Im Idealfall dauert der Entwicklungsprozess eines Lehrers sein ganzes Arbeitsleben. Es ist aber auch durchaus möglich, dass der Prozess abbricht, was zur Verschlechterung der Arbeitsmotivation oder im schlimmsten Fall zur Erschöpfung führen kann. Es ist also auch wegen des psychischen Wohlbefindens der Lehrer unbedingt erforderlich, für die kontinuierliche berufliche Entwicklung zu sorgen. (Vgl. Ruohotie 1996, 201-207; Leino & Leino 1997, 12.)

3.2 Kennzeichen der beruflichen Entwicklung

Es gibt mehrere Kennzeichen, die einen beruflich entwickelten Lehrer von einem nicht entwickelten unterscheiden. Ein beruflich entwickelter Lehrer kennt beispielsweise den aktuellsten Wissensstand in seinem Fach und kann ihn auch in seiner Arbeit nutzen. Er ist auch innovativ und wird von den Kollegen respektiert. Ein Lehrer, der nicht für seine berufliche Entwicklung sorgt, ist dagegen nicht auf dem Laufenden und wird in wichtigen Entscheidungen nicht mehr gehört. In der folgenden Tabelle werden einige distinktive Kennzeichen zwischen beruflich entwickelten Lehrern und nicht entwickelten Lehrern präsentiert. Die Kennzeichen beschreiben die berufliche Entwicklung im Allgemeinen, können aber auch auf Lehrer angewendet werden. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Auswirkungen der beruflichen Entwicklung sehr vielfältig sind, indem sie unter anderem die Aktivität des Menschen und die sozialen Verhältnisse am Arbeitsplatz beeinflussen. Die folgende Beschreibung ist nur als eine Vereinfachung zu verstehen und es ist nicht wahrscheinlich, dass ein einzelner Lehrer alle Merkmale einer beruflich entwickelten oder nicht entwickelten Person besitzt. (Vgl. Ruohotie 1996, 204.)

Tabelle 1 Kennzeichen der beruflichen Entwicklung (Ruohotie 1996, 204. Übersetzt und bearbeitet von der Verfasserin.)

Beruflich entwickelter Lehrer	Beruflich nicht entwickelter Lehrer
Er kennt die neuesten Informationen und Arbeitsmittel in seinem Fach.	Er kennt die neuesten Informationen oder Arbeitsmittel nicht.
Er versucht, die neue Information in die Praxis umzusetzen und macht neue Vorschläge.	Er kann seine Ideen nicht verwirklichen und nimmt selten an Entscheidungen teil.
Er wählt anspruchsvolle Aufgaben und kann seine Arbeitsleistung verbessern. Seine Fachkenntnisse werden respektiert.	Seine Arbeitsleistung ist nicht konkurrenzfähig. Die Wertschätzung für ihn ist zurückgegangen.
Er ist kritisch und kann das Feedback in seiner Arbeit ausnutzen.	Er wird selten in wichtigen Entscheidungen gehört.

3.3 Die berufliche Entwicklung beeinflussenden Faktoren

Die persönlichen Eigenschaften und Interessen der Lehrer und die externen Verhältnisse beeinflussen die Effektivität der beruflichen Entwicklung. In diesem Kapitel werden die internen und externen Faktoren behandelt, die zur beruflichen Entwicklung beitragen und den Prozess der beruflichen Entwicklung auslösen können. Unter internen Faktoren sind hier die Faktoren zu verstehen, die von anderen Menschen nicht in hohem Grad beeinflusst werden können, während die externen Faktoren mindestens teilweise von anderen Menschen abhängig sind. In Tabelle 2 werden die internen und externen Faktoren veranschaulicht, in den folgenden Unterkapiteln werden sie genauer behandelt.

Tabelle 2 Berufliche Entwicklung beeinflussende Faktoren

Interne Faktoren

Geschlecht
Alter
Arbeitserfahrung
Selbstbild
Einstellungen
Lebensgeschichte

Externe Faktoren

Arbeitsumgebung
Belohnung der Arbeitsleistungen
Beziehungen zu den Kollegen
Veränderungen des Schulwesens
Veränderungen der Gesellschaft
Lebenssituation

3.3.1 Interne Faktoren

Persönliche Eigenschaften, die die berufliche Entwicklung beeinflussen können, sind beispielsweise Geschlecht und Alter. Die Arbeitserfahrung ist auch wichtig, weil sie die Erwartungen und Vorstellungen der Menschen steuert und damit auch eng mit der Arbeitsmotivation verbunden ist. (Vgl. Ruohotie 1996, 58-60.) Ein Mensch, der während seines Arbeitslebens interessante und verantwortungsvolle Aufgaben bewältigt hat, ist beispielsweise wahrscheinlich mehr motiviert als ein Mensch, dessen Arbeitsaufgaben eintönig sind und keine speziellen Fähigkeiten voraussetzen.

Auch das Selbstbild eines Menschen kann die berufliche Entwicklung beeinflussen. Es ist beispielsweise entscheidend, für wie notwendig jemand die Arbeit in seinem Leben hält und wie gut er seine Schwächen und Stärken erkennen kann. Bei der beruflichen Entwicklung sind auch die Identifikation mit dem Beruf und die Verpflichtung zur Arbeit zu berücksichtigen. Ein Lehrer, der sich mit der Arbeit identifiziert und sie für interessant und anspruchsvoll hält, nimmt vermutlich auch an der beruflichen Entwicklung teil. (Vgl. Caspari 2003, 86-87; Ruohotie 1996, 58-60.)

Die Einstellungen eines Menschen sind auch bedeutend für die berufliche Entwicklung. Weil ein Sprachlehrer als ein Vermittler von Sprache und Kultur betrachtet werden kann, sind für ihn besonders die Einstellungen zu Fremdsprachen und zu verschiedenen Kulturen von Bedeutung. Für einen Sprachlehrer ist es also wichtig, dass er eine offene Einstellung zu unterschiedlichen Kulturen hat. Die allgemeine Einstellung zum Lernen und die Vorstellungen von der eigenen Fähigkeit zum Lernen sind auch zu beachten. Die persönlichen Erfahrungen der Lehrer als Sprachlerner beeinflussen die Einstellung zum Lernen und sind ein sehr gutes Beispiel für lebensgeschichtliche Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen können. Weitere Beispiele sind frühere Auslandserfahrungen und Kontakte zu Vertretern anderer Kulturen. (Vgl. Caspari 2003, 86-87; Ruohotie 1996, 58-60.)

Die internen Faktoren, die zur beruflichen Entwicklung beitragen, erklären, warum Kollegen, die unter denselben Verhältnissen arbeiten, unterschiedliche Vorstellungen von der Nützlichkeit und Notwendigkeit der Entwicklung haben können. Ein Lehrer, der Entwicklung für erstrebenswert hält, kümmert sich wahrscheinlich viel mehr um seine Entwicklung als ein Lehrer, der sie für überflüssig hält. (Ruohotie 1996, 58-60.)

3.3.2 Externe Faktoren

Die Arbeitsumgebung ist ein Faktor, der die berufliche Entwicklung stark beeinflussen kann. Es ist beispielsweise entscheidend, wie die Arbeit organisiert ist und wie gut und motivierend das Arbeitsklima ist. Für viele ist es auch von Bedeutung, dass gute Arbeitsleistungen belohnt werden. Es ist also durchaus möglich, dass beispielsweise die öffentliche Anerkennung der Leistungen oder die Möglichkeit zur Lohnerhöhung oder zur Beförderung die berufliche Entwicklung fördern. Die Beziehungen zu den Kollegen und den Schülern sind auch bedeutend. Besonders wichtig ist aber die Einstellung der Schulleitung zur beruflichen Entwicklung. Die externen Verhältnisse sind aber nicht für alle gleich bedeutsam. Zum Beispiel kann die Unterstützung der Schulleitung für den einen nötig und für den anderen bedeutungslos sein. (Ruohotie 1996, 58-65.)

Der Entwicklungsprozess der Lehrer kann durch Veränderungen im schulischen oder im gesellschaftlichen Kontext oder in den eigenen Arbeitsaufgaben ausgelöst werden. Ein gutes Beispiel für eine Veränderung des Schulwesens, die auch die Arbeit der Lehrer beeinflussen kann, ist die Vereinigung der Unterstufe und Oberstufe der neunklassigen finnischen Grundschule. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass ein Lehrer, der früher in der Unterstufe oder in der Oberstufe unterrichtet hat, jetzt in beiden Stufen unterrichtet und demzufolge neue Arbeitsweisen erlernen muss. Die zunehmende Anzahl der Einwanderer ist dagegen ein Beispiel für eine gesellschaftliche Veränderung, mit der die Lehrer fast täglich bei der Arbeit konfrontiert werden. Ein anderes Beispiel für eine gesellschaftliche Veränderung sind kurzfristige Arbeitsverträge, die es den Lehrern unmöglich machen, die Schüler gut kennen zu lernen und den Unterricht auf lange Sicht zu planen. Wenn ein Lehrer zum Beispiel nur ein halbes Jahr an einer Schule arbeitet, hat er vermutlich nicht so viel Lust, an der Entwicklung der Schule teilzunehmen. (Vgl. Caspari 2003, 86-87; Opetushallitus 2005; Ruohotie 1996, 58-65.)

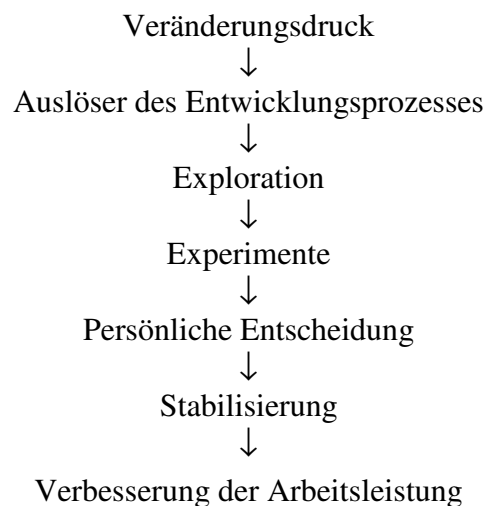
Die Lebenssituation kann sowohl negativ als auch positiv zur beruflichen Entwicklung beitragen. Die Zeiteinteilung eines Menschen ist oft von der Situation in der Familie abhängig. Ein Ereignis, wie zum Beispiel die Geburt eines Kindes oder ein Todesfall in der Familie, kann also die Zeit, die für die berufliche Entwicklung benutzt wird, stark begrenzen. Es ist also durchaus möglich, dass die berufliche Entwicklung durch die Lebenssituation erschwert und verlangsamt wird. Die Unterstützung der Familie kann

aber auch eine positive Wirkung auf die Entwicklung haben. Wenn die Familie zum Beispiel stolz auf die Leistungen eines Familienmitgliedes ist, wird die berufliche Entwicklung dadurch erleichtert. (Vgl. Ruohotie 1996, 65-66.)

3.4 Prozess der beruflichen Entwicklung

Es ist klar geworden, dass der Prozess der beruflichen Entwicklung durch viele unterschiedliche Faktoren ausgelöst werden kann. Es muss aber noch erklärt werden, wie der Prozess weitergeht. In der unteren Tabelle wird der Entwicklungsprozess in verschiedene Phasen eingeteilt.

Tabelle 3 Prozess der beruflichen Entwicklung (Ruohotie 1996, 67. Übersetzt und vereinfacht durch die Verfasserin.)



Der Entwicklungsprozess beginnt mit einer Explorationsphase, in der das Selbstbild und die Arbeit neu evaluiert werden. Eine Person, die ihre Selbstkenntnis verbessern und mehr Informationen über ihre Umgebung bekommen möchte, macht sich zum Beispiel Gedanken über ihre Lebenslage und Karrieremöglichkeiten. Durch die Exploration versucht sie, ihre berufliche Identität und Zukunftsaussichten zu klären. (Vgl. Ruohotie 1996, 66-67.)

Am Ende der Explorationsphase können unterschiedliche Experimente durchgeführt werden. Die Person kann beispielsweise an einem Universitätskurs teilnehmen und sich

weiterbilden. Nach dieser Phase entscheidet sie sich, entweder in der alten Rolle zu bleiben oder sich eine neue Rolle anzueignen. Die Entwicklung muss nicht unbedingt sehr schnell und umfassend sein, die Veränderungen können auch langsam und in kleinen Schritten ablaufen. Die Ablehnung der alten und die Annahme einer neuen Rolle führen aber zwangsläufig zur Veränderung der Identität. (Vgl. Ruohotie 1996, 66-67.)

Zuerst kann die Annahme einer neuen Rolle Unsicherheit verursachen. Während der Stabilisierungsphase beginnt der Mensch aber, wieder an sich und seine Fähigkeiten zu glauben. Er sieht, dass er sich neue Rollen aneignen kann und seine Leistungsfähigkeit nimmt zu. Der Mensch versteht, dass er seine Entwicklung selbst beeinflussen kann, und die Wahrscheinlichkeit neuer Entwicklungszyklen nimmt zu. (Vgl. Ruohotie 1996, 63-67.)

3.5 Modelle der beruflichen Entwicklung

In Bezug auf die berufliche Entwicklung der Lehrer ist es möglich, unterschiedliche Phasen und Stufen zu identifizieren. Hier werden zwei Modelle der Entwicklung präsentiert, die häufig in der Fachliteratur zitiert werden. Das erste Modell beschreibt die Entwicklung der Fertigkeiten vom Anfänger zum Experten und das zweite konzentriert sich auf die Gefühle der Lehrer an verschiedenen Stellen ihres beruflichen Lebenszyklus. Im zweiten Modell gibt es Ähnlichkeiten mit dem schon behandelten allgemeinen Prozess der Entwicklung. Die hier zu präsentierenden Modelle sind nur Vereinfachungen und beschreiben nicht unbedingt die Entwicklung einzelner Lehrer.

3.5.1 Vom Anfänger zum Experten

Die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Arbeitsleben notwendig sind, sind nicht angeboren, sondern ein Ergebnis des Lernens. Das Lernen von Fertigkeiten kann als ein hierarchisches Modell präsentiert werden. Die Entwicklung vom Anfänger zum Experten umfasst in diesem Modell fünf Stufen mit verschiedenen Kennzeichen. In der folgenden Tabelle sind die Stufen zu sehen. (Vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, 19-21.)

Tabelle 4 Vom Anfänger zum Experten (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21-35. Übersetzt von der Verfasserin.)

1. Stufe	Anfänger (novice)
2. Stufe	Fortgeschrittener Anfänger (advanced beginner)
3. Stufe	Kompetenter Handelnder (competence)
4. Stufe	Gewandter Handelnder (proficiency)
5. Stufe	Experte (expertise)

Ein Anfänger hält sich an feste Regeln und Pläne und sein Verhalten ist unflexibel. Es fällt ihm schwer, sein eigenes Urteilsvermögen zu benutzen, weil er noch nicht genug Erfahrung hat. Der Anfänger arbeitet nicht routiniert, und er kann nicht alle in einer Situation wichtigen Faktoren wahrnehmen. Die Arbeitserfahrung verbessert aber das Vermögen des Anfängers, die wichtigen Faktoren zu erkennen. Der Anfänger wird also ein fortgeschrittener Anfänger, der Ähnlichkeiten in Situationen sehen kann. Es ist aber immer noch schwierig für ihn, wichtige Faktoren von unwichtigen zu unterscheiden. Die Unfähigkeit, das Wesentliche in einer Situation zu erkennen, erschwert die Planung und Organisierung der Arbeit. Für einen fortgeschrittenen Anfänger ist es auch schwer, die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen verschiedenen Faktoren zu bemerken. (Vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, 21-23.)

Die Handlungen eines kompetenten Handelnden sind schon ziemlich zielbewusst und seine Handlungsweisen routiniert und standardisiert. Der kompetente Handelnde, der mehrere alternative Handlungsweisen kennt und in einer Situation normalerweise die passende Alternative wählen kann, hat mehr Freiheit und fühlt sich deswegen auch stärker verantwortlich für seine Arbeit. Er hat also schon ein emotionales Verhältnis zu seiner Arbeit. Ihm fällt es normalerweise auch leichter, die wichtigen Faktoren von den unwichtigen zu unterscheiden. Der kompetente Handelnde kann die Situationen bei der Arbeit auch besser kontrollieren als ein Anfänger oder fortgeschrittener Anfänger. (Vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, 23-27.)

Ein gewandter Handelnder sieht die Situationen ganzheitlich und kann das Wesentliche einer Situation berücksichtigen. Weil er schon früher ähnliche Situationen erlebt hat, kann er die irrelevanten Faktoren ignorieren und die Abweichungen von der Norm erkennen. Seine Erfahrungen erleichtern die Vorhersage zukünftiger Situationen und helfen ihm, die richtigen Handlungsweisen zu finden. Wegen seiner Erfahrungen ist die Entscheidungsfindung auch viel leichter für ihn als für einen kompetenten Handelnden. (Vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, 27-30.)

Ein Experte ist schon so weit in der Entwicklung, dass seine Handlungen meistens automatisch ablaufen. Die Entscheidungsfindung basiert auf Intuition und unbewusstem Verstehen und er muss normalerweise nicht mehr so sehr an die Situation oder an die Aufgabe denken. Analytische Überlegungen sind nur in Problemfällen notwendig. Kennzeichnend für einen Experten ist auch, dass er versteht, was in einer bestimmten Situation oder im Allgemeinen machbar und was nicht machbar ist. Man muss noch anmerken, dass nicht alle Menschen das Niveau eines Experten erreichen und dass ein Experte normalerweise nur ein ziemlich eingeschränktes Gebiet genau beherrscht. Es ist auch möglich, dass eine Person auf einem Gebiet Experte und auf einem anderen Anfänger ist. (Vgl. Dreyfus & Dreyfus 1986, 30-35.)

Das in diesem Unterkapitel präsentierte Modell der Entwicklung beschreibt die Stufen vom Anfänger zum Experten sehr gut, der Übergang von einer Stufe zu einer anderen wird aber nicht so gründlich und überzeugend erklärt. Das Modell scheint darauf zu beruhen, dass reine Arbeitserfahrung die Entwicklung bis zum Experten garantieren kann. Es ist aber zu überlegen, ob Weiterbildung und bewusste Entwicklung der Fähigkeiten und Wissensgebieten auch notwendig sind, um Entwicklung zu garantieren.

3.5.2 Beruflicher Lebenszyklus der Lehrer

Der berufliche Lebenszyklus beschreibt die Entwicklung der Lehrer vom Arbeitsbeginn bis zur Pension und konzentriert sich auf die verschiedenen Gefühle, die die Lehrer während des Arbeitslebens erleben. Die Laufbahn der Lehrer wird in fünf verschiedene Phasen eingeteilt. Die Einteilung basiert auf Arbeitsjahren. In der folgenden Tabelle wird der berufliche Lebenszyklus der Lehrer veranschaulicht. (Vgl. Hubermann 1992, 123-127; Huberman 1993, 3-12.)

Tabelle 5 Beruflicher Lebenszyklus der Lehrer (Huberman 1993, 13. Übersetzt und vereinfacht durch die Verfasserin.)

Arbeitsjahre 1-3	Überleben und Entdecken (survival and discovery)
Arbeitsjahre 4-6	Stabilisierung (stabilisation)
Arbeitsjahre 7-18	Aktive Entwicklung und Neueinschätzung (diversification and reassessment)
Arbeitsjahre 19-30	Gelassenheit und Konservatismus (serenity and conservatism)
Arbeitsjahre 31-40	Loslösung (disengagement)

Die ersten Arbeitsjahre eines Lehrers können sehr schwierig sein. Die Wirklichkeit im Klassenzimmer kann sich von den eigenen Idealen unterscheiden, und der Übergang vom Studium zum Arbeitsleben kann einen Schock verursachen. Charakteristisch für die ersten Arbeitsjahre eines Lehrers ist also das Gefühl des Überlebens. Der Lehrer kann sich niedergeschlagen fühlen, und einige entscheiden sich sogar, die Arbeit als Lehrer aufzugeben. Es ist aber möglich, auch positive Faktoren in den ersten Arbeitsjahren zu erkennen und der Beginn der Arbeit kann auch als eine Zeit des Entdeckens betrachtet werden. Der neue Lehrer hat endlich seine eigene Klasse und darf Verantwortung für die Arbeit übernehmen. Die Begeisterung für die neue Arbeit kann dem Lehrer helfen, sich mit den negativen Aspekten zurechtzufinden. (Vgl. Huberman 1992, 123-124; Huberman 1993, 3-5.)

Nach dem schwierigen Beginn folgt die Zeit der Stabilisierung. Der Lehrer trifft eine persönliche Entscheidung und verpflichtet sich zur Arbeit. Während der Phase der Stabilisierung wird er ein permanentes Mitglied der Berufsgemeinschaft und seine Unterrichtsmethoden festigen sich. Gleichzeitig wird er normalerweise zufriedener mit seiner Arbeit und beginnt, sich autonomer zu fühlen. Es ist möglich, diese Phase auch als Emanzipationsphase zu bezeichnen. Der Prozess der Stabilisierung ist nicht

unbedingt leicht und kann lange dauern. (Vgl. Huberman 1992, 124; Huberman 1993, 5-7.)

Nach der Stabilisierung sind zwei wichtige Entwicklungstendenzen zu sehen. Einige Lehrer beginnen zu experimentieren und wollen ihre Arbeit aktiv entwickeln. Zuerst experimentieren sie im eigenen Klassenzimmer und können beispielsweise neue Lehrmethoden oder Materialien ausprobieren. Nach den Experimenten und den daraus folgenden möglichen Veränderungen im eigenen Unterricht ist es möglich, dass die Lehrer auch weiter experimentieren wollen. Sie wollen möglicherweise die Schule oder den ganzen Schulbezirk verbessern. Die aktiven und experimentierfreudigen Lehrer sind in der Regel zufriedener mit ihrer Arbeit und sie können Veränderungen im Arbeitsleben besser akzeptieren. Es gibt aber auch Lehrer, die nach der Stabilisierung beginnen, ihre Arbeit skeptisch einzuschätzen. Es ist sogar möglich, dass sie die Arbeit als Lehrer aufgeben wollen. Die Lehrer, die mit ihrer Arbeit meist unzufrieden sind, benutzen kontinuierlich dieselben Unterrichtsmethoden und bemerken vielleicht gar nicht die Veränderungen im Arbeitsleben und in den Erwartungen der Schüler. Es ist auch möglich, dass das Experimentieren die Lehrer zur skeptischen Neueinschätzung führt. Der aktive Lehrer kann sich enttäuscht und niedergeschlagen fühlen, wenn die Reformen der Schule oder des Schulbezirks nicht verwirklicht werden. Der Grad der Unzufriedenheit kann von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich sein. Eine interessante Beobachtung ist, dass Männer normalerweise skeptischer eingestellt sind als Frauen. (Vgl. Huberman 1992, 124-125; Huberman 1993, 7-9; Leino & Leino 1997, 108-109.)

Die letzte Phase vor dem Loslösen von der Arbeit kann unterschiedlich sein. Einige Lehrer bekommen mehr Selbstvertrauen und akzeptieren sich selbst und ihre Arbeit. Sie spüren, dass sie nicht mehr ihr Wissen und Können beweisen müssen, und werden gelassener. Der Unterricht dieser Lehrer kann mechanischer, aber gleichzeitig auch entspannter werden. Andere Lehrer werden aber konservativ und strenger. Für diese Lehrer ist es schwer, die neuen Schülergenerationen mit schlechter Motivation und die jungen Kollegen mit noch geringer Verpflichtung der Arbeit gegenüber zu akzeptieren. Es ist auch möglich, dass die Lehrer, die zuerst die Phase der Gelassenheit durchmachen, später die Phase des Konservatismus erleben. Es kann also festgestellt werden, dass während der letzten Arbeitsjahre und auch beim Loslösen von der Arbeit

entweder Gelassenheit oder Konservatismus und Verbitterung das vorherrschende Gefühl der Lehrer sein kann. (Vgl. Huberman 1992, 125-126; Huberman 1993 9-12.)

Der Beginn der Arbeit und die Stabilisierung sind Phasen, die alle Lehrer durchlaufen müssen. Danach ist die Entwicklung aber individueller und es gibt mehrere alternative Entwicklungsphasen. Der harmonischste Entwicklungsgang verläuft von der aktiven Entwicklung über die Gelassenheit zum ruhigen Loslösen. Die problematischsten Entwicklungsverläufe gehen dagegen von der Neueinschätzung gleich zum verbitterten Losrennen oder von der Neueinschätzung durch den Konservatismus zum verbitterten Losrennen über. Es ist aber durchaus möglich, einen Entwicklungsgang mit sowohl harmonischen als auch problematischen Phasen zu durchlaufen. (Vgl. Huberman 1992, 126-127.)

3.6 Förderung der beruflichen Entwicklung

Die Lehrer sind nicht alleine für ihre berufliche Entwicklung verantwortlich. Der Staat und die Gemeinden sollten die Entwicklung der Lehrer unterstützen und an der Planung und Organisation der Weiterbildung teilnehmen. (Day 1999, 1-3.) In diesem Kapitel wird die Förderung der beruflichen Entwicklung genauer behandelt. Zuerst werden die unterschiedlichen Mittel der Förderung präsentiert und danach wird kurz die Rolle der Schulleitung bei der Entwicklung behandelt.

3.6.1 Mittel der Förderung

Die berufliche Entwicklung der Lehrer kann durch Weiterbildung gefördert werden. Eine effektive Weiterbildung sollte möglichst konkret sein und aktivierend wirken. Den Lehrern können zum Beispiel Tipps gegeben werden, wie sie den Unterricht verbessern können und welche neuen Unterrichtsmethoden sie ausprobieren sollten. Die Lehrer können sich selbst entscheiden, ob sie als Ergebnis der Fortbildung ihre Lehrmethoden verändern. Den Lehrern können auch Ratschläge für die Gestaltung einer effektiven Lernumgebung oder die Planung des Unterrichts gegeben werden. Es ist natürlich auch möglich, das Wissen der Lehrer über ihr Unterrichtsfach zu verbessern. Auch den Sprachlehrern kann Fortbildung in allen diesen Bereichen geboten werden. Erfolgreiche

Weiterbildung sollte das Wissen der Lehrer erweitern und ihnen neue Handlungsweisen bieten. (Vgl. Jackson 1992, 64; Leino & Leino 1997, 120.)

Die berufliche Entwicklung der Lehrer kann auch dadurch unterstützt werden, dass die Verhältnisse, in denen die Lehrer arbeiten, verbessert werden. Es ist beispielsweise möglich, kleinere Unterrichtsgruppen zu bilden oder die Anzahl der Unterrichtsstunden zu reduzieren. Durch Aktionen dieser Art bekommen die Lehrer mehr Zeit und Energie für die Planung des Unterrichts und für die berufliche Entwicklung. (Vgl. Jackson 1992, 64-65; Ruohotie 2002, 61.) In vielen Gesprächen, die ich mit Lehrern und Eltern an verschiedenen Schulen geführt habe, wurde aber deutlich, dass die Wirklichkeit diesem Ideal nicht entspricht, sondern eher umgekehrt ist. Die Unterrichtsgruppen werden die ganze Zeit größer und viele Lehrer fühlen sich überfordert.

Es ist auch möglich, die Autonomie der Lehrer zu verbessern und dadurch potentiell die Arbeit angenehmer zu gestalten. Die Lehrer können beispielsweise die Schulbücher selbst auswählen und an der Entwicklung des schulbezogenen Curriculums teilnehmen. Kennzeichnend für eine Arbeitsumgebung, die Kreativität und Entwicklung fördert, ist also Unterstützung durch andere, Entscheidungsfreiheit und Selbstverantwortung. Es ist aber ganz wichtig zu berücksichtigen, dass eine gute Arbeitsumgebung auch genügend Herausforderungen und ein wenig Druck bieten sollte. (Vgl. Jackson 1992, 64-65; Ruohotie 2002, 61.)

Auch die Erleichterung der psychischen Belastung der Arbeit kann die Entwicklung der Lehrer unterstützen. Die Lehrerarbeit ist sehr anspruchsvoll und anstrengend, und die Lehrer müssen lernen, mit den vielen Anforderungen in der Arbeit auszukommen. Psychische Belastung oder Stress können die Entwicklung hindern. Den Lehrern sollte also Unterstützung und Beratung oder im Bedarfsfall Therapie angeboten werden. Das Ziel der Unterstützung ist, den Lehrern zu helfen, mit dem Stress bei der Arbeit auszukommen. (Vgl. Jackson 1992, 65; Ruohotie 2002, 52.)

3.6.2 Die Rolle der Schulleitung

Die Entwicklung einer Schule ist von der Entwicklung der einzelnen Lehrer abhängig. Es ist also besonders wichtig, dass die Schulleitung die Bedeutung der Entwicklung versteht und die Entwicklung der Lehrer aktiv unterstützt. Die Schulleitung kann dazu

beitragen, dass das Arbeitsklima Kreativität und Entwicklung fördert. Die Strategien der Förderung sind einfach, aber vielfältig. Beispielsweise informiert die Schulleitung die Lehrer über die Weiterbildungsmöglichkeiten und verteilt Beispielmaterialien. In den Lehrerkonferenzen werden die wichtigsten Weiterbildungsthemen und deren Verwendbarkeit in der eigenen Schule behandelt. Es ist auch sehr wichtig, dass die Schulleitung die Lehrer zum Experimentieren ermutigt und unterstützt. Manchmal ist es auch wünschenswert, dass die guten Leistungen der Lehrer öffentlich anerkannt werden. Besonders wichtig ist, dass möglicherweise negative Experimente der Lehrer nicht systematisch kritisiert werden, weil das Kritisieren die Experimentierfreudigkeit und die Anwendung von neuen Informationen oder Fähigkeiten bei der Arbeit verhindern kann. (Vgl. Leino & Leino 1997, 123-124; Ruohotie 2002, 61.)

4 Sprachkompetenzen der Sprachlehrer

Es ist bereits deutlich geworden, dass die Lehrerkompetenz ein umfangreiches Wissen und viele unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzt. Weil in der vorliegenden Arbeit die Aufmerksamkeit aber insbesondere auf das Fachwissen der Sprachlehrer und vor allem auf das Aufrechterhalten und die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse gerichtet wird, sollten die Sprachkompetenzen, die für einen Sprachverwendenden erforderlich sind, noch genauer behandelt werden. Weil diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollten, müssen sie auch von den Sprachlehrern relativ gut beherrscht werden. Im Widerspruch zu einer leider ziemlich üblichen Vermutung sollte man aber berücksichtigen, dass die Lehrer die Sprache nicht vollkommen beherrschen können.

Das folgende Kapitel basiert auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001, 109-130), in dem die für einen Sprachverwendenden notwendigen Sprachkompetenzen in *linguistische*, *soziolinguistische* und *pragmatische Kompetenzen* eingeteilt werden. Die Einteilung wird in dieser Arbeit beibehalten und nach dem Modell des Referenzrahmens werden die Kompetenzen in weitere Unterbereiche eingeteilt. Die allgemeinen Kompetenzen, die für Sprachverwendende von Bedeutung sind und im Referenzrahmen auch präsentiert werden, werden hier nicht behandelt, weil allgemeine Kompetenzen wie beispielsweise soziokulturelles Wissen oder Weltwissen eigentlich nicht speziell für Sprachlehrer, sondern für alle Menschen und für Kommunikation überhaupt erforderlich und nützlich sind. An geeigneten Punkten werden auch weitere Quellen konsultiert.

Im Referenzrahmen wird für die Beschreibung der verschiedenen Kompetenzniveaus der Sprachverwendenden ein dreistufiges Modell benutzt, in dem zwischen kompetenter, selbständiger und elementarer Sprachverwendung unterschieden wird. In der folgenden Tabelle werden die drei Kompetenzniveaus, die wiederum zweigeteilt sind, allgemein beschrieben. Weil Sprachlehrer als Experten im Bereich der Sprachen betrachtet werden können, wird hier erwartet, dass sie das Niveau der kompetenten Sprachverwendung erreicht haben, und die unteren Kompetenzniveaus werden später in

dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Es ist aber notwendig, sie hier kurz zu präsentieren, um die Unterschiede zwischen den Niveaus deutlich zu machen. Im Referenzrahmen gibt es auch eine detailliertere Beschreibung der Kompetenzniveaus, in der die verschiedenen Bereiche des Sprachgebrauchs getrennt behandelt werden. Das bedeutet, dass genauer beschrieben wird, was vom Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt wird. Es ist aber nicht sinnvoll, alle Beschreibungen hier wiederzugeben, sondern später an geeigneten Punkten auf die verschiedenen Bereiche hinzudeuten.

Tabelle 6 Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 35.)

Kompetente Sprachverwendung	C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
	C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
Selbständige Sprachverwendung	B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht in eigenen Spezialgebieten auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>

	B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebieten äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	A1	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

4.1 Linguistische Kompetenzen

Unter linguistischer Kompetenz versteht man die Kenntnis der sprachlichen Mittel, mit denen korrekte und sinnvolle Äußerungen formuliert werden können. Das bedeutet, dass ein Sprachverwendender formale Mittel der Sprache beherrschen muss, um sich verständlich und eindeutig ausdrücken zu können. Hier ist zu betonen, dass es nicht ausreicht, dass der Sprachverwendende die Mittel kennt, sondern er sie auch aktiv benutzen können muss. Wenn der Sprachverwendende ein umfangreiches Wissen über

die formalen Mittel besitzt und das Niveau der kompetenten Sprachverwendung erreicht hat, muss er seine Äußerungen nicht einschränken, sondern er kann von alternativen Formulierungen immer die passende wählen.

Die linguistischen Kompetenzen können in *lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische* und *ortoepische Kompetenzen* eingeteilt werden. Die lexikalische Kompetenz kann als Beherrschung des Wortschatzes definiert werden und umfasst sowohl Einzelwörter und feste Wendungen als auch Wörter mit grammatischer Funktion. Ein kompetenter Sprachverwendender sollte einen umfangreichen Wortschatz besitzen und verwenden können und sich idiomatischer Ausdrücke und der Konnotationen der Wörter bewusst sein.

Die grammatische Kompetenz kann als das Vermögen verstanden werden, einzelne Elemente einer Sprache zu verständlichen und grammatisch korrekten Formulierungen zu verbinden. Das bedeutet, dass der Sprachverwendende die grammatischen Regeln einer Sprache zur Formulierung von Sätzen kennt und aktiv verwenden kann. In diesem Bereich setzt kompetente Sprachverwendung voraus, dass auch lange und komplexe Strukturen grammatisch korrekt ausgedrückt werden können und dass Fehler nur selten vorkommen.

Die semantische Kompetenz beschäftigt sich mit den Bedeutungen der einzelnen Elemente und der gesamten Strukturen. Für die Kommunikation ist sie besonders wichtig, weil der Austausch von Gedanken und Daten ohne Bedeutungen kaum möglich ist. Das bedeutet, dass beispielsweise die Mitteilung der gedanklichen Konzepte nur wegen der Bedeutsamkeit der sprachlichen Zeichen möglich ist. Die Bedeutsamkeit kann sogar als das wichtigste Charakteristikum der Sprache betrachtet werden. (Vgl. Linke et al. 1991, 135.) Es kann zwischen *lexikalischer, grammatischer* und *pragmatischer Semantik* unterschieden werden. Lexikalische Semantik setzt sich mit der Wortbedeutung und grammatische Semantik mit der Bedeutung der grammatischen Phänomene auseinander. Pragmatische Semantik setzt sich dagegen mit logischen Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen und Formulierungen auseinander und kann sich mit Phänomenen wie zum Beispiel Präsuppositionen oder Implikationen beschäftigen.

Unter der phonologischen Kompetenz sind die Wahrnehmung und die Produktion der sprachlichen Elemente zu verstehen. Um eine natürliche Aussprache und Intonation zu erwerben, sollte der Sprachverwendende beispielsweise die Akzentuierung der Sprache und die Produktion der verschiedenen Phoneme kennen und beherrschen. Von einem kompetenten Sprachverwendenden kann erwartet werden, dass er mit seiner Intonation und Betonung auch kleine Bedeutungsunterschiede ausdrücken kann.

Die orthographische Kompetenz beschäftigt sich mit den Symbolen einer Sprache. Weil die europäischen Sprachen dieselben Schreibsysteme haben, bereitet die Produktion und Wahrnehmung der sprachlichen Symbole für die Lehrer europäischer Sprachen kaum Schwierigkeiten. Die orthographische Kompetenz umfasst aber auch Erscheinungen wie die Rechtschreibung und die Zeichensetzung, die gelernt werden müssen. Die Texte eines kompetenten Sprachverwendenden sollten in der Regel keine orthographischen Fehler haben.

Die ortoepische Kompetenz behandelt das korrekte Vorlesen von vorbereiteten Texten und setzt die Kenntnis über die Rechtschreibung und über die Aussprache voraus. Der Sprachverwendende sollte also in der Lage sein, Wörter und Formulierungen korrekt auszusprechen, die er früher nicht in geschriebener Form gesehen hat. Das setzt voraus, dass der Sprachverwendende beispielsweise die Beziehung zwischen Laut und Schrift und den Einfluss der Zeichensetzung auf die Intonation kennt. Zur ortoepischen Kompetenz gehört aber auch die Fähigkeit, das Wörterbuch zu benutzen, um die Aussprache eines unbekanntes Wortes herauszufinden. Der Sprachverwendende sollte also die Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets kennen, die in den Wörterbüchern zur Darstellung von Aussprache benutzt werden. (Zu diesem Kapitel siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 110- 118.)

4.2 Soziolinguistische Kompetenzen

Nach Metzler Lexikon Sprache (1993, 564) ist Soziolinguistik eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Verbindung von Sprache und gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzt. Das Untersuchungsfeld der Soziolinguistik ist sehr umfangreich und mögliche Untersuchungsgegenstände sind beispielsweise das Verhältnis der Sprache zu Erscheinungen wie etwa Geschlecht, sozialer Klasse oder ethnischer Hintergrund. Laut

Löffler (1985, 23) sind die unterschiedlichen Richtungen der Soziolinguistik aber soweit einheitlich, dass sie die Sprache als keine permanente Einheit betrachten, sondern die verschiedenen Varianten der Sprache wahrnehmen und den aktuellen Sprachgebrauch in verschiedenen Zusammenhängen untersuchen.

Im Referenzrahmen werden soziolinguistische Kompetenzen als die Fertigkeiten und Kenntnisse bestimmt, die für Kommunikation in einer bestimmten Gemeinschaft nötig sind. Die Sprachverwendung in tatsächlichen Kommunikationssituationen wird dagegen unter pragmatischen Kompetenzen behandelt. Diese Einteilung wird in dieser Arbeit beibehalten, obwohl es nicht so leicht ist, die Grenze zwischen soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zu ziehen.

Weil der Sprachgebrauch mit vielen sozialen Phänomenen eng verbunden ist, sind auch soziolinguistische Kompetenzen, die als Regel des sozialen Umgangs betrachtet werden können, für die Sprachverwendenden sehr wichtig. In verschiedenen Kulturen sind die sozialen Konventionen unterschiedlich und ein Sprachverwendender sollte sich mit den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen vertraut machen. Ein kompetenter Sprachverwendender muss über die hier behandelten Bereiche der soziolinguistischen Kompetenz gut informiert sein und seine Kompetenzen auch in seinem Sprachgebrauch realisieren.

Erstens werden soziale Beziehungen zwischen Menschen sprachlich gekennzeichnet. Das bedeutet, dass Faktoren wie beispielsweise der gesellschaftliche Status oder die Art der Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern den Sprachgebrauch beeinflussen. In einem Gespräch sind etwa die Begrüßungsformeln und Anredeformen, die verwendet werden, von den sozialen Beziehungen abhängig. Im Deutschen werden beispielsweise das Duzen und das Siezen zur Kennzeichnung sozialer Beziehungen verwendet.

Zweitens gehören zu soziolinguistischen Kompetenzen die Höflichkeitskonventionen, die wegen wortwörtlicher Übersetzungen leicht Missverständnisse zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen verursachen können. Ein Sprachverwendender sollte wissen, was in einer bestimmten Kultur als höflich und was als unhöflich betrachtet wird. Dazu gehört beispielsweise, dass der Sprachverwendende sich dessen bewusst ist, wie in einer bestimmten Sprache Glückwünsche oder Beileid ausgedrückt werden. Im Deutschen und auch in vielen anderen Sprachen gehören das korrekte Siezen und das Duzen

natürlich auch zu den Höflichkeitskonventionen, die von Sprachverwendenden beherrscht werden müssen.

Drittens sollten Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten von den Sprachverwendenden beherrscht werden. Feste Wendungen können als ein wesentlicher Bestandteil der Alltagskultur betrachtet werden und kommen häufig zum Beispiel in Zeitungsschlagzeilen in irgendeiner Form vor. Die festen Wendungen können zu Missverständnissen führen, weil die eigentliche Bedeutung ganz anders als die wörtliche Übersetzung sein kann. Aus diesem Grund müssen die festen Wendungen von den Sprachverwendenden einfach gelernt werden. Die festen Wendungen wurden schon bei den linguistischen Kompetenzen erwähnt. Hier wird die Aufmerksamkeit aber eher auf die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung der festen Wendungen gerichtet, die die Volksweisheit überliefern und mit sozialen Konventionen verbunden sind.

Viertens sollte der Sprachverwendende wissen, welche Variante einer Sprache in einem bestimmten Kontext zu verwenden ist. Das bedeutet, dass der Sprachverwendende also Registerunterschiede erkennt und in unterschiedlichen Situationen gegebenenfalls die Formalität des Sprachgebrauchs variieren kann. Es ist also möglich, Sprachgebrauch als ein Ergebnis eines Evaluationsprozesses zu betrachten, in dem der Sprachverwendende die Situation und den Gesprächspartner einschätzt und sich für ein bestimmtes Register entscheidet (Vgl. Linke et al. 1991, 315). Ein Sprachlernender sollte zuerst ein relativ neutrales Register benutzen und danach seinen Sprachgebrauch zum formellen und zum informellen Register erweitern. Um mögliche Missverständnisse und Lächerlichkeiten zu vermeiden, die durch die Anwendung eines falschen Registers verursacht werden können, sollte man mit den Registern zuerst vorsichtig umgehen.

Fünftens ist zu berücksichtigen, dass der Sprachgebrauch nicht nur von der Situation abhängig ist, sondern auch durch zahlreiche andere Faktoren beeinflusst wird. Der Sprachgebrauch kann beispielsweise durch die soziale oder regionale Herkunft, den ethnischen Hintergrund, den Beruf oder die Bildungsstufe beeinflusst werden. Weitere Faktoren die zum Sprachgebrauch beitragen können sind Alter, Geschlecht, Gruppenangehörigkeit und soziale Rolle. (Vgl. Linke et al. 1991, 311-316.) Diese Varianten der Sprache sollten auch durch Sprachverwendende wahrgenommen werden, obwohl wohl nicht erwartet werden kann, dass sie alle Varianten benutzen können.

Unterschiede zwischen den Varianten sind auf allen Ebenen der Sprache zu beobachten. (Zu diesem Kapitel siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 118-122.)

4.3 Pragmatische Kompetenzen

Nach Linke, Nussbaumer und Portmann (1991, 177) beschäftigt Pragmatik sich mit dem Regeln des wirklichen Sprachgebrauchs. Unter pragmatischer Kompetenz ist also das Wissen über die Sprachverwendung in realen Kommunikationssituationen zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird zwischen *Diskurskompetenz*, *funktionaler Kompetenz* und *Schemakompetenz* unterschieden.

Die Diskurskompetenz umfasst die Organisierung von Sätzen zu verständlichen und logischen Textpassagen und setzt ein umfangreiches Wissen über die Prinzipien der Textproduktion voraus. Ein Sprachverwendender muss beispielsweise darauf achten, dass die Formulierungen den Prinzipien der Kohärenz und der Kohäsion folgen, indem sie sowohl syntaktisch als auch inhaltlich zusammenhängend sind. Andere Phänomene, die bei der Textproduktion und der Themenentwicklung berücksichtigt werden müssen, sind beispielsweise die Thema-Rhema-Struktur und das Kooperationsprinzip von Grice. Sprachverwendende sollten auch verschiedene Argumentationsstrategien beherrschen und Textsorten kennen. Kompetente Sprachverwendung in diesem Bereich setzt voraus, dass der Sprachverwendende einen logischen und klaren Text produzieren kann und in seinem Sprachgebrauch viel Flexibilität zeigt.

Die funktionale Kompetenz kann als die Fähigkeit verstanden werden, die Sprache für einen bestimmten kommunikativen Zweck zu benutzen. Ein Sprachverwendender muss also den komplexen interaktiven Kommunikationsprozess verstehen und ihn zweckvoll ausführen können. Die funktionale Kompetenz enthält sowohl die Mikroebene als auch die Makroebene der Sprache. Das bedeutet, dass der Sprachverwendende in der Lage sein sollte, sowohl kurze Redebeiträge als auch lange Textpassagen zweckentsprechend zu benutzen.

Die Schemakompetenz, die als ein Teilbereich der funktionalen Kompetenz betrachtet werden kann, involviert das Wissen über die Interaktionsschemata, die die Basis der

Kommunikation bilden. Das bedeutet, dass der Sprachverwendende versteht, dass zum Beispiel auf eine Frage in der Regel mit einer Antwort oder auf eine Aussage entweder mit einer Zustimmung oder einer Ablehnung reagiert wird. Die Schemakompetenz enthält aber auch das Wissen über viel komplexere Schemata. Es kann beispielsweise ein allgemeines Schema für den Restaurantbesuch oder für das Einkaufen dargestellt werden. Wegen der Unvoraussehbarkeit der Kommunikation ist es aber nicht möglich, ein für alle mögliche Situationen passendes Schema zu formulieren. Beim Einkaufen ist es beispielsweise möglich, dass der Preis falsch ist und dass das allgemeine Schema für das Einkaufen nicht mehr passend ist. (Zu diesem Kapitel siehe Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 123-130; Heinemann & Heinemann 2002, 20-29.)

5 Die empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird die Untersuchung zur Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer genauer präsentiert. Das Kapitel beginnt mit der Zielsetzung und der Präzisierung der Untersuchungsfragen. Dann folgt die Bestimmung der Zielgruppe und die Präsentation und Begründung der Untersuchungsmethode. Am Ende werden noch einige Hypothesen aufgestellt.

5.1 Ziel der Untersuchung

Die empirische Analyse dieser Magisterarbeit konzentriert sich auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer. Das Ziel ist herauszufinden, wie aktiv und bewusst die Lehrer daran arbeiten, ihre Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln. Auch die Mittel, die von den Lehrern verwendet werden, um die während des Studiums erreichten Sprachkenntnisse zu bewahren und die kontinuierliche Entwicklung zu garantieren, werden untersucht. Die Deutschlehrer werden auch gefragt, ob ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit entwickeln und schließlich werden sie gebeten, ihre berufliche Entwicklung selbst einzuschätzen. Die Untersuchungsfragen können folgendermaßen präzisiert werden:

Welche Mittel benutzen die Deutschlehrer, um ihre Sprachkenntnisse aufrecht zu erhalten und zu entwickeln?

Wie regelmäßig benutzen die Deutschlehrer die verschiedenen Mittel?

Welche Mittel halten die Deutschlehrer für die besten?

Ist die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer zielgerichtet oder zufällig?

Entwickeln sich die Sprachkenntnisse der Deutschlehrer auch bei der Arbeit?

Wie schätzen die Deutschlehrer selbst die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss ein?

5.2 Zielgruppe der Untersuchung

Die Zielgruppe der Untersuchung sind Deutschlehrer aus verschiedenen Schulstufen. Es werden also Deutschlehrer sowohl von der gymnasialen Oberstufe als auch von der Grundschule berücksichtigt. Die Antworten der Lehrer aus verschiedenen Schulstufen werden miteinander verglichen. Es wird auch untersucht, wie die Arbeitserfahrung oder das Alter der Lehrer das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse beeinflussen. Die neunklassige Grundschule wird nicht mehr offiziell in Unterstufe und Oberstufe eingeteilt. In dieser Arbeit werden die Lehrer der Unterstufe und der Oberstufe auch nicht getrennt behandelt, obwohl es immer noch üblich ist, dass ein Lehrer nicht in beiden Stufen unterrichtet. Wenn es aber deutliche Unterschiede zwischen diesen Gruppen gibt, werden sie erläutert.

5.3 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode wurde ein Fragebogen gewählt, weil er effektiver ist als ein Einzelinterview beziehungsweise ein Gruppeninterview, indem er die Sammlung eines umfangreicheren Forschungsmaterials ermöglicht. Im Rahmen der Arbeit wäre es sonst nicht möglich gewesen, so viele Lehrer für die Untersuchung zu interviewen. Die schriftliche Befragung garantiert auch, dass der Zeitaufwand und die Kosten in Grenzen gehalten werden konnten. Weil nicht alle Deutschlehrer, die an der Untersuchung teilnahmen, in der Nähe von Tampere wohnten, wäre es zeitraubend und ziemlich teuer gewesen, sie persönlich zu interviewen. Es wäre sicherlich auch schwierig gewesen, Termine für die Interviews zu finden. Ein weiterer Vorteil der schriftlichen Befragung besteht darin, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, die Fragen mehrmals zu lesen und nach Bedarf ihre Antworten länger zu überlegen. Zudem können die Antwortenden selbst entscheiden, wann sie den Fragebogen ausfüllen. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 184.)

Die schriftliche Befragung hat aber auch einige Nachteile, die vor der Durchführung der Untersuchung berücksichtigt werden mussten, um ihren Einfluss auf die Ergebnisse so klein wie möglich zu halten. Erstens ist es bei Befragungen nicht möglich zu kontrollieren, ob die Antwortenden ehrlich sind und die Fragen sorgfältig beantworten. In einer empirischen Untersuchung kann diese Gefahr aber nie vollkommen vermieden

werden. Es besteht also die Gefahr, dass die Lehrer, die ihre Sprachkenntnisse nicht aktiv entwickeln, entweder an der Untersuchung gar nicht teilnehmen oder die Fragen nicht ehrlich beantworten. Um dieses Vermeidungsverhalten zu minimalisieren und um die Lehrer zu ermutigen, wurde ihnen versprochen, dass die Antworten anonym behandelt werden. Damit wurde versucht, dass den Antwortenden die Angst vor einem möglichen Gesichtsverlust zu nehmen. Zudem wird angenommen, dass die Lehrer das vorliegende Thema, das ihre Arbeit und Kompetenz betrifft, für wichtig und interessant halten, und deswegen bereit sind, den Fragebogen ordentlich auszufüllen. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 184.)

Zweitens sind potentielle Missverständnisse beim Ausfüllen des Fragebogens schwer zu antizipieren. Das bedeutet, dass es schwierig einzuschätzen ist, wie gelungen und verständlich der Fragebogen ist. Um Missverständnisse zu vermeiden, wurde der Fragebogen vor der Durchführung der Untersuchung von einigen Probanden gelesen und beurteilt. Nach der Pilotbefragung wurden einige Fragen umformuliert, um Klarheit und Eindeutigkeit zu schaffen. Gleichzeitig wurde geprüft, wie lange die Beantwortung der Fragen dauert. Damit wurde gesichert, dass das Beantworten für die Teilnehmer nicht zu viel Mühe verursacht. Die Probanden, die an der Pilotbefragung teilnahmen, nahmen nicht an der wirklichen Untersuchung teil. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 184.)

Drittens ist zu berücksichtigen, wie vertraut die Teilnehmenden mit dem Thema der Untersuchung sind. Wenn das Thema den Antwortenden fremd ist und sie nicht genügend Information haben, die Fragen zu beantworten, ist es möglich, dass die Ergebnisse nicht zuverlässig sind. In diesem Fall kann aber vermutet werden, dass dieser Punkt keine Probleme bereitet. Die Deutschlehrer sind wohl Experten im Bereich der Sprache und sollten auch die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse selbst einschätzen können. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 184.)

Viertens ist noch zu beachten, dass die Rücklaufquote für Befragungen oft ziemlich niedrig bleibt. In dieser Untersuchung war der Fragebogen im Internet auszufüllen, um das Beantworten möglichst leicht und schnell für die Teilnehmenden zu machen. Damit wurde versucht, die Rücklaufquote etwas zu erhöhen. Insgesamt 100 Deutschlehrern wurde also im Frühling 2005 per E-mail eine Bitte zugeschickt, an der Untersuchung teilzunehmen und sie bekamen gleichzeitig die Adresse der Internetseite, auf der sich

der Fragebogen befand. Trotz der niedrigen Rücklaufquote der Internetbefragungen schien diese Methode am besten, weil sie im Vergleich zu postalischen Befragungen die Sammlung der Informationen deutlich beschleunigte und Kosten sparte. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 184-185.)

Einige Nachteile der schriftlichen Befragungen können vermieden werden, wenn die Fragebögen persönlich verteilt oder abgeholt werden und das Ausfüllen der Fragebögen kontrolliert wird. Wenn der Forscher den Teilnehmenden persönlich begegnet, kann er beispielsweise viele Missverständnisse vermeiden und die Rücklaufquote erhöhen. In diesem Fall war es wegen der Distanzen und des Zeitaufwandes aber nicht möglich, eine sogenannte kontrollierte Befragung durchzuführen. In dieser Untersuchung war es auch nicht unbedingt erforderlich, das Ausfüllen des Fragebogens zu kontrollieren, weil die Fragen beispielsweise nicht in einer bestimmten Reihenfolge beantwortet werden mussten und weil sie so persönlich waren, dass die Antwortenden keine andere Person zu Rate ziehen mussten. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 185-186.)

In Zusammenhang mit der Bitte, an der Untersuchung teilzunehmen, wurde den Lehrern auch eine Kennziffer gegeben, deren Aufgabe es war, die Antworten der Deutschlehrer von möglichen Antworten zufälliger Anwender des Internets zu unterscheiden und damit die Zuverlässigkeit der Untersuchung zu garantieren. Die Internetseite, auf der sich der Fragebogen befand, war nämlich ansonsten nicht geschützt und die zurückgeschickten Antworten waren anonym. Die Antworten, in denen die Kennziffer falsch war oder in denen es keine gab, wurden nicht berücksichtigt. Den Lehrern wurde auch erklärt, dass die Kennziffer für alle dieselbe war und nicht zur Identifizierung der Teilnehmenden diente.

5.4 Zur Struktur des Fragebogens

Das Untersuchungsthema ist entscheidend für die Bereitwilligkeit der Probanden, an der Untersuchung teilzunehmen. Es ist aber möglich, durch sorgfältige Planung der Fragen und des Fragebogens den Probanden das Beantworten leichter zu machen und damit die Anzahl der Teilnehmer möglicherweise zu erhöhen. Es ist also sinnvoll, in diesem Zusammenhang die Struktur des Fragebogens genauer zu behandeln. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 187.)

Der Fragebogen basierte auf den in Kapitel 5.1 präsentierten Fragenkomplexen und konzentrierte sich auf das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Deutschlehrer. Um das Antworten möglichst schnell und einfach zu machen, wurde der Fragebogen auf Finnisch abgefasst, obwohl die Lehrer sicherlich bereit gewesen wären, die Fragen auf Deutsch zu beantworten. Die Absicht war aber, den Lehrern möglichst wenig Mühe zu verursachen und damit die Anzahl der Antwortenden zu erhöhen.

Der Fragebogen beginnt mit Fragen zur Person. Die Teilnehmer werden zuerst gebeten, ihre Unterrichtsstufe und ihr Geschlecht anzugeben und danach werden Fragen zum Alter und zur Arbeitserfahrung gestellt. Diese Fragen ermöglichen die Differenzierung der Untersuchungsergebnisse. Die Frage nach dem Examensjahr dient einfach dazu abzusichern, dass alle Teilnehmer ihr Studium abgeschlossen haben und damit die Kriterien für die Untersuchung erfüllen.

Nach Personalangaben werden Fragen zur Entwicklung der Sprachkenntnisse gestellt. Im Fragebogen gibt es sowohl geschlossene als auch offene Fragen, weil sie beide klare Vorteile haben. Die geschlossenen Fragen mit fertigen Antwortalternativen garantieren, dass die Teilnehmer beim Ausfüllen des Fragebogens bestimmte Punkte überlegen müssen. Außerdem erleichtern geschlossene Fragen, die leicht zu vergleichen sind, die Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Die Nachteile der geschlossenen Fragen bestehen darin, dass die Antwortenden nicht ihre eigenen Ideen äußern können. Die offenen Fragen dienen aber dazu, den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, ihre eigenen Gedanken zu präsentieren und ihre Antworten selbstständig zu formulieren. Es ist beispielsweise möglich, dass die offenen Fragen Aspekten Raum bieten, die der Forscher gar nicht berücksichtigt hat. Offene Fragen sind aber schwierig zu vergleichen, weil die Antworten sich sehr voneinander unterscheiden können. Im idealen Fall komplettieren die verschiedenen Fragetypen einander. (Vgl. Hirsjärvi et al. 2004, 187-190.)

Die geschlossenen Fragen im Fragebogen beziehen sich auf die Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse. Die Antwortalternativen, die vorgegeben werden, sind Literatur, Zeitungen und Zeitschriften, Fernsehprogramme, Internetseiten, Vereine und Kurse. Die Lehrer müssen feststellen, welche von diesen Mitteln sie für die berufliche Entwicklung

verwenden und an geeigneten Punkten einige ergänzende Fragen beantworten, die zum Beispiel die Regelmäßigkeit der Entwicklungsmaßnahmen kontrollieren. In diesem Fall geht es aber nicht um geschlossene Fragen im engen Sinn, weil die ergänzenden Fragen keine fertige Antwortalternativen haben. Es geht also nicht um eine strukturierte, sondern eher um eine halbstrukturierte Befragung, in der die Fragen für alle gleich sind, aber die Antworten selbst formuliert werden können. (Vgl. Eskola & Suoranta 1998, 87.) Die offenen Fragen am Ende des Fragebogens bieten den Lehrern die Möglichkeit, andere Mittel zu nennen, die sie zur Entwicklung der Sprachkenntnisse benutzen, und die verschiedenen Mittel zu bewerten. Die offenen Fragen beinhalten auch Fragen zur Bewusstheit der Entwicklung und zum Einfluss der Arbeit auf die Sprachkenntnisse. Zum Schluss müssen die Lehrer noch die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss selbst einschätzen. Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

5.5 Hypothesen

Während meiner Stellvertretungen als Sprachlehrerin in verschiedenen Schulen habe ich bemerkt, dass die Sprachkenntnisse, die man während des Studiums erreicht hat, schnell schwächer werden. Im Deutschunterricht ist die Unterrichtssprache meistens Finnisch und das Niveau des deutschen Sprachgebrauchs bleibt relativ niedrig. Weil Deutsch auch sonst in Finnland ziemlich selten verwendet wird, müssen die Lehrer hart arbeiten, wenn sie ihre Sprachkenntnisse nach dem Studium aufrechterhalten und entwickeln wollen.

Es ist aber zu berücksichtigen, dass es schwierig für die Lehrer sein kann, die Zeit und Energie für das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse zu finden. Die Beschreibung der Lehrerkompetenz in Kapitel 2.1 zeigt beispielsweise deutlich, dass die Sprachlehrer bei der Arbeit neben der Sprache zahlreiche andere Bereiche beherrschen müssen, die zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit werden können. Es ist also möglich, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse wegen der vielen Herausforderungen der Arbeit im Hintergrund bleibt.

Der in Kapitel 3.5.2 präsentierte berufliche Lebenszyklus der Lehrer zeigt zudem, dass insbesondere die ersten Arbeitsjahre eines Lehrers schwierig sein können und dass der

junge Lehrer sich überfordert fühlen kann. In so einer Situation wirkt es plausibel, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse am Anfang leicht vernachlässigt wird. Die Situation kann auch dadurch erschwert werden, dass die neuen Lehrer oft in dem Alter sind, wo sie möglicherweise eine Familie gründen wollen. Weil die Zeiteinteilung stark von der Familie abhängig ist, wie in Kapitel 3.3.2 festgestellt wurde, kann ein Ereignis wie zum Beispiel die Geburt eines Kindes die Zeit, die für die Entwicklung der Sprachkenntnisse benutzt wird, stark eingrenzen.

Wenn ein Lehrer die Entwicklung seiner Sprachkenntnisse vielleicht für mehrere Jahre vernachlässigt, kann es schwierig sein, mit der Entwicklung wieder anzufangen. Es ist beispielsweise möglich, dass der Lehrer, der schon routiniert unterrichtet, den Entwicklungsbedarf gar nicht wahrnimmt. Der berufliche Lebenszyklus der Lehrer in Kapitel 3.5.2 zeigt zum Beispiel, dass einige Lehrer, die sich in der Phase des Konservatismus befinden, die Veränderungen im Arbeitsleben und in Erwartungen gegenüber den Lehrern gar nicht bemerken. Später ist es auch möglich, dass die bevorstehende Pensionierung die Motivation für die Entwicklung der Sprachkenntnisse verschlechtert.

Der empirischen Analyse der vorliegenden Arbeit liegt somit die Hypothese zugrunde, dass die Sprachkenntnisse der Deutschlehrer sich nach dem Studium oft verschlechtern. Die frisch gebackenen Lehrer setzen nicht gleich die Sprachentwicklung fort und später ist es schwierig, damit wieder anzufangen. Zudem wird vermutet, dass die Grundschullehrer stärker gefährdet sind, dass sich ihre Sprachkenntnisse verschlechtern als die Gymnasiallehrer, weil das Niveau des Sprachgebrauchs in der Grundschule niedriger ist.

Was die Mittel der Entwicklung betrifft, wird hier angenommen, dass die Lehrer solche Mittel bevorzugen, die leicht erreichbar und anwendbar sind. Das bedeutet, dass Mittel wie deutschsprachige Literatur oder Zeitungen und Zeitschriften wahrscheinlich die Spitzenposition einnehmen, weil sie nicht zeit- oder ortsgebunden sind. Mittel wie zum Beispiel Kurse und Vereine, die das Verlassen des Hauses voraussetzen, stehen dagegen vermutlich am Ende der Liste. Zudem wird vermutet, dass junge Lehrer häufig das Internet benutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, weil sie schon während des Studiums daran gewöhnt sind.

Zum Schluss muss noch betont werden, dass trotz dieser relativ negativen Hypothesen es nicht die Absicht dieser Arbeit ist, die Deutschlehrer zu beschuldigen, sondern ein mögliches Problem zur Sprache zu bringen. Während des Sprachstudiums spricht man wenig über das Aufrechterhalten und die Entwicklung der Sprachkenntnisse nach dem Studium und in der pädagogischen Ausbildung spielen die Sprachkenntnisse meiner Erfahrungen nach überhaupt eine ziemlich periphere Rolle. Man bekommt also leicht den Eindruck, dass die Sprachkenntnisse gleich bleiben und keine Aufrechterhaltung voraussetzen. Folglich ist es auch nicht überraschend, wenn die Entwicklung der Sprachkenntnisse später vernachlässigt wird. Weil die Aktualisierung der Sprachkenntnisse nach dem Studium aber in Wirklichkeit sehr wichtig für die Lehrekompetenz und für die Arbeitsmotivation ist, muss dieses mögliche Problem besprochen werden. Wenn die in dieser Arbeit durchgeführte kleine Untersuchung die oben aufgestellten Hypothesen bestätigen kann, wird deutlich, dass dieser Bereich mehr untersucht werden muss, so dass die Lehrer unterstützt und die Probleme gelöst werden können.

6 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Bitte an der Untersuchung teilzunehmen wurde 100 Deutschlehrern geschickt. Es wurden insgesamt 37 Fragebogen zurückgeschickt, von denen drei wegen einer falschen oder fehlenden Kennziffer unberücksichtigt blieben. An der Untersuchung nahmen also letztendlich 34 Lehrer teil. In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert und kommentiert.

6.1 Mittel und Einschätzung der beruflichen Entwicklung

Die Präsentation der Untersuchungsergebnisse fängt mit den Mitteln zur Entwicklung der Sprachkenntnisse an und geht mit der Einschätzung der beruflichen Entwicklung weiter. In diesem Kapitel werden noch keine Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrergruppen hervorgehoben.

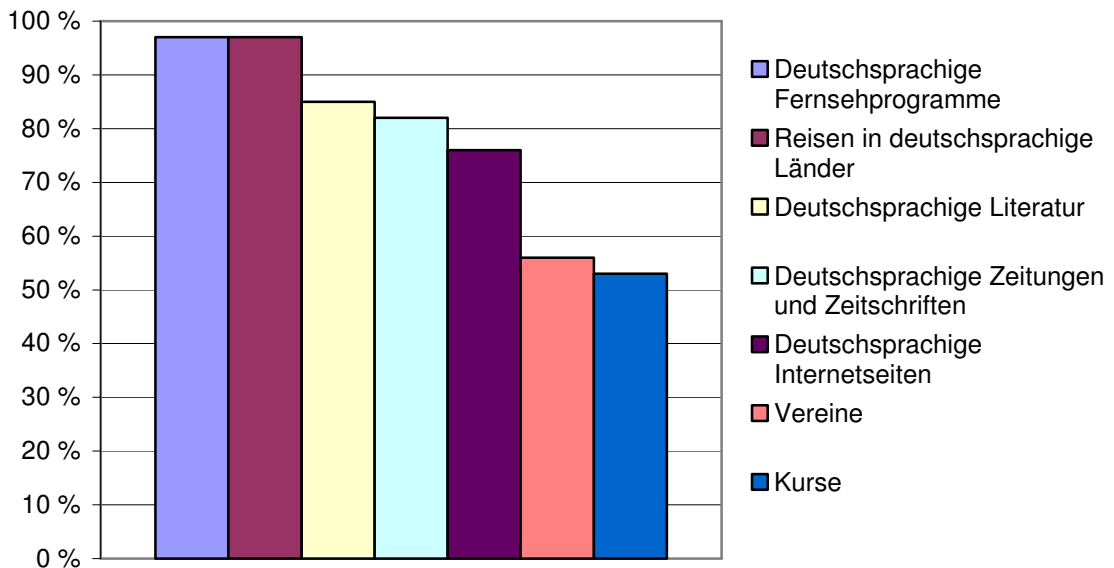
6.1.1 Mittel zur beruflichen Entwicklung

Wenn ein Sprachlehrer seine Sprachkenntnisse aufrechterhalten und entwickeln will, kann er zwischen verschiedenen Mitteln die für ihn am besten geeigneten wählen. In diesem Kapitel werden die Mittel behandelt, die die Deutschlehrer benutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu pflegen. In der Regel beschränken die Sprachlehrer sich nicht auf ein einziges Mittel, sondern versuchen ihre Sprachkenntnisse auf mehrere Weisen zu verbessern. Einige Mittel erweisen sich aber als besonders beliebt, während andere eher als unbeliebt betrachtet werden können. Im Folgenden werden auch die Ursachen für die Unterschiede in der Beliebtheit der verschiedenen Mittel kommentiert.

Im Fragebogen wurden insgesamt sieben Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse vorgegeben, zu denen die Lehrer Stellung nehmen mussten. Diese waren Zeitungen und Zeitschriften, Literatur, Fernsehprogramme, Reisen, Internet, Vereine und Kurse. In der folgenden Tabelle und in den folgenden Unterkapiteln werden diese Mittel in der Reihenfolge vom beliebtesten zum unbeliebtesten präsentiert. Der Fragebogen bietet

den Lehrern auch die Möglichkeit, andere Mittel zu nennen, die sie zur Entwicklung der Sprachkenntnisse verwenden. Sie werden hier zuletzt behandelt.

Tabelle 7 Mittel der Entwicklung der Sprachkenntnisse



6.1.1.1 Deutschsprachige Fernsehprogramme

Deutschsprachige Fernsehprogramme und Reisen in deutschsprachigen Länder sind bei weitem die beliebtesten Mittel der beruflichen Entwicklung und werden von 97% der Antwortenden angegeben. Das bedeutet, dass es in diesen beiden Bereichen nur einen Lehrer gibt, der sie nicht als Mittel der Entwicklung seiner Sprachkenntnisse betrachtet. Weil Fernsehprogramme häufiger verwendet werden können als Reisen, werden sie hier zuerst behandelt.

Der Fernseher ist ein Gerät, das in den meisten Haushalten zu finden ist und das folglich auch für Deutschlehrer leicht erreichbar ist und nicht das Verlassen des Hauses verlangt. Im finnischen Fernsehen sind auch einige deutschsprachige Programme zu sehen, obwohl das Angebot nicht sehr umfangreich ist. Deutschsprachige Programme können also von den Lehrern häufig und regelmäßig verfolgt werden. Von den Deutschlehrern, die das Fernsehen überhaupt als ein Mittel ihrer beruflichen Entwicklung betrachten, geben 74% an, dass sie mindestens einmal wöchentlich deutschsprachige Programme

anschauen. Mehrere teilen mit, dass der sonabendliche deutsche Krimi im finnischen Fernsehen schon eine Tradition geworden ist.

Viele Deutschlehrer erzählen, dass sie außer Krimis und anderen möglichen Serien, die im finnischen Fernsehen zu sehen sind, auch deutschsprachige Nachrichten gucken. Weil die Nachrichten im finnischen Fernsehen nicht zu sehen sind, müssen diese Lehrer auch deutschsprachige Fernsehsender verfolgen können. Aus der Untersuchung ergibt sich, dass 59% der Teilnehmer in der Lage sind, deutschsprachige Sender zu verfolgen. Das Ergebnis kann wahrscheinlich dadurch erklärt werden, dass die Deutschlehrer, die an dieser Untersuchung teilnahmen, hauptsächlich in Städten unterrichten und vielleicht auch wohnen. In den Städten ist es wohl üblich, dass der Kabelkanal Deutsche Welle, der von den Antwortenden mehrmals explizit genannt wurde, kostenlos zu sehen ist. Es ist aber möglich, dass die Lehrer auch kostenpflichtige Kanäle verfolgen, obwohl sie sie nicht explizit erwähnt haben.

6.1.1.2 Reisen in deutschsprachige Länder

Weil Reisen allgemein als eine beliebte Freizeitbeschäftigung betrachtet werden kann, ist es keine Überraschung, dass auch die Deutschlehrer ihre Sprachkenntnisse gern beim Reisen entwickeln. Weil Reisen in deutschsprachige Gebiete aber ziemlich teuer und zeitraubend sein können, sind sie nicht so leicht realisierbar für Lehrer wie etwa das Fernsehen. Aus diesem Grund werden Reisen nicht so häufig als Mittel der Entwicklung verwendet. Von den 97% der Lehrer, die ihre Sprachkenntnisse mit Reisen zu verbessern versuchen, geben 76% an, dass sie mindestens alle zwei Jahre in deutschsprachige Länder fahren.

Normalerweise dauert die Reise zwischen einer Woche und zwei Wochen und das Ziel ist entweder Deutschland oder Österreich. Eine interessante Beobachtung ist, dass die Schweiz gar nicht als ein möglicher Urlaubsort erwähnt wird. Sechs Lehrer geben an, dass sie überall im deutschsprachigen Raum reisen, aber die Schweiz wird auch in diesen Fällen nicht explizit erwähnt. Deutschland bekommt dagegen 18 und Österreich 9 Nennungen. Die Ausnahmestellung der Schweiz hängt vielleicht damit zusammen, dass sie als ein teures Land betrachtet wird und dass sie noch kein Mitgliedsstaat der Europäischen Union ist.

Einige Lehrer, die das Reisen zwar als Mittel ihrer Entwicklung nennen, geben an, dass sie nur ungefähr einmal alle fünf oder acht Jahre in deutschsprachige Länder reisen. Es ist aber zu vermuten, dass diese gelegentlichen Reisen die Sprachkenntnisse der Lehrer nicht wirklich verbessern können, sondern eher zur Verbesserung der Kulturkenntnisse und der Motivation dienen. Es scheint, dass die Lehrer dazu tendieren, die Effektivität ihrer Entwicklung zu übertreiben, indem sie in der Untersuchung auch solche Mittel erwähnen, die sie nur ziemlich selten verwenden.

6.1.1.3 Deutschsprachige Literatur

Deutschsprachige Literatur wird in der Untersuchung von 85% der Antwortenden als Mittel ihrer Entwicklung genannt und steht damit an dritter Stelle. Die Gründe für die Beliebtheit der Literatur sind wahrscheinlich denen der Fernsehprogramme ähnlich. Das bedeutet, dass Literatur auch relativ leicht zu bekommen ist und außer dem möglichen Bibliotheks- oder Buchladenbesuch nicht das Verlassen des Hauses verlangt. Das Lesen unterscheidet sich aber vom Fernsehen in zweierlei Hinsicht, was zur Beliebtheit der Literatur beitragen kann. Erstens verlangt das Lesen in der Regel mehr Zeit und Konzentration als das Fernsehen, was vielleicht auch die Popularität des Fernsehens teilweise erklären kann. Es kann beispielsweise schwierig sein, gleichzeitig neben anderen Tätigkeiten zu lesen, während das Fernsehen auch nebenbei möglich ist. Zweitens unterscheidet sich das Lesen vom Fernsehen, indem es weniger orts- und zeitgebunden ist, was als ein deutlicher Vorteil der Literatur betrachtet werden kann. Das bedeutet, dass man ein Buch fast überall mitnehmen und die Lektüre abbrechen und fortsetzen kann.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass deutschsprachige Literatur regelmäßig und auch ziemlich häufig als Mittel der Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet wird. Von den Lehrern, die überhaupt deutschsprachige Literatur lesen, geben 76% an, dass sie mindestens einmal pro Monat lesen. Diese Anzahl enthält auch einige Lehrer, die fast jeden Tag lesen. Nur sieben Lehrer erzählen, dass sie deutschsprachige Literatur nur selten oder zufällig lesen.

Die Literatur, die von den Deutschlehrern normalerweise gelesen wird, erweist sich als abwechslungsreich. Schöne Literatur ist mit insgesamt 22 Nennungen aber beträchtlich

besser repräsentiert als Sachliteratur, die nur vier Nennungen bekommt. Die meisten Lehrer beschränken sich aber nicht nur auf eine Gattung, sondern listen unterschiedliche Alternative auf von Gedichten und Novellen bis zu Romanen und Sachbüchern. In diesem Zusammenhang werden Kriminalromane mehrmals explizit erwähnt. Es scheint also, dass Krimis, die auch im Fernsehen häufig verfolgt werden, eine Sonderstellung bekommen und von den Lehrern besonders bevorzugt werden. Die Beliebtheit der Krimis hängt vielleicht damit zusammen, dass sie ziemlich leicht und schnell zu lesen sind und nicht zu viel Analyse verlangen. Das Lesen von Krimis dient also neben der Entwicklung der Sprachkenntnisse auch zur Unterhaltung.

6.1.1.4 Deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften

Insgesamt 82% der Antwortenden geben an, dass sie deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften lesen. Damit stehen diese an vierter Stelle, nicht weit hinter der Literatur. Weil Zeitungen und Zeitschriften auch leicht zu erhalten sind und überall und jederzeit gelesen werden können, ist dieses Ergebnis keine Überraschung. Weil sie aber auch einige weitere Vorteile haben, ist es etwas überraschend, dass sie nicht an höherer Stelle stehen. Erstens verlangt das Lesen von Zeitungen oder Zeitschriften nicht so viel Zeit und Konzentration wie etwa das Lesen von Büchern. Das bedeutet, dass es möglich ist, eine Zeitung oder eine Zeitschrift schnell durchzublättern und nur die interessantesten Artikel später genau zu lesen. Zweitens sind Zeitungen und Zeitschriften aktuell und deswegen auch für die Kulturkenntnisse der Lehrer nützlich.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass die Lehrer sowohl deutschsprachige Zeitungen als auch Zeitschriften lesen. Eine interessante Beobachtung ist aber, dass die Zeitungen, die gelesen werden, in der Regel nicht spezifiziert werden, obwohl die Lehrer darum gebeten werden, die Zeitungen zu nennen. In der Untersuchung bekommen berühmte Zeitungen wie etwa die *Welt* und die *Zeit* beide nur eine Nennung. Im Gegensatz dazu werden die gelesenen Zeitschriften gewöhnlich explizit genannt. Der *Spiegel* bekommt beispielsweise zehn und der *Stern* neun Nennungen. Eine mögliche Erklärung ist, dass die von den Lehrern gelesenen Zeitungen mehr variieren als die Zeitschriften. Es ist möglich, dass die Lehrer die Zeitschriften nennen, die sie immer kaufen oder vielleicht sogar abonnieren.

Deutschsprachige Zeitungen und Zeitschriften werden in der Regel nicht so regelmäßig gelesen wie Literatur. Von den Lehrern, die sie überhaupt nennen, geben nur 50% an, dass sie sie mindestens einmal pro Monat lesen. Dazu gehören aber auch einige Lehrer, die täglich oder wöchentlich lesen. Die übrigen 50% der Lehrer geben dagegen an, dass sie Zeitungen oder Zeitschriften selten oder zufällig lesen. Es ist also wieder zu überlegen, ob das gelegentliche Lesen die Sprachkenntnisse der Lehrer wirklich verbessern kann, oder ob das vielmehr ein angenehmer Zeitvertreib ist. Die Effektivität dieser Mittel hängt natürlich auch davon ab, wie genau die Zeitungen und Zeitschriften gelesen werden, was in der Untersuchung aber leider nicht geklärt wurde.

In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass die Gruppe der Lehrer, die keine deutschsprachigen Zeitungen oder Zeitschriften liest, auch alle die Lehrer beinhaltet, die keine Literatur lesen. Es zeigt sich also, dass es eine kleine Gruppe von Deutschlehrern gibt, die außerhalb ihrer Arbeit sehr wenig mit geschriebenen Texten umgeht. Weil das Lesen ein wesentlicher Bestandteil der Sprachkenntnisse ist, kann diese Beobachtung als ziemlich alarmierend betrachtet werden. Zudem sollten die Lehrer in der Lage sein, die Schüler zum Lesen zu inspirieren, was schwierig sein kann, wenn sie selbst wenig Interesse dafür haben.

6.1.1.5 Deutschsprachige Internetseiten

Deutschsprachige Internetseiten werden von 76% der Teilnehmer für die Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet. Weil das Internet heutzutage wahrscheinlich in allen Schulen zu finden ist und folglich auch für Lehrer leicht erreichbar ist, kann der relativ niedrige Stellenwert des Internets als eine kleine Überraschung betrachtet werden. Es ist aber möglich, dass einige Lehrer keine Internetverbindung zu Hause haben und deshalb nicht so bereit sind, das Internet für die berufliche Entwicklung zu benutzen. Während des Arbeitstages haben die Lehrer kaum Zeit, im Internet zu surfen und nach der Arbeit wollen sie vielleicht nicht lange in der Schule bleiben. Es ist aber auch möglich, dass noch nicht alle Lehrer an die neue Informationstechnologie gewöhnt sind und sich mit dem Internet deswegen nicht wohl fühlen.

Von den Lehrern, die das Internet überhaupt als ein Mittel der beruflichen Entwicklung betrachten, geben sogar 80% an, dass sie das Internet mindestens monatlich verwenden.

Dazu gehören auch zahlreiche Lehrer, die das Internet wöchentlich oder sogar täglich benutzen. Es zeigt sich also klar, dass die Lehrer, die die Verwendung des Internets gewohnt sind, die vielen Möglichkeiten, die das Internet bietet, auch gerne nutzen.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass die Lehrer mit Hilfe des Internets ihre Arbeit zu erleichtern versuchen, indem sie im Internet nach Materialien oder Informationen für den Unterricht suchen. Durch das Internet wird die Materialiensammlung viel schneller und damit auch die Arbeit der Lehrer ein wenig leichter. Die Lehrer berichten zudem, dass sie das Internet beim Korrigieren der Aufsätze und zusammen mit den Schülern im Unterricht verwenden.

Das Internet kann auch außerhalb der Arbeit für die Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet werden. In der Untersuchung teilen viele Lehrer mit, dass sie in der Freizeit beispielsweise im Internet surfen oder deutschsprachige Zeitungen lesen. Es wird auch mehrmals erwähnt, dass sich die Kontaktaufnahme mit deutschsprachigen Bekannten durch das Internet erleichtert. Das bedeutet, dass die Lehrer ihren Bekannten E-mails schicken oder mit ihnen in Realzeit über das Internet Kontakt aufnehmen. Zudem ist es möglich, durch Diskussionsforen im Internet neue Bekanntschaften zu knüpfen.

Im Vergleich zu den anderen Mitteln, die von den Deutschlehrern zur Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet werden, erweist das Internet sich also als vielseitig. Das bedeutet, dass mit Hilfe des Internets sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten verbessert werden können und dass es auch bei der Arbeit verwendet werden kann. Es kann also vermutet werden, dass das Internet wegen der Vielseitigkeit und Schnelligkeit fernerhin ein noch beliebteres Mittel zur beruflichen Entwicklung wird.

6.1.1.6 Vereine

Vereine und Kurse sind zwei Mittel, die deutlich unbeliebter sind als die anderen. Mit 56% scheinen Vereine aber Kurse, die von 53% der Antwortenden als Mittel ihrer Entwicklung genannt werden, in der Popularität zu überwinden. Es muss aber gleich hinzugefügt werden, dass die Prozentzahl für Vereine der Wirklichkeit nicht entspricht. Das bedeutet, dass die meisten Lehrer passive Mitglieder der Vereine sind und entweder gar nicht an der Vereinstätigkeit teilnehmen oder nur die Zeitungen und Materialien lesen, die nach Hause geschickt werden und oft auf Finnisch geschrieben sind. Diese

Lehrer können Vereine kaum als Mittel zur beruflichen Entwicklung betrachten. In der Untersuchung geben nur sechs Lehrer an, dass sie aktive Mitglieder irgendeines Vereins sind. Das heißt, dass nur 18% der Teilnehmenden in der Vereinstätigkeit so aktiv sind, dass sie dabei ihre Sprachkenntnisse wirklich verbessern können.

Es scheint überraschend, dass sogar 56% der Antwortenden Mitglieder mindestens eines Vereins sind, obwohl nur so wenige wirklich aktiv sind. Das hängt aber wahrscheinlich davon ab, dass unter den Vereinen und Verbänden, die explizit genannt werden, der finnische Sprachlehrerverband und der finnische Deutschlehrerverband stehen, deren Mitgliedschaft Vergünstigungen mit sich bringen, die die Arbeit der Lehrer erleichtern können. Es ist etwa möglich, durch diese Verbände Lehrmaterialien oder landesweite Prüfungen zu bestellen. Für die Entwicklung der eigenen Sprachkenntnisse sind die Verbände aber nicht unbedingt sehr geeignet. Andere Vereine und Verbände, die in der Untersuchung explizit genannt werden, sind einige Mitgliedsvereine des Verbandes der Finnische-Deutschen Vereine und mehrere regionale Sprachlehrerverbände. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Mitgliedschaft des finnischen Sprachlehrerverbands immer die des regionalen Sprachlehrerverbands mit sich bringt.

Es zeigt sich also deutlich, dass Vereine kein beliebtes Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse sind. Die Unbeliebtheit der Vereine kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass es sogar für Deutschlehrer schwierig sein kann, öffentlich auf Deutsch zu sprechen. In vielen Gesprächen mit Kommilitonen an der Universität habe ich den Eindruck bekommen, dass das Sprechen den Studenten am häufigsten Schwierigkeiten bereitet und dass sie das Sprechen deswegen besonders in offiziellen Zusammenhängen vermeiden. Es ist möglich, dass dieses Vermeidungsverhalten auch nach dem Studium nicht aufgegeben wird. Die Lehrer, die an der Vereinstätigkeit nicht teilnehmen, fühlen vielleicht, dass ihre Sprachkenntnisse in den Veranstaltungen der Vereine beurteilt werden und sich als ungenügenderweisen könnten. Es kann also sein, dass die Angst vor der Beurteilung die Teilnahme an der Vereinstätigkeit verhindert. Es muss aber noch betont werden, dass öffentliches Auftreten keine Voraussetzung für Vereinstätigkeit ist. Es ist aber üblich, dass von Sprachlehrern erwartet wird, dass sie bereit sind, sich beispielsweise mit ausländischen Gästen zu unterhalten.

Es gibt aber auch andere Faktoren, die zur Unpopularität der Vereine beitragen können. Es ist möglich, dass die Deutschlehrer die Vereinstätigkeit vermeiden, weil sie mehr Mühe bereitet und mehr Zeit verlangt als zahlreiche andere Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse. Wenn man beispielsweise an der Organisation der Veranstaltungen teilnimmt, muss man möglicherweise viel kostenlose und freiwillige Arbeit leisten, was eine wirkliche Verpflichtung gegenüber dem Verein voraussetzt. Ein Nachteil der Vereinstätigkeit besteht auch darin, dass sie sowohl zeit- als auch ortsgebunden ist. Das bedeutet, dass die Lehrer, die an Vereinstätigkeit teilnehmen, das Haus verlassen und zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort sein müssen.

6.1.1.7 Kurse

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass 53% der Antwortenden an Kursen teilnehmen, mit denen sie ihre Sprachkenntnisse verbessern wollen. Viele stellen aber fest, dass sie vor allem an Kursen teilnehmen, die sich mit dem Sprachunterricht beschäftigen. Es ist zu überlegen, ob die Kurse wirklich für die Verbesserung der Sprachkenntnisse geeignet sind oder ob sie eher die Unterrichtspraxis entwickeln. Die Effektivität der Kurse für die Entwicklung der Sprachkenntnisse hängt vermutlich davon ab, ob sie auf Finnisch oder auf Deutsch durchgeführt werden. In der Untersuchung wurde aber leider nicht nach der Kurssprache gefragt. Einige Lehrer geben an, dass sie vor allem Kurse bevorzugen, die von nativen Deutschsprechern gehalten werden. Nur drei Lehrer geben aber an, dass sie wirklich an Kursen teilnehmen, die speziell der Verbesserung der Sprachkenntnisse dienen. Zudem gibt es einige Lehrer, die an unterschiedlichen Kursen teilnehmen oder die Art der Kurse nicht genau definieren. Weiterbildungskurse in Deutschland oder in Österreich werden von zwei Lehrern erwähnt. Alles in allem scheint die Anzahl der Deutschlehrer, die wirkliche Sprachkurse besuchen, aber ziemlich klein zu sein.

Die Ursachen für die Unbeliebtheit der Kurse sind wahrscheinlich ähnlich wie bei den Vereinen. Das bedeutet, dass Kurse auch zeit- und ortsgebunden sind und folglich das Verlassen des Hauses und viel Zeit verlangen. Zudem sind Kurse oft gebührenpflichtig. In der Untersuchung erzählen mehrere Lehrer, dass sie an Kursen so oft teilnehmen, wie die Schule es erlaubt. Einige geben an, dass die Schule einen Kurs pro Jahr bezahlt und weitere Kurse selbst finanziert werden müssen. Es wird also deutlich, dass in diesem Zusammenhang finanzielle Faktoren eine Rolle spielen. Die Lehrer sind vielleicht der

Meinung, dass sie die Kurse nicht selbst finanzieren sollten und nehmen folglich nur an solchen Kursen teil, die von der Schule bezahlt und in der Dienstzeit organisiert werden. Die Lehrer würden also vielleicht aktiver an Kursen teilnehmen, wenn die Finanzierung der Kurse keine Probleme verursachen würde. Die schlechte finanzielle Lage vieler Schulen und Gemeinden beeinflusst die Kursteilnahme der Lehrer auch dadurch negativ, dass die Lehrer auch an kostenlosen Kursen in der Dienstzeit nicht teilnehmen können, weil die Schulen keine Stellvertreter einstellen können oder wollen.

Von den Deutschlehrern, die überhaupt an Kursen teilnehmen, berichten 89%, dass ihre Teilnahme regelmäßig ist. Die meisten besuchen einmal oder zweimal im Jahr Kurse. Zudem gibt es einige sehr aktive Lehrer, die an alle mögliche Kurse teilnehmen, die mit der deutschen Sprache etwas zu haben. Nur zwei Lehrerinnen berichten, dass ihre Teilnahme an Kursen eher zufällig ist. Die eine gibt an, dass sie einmal innerhalb von acht und die andere, dass sie einmal innerhalb von vierzehn Jahren einen Kurs besucht hat. Diese zufällig gewählten Kurse können die Sprachkenntnisse aber kaum verbessern.

In der Untersuchung werden viele verschiedene Veranstalter von Weiterbildungskursen genannt. Die Veranstalter, die am meisten Nennungen bekommen, sind das Goethe-Institut und die oberste Schulaufsichtsbehörde. Die Deutsche Auslandsgesellschaft, die Universitäten und Sprachlehrerverbände bekommen auch einige Nennungen. Außerdem gibt es viele Veranstalter, die je einmal genannt werden. Die Veranstalter der Kurse erweisen sich also als sehr vielseitig. Die Unterrichtssprache und der Inhalt der Kurse sind von dem Veranstalter abhängig.

6.1.1.8 Sonstige Mittel zur beruflichen Entwicklung

In der Untersuchung nennen 74% der Lehrer neben den schon behandelten Alternativen auch weitere Mittel, mit denen sie ihre Sprachkenntnisse zu verbessern versuchen. Die sonstigen Mittel, die erwähnt werden, erweisen sich aber als unbeliebter als die, die in der Untersuchung vorgegeben wurden. Es gibt aber zwei Mittel, die sich als bedeutend erweisen und hier genauer besprochen werden.

Am meisten Nennungen bekommen natürliche oder aber auch telefonische Gespräche mit deutschsprachigen Bekannten, die von 15 Lehrern erwähnt werden. Das bedeutet, dass 44% der Antwortenden ihre Sprachkenntnisse mit Gesprächen verbessern wollen. Knapp an zweiter Stelle, mit 14 Nennungen, stehen Briefe und E-mails, die auf Deutsch geschrieben werden. Das bedeutet, dass 41% der Antwortenden deutschsprachige Briefe oder E-mails schreiben. Diese Mittel sind für die Verbesserung der Sprachkenntnisse besonders gut geeignet, weil sie sowohl die Rezeption als auch die Produktion der Sprache entwickeln. In der Untersuchung zeigt sich also, dass viele Deutschlehrer Bekannte haben, mit denen sie ihre Sprachkenntnisse verbessern können. Das Ergebnis kann vielleicht dadurch erklärt werden, dass viele Studenten während des Studiums lange Zeitabschnitte im deutschsprachigen Raum verbringen und Bekanntschaften mit nativen Deutschsprechern knüpfen. Beispielsweise bietet ein Jahr als Austauschstudent in Deutschland dem Studenten die Möglichkeit Deutschsprechern zu begegnen, mit denen die Verbindung auch später aufrecht erhalten wird. Zudem haben einige Studenten schon vor dem Studium Beziehungen zum deutschsprachigen Raum, die für das Studium motivieren können. Es ist also nicht überraschend, dass so viele Antwortende die Beziehungen zu nativen Deutschsprechern erwähnen.

Die anderen Mittel zur beruflichen Entwicklung, die erwähnt werden, bekommen nur Einzelnennungen und erweisen sich nicht als besonders populär. Es gibt aber einige gute Ideen. Zwei Antwortende geben beispielsweise an, dass sie neben der Lehreraufgabe Übersetzungsaufgaben erledigen, mit denen sie ihre Sprachkenntnisse entwickeln wollen. Eine weitere Antwortende erzählt, dass sie einen deutschen Austauschschüler aufgenommen hat, mit dem sie Deutsch sprechen kann. Eine Lehrerin stellt fest, dass sie

während des Sommerurlaubs als Leiterin von Sprachkursen im deutschsprachigen Raum arbeitet. Diese Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse klingen sehr gut und sind wahrscheinlich sehr effektiv. Ein deutlicher Nachteil besteht aber darin, dass sie sehr mühsam sind. Es kann wohl nicht von allen Lehrern erwartet werden, dass sie bereit sind, während der Ferien zu arbeiten oder einen fremden Menschen für ein Jahr bei sich zu Hause aufzunehmen. Es gibt aber auch einige weniger mühsame Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse, die einige Nennungen bekommen. Eine Lehrerin gibt beispielsweise an, dass sie mit sich selbst spricht, um ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln. Vier Lehrer erzählen dagegen, dass sie zu Hause deutschsprachige Musik hören.

6.1.2 Einschätzung der beruflichen Entwicklung

In der Untersuchung werden die Lehrer auch gebeten, ihre berufliche Entwicklung selbst einzuschätzen. Zuerst sollen sie daran denken, welches Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse am besten ist und danach sollen sie sich überlegen, ob ihre Entwicklung bewusst oder zufällig ist und ob ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit entwickeln. Zum Schluss sollen sie die Entwicklung der Sprachkenntnisse nach dem Abschluss des Studiums selbst einschätzen. In den folgenden Unterkapiteln werden die Antworten auf diese Fragen behandelt.

6.1.2.1 Das beste Mittel zur beruflichen Entwicklung

Auf die Frage nach dem besten Mittel wird fast immer mit einer Liste von unterschiedlichen Mitteln geantwortet. Die Lehrer geben an, dass es kein einziges Mittel gibt, das den anderen überlegen ist, sondern die Methoden möglichst vielseitig sein sollten. Es gibt aber einige Mittel, die als besonders effektiv betrachtet werden und die hier genauer untersucht werden.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass viele Lehrer Gespräche mit deutschsprachigen Bekannten und Reisen in deutschsprachige Länder als besonders effektiv betrachten, weil sie sowohl die Rezeption als auch die Produktion der Sprache entwickeln. In der Untersuchung bekommen Gespräche insgesamt 15 und Reisen 10 Nennungen. In diesem Zusammenhang geben mehrere Deutschlehrer zu, dass das Sprechen ihnen am meisten Schwierigkeiten bereitet, weil die mündlichen Fertigkeiten sich ohne Kontakt

zur gesprochenen Sprache schnell verschlechtern. Die Lehrer erleben also offensichtlich, dass sie im Bereich der mündlichen Kommunikation am meisten Übung brauchen und deswegen solche Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse am besten finden, die die mündlichen Fertigkeiten verbessern. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Wirklichkeit den Idealen der Lehrer nicht ganz entspricht. Aus der Untersuchung ergibt sich jedoch, dass die Mittel, die am häufigsten verwendet werden, wie etwa Fernsehprogramme oder Literatur, für die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten nicht so gut geeignet sind.

Obwohl das Aufrechterhalten und die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten viele Deutschlehrer am meisten bekümmert, werden die schriftlichen Fertigkeiten, die für die Sprachkenntnisse natürlich wichtig sind, von den Antwortenden auch nicht übersehen. Das Lesen, das für die Entwicklung schriftlicher Kommunikation geeignet ist, wird in der Untersuchung von 13 Lehrern als eines der effektivsten Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse betrachtet. Die Effektivität des Lesens erklärt sich daher, dass es überall und jederzeit ohne beträchtliche Kosten möglich ist. In der Untersuchung wird das Schreiben dagegen von nur 4 Lehrern als eines der besten Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse betrachtet. Das erklärt sich vermutlich daraus, dass die Lehrer das Schreiben, das viel Zeit und Konzentration voraussetzt, als ein relativ mühsames Mittel betrachten. Es ist aber auch möglich, dass die Lehrer die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten für wichtiger halten als die der produktiven, weil sie bei ihrer Arbeit viel mehr lesen als schreiben müssen.

In der Untersuchung wird von vielen Lehrern betont, dass die Effektivität der Mittel von der Aktivität der Lehrer abhängig ist. Das bedeutet, dass Mittel wie beispielsweise Reisen oder Kurse die Sprachkenntnisse der Lehrer nicht verbessern können, wenn sie die Sprache dabei nicht aktiv benutzen.

6.1.2.2 Die Bewusstheit der Entwicklung

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass 68% der Teilnehmenden ihre Sprachkenntnisse bewusst entwickeln, während 32% sich eher auf eine zufällige Entwicklung verlassen. Das bedeutet, dass fast ein Drittel der Deutschlehrer nicht bewusst daran arbeitet, seine Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Weil die Sprache sich die

ganze Zeit verändert, kann diese Anzahl als alarmierend betrachtet werden. Wenn ein Lehrer seine Sprachkenntnisse nicht bewusst entwickelt, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie sich zu verschlechtern beginnen.

Die Lehrer, die ihre Sprachkenntnisse nicht bewusst entwickeln, nennen einige Gründe für ihre Passivität. Der Grund, der am meisten Nennungen bekommt, ist Zeitmangel. Die Lehrer erzählen, dass die Arbeitsaufgaben und Familienangelegenheiten so viel Zeit verlangen, dass eine aktive und bewusste Entwicklung der Sprachkenntnisse nicht möglich ist. Mehrere geben aber an, dass sie gerne mehr tun würden, wenn sie mehr Zeit hätten. Ein anderer wichtiger Grund für den Mangel an bewusster Entwicklung ist die Stellung des Deutschen als zweite Unterrichtssprache. Mehrere Lehrer erzählen, dass sie Deutsch nur wenige Stunden pro Woche unterrichten oder möglicherweise jahrelange Pausen im Deutschunterricht haben. Die Aufmerksamkeit wird folglich hauptsächlich auf die erste Unterrichtssprache, die normalerweise Englisch oder Schwedisch ist, gerichtet und die Entwicklung der Deutschkenntnisse wird vernachlässigt. In diesem Zusammenhang bringen die Deutschlehrer auch ihre Sorge über die Zukunft des Deutschunterrichts an finnischen Schulen zum Ausdruck. Zudem gibt es in der Untersuchung zwei Lehrer, die den Mangel an bewusster Entwicklung damit begründen, dass ihre Sprachkenntnisse noch so gut sind, dass keine Entwicklung erforderlich ist. Wenn sie aber bemerken, dass die Sprachkenntnisse sich zu verschlechtern beginnen, wollen sie sich natürlich mehr um sie kümmern. Es ist aber zu beachten, dass die Verschlechterung der Sprachkenntnisse am Anfang langsam sein kann und es nicht immer so leicht ist, sie zu bemerken.

Mehrere Deutschlehrer, deren berufliche Entwicklung bewusst ist, stellen fest, dass ihre Sprachkenntnisse sich auch zufällig entwickeln, wenn sie beispielsweise in einem Buch einem neuen Begriff begegnen. Man muss also beachten, dass die bewusste Entwicklung der Sprachkenntnisse die Möglichkeit zur zufälligen Entwicklung nicht eliminiert. Die Lehrer betonen auch, dass es sehr wichtig ist, alle Möglichkeiten zur Entwicklung zu benutzen und selbst aktiv zu sein. Die meisten Lehrer stellen einfach fest, dass sie bewusst und aktiv daran arbeiten, ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln. Es gibt aber auch einige Lehrer, die erzählen, dass die Entwicklung der Deutschkenntnisse

eine Leidenschaft geworden ist. Eine Lehrerin gibt beispielsweise Folgendes über die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse an:

” [Kielitaidon kehitys on] Ehdottoman tietoisista ja intohimoista. Haluan kehittyä itseni takia. Minulle ei riitä, että osaisin vähän enemmän kuin oppilaat ...” (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „[Die Entwicklung der Sprachkenntnisse ist] Ganz bewusst und leidenschaftlich. Ich will mich für mich entwickeln. Für mich reicht es nicht aus, wenn ich ein wenig mehr kann als die Schüler...“)

Eine andere Lehrerin erzählt folgendes:

” Kehitän kielitaitoani tietoisesti, sillä saksan kieli on yksi elämäni intohimoista. Hakeudun mukaan kaikkeen, koska olen aidosti kiinnostunut saksan kielestä ja saksankielisistä maista ihmisineen ja tapoineen” (Eigene Übersetzung der Verfasserin: ”Ich entwickle meine Sprachkenntnisse bewusst, weil die deutsche Sprache eine der Leidenschaften meines Lebens ist. Ich nehme an allem teil, weil ich mich echt für die deutsche Sprache und die deutschsprachigen Länder mit ihren Menschen und Sitten interessiere.“)

Es zeigt sich also deutlich, dass es auch eine kleine Gruppe von sehr aktiven Lehrern gibt.

6.1.2.3 Entwicklung der Sprachkenntnisse bei der Arbeit

In der Untersuchung geben 56% der Antwortenden an, dass ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit nicht entwickeln, während 44% berichten, dass die Entwicklung auch bei der Arbeit möglich ist. Weil das Niveau des Sprachgebrauchs in der Grundschule und auch im Gymnasium im Vergleich zur Universität ziemlich niedrig ist, kann dieses Ergebnis kaum als eine Überraschung betrachtet werden. Das Ergebnis zeigt aber deutlich, dass eine Entwicklung der Sprachkenntnisse außerhalb der Arbeit erforderlich ist. Wenn die Arbeit nicht genügend Herausforderungen für die Sprachkenntnisse bietet, ist es notwendig, sich um die berufliche Entwicklung außerhalb des Klassenzimmers zu kümmern.

Die Deutschlehrer, deren Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit nicht entwickeln, sagen häufig, dass sie nur wenige Stunden Deutsch in der Woche unterrichten und dass der Unterricht sich hauptsächlich auf die Grundstrukturen der Sprache konzentriert. Aus diesen Gründen ist die Entwicklung der Sprachkenntnisse bei der Arbeit leider nicht möglich. Mehrere geben aber an, dass die Arbeit beim Aufrechterhalten der

Sprachkenntnisse helfen kann, obwohl die Sprachkenntnisse sich nicht weiterentwickeln. Es wird berichtet, dass sich zum Beispiel die mündlichen Fertigkeiten lebendig halten, wenn man im Klassenzimmer Deutsch spricht und dass die Grammatikregeln im Gedächtnis bleiben, wenn man sie regelmäßig unterrichtet.

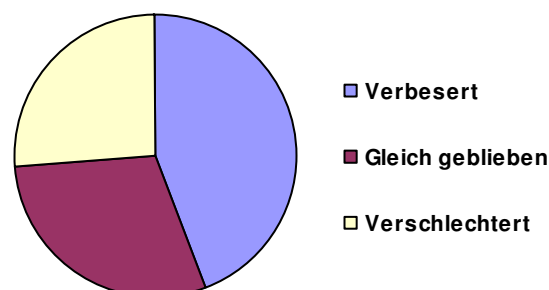
Die Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit weiterentwickeln, erzählen, dass ihr Wortschatz sich bei der Arbeit erweitert hat und dass sie sich die Grammatikregeln besser angeeignet haben. Eine Lehrerin sagt beispielsweise folgendes:

„Kielitaito kehittyy selvästi työssä. Teksteistä oppii uusia sanoja, kun opettaa kielioppia muille, monet asiat selkiytyvät ja jäsentyvät paremmin myös itselle. Tunnilla saksan puhuminen kehittää omaa suullista kielitaitoa.“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: ”Die Sprachkenntnisse entwickeln sich deutlich bei der Arbeit. In den Texten lernt man neue Wörter und wenn man anderen Grammatik unterrichtet, werden viele Regeln auch für einen selbst klarer und besser strukturiert. Wenn man auf Deutsch unterrichtet, entwickeln sich auch die eigenen mündlichen Fertigkeiten.)

6.1.2.4 Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse

Am Ende der Untersuchung werden die Deutschlehrer gebeten, die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss selbst einzuschätzen. Der folgenden Tabelle ist zu entnehmen, wie die Antworten sich auf die verschiedenen Alternativen verteilen.

Tabelle 8 Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse



Insgesamt 44% der Befragten sind der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse sich nach dem Abschluss des Studiums verbessert haben. Die Antworten der Lehrer zeigen aber

deutlich, dass sich der Grad der Entwicklung von Lehrer zu Lehrer sehr unterscheiden kann. Einige Lehrer erzählen, dass ihre Sprachkenntnisse sich deutlich verbessert haben, während andere sagen, dass die Veränderungen eher ziemlich klein sind. Der Grad der Entwicklung hängt wahrscheinlich von der eigenen Aktivität und vom Niveau der Sprachkenntnisse nach dem Studium ab. Eine Lehrerin beschreibt die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse folgendermaßen:

„[Kielitaito on] Syventynyt, monipuolistunut, olen oppinut paljon uutta sen [valmistumisen] jälkeen...“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „[Die Sprachkenntnisse haben sich] Vertieft und vervielfältigt, ich habe viel Neues danach [nach dem Studienabschluss] gelernt...“)

Eine andere Lehrerin sagt dagegen folgendes:

„Valmistumisen jälkeen en ole kokenut huikeaa edistymistä kielen hallinnassa, vaan pikemminkin olen oppinut pienempiä asioita ja ajantasaistanut osaamistani.“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „Nach dem Studienabschluss habe ich keine riesige Entwicklung in meinen Sprachkenntnissen erlebt, sondern habe kleinere Sachen gelernt und mein Können aktualisiert.“)

In der Untersuchung geben 29% der Antwortenden an, dass ihre Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss ungefähr gleich geblieben sind oder sich teilweise verschlechtert und teilweise verbessert haben. Einige Lehrer stellen beispielsweise fest, dass sie jetzt besser die Grammatik beherrschen, aber die mündlichen Fertigkeiten schwächer geworden sind. Einige erzählen dagegen, dass die mündlichen Fertigkeiten sich verbessert haben, während die schriftlichen sich verschlechterte. Alles in allem sind die Sprachkenntnisse dieser Lehrer aber ungefähr gleich geblieben. Eine Lehrerin erzählt beispielsweise Folgendes über die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse und fasst damit die Gedanken zahlreicher Deutschlehrer sehr gut zusammen:

„Eipä ole juuri tainnut kehittyä. Opetan pääkielenä englantia ja saksantunteja on keskikokoisessa koulussa vähän, etenkin nyt opetussuunnitelmamuutoksen jälkeen... Saksan kielen olen opiskellut vasta muutama vuosi sitten ja perheen ja työn ohessa kielitaidon ylläpitäminen on ollut vähän keinoa...“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „Sie [die Sprachkenntnisse] haben sich kaum entwickelt. Meine erste Unterrichtssprache ist Englisch und in einer mittelgroßen Schule gibt es wenig Deutschstunden, insbesondere nach der Einführung des neuen Curriculums... Die deutsche Sprache habe ich erst vor einigen Jahren

studiert und neben Familie und Arbeit ist das Aufrechterhalten der Sprachkenntnisse etwas schlecht gelaufen...“)

Dieses Zitat zeigt deutlich, dass die Lehrer an Zeitmangel leiden und sich Gedanken über den Zustand des Deutschunterrichts an finnischen Schulen machen.

Sogar 26% der Befragten geben zu, dass ihre Sprachkenntnisse nach dem Abschluss der Studien schwächer geworden sind. Es kann aber spekuliert werden, dass nicht alle Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich verschlechtert haben, an der Befragung teilnehmen wollten. Die Lehrer betrachten ihre Sprachkenntnisse als einen wichtigen Bestandteil ihrer Kompetenz und wollen vielleicht nicht öffentlich zugeben, wenn sie schwächer geworden sind. Wenn man also alle Lehrer berücksichtigen könnte, ist es durchaus möglich, dass die Anzahl größer ist.

Die Deutschlehrer, deren Sprachkenntnisse ihrer Meinung nach schwächer geworden sind, bringen in ihren Antworten die Sorge über die Verschlechterung der Sprachkenntnisse zum Ausdruck und bedauern offensichtlich die Situation. Es wird aber auch in diesem Zusammenhang auf den Zeitmangel und die Arbeitsbelastung hingewiesen. Es scheint, als ob die Deutschlehrer sich überfordert und machtlos fühlen. Sie würden gern mehr um ihre Sprachkenntnisse kümmern, haben aber keine Zeit oder Energie dafür. Zudem deuten einige Lehrer an, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse nicht unterstützt oder dazu ermutigt wird, weil an den finnischen Schulen immer weniger Deutsch unterrichtet wird. Beispielsweise die Sorge und vielleicht auch eine bestimmte Resignation der Deutschlehrer in den folgenden Antworten sind zu sehen:

„Se [kielitaito] on huonontunut, valitettavasti“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „Sie [die Sprachkenntnisse] haben sich verschlechtert, leider.“)

„...nykymeno on lähinnä rappiota.“ (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „...der gegenwärtige Zustand ist vorwiegend Verfall.“)

”[Kielitaito on] Heikentynyt. Tänä vuonna en opeta ollenkaan saksaa, joten tulee käytettyä kieltä todella vähän. Saksa näyttää myös tulevina vuosina vähenevän kouluissa radikaalisti. Joten jos meinaat ryhtyä opettajaksi, ota ihmeessä sivuaineksi englanti.” (Eigene Übersetzung der Verfasserin: [Die Sprachkenntnisse haben sich] Verschlechtert. Dieses Jahr unterrichte ich gar nicht

Deutsch, und deswegen benutze ich die Sprache sehr selten. Der Deutschunterricht in den Schulen scheint auch in den nächsten Jahren radikal zurückzugehen. Wenn du also Lehrer werden willst, dann nimm auf jeden Fall Englisch als Nebenfach.”]

Es gibt aber auch Lehrer, die optimistisch bleiben und Vorschläge zur Verbesserung der Sprachkenntnisse haben. Es wird beispielsweise vorgeschlagen, dass die Lehrer jede Woche an einer obligatorischen deutschsprachigen Diskussionsgruppe teilnehmen sollten. Eine Lehrerin stellt dagegen humorvoll fest, dass für eine Deutschlehrerin ein deutscher Liebhaber oder Ehemann praktisch und nützlich sein könnten.

Am Anfang des empirischen Teils wurde angenommen, dass die Sprachkenntnisse vieler Deutschlehrer nach dem Studienabschluss schwächer werden. Diese Annahme wird in der Untersuchung mindestens teilweise bestätigt. Es zeigt sich, dass die Anzahl der Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich ihrer eigenen Meinung nach verschlechtert haben, ziemlich alarmierend ist. Wenn beinahe ein Drittel der Deutschlehrer angeben, dass ihre Sprachkenntnisse sich verschlechtert haben, sollte das Problem doch ernst genommen und weiter untersucht werden. Weil die Verschlechterung der Sprachkenntnisse auch zur Verschlechterung der Motivation führen oder das Niveau des Unterrichts senken kann, sollte das Problem auch öffentlich besprochen werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen aber auch deutlich, dass die Verschlechterung der Sprachkenntnisse keineswegs die Norm ist. Die Mehrheit der Lehrer geben doch an, dass ihre Sprachkenntnisse nach dem Studium entweder gleich geblieben sind oder sich verbessert haben. Es zeigt sich also, dass Entwicklung trotz der Arbeitsbelastung und des Zeitmangels möglich ist und dass die Verschlechterung der Sprachkenntnisse die Mehrheit der Lehrer nicht betrifft. Es ist aber zu berücksichtigen, dass im Rahmen dieser Arbeit die Sprachkenntnisse der Lehrer nicht getestet werden, sondern es geht um die eigene Meinung der Lehrer.

6.2 Die berufliche Entwicklung beeinflussenden Faktoren

Es gibt viele Faktoren, die entweder negativ oder positiv zur beruflichen Entwicklung beitragen können. In diesem Kapitel wird der Einfluss der Unterrichtsstufe, des Alters und der Arbeitserfahrung auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse genauer untersucht.

Eine ursprüngliche Idee war auch, den Einfluss des Geschlechts zu untersuchen. Weil nur einer von den Befragten männlich ist, ist das aber leider nicht möglich.

6.2.1 Unterrichtsstufe

An der Untersuchung nahmen Deutschlehrer sowohl aus der Grundschule als auch aus dem Gymnasium teil. Früher wurde die neunklassige finnische Grundschule in die sechsjährige Unterstufe und dreijährige Oberstufe eingeteilt. Im Fragebogen wurde diese Einteilung noch beibehalten. Weil die Antworten der Deutschlehrer der ehemaligen Unterstufe und Oberstufe aber ziemlich einheitlich waren, wird die Grundschule hier nicht mehr zweigeteilt. In der folgenden Tabelle sind die Unterrichtsstufen der Befragten zu sehen.

Tabelle 9 Unterrichtsstufe der Antwortenden

Unterrichtsstufe	Anzahl der Antwortenden	Prozent
Grundschule	18	53%
Gymnasium	13	38%
Beide Stufen	2	6%
Keine Auskunft	1	3%
Insgesamt	34	100%

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass die Unterrichtsstufe zur beruflichen Entwicklung der Lehrer beiträgt. Erstens sind die Mittel, die zur Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet werden, einigermaßen von der Unterrichtsstufe abhängig, indem das Lesen von Literatur und von Zeitungen und Zeitschriften unter Gymnasiallehrern üblicher ist als unter Grundschullehrern. Das heißt, dass 22% der Grundschullehrer weder Literatur noch Zeitungen oder Zeitschriften lesen. Im Gymnasium geben dagegen nur 9% der Lehrer an, dass sie keine Literatur und 15%, dass sie keine Zeitungen oder Zeitschriften lesen. Es wird also deutlich, dass das Lesen für Grundschullehrer kein sehr beliebtes Mittel der beruflichen Entwicklung ist. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die Grundschullehrer bei ihrer Arbeit nicht mit so anspruchsvollen Texten umgehen müssen wie die Lehrer im Gymnasium und dass ihre sprachlichen Fertigkeiten folglich nicht so umfangreich sein müssen.

Zweitens ist zu beobachten, dass Gymnasiallehrer ihre Sprachkenntnisse bewusster entwickeln als Grundschullehrer. In der Untersuchung geben 77% der Gymnasiallehrer und nur 61% der Grundschullehrer an, dass sie bewusst und aktiv daran arbeiten, ihre Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten und zu entwickeln. Dieses Ergebnis kann vielleicht damit erklärt werden, dass das Sprachniveau im Gymnasium höher ist als in der Grundschule und folglich auch von den Sprachkenntnissen der Lehrer mehr verlangt. Die Gymnasiallehrer denken möglicherweise, dass sie für die Entwicklung der Sprachkenntnisse sorgen müssen, um erfolgreich unterrichten und die Erwartungen der Schüler erfüllen zu können. In der Grundschule konzentriert sich der Unterricht aber auf die Grundstrukturen der Sprache und die sprachlichen Fähigkeiten der Lehrer müssen nicht unbedingt so umfangreich sein. In den Lehrbüchern der Grundschule begegnet man zum Beispiel nur selten unbekanntem Wörtern oder komplizierten Sätzen, während sie in den Lehrbüchern des Gymnasiums durchaus möglich sind.

Drittens ist es bei Gymnasiallehrern viel üblicher als bei Grundschullehrern, dass ihre Sprachkenntnisse sich auch bei der Arbeit entwickeln. Sogar 69% der Gymnasiallehrer geben an, dass die Lehrarbeit die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse fördert. Unter Grundschullehrern ist die entsprechende Anzahl nur 28%. Hier handelt es sich aber wieder um die eigene Meinung der Lehrer. Es zeigt sich aber doch deutlich, dass das Niveau des Sprachgebrauchs im Gymnasium höher ist als in der Grundschule und dass die Grundschullehrer bei ihrer Arbeit nicht so viele sprachliche Herausforderungen bekommen wie Gymnasiallehrer. Eine Lehrerin, die im Moment an einer Grundschule arbeitet, aber früher auch an einem Gymnasium unterrichtet hat, erzählt folgendes:

„[Kielitaito kehitty] Tällä hetkellä melko vähän. Lukiossa opettaessani sanavarasto laajeni ehkä tietyillä aloilla, samoin tietyistä kieliopin rakenteista tuli tietoisemmaksi niitä opettaessaan.” (Eigene Übersetzung der Verfasserin: „[Die Sprachkenntnisse entwickeln sich] Im Moment nur wenig. Als ich im Gymnasium unterrichtete, erweiterte sich der Wortschatz vielleicht in bestimmten Bereichen, ebenso wurde man sich bewusster über bestimmte grammatische Strukturen, wenn man sie unterrichtete.”)

Viertens ist noch zu berücksichtigen, dass die Grundschullehrer und Gymnasiallehrer die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse nach dem Studienabschluss unterschiedlich einschätzen. In der folgenden Tabelle ist die Entwicklung der Sprachkenntnisse der

Lehrer in verschiedenen Unterrichtsstufen zu sehen. Die Prozentangaben, die die bedeutendsten Unterschiede demonstrieren, sind in der Tabelle fettgedruckt.

Tabelle 10 Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse nach Unterrichtsstufe

Unterrichtsstufe	Verbessert	Gleich geblieben	Verschlechtert
Grundschule	44%	23%	33%
Gymnasium	46%	31%	23%

Am Anfang des empirischen Teils wurde angenommen, dass die Grundschullehrer in größerer Gefahr einer Verschlechterung der Sprachkenntnisse stehen als Gymnasiallehrer, weil das Niveau des Sprachgebrauchs in der Grundschule niedriger ist. Diese Annahme wird in der Untersuchung bestätigt. Das bedeutet, dass 23% der Gymnasiallehrer und 33% der Grundschullehrer angeben, dass ihre Sprachkenntnisse nach dem Abschluss des Studiums schwächer geworden sind. Weil die Gymnasiallehrer bewusster als die Grundschullehrer daran arbeiten, ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln und auch bei der Arbeit mehr sprachliche Herausforderungen bekommen, kann dieses Ergebnis kaum als eine Überraschung betrachtet werden.

Es ist aber ein wenig überraschend, dass die Anzahl der Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich verbessert haben, in der Grundschule und im Gymnasium fast dieselbe ist. 46% der Gymnasiallehrer und 44% der Grundschullehrer geben an, dass ihre Sprachkenntnisse sich nach dem Studium verbessert haben. Es zeigt sich also klar, dass auch viele Grundschullehrer für ihre berufliche Entwicklung sorgen. Es ist aber wahrscheinlich, dass die Grundschullehrer mehr tun müssen, wenn sie die erreichten Sprachkenntnisse erhalten wollen, weil das Niveau des Sprachgebrauchs bei der Arbeit ziemlich niedrig ist. Für diese Lehrer ist die eigene Aktivität also besonders wichtig.

6.2.2 Alter

In der Untersuchung werden die Lehrer gebeten, ihr Alter anzugeben. In diesem Kapitel wird der Einfluss des Alters auf die berufliche Entwicklung der Deutschlehrer genauer untersucht. In der Tabelle sind die Altersgruppen, die in der Untersuchung repräsentiert sind, zu sehen.

Tabelle 11 Alter der Antwortenden

Alter	Anzahl der Antwortenden	Prozent
20-29	6	18%
30-39	10	29%
40-49	15	44%
50-59	0	0%
60-	2	6%
Keine Auskunft	1	3%
Insgesamt	34	100%

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Altersgruppe 50-59 in der Untersuchung gar nicht repräsentiert ist. Es ist schwierig zu glauben, dass es unter den Deutschlehrern, zu denen Kontakt aufgenommen wurde, keine Lehrer in dieser Altersgruppe gibt. Es ist also zu überlegen, warum diese Lehrer besonders widerwillig waren, an der Untersuchung teilzunehmen. Es kann spekuliert werden, dass diese Lehrer sich schon in der Phase der Loslösung (siehe Kapitel 3.5.2) befinden und nicht mehr so aktiv an Untersuchungen teilnehmen wollen. Weil die Lehrer in absehbarer Zukunft pensioniert werden, sind sie vielleicht auch nicht mehr an der Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse so interessiert.

Es muss aber gleich hinzugefügt werden, dass es auch unter den älteren Deutschlehrern sehr aktive Individuen gibt. Die zwei Repräsentantinnen der Altersgruppe über sechzig Jahre sind zum Beispiel beide aktiv bei der Entwicklung der Sprachkenntnisse, obwohl sie nicht mehr so eifrig an Kursen oder Veranstaltungen teilnahmen. Sie lesen aber häufig deutschsprachige Literatur und gucken deutschsprachige Fernsehprogramme. Das fortschreitende Alter muss also keineswegs zwangsläufig zur Senkung der Aktivität und zur Verschlechterung der Sprachkenntnisse führen.

Weil eine Altersgruppe in der Untersuchung nicht repräsentiert ist und eine andere nur zwei Repräsentantinnen hat, sind die Ergebnisse nicht als generalisierbar zu betrachten. Weil aber doch einige interessante Unterschiede zwischen den Altersgruppen zu sehen sind, die in der Untersuchung repräsentiert sind, werden sie hier behandelt. Die älteste Altersgruppe wird aber nicht berücksichtigt, weil sie nur zwei Repräsentantinnen hat und folglich viel zu klein ist..

Die Mittel, die zur Entwicklung der Sprachkenntnisse verwendet werden, sind in allen Altersgruppen ziemlich ähnlich. Der einzige vielleicht bemerkenswerte Unterschied ist, dass die jüngeren Altersgruppen das Internet etwas aktiver verwenden als die älteren. In der Altersgruppe 20-29 geben nur 17% der Antwortenden an, dass sie das Internet für die Entwicklung der Sprachkenntnisse nicht verwenden. In der Altersgruppe 30-39 beträgt die entsprechende Anzahl 20% und in der Altersgruppe 40-49 schon 33%. In diesem Zusammenhang wird die Hypothese, die am Anfang des empirischen Teils der Arbeit aufgestellt wurde, also mindestens teilweise bestätigt. Die Altersgruppen, die sich schon während des Studiums an die Verwendung des Internets gewöhnt haben, scheinen auch während des Arbeitslebens das Internet aktiver zu verwenden.

Was die Bewusstheit der Entwicklung der Sprachkenntnisse betrifft, sind die Ergebnisse besonders interessant. Es zeigt sich, dass die älteren Lehrer bewusster daran arbeiten, ihre Sprachkenntnisse aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln. In den Altersgruppen 20-29 und 30-39 geben insgesamt 50% der Antwortenden an, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse bewusst abläuft. In der Altersgruppe 40-49 ist die entsprechende Anzahl schon 80%. Es gibt vielfache Ursachen für diesen Unterschied. Es ist zum Beispiel möglich, dass die Sprachkenntnisse der jüngeren Lehrer nach dem Studienabschluss so gut sind, dass sie noch nicht entwickelt werden müssen. Es ist aber auch möglich, dass die jungen Lehrer, die sich in der Phase des Überlebens (siehe Kapitel 3.5.2) befinden, sich so überfordert mit der Arbeit fühlen, dass sie keine Zeit oder Energie für die bewusste Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse haben. Außerdem ist es möglich, dass die jungen Lehrer eine Familie gründen, was die Zeit, die für die berufliche Entwicklung benutzt wird, stark eingrenzen kann. Die älteren Lehrer befinden sich dagegen schon in der Phase der aktiven Entwicklung oder der Gelassenheit (siehe Kapitel 3.5.2) und haben mehr Zeit und Energie für die berufliche Entwicklung. Es ist auch möglich, dass die älteren Lehrer schon die Verschlechterung der Sprachkenntnisse wahrnehmen und deswegen bewusster daran arbeiten, sie zu bewahren.

Die Entwicklung der Sprachkenntnisse bei der Arbeit scheint auch im Verhältnis zum Alter zu stehen. Nur 17% der Deutschlehrer in der Altersgruppe 20-29 erzählen, dass ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit entwickeln. In den Altersgruppen 30-39 und

40-49 sind die entsprechenden Anzahlen 60% und 40%. Dieses Ergebnis kann wahrscheinlich damit erklärt werden, dass die Sprachkenntnisse der Lehrer in der Altersgruppe 20-29 nach dem Abschluss des Studiums noch so gut sind, dass die Arbeit ihnen nicht so viele sprachliche Herausforderungen bietet. Es ist aber auch möglich, dass die jungen Lehrer so viel Aufmerksamkeit auf die Unterrichtspraxis und den Umgang mit den Schülern richten müssen, dass sie sich nicht auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse bei der Arbeit konzentrieren können. In allen Altersgruppen gibt es Lehrer sowohl aus der Grundschule als auch aus dem Gymnasium. Die Unterschiede zwischen den Gruppen können also nicht nur durch die Unterrichtsstufe erklärt werden.

In der Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse gibt es auch deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen. In der folgenden Tabelle sind die Resultate zu sehen. Die Prozentzahlen, die die wichtigsten Unterschiede demonstrieren, sind fett gedruckt.

Tabelle 12 Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse nach Altersgruppen

Alter	Verbessert	Gleich geblieben	Verschlechtert
20-29	17%	50%	33%
30-39	30%	40%	30%
40-49	53%	20%	27%

Die Tabelle zeigt klar, dass die Anzahl der Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich nach dem Studienabschluss ihrer Meinung nach verschlechtert haben, in allen Altersgruppen beinahe dieselbe ist. Das bedeutet, dass die Sprachkenntnisse von nahezu einem Drittel der Lehrer in allen Altersgruppen schwächer geworden sind. Obwohl die Anzahl der Deutschlehrer, deren Sprachkenntnisse sich verschlechtert haben, allgemein Besorgnis erregend ist, kann es als positiv betrachtet werden, dass sie nicht wächst, sondern sich eher leicht vermindert.

Was aber als besonders positiv betrachtet werden kann, ist die wachsende Anzahl der Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich verbessert haben. In der Altersgruppe 20-29 geben nur 17% der Antwortenden an, dass ihre Sprachkenntnisse sich verbessert haben. In der Altersgruppe 30-39 ist die entsprechende Anzahl dagegen 30% und in der Altersgruppe

40-49 sogar 53%. Es zeigt sich also deutlich, dass die Lehrer mit dem Alter mehr für ihre Entwicklung sorgen und dass das zunehmende Alter keineswegs zur Verschlechterung der Sprachkenntnisse führen muss.

Am Anfang des empirischen Teils wurde angenommen, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse von vornherein leicht vernachlässigt wird und dass es später schwer sein kann, damit wieder anzufangen. In der Untersuchung wurde die Annahme nicht völlig bestätigt, sondern es zeigt sich, dass die Entwicklung der Sprachkenntnisse später während des Arbeitslebens üblicher ist als ganz am Anfang.

6.2.3 Arbeitserfahrung

Zum Schluss wird noch der Einfluss der Arbeitserfahrung auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse genauer untersucht. In der folgenden Tabelle sind die Arbeitsjahre der Antwortenden zu sehen.

Tabelle 13 Arbeitserfahrung der Antwortenden

Arbeitsjahre	Anzahl der Antwortenden	Prozent
0-9	18	53%
10-19	7	20%
20-29	6	18%
30-	3	9%
Insgesamt	34	100%

Die Tabelle zeigt deutlich, dass die Lehrer, die am wenigsten Arbeitserfahrung haben, an der Untersuchung am aktivsten teilnehmen. Das kann gegebenenfalls dadurch erklärt werden, dass die Lehrer sich in der Phase der aktiven Entwicklung (siehe Kapitel 3.5.2.) befinden und sich für Experimente und Untersuchungen dieser Art interessieren. Es ist aber genauso möglich, dass diese Lehrer das eigene Studium noch frisch im Gedächtnis haben und bereit sind, Studierenden zu helfen. Weil in der Untersuchung aber eine Gruppe so überrepräsentiert ist, ist es schwierig, zuverlässige Schlussfolgerungen zu ziehen. Es gibt aber doch einige interessante und bemerkenswerte Beobachtungen. Die Gruppe mit über dreißig Arbeitsjahren wird hier nicht berücksichtigt, weil sie nur drei Vertreter hat und folglich viel zu klein ist.

6 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Analyse zeigt, dass die Arbeitserfahrung zur größeren Bewusstheit der Sprachentwicklung beiträgt. Es ergibt sich, dass die Deutschlehrer, die mehr Erfahrung haben, sich bewusster um die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse kümmern. Das bedeutet, dass 56% der Lehrer mit 0-9 Jahren Arbeitserfahrung ihre Sprachkenntnisse bewusst entwickeln. Die Zahlen für Lehrer mit 10-19 und 20-29 Jahren Arbeitserfahrung sind 71% und 83%. Das Ergebnis kann möglicherweise damit erklärt werden, dass die Unterrichtspraxis der erfahrenen Lehrer schon relativ routiniert ist und dass die Arbeit sie nicht mehr so viel belastet. Die erfahrenen Lehrer haben also mehr Zeit und Energie für die bewusste Entwicklung der Sprachkenntnisse.

Die Entwicklung der Sprachkenntnisse scheint auch im Verhältnis zur Arbeitserfahrung zu stehen. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zu sehen. Die Prozentzahlen, die die wichtigsten Unterschiede demonstrieren, sind fett gedruckt.

Tabelle 14 Selbsteinschätzung der Entwicklung der Sprachkenntnisse nach Arbeitserfahrung

Arbeitsjahre	Verbessert	Gleich geblieben	Verschlechtert
0-9	28%	44%	28%
10-19	71%	0%	29%
20-29	50%	33%	17%

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass nur 28% der Lehrer mit 0-9 Jahren Erfahrung angeben, dass ihre Sprachkenntnisse sich nach dem Studienabschluss verbessert haben. Die entsprechenden Zahlen für Lehrer mit 10-19 und 20-29 Jahren Arbeitserfahrung sind 71% und 50%. Das Ergebnis hängt vermutlich damit zusammen, dass die Lehrer mit weniger Arbeitserfahrung mit der Arbeit mehr belastet sind und folglich nicht so viel für die Entwicklung der Sprachkenntnisse sorgen können.

7 Zusammenfassung

In der vorliegenden Magisterarbeit wurde die Kompetenz und berufliche Entwicklung der Lehrer untersucht. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde erklärt, dass es mehrere Wissensgebiete und Fähigkeiten gibt, die für einen Lehrer wesentlich sind. Die fundamentale Wissensbasis der Lehrer besteht aus drei Teilbereichen. Erstens müssen die Lehrer das Curriculum kennen und im Unterricht verwirklichen. Zweitens müssen sie natürlich ihr Unterrichtsfach gründlich beherrschen. Für Sprachlehrer bedeutet das, dass sie sowohl die Sprache als auch die Kultur des Landes kennen. Die notwendigen Sprachkompetenzen können in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen eingeteilt werden. Drittens müssen die Lehrer noch ein umfangreiches pädagogisches Wissen besitzen und mehrere alternative Unterrichtsmethoden kennen.

Weil Lehrer ständig mit Menschen arbeiten, sind gute soziale Fähigkeiten sehr wichtig bei der Arbeit. Die Lehrer sollten gute Beziehungen sowohl zu den Schülern als auch zu den Kollegen und den Eltern haben. Heutzutage sind zudem technische Fähigkeiten von enormer Bedeutung und auch Lehrer sollten die neue Informationstechnologie kennen und benutzen. Schließlich ist für Lehrer die Bereitschaft zur Selbsteinschätzung wichtig. Die Lehrer sollten sowohl sich selbst als auch ihre Arbeit kritisch betrachten können und nötigerweise ihre Vorgehensweisen verändern.

Die Lehrerkompetenz ist kein statisches Phänomen, sondern die sich beschleunigende gesellschaftliche und technische Entwicklung und die Veränderungen im Arbeitsleben setzen auch bei den Lehrern berufliche Entwicklung voraus. Ein beruflich entwickelter Lehrer kennt die Neuigkeiten in seinem Fach und versucht sie auch in seiner Arbeit zu nutzen. Die persönlichen Eigenschaften und Einstellungen und die externen Verhältnisse können zur beruflichen Entwicklung beitragen und wirken als Auslöser des Entwicklungsprozesses. Der Prozess der Entwicklung kann in mehrere Stufen eingeteilt werden und das Ergebnis ist die Verbesserung der Arbeitsleistung und die Veränderung des Denkens.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde die Aufmerksamkeit auf die Fachkenntnisse der Deutschlehrer gerichtet. Es wurde eine Befragung durchgeführt, in der untersucht wird, wie die Deutschlehrer die während des Studiums erreichten Sprachkenntnisse nach dem Studium aufrecht erhalten und entwickeln. Aus der Untersuchung ergab sich, dass die Lehrer zur Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse hauptsächlich solche Mittel verwenden, die nicht das Verlassen des Hauses verlangen und leicht zu bekommen sind. Das bedeutet, dass Mittel wie etwa Fernsehprogramme und Literatur, die die rezeptiven Fähigkeiten entwickeln, zu den beliebtesten gehören. Zudem werden Reisen in deutschsprachige Länder häufig erwähnt. Die Popularität der Reisen erklärt sich wahrscheinlich dadurch, dass Reisen allgemein ein beliebter Zeitvertreib ist. Vereinstätigkeit und Kurse sind dagegen Mittel, die nur selten von den Lehrern verwendet werden. Die Unbeliebtheit dieser Mittel hängt in aller Wahrscheinlichkeit damit zusammen, dass sie sowohl orts- als auch zeitgebunden sind und den Lehrern mehr Mühe verursachen. Weil diese Mittel aber sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten verbessern könnten, ist deren Unbeliebtheit bedauerlich.

In der Untersuchung geben die Lehrer an, dass es unmöglich ist, ein einziges Mittel zur Entwicklung der Sprachkenntnisse zu nennen, das den anderen überlegen ist. Mittel, die die Lehrer aber als besonders effektiv betrachten, sind Gespräche mit deutschsprachigen Bekannten und Reisen in deutschsprachige Länder. Die Effektivität dieser Mittel erklärt sich hauptsächlich dadurch, dass sie sowohl die Rezeption als auch die Produktion der Sprache verbessern und für die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten gut geeignet sind. Lesen wird auch als effektiv angesehen, weil es überall und jederzeit möglich ist.

Obwohl die Mehrheit der Lehrer ganz bewusst daran arbeitet, ihre Sprachkenntnisse zu entwickeln, ist die Anzahl der Lehrer, deren Entwicklung eher zufällig ist, alarmierend. Das bedeutet, dass ungefähr ein Drittel der Lehrer seine Sprachkenntnisse nicht bewusst entwickelt. Die häufigsten Ursachen für die Zufälligkeit der beruflichen Entwicklung sind Zeitmangel und Arbeitsbelastung. Zudem wird mehrmals erwähnt, dass die Lehrer sich auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse nicht wirklich konzentrieren können, weil Englisch oder Schwedisch ihre erste Unterrichtssprache ist und die Aufmerksamkeit von der deutschen Sprache ablenkt. Es zeigt sich, dass Gymnasiallehrer

sowie ältere und erfahrene Lehrer ihre Sprachkenntnisse bewusster entwickeln als Grundschullehrer und junge und weniger erfahrene Lehrer.

In der Befragung erzählt die Mehrheit der Lehrer, dass ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit nicht entwickelt, weil sie nur wenige Deutschstunden pro Woche haben und weil der Unterricht sich in der Regel auf die Grundstrukturen der Sprache konzentriert. Weil das Niveau des Sprachgebrauchs in der Grundschule niedriger ist, ist es üblicher für Grundschullehrer als für Gymnasiallehrer, dass ihre Sprachkenntnisse sich bei der Arbeit nicht entwickeln.

In der Befragung gibt etwas weniger als die Hälfte der Lehrer an, dass die Sprachkenntnisse sich nach dem Studienabschluss verbessert haben. Etwa ein Viertel ist der Meinung, dass die Sprachkenntnisse gleich geblieben sind. Ein weiteres Viertel gibt dagegen zu, dass seine Sprachkenntnisse sich verschlechtert haben. Zeitmangel und Arbeitsbelastung werden oft als Ursachen für die Verschlechterung genannt. Bei Grundschullehrern ist es etwas üblicher als bei Gymnasiallehrern, dass die Sprachkenntnisse schwächer geworden sind. Es kann aber als sehr positiv betrachtet werden, dass die Anzahl der Lehrer, deren Sprachkenntnisse sich nach dem Studium verbessert hat, mit dem Alter wächst.

Ganz zum Schluss muss noch betont werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung nur als richtungsweisend betrachtet werden können. Um zuverlässigere Ergebnisse zu bekommen, müssten viel mehr Deutschlehrer befragt werden. Die Untersuchung dient eher dazu, mögliche Probleme bei der beruflichen Entwicklung der Lehrer zur Sprache zu bringen und damit Richtlinien für weitere Untersuchungen zu bieten. In der Zukunft wäre es möglich zu untersuchen, wie die berufliche Entwicklung der Lehrer unterstützt werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard (2003), „Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.), 111-116.
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen.
- Caspari, Daniela (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen selbstverständnis*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Christ, Ingeborg (2003), „Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne“. In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.), 71-77.
- Day, Christopher (1999), *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press, London.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus Stuart E. (1986), *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell Ltd, Oxford.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998), *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, Berlin.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993), *Metzler Lexikon Sprache*. Metzler, Stuttgart.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (Hrsg.) (1992), *Understanding Teacher Development*. Cassell, London.
- Heinemann, Margot & Heinemann Wolfgang (2002), *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Hirsjärvi, Sirkka & Sajavaara, Paula & Remes, Pirkko (2004), *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki

- Huberman, Michael (1992), „Teacher Development and Instructional Mastery“. In: Hargreaves & Fullan (Hrsg.), 122-139.
- Huberman, Michael (1993), *The Lives of Teachers*. Cassell Villiers House, London.
- Jackson, Philip W. (1992), „Helping Teachers Develop“. In: Hargreaves & Fullan (Hrsg.), 62-74.
- Kari, Jouko & Heikkinen, Hannu L. T. (2001), „Opettajaksi Kasvaminen“. In: Kari, Jouko & Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka (Hrsg.), *Opettajan taipaleella*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 41-60.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003) „Lehr- und Lernziele“ In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.), 116-121.
- Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko (1997), *Opettaminen ammattina*. Kirjayhtymä Oy, Rauma.
- Linke, Angelika & Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (1991), *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Löffler, Heinrich (1985), *Germanistische Soziolinguistik*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Niemi, Hannele (1995), *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A3, Tampere.
- Niikko, Anneli (1999), *Akateemisen opettajan tiedonalueista*. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Ruohotie, Pekka (1996), *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Ruohotie, Pekka (2002), *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY, Juva.
- Vielau, Axel (2003), „Die aktuelle Methodendiskussion“. In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.), 238-241.

Väljjarvi, Jouni (2000), „Kohti avointa opettajuutta“. In: Väljjarvi (Hrsg.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa: opettajien, kuntatyöntantajien ja yritysälämän näkemyksia yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta*. Opetushallitus, Helsinki 157-179.

Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri Yrjö (1995), *Opettajan osaaminen*. Yliopistopaino, Helsinki.

Internetquellen

Opetushallitus www.oph.fi 4.12.2005

Anhang Fragebogen

Tunnusluku: _____

1. Opetusaste

peruskoulu luokat 1-6

peruskoulu luokat 7-9

lukio

2. sukupuoli

nainen

mies

3. Ikä

20-29

30-39

40-49

50-59

60-

4. Milloin valmistuit saksan opettajaksi? _____

5. Kuinka kauan olet työskennellyt saksan opettajana? _____

6. Millä seuraavista tavoista ylläpidät ja kehität kielitaitoasi? Valitse listasta sinuun sopivat vaihtoehdot ja vastaa sopivilta osilta lisäkysymyksiin.

A. Saksankielinen kirjallisuus

Miten usein luet saksankielistä kirjallisuutta?

Millaista kirjallisuutta luet?

B. Saksankieliset lehdet

Miten usein luet saksankielisiä lehtiä?

Mitä lehtiä luet?

C. Saksankieliset televisio-ohjelmat

Miten usein katsot saksankielisiä televisio-ohjelmia?

Katsotko saksalaisia televisiokanavia?

Millaisia ohjelmia seuraat?

D. Internet

Miten käytät internetiä kielitaitosi ylläpitämiseen ja kehittämiseen?

Miten usein käytät internetiä tähän tarkoitukseen?

E. Matkat saksankieliselle alueelle

Miten usein matkustat saksankieliselle alueelle?

Miten kauan matkat yleensä kestävät?

Mihin matkat yleensä suuntautuvat?

F. Yhdistykset

Mihin kielitaitoasi kehittävään yhdistykseen kuulut?

Miten aktiivisesti otat osaa yhdistyksen toimintaan?

G. Kurssit

Millaisilla kursseilla käyt?

Kenen järjestämiä nämä kurssit ovat?

Kuinka usein käyt näillä kursseilla?

7. Millä muilla tavoilla ylläpidät ja kehität kielitaitoasi?

8. Mikä menetelmä on mielestäsi paras kielitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen?
Miksi?

9. Kehitätkö kielitaitoasi tietoisesti vai onko kehitys ennemminkin sattumanvaraista?

10. Kehittykö kielitaitosi mielestäsi myös työssäsi? Miten?

11. Miten kielitaitosi on mielestäsi kehittynyt valmistumisesi jälkeen?

Kiitos ajastasi!