

**„Wie eine Auslandsreise“ — Die Deutschlehrausbildung an der
Universität Tampere aus der Sicht von Lehramtsstudierenden**

Johanna Luoma
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations- und
Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Mai 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Saksan kieli ja kulttuuri

LUOMA, JOHANNA: „Wie eine Auslandsreise“ — Die Deutschlehrausbildung an der Universität Tampere aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Pro gradu –tutkielma, 63 sivua

Toukokuu 2016

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan Tampereen yliopistossa saksan aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittavien opiskelijoiden näkemyksiä aineen opinnoista. Tutkimus on toteutettu haastattelututkimuksena, jossa osaa haastateltavista haastateltiin ryhmässä ja osaa yksilöhaastattelussa. Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastelen opettajan ammatissa tarvittavia ominaisuuksia ja kompetensseja sekä lyhyesti opettajaksi kehittymisen taustoja. Tämän jälkeen käsittelen saksan kielen ja kulttuurin opintojen rakennetta Tampereen yliopistossa sekä aineen opetussuunnitelmassa tapahtuneita muutoksia ja niiden vaikutuksia.

Tutkimuksen empiirisessä osassa selvennetään haastateltavien vastausten avulla heidän näkemyksiään opinnoista sekä niiden vaikutuksesta aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa pidettyihin harjoitustunteihin. Tarkoituksena oli saada selville, miten opiskelijoiden mielestä aikaisemmin suoritettut aineen opinnot tukevat aineenopettajan pedagogisia opintoja. Vaatimuksena aineenopettajan pedagogisiin opintoihin pääsyyn opiskelijoiden on tullut suorittaa pääaineensa perus- ja aineopinnot ja tämä on nähty riittävänä näyttönä oman oppiaineen osaamisesta. Myös haastatellut opiskelijat jaottelevat aineen opinnot ja pedagogiset opinnot selkeästi kahtia niiden tehtävien perusteella: aineen opintojen tehtävänä on huolehtia riittävän kielitaidon ja oppiaineen osaamisesta, kun taas pedagogisten opintojen tehtävänä on valmistaa opettajan ammattiin.

Opiskelijat ovat lähtökohtaisesti tyytyväisiä omaan kielitaitoonsa eivätkä he pitämillään harjoitustunneilla kokeneet saksan käyttämistä ongelmaksi. Tähän vaikutti monilla haastateltavilla saksankielisessä maassa vietetty aika. Kielen käyttämistä enemmän haasteita tuotti oppiaineen opettaminen ja välittäminen oppilaille. Haastavia osa-alueita olivat etenkin kielioppi sekä erilaisten kulttuuristen osa-alueiden opettaminen. Aineen opinnoissa järjestettävät kurssit eivät opiskelijoiden mielestä valmista juurikaan kielen opettamiseen, vaan esimerkiksi kielioppikursseilla asioita käsitellään sellaisesta näkökulmasta, jota opiskelijat eivät pääse hyödyntämään opettaessaan kieltä. Osa haastateltavista kokee, että tulevia aineenopettajia ei oteta huomioon aineen opinnoissa ja kaikki vastuu opettajien kouluttamisesta on pedagogisilla opinnoilla. Opiskelijat toivovat, että aineen kursseilla käsiteltäisiin opettamiseen liittyviä aiheita jo ennen pedagogisia opintoja. Osa haastatelluista kuvaili

pedagogisia opintoja täysin toisena maailmana verrattuna aineen opintoihin ja ennen niitä osalle opiskelijoista oli epäselvää, minkälaisia taitoja ja valmiuksia pedagogisissa opinnoissa tarvitaan. Tulevat aineen opettajat opiskelevat lähes kaikki kurssit ennen pedagogisia opintoja yhdessä muille aloille suuntautuvien saksan opiskelijoiden kanssa. Tähän viitaten osa opiskelijoista näki aineen opintojen antavan yleisiä perusvalmiuksia, joita opiskelijat voivat hyödyntää muuttavassa työelämässä. Oman haasteensa kurssien järjestämiselle tuo yliopiston tiukka taloustilanne, joka mahdollistaa vain mahdollisimman monia opiskelijoita koskevien kurssien järjestämisen. Tämä tarkoittaa, että kurseja, joille osallistuvat pelkästään opettajaksi suuntautuvat opiskelijat ei pystytä järjestämään samaan tapaan kuin ennen.

Asiasanat: aineenopettajakoulutus, saksa, kielten opetus, haastattelututkimus

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Eigenschaften eines Lehrers	3
2.1	Berufliche Entwicklung.....	3
2.2	Qualifikation und Kompetenz	4
3	Frühere Forschung.....	7
4	Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer	10
4.1	Fachlehrerausbildung in Finnland.....	10
4.2	Deutschlehrerausbildung an der Universität Tampere	11
4.2.1	Sprachlernen in finnischen Schulen.....	12
4.2.2	Lehrplan	12
4.2.3	Beispiel für einen Lehrplan bei Direktwahl.....	14
4.2.4	Kurse in Didaktik.....	14
4.2.5	Lehrplanreform	15
4.2.6	Zukunft der Fremdsprachenlehrer.....	17
5	Empirische Untersuchung.....	19
5.1	Über Interview als Forschungsmethode.....	19
5.2	Material	20
5.3	Probanden.....	21
5.4	Durchführung der Untersuchung.....	22
5.4.1	Fragen im Interview	22
5.4.2	Forschungsfragen.....	23
6	Analyse der Interviews	25
6.1	Interesse an Sprachen	25
6.2	Interesse an Lehrerberuf.....	27
6.3	Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit	29
6.4	Sprachkenntnisse an Unterrichtsstunden.....	31
6.5	Herausforderungen	34
6.6	Lehrerberuf im Fach Deutsch Sprache und Kultur	36
6.7	Verbindung des Fachstudiums und der Lehrerausbildung.....	38
6.8	Bedeutung der Aufenthalt im Ausland.....	44
6.9	Entwicklung des Lehrerbilds.....	47
6.10	Zeitpunkt der Lehrerausbildung	51
6.11	Unterrichtsmethoden an der Universität	54

7	Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse	60
8	Rück- und Ausblick	63
9	Literaturverzeichnis	64

1 Einleitung

Lehrer ist ein Beruf, der sich ständig verändert. Dank des PISA-Erfolgs wird die finnische Schule überall in der Welt gelobt und in die Lehrerausbildung in Finnland werden große Erwartungen gesetzt (Helin et. al. 2014, 5). In Finnland behaupten viele Entscheidungsträger der Bildungsbranche, dass Finnland die besten Lehrer in der Welt hat (Internetquellen 1 & 2). Die Lehrerausbildung legt den Grundstein für Können, Lernen und Unterrichten. Fachkundige Lehrer garantieren, dass der Unterricht hochwertig ist (Helin et. al. 2014, 5). Die deutsche Sprache wird in finnischen Schulen immer weniger gelernt. 1984 wurde der kurze Lehrgang im Deutschen von etwa 18 000 Abiturienten absolviert. 2010 lag die Zahl bei weniger als 3000. (Internetquelle 3). Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass es gute und motivierende Deutschlehrer in finnischen Schulen gibt (Maijala 2012, 479-480). In finnischen Schulen werden Sprachen von Fachlehrern unterrichtet. Wie alle anderen Lehrer in Finnland, werden sie in Universitäten ausgebildet. Die Ausbildung konzentriert sich auf Fachkenntnis, denn die zukünftigen Deutschlehrer studieren die deutsche Sprache an der Universität. Ein Teil des Studiums ist die Lehrerausbildung.

An der Universität Tampere studieren zukünftige Deutschlehrer zusammen mit alle anderen Deutschstudierenden, die in anderen Branchen wie Wirtschaft und Tourismus arbeiten werden. Wie dient das Studium den Studierenden, die als Lehrer arbeiten werden? Wie wird beim Studium die zukünftige Arbeit als Lehrer berücksichtigt? Werden solche Fertigkeiten unterstützt, die die Studierenden in ihrem Beruf als Lehrer brauchen? Es wäre wichtig, Antworten auf diese Fragen zu finden, um die Ausbildung der Deutschlehrer immer besser zu machen und um solche Lehrer ausbilden zu können, die möglichst gut und kompetent unterrichten können. Es ist auch wichtig, herauszufinden, welche Kenntnisse ein Deutschlehrer überhaupt braucht. In Zeiten, in denen alles möglichst effektiv sein sollte, ist es wichtig zu ermitteln, mit welchen Teilbereichen Lehramtsstudierende zufrieden sind und in welchen Bereichen ihrer Meinung nach die Ausbildung weiterentwickelt werden sollte.

Frühere Studien zu jungen finnischen Sprachlehrern und Sprachlehramtsstudierenden zeigen, dass viele junge Lehrer sich unsicher fühlen, wenn sie ins Arbeitsleben treten. Bei der Lehrerausbildung haben viele Studierende ein Bild davon, wie ein guter Sprachlehrer sein sollte. Trotzdem gibt es Bereiche, die viele Studierende beim Unterricht in der Lehrerausbildung schwierig finden. Solche sind zum Beispiel Grammatik und Verwendung der Zielsprache. Als einer der wichtigsten Eigenschaften eines guten Lehrers sehen Studierende gute Fachkenntnisse. (s. Kapitel 3.) Sind die Fachkenntnisse, die in Kursen an der Universität unterrichtet werden, solche, die Sprachlehrer in ihrem Alltag in Schulen brauchen? Was machen Studierende vor der Lehrerausbildung und inwiefern wird dies in der Lehrerausbildung berücksichtigt? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden Deutschlehramtsstudierende interviewt, die gerade ihre Lehrerausbildung an der Universität Tampere absolvieren.

In Kapitel 2 wird betrachtet, wie sich die berufliche Identität während des Studiums entwickelt und was für Eigenschaften ein Fachlehrer in seiner Arbeit braucht.

In Kapitel 3 wird die frühere Forschung zum Thema präsentiert. Das Kapitel 4 thematisiert die Fachlehrerausbildung in finnischen Universitäten und in Kapitel 5 wird spezifischer auf die Deutschlehrerausbildung an der Universität Tampere eingegangen. Im Kapitel 6 wird die Durchführung der Untersuchung präsentiert. Das Kapitel 7 beinhaltet die Analyse der Interviews. Als letztes werden die Ergebnisse der Untersuchung im Kapitel 8 zusammengefasst und ausgewertet. Insofern nicht anders angemerkt, stammen alle Übersetzungen aus dem Finnischen von der Verfasserin dieser Arbeit.

2 Eigenschaften eines Lehrers

In diesem Kapitel wird betrachtet, was für Eigenschaften und Fertigkeiten von einem Lehrer erwartet werden. Zuerst wird die berufliche Entwicklung thematisiert. Wie entwickelt sich die berufliche Identität einer Person als Lehrer während des Studiums? Danach wird näher auf die Eigenschaften eingegangen, die Lehrer bei ihrer Arbeit brauchen.

2.1 Berufliche Entwicklung

Die berufliche Entwicklung eines Lehrers ist ein komplexer und herausfordernder Prozess. Es kann sein, dass der Prozess schon ziemlich früh beginnt, da *häufig von einem angeborenen und natürlichen Lehrer* gesprochen wird. (Niikko 1998, 7.) Es gibt einige Vorstellungen darüber, wie frühere Erfahrungen vor der Lehrerausbildung Einfluss darauf haben, dass ein Individuum Lehrer werden will. Dieses Thema wird im Kapitel 3 näher erläutert. Die Aufgabe der Lehrerausbildung besteht darin, zukünftigen Lehrern so zu helfen, dass sie Grundkenntnisse der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bekommen und die Arbeit selbständig ausführen können während sich die Konventionen der Arbeit und Gesellschaft verändern. Die berufliche Entwicklung hat auch Einfluss auf die Persönlichkeit: ein Studierender wird Lehrer und das lehrende Ich entwickelt sich. Die berufliche Entwicklung ist ein langfristiger Lern- und Sozialisationsprozess. Diese Entwicklung ist kognitiv, affektiv, sozial sowie ethisch-moralisch. Die berufliche Entwicklung eines zukünftigen Lehrers geschieht immer in einem sozialen und kulturellen Kontext. Der Sozialisationsprozess der Lehramtsstudierenden sollte gezielter sein, aber er verwirklicht sich häufig im sogenannten heimlichen Lehrplan. (Väisänen 2004, 31-32.)

Ein ewiges Problem der Lehrerausbildung ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Lehramtsstudierende stellen die Rolle der Theorie in Frage und verwenden sie in der Praxis nicht so sehr wie es sich die Ausbilder wünschen würden oder es glauben. (Väisänen 2004, 34.) Bei Fachlehramtsstudierenden an der Universität Tampere kann die Zeitspanne zwischen Theoriestudien (Grundstudien in der Pädagogik) und der Praxis (Lehrerausbildung) sogar mehrere Jahren betragen, was natürlich noch mehr Herausforderungen mit sich bringt. Mehr zur Ausbildung im Kapitel 5. Laut Haapasalo (2004, 174) müssen Studierende „wissenschaftliche Liturgie“ pauken und ihnen wird keine Möglichkeit gegeben, diese mit Bedeutungen oder mit der Praxis zu verknüpfen. Uusikylä und Atjonen (2005, 218) betonen, dass die Grundausbildung notwendig für die professionelle Entwicklung eines Lehrers ist, aber sie allein nicht reicht. Laut Sahlberg (2015, 162) bekommen Lehramtsstudierende während des Studiums eine vorbereitende Vorstellung darüber, wie das Leben in der Schule aus der Sicht des Lehrers sein *könnte*. Es kann sein, dass sie keine Erfahrung haben, wie man Teil der Unterrichtsgemeinschaft wird, Verantwortung für die ganze Klasse trägt oder mit den Eltern in Wechselwirkung steht. Obwohl diese Themen bei der Lehrerausbildung thematisiert werden, bemerken viele neue Lehrer, dass es einen Unterschied zwischen

dem Idealismus im Vorlesungssaal und der Realität in der Schule gibt. (Sahlberg 2015,162.)

2.2 Qualifikation und Kompetenz

In diesem Abschnitt wird betrachtet, welche Eigenschaften ein Lehrer in seiner Arbeit braucht. Viele von diesen Eigenschaften gelten sowohl bei Fach- als auch bei Klassenlehrern, aber wegen des Themas der Untersuchung wird die Rolle des Fachlehrers hier stärker berücksichtigt.

Die Arbeit des Lehrers ist durch die Qualifikationen und die Anforderungen an sein Können definiert. Diese sind wichtig für die Ausführung und Entwicklung der Arbeit. (Luukkainen 2005, 71.) Luukkainen (2005, 71) betrachtet die Anforderungen an Lehrer anhand der Begriffe *Qualifikation*, *Kompetenz* und *Fachkenntnisse*. Qualifikation meint die Forderungen, die die Organisatoren des Unterrichts an Lehrer stellen. Bei finnischen Sprachlehrern ist das zum Beispiel ein Masterabschluss in einer oder mehrerer Sprachen (Internetquelle 4). Unter Kompetenz versteht Luukkainen die Fachkenntnisse, mit denen der Mitarbeiter den Anforderungen der Arbeitgeber begegnet. Kompetenz beinhaltet das praktische Können und entwickelt sich mit zunehmender Erfahrung. Ein Lehrer kann kompetent sein, obwohl er keinen Abschluss (Qualifikation) hat. Leider kann die Sache auch umgekehrt sein. Obwohl der Lehrer die Qualifikation hätte, kann er das Gefühl haben, dass er seine Arbeit nicht ausführen kann. Laut Luukkainen führt dies oft zur Erschöpfung. Durch die Kombination von Qualifikation und Kompetenz wird die Fachkenntnis des Lehrers betrachtet. (Luukkainen 2005, 71.) Das Ziel der Lehrerausbildung ist es, die Anforderungen der Qualifikation zu erfüllen (Penttinen 2008, 350). Doch sagt Penttinen (2008, 350), dass in seiner Untersuchung die Studierenden hauptsächlich Kompetenz betonen. Sie wollen gute Lehrer werden und sehen keinen Widerspruch zwischen Qualifikationsanforderungen und ihrem eigenen Kompetenzziel.

Die Tätigkeit eines Fachlehrers besteht aus Persönlichkeit, sozialen Fähigkeiten, Fachwissen und Professionalität. Wie gut eine Person zum Lehrerberuf passt, wurde und wird zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ausbildungskonzepten mit verschiedener Betonung dieser Eigenschaften evaluiert. (Silfverberg 2004, 98.) Kriterien für einen guten Lehrer reflektieren immer ihre Zeit und die Eigenschaften, die zurzeit geschätzt werden und können in 50 Jahren ganz anders aussehen (Uusikylä & Atjonen 2005, 223). Heutzutage wird die Arbeit der Lehrer immer klarer als Expertenarbeit angesehen, die theoretisches Können und Wissen verlangt und dieses Wissen muss in verschiedenen Situationen angewendet werden (Nyman 2011, 102-103.). Ein Lehrer soll ein breites und gründliches Wissen über die Disziplinen haben, die er unterrichtet und darüber wie das Wissen sich gestaltet. Dazu sollte man die Entwicklung und das Aufwachsen von Menschen kennen und fähig sein, diese zu unterstützen. (Opetusministeriö 2007.) In Finnland setzt der Rahmenlehrplan den Rahmen für das Lernen der Schüler und daraus können gewisse Erwartungen an die Eigenschaften eines Lehrers abgeleitet werden (Ruohotie-Lyhty 2011, 35). Beim Rahmenlehrplan wird nicht explizit von Eigenschaften des Lehrers

gesprächen, sondern es wird beschrieben, was Schüler lernen sollen. Shulman (1987, 8) kategorisiert die Wissensbasis eines Lehrers in sieben Kategorien. Die drei ersten sind Fachwissen (content knowledge), Wissen darüber, wie das Fach unterrichtet wird, d.h. pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge) und Wissen über den Lehrplan (curriculum knowledge). Shulman (1987, 8) betont besonders die Bedeutung des pädagogischen Inhaltswissens, weil diese das Fachwissen und die Pädagogik miteinander verknüpft. Hier stimmt auch Tynjälä (2004, 177) zu.

Kohonen (2007, 177-178) sieht die Rolle eines Sprachlehrers als die eines mehrdimensionalen Experten. Diese beinhaltet Fachwissen, pädagogisches Wissen und Kollektivität. Fachwissen umfasst das wissenschaftliche Fachwissen. Mit pädagogischem Wissen meint er, dass der Lehrer fähig ist, das Fachwissen in solcher Weise zu vermitteln, dass die Schüler lernen können. Der Lehrer soll auch fähig sein, seine Schüler zu steuern und ihr Lernen zu evaluieren. Mit Kollektivität meint Kohonen die Vorstellung über die Schule und Lehrer als Erzieher, die eine starke Rolle in der Gesellschaft haben. Der Lehrer soll die Schule als Gemeinschaft ständig entwickeln und dadurch als Akteur in der Gesellschaft wirken. Auch Laursen (2006, 163) hat eine ähnliche Einteilung präsentiert. Bei vielen Forschern gilt ein ähnliches Bild von der wichtigsten Wissensbasis eines Lehrers. Penttinen (2008, 355) betont, dass beim Lehrerberuf die richtigen Fachkenntnisse Fachwissen und Wissen darüber verlangen, wie das Fach unterrichtet wird. Maijala betont, dass das eigentliche Werkzeug eines Lehrers seine Persönlichkeit ist und hier stimmt auch Penttinen (2008, 350) zu. Durch die Persönlichkeit kommen verschiedene Fertigkeiten zum Ausdruck. Maijala unterteilt (s. Abbildung 1) die Kompetenzen in Können (WAS-Kompetenzen) und Wissen (WIE-Kompetenzen). WAS-Kompetenzen beziehen sich auf das Substanzwissen, ohne welches der Unterricht laut Maijala nicht gelingen kann. Das Substanzwissen bei der deutschen Sprache besteht aus Linguistik, Literaturwissenschaften und Kulturstudien. WIE-Kompetenzen beziehen sich auf die Vermittlung des Substanzwissens: wie verwendet ein Lehrer verschiedene Medien und Unterrichtsmaterialien, wie reflektiert er die Arbeit und wie unterrichtet er das Fach. Wie ein Lehrer diese Kompetenzen verwendet, ist je nach Person individuell (Maijala 2012, 484). Die Person des Lehrers bestimmt am Ende, wie der Unterricht aussieht. In einer Weise „filtert“ der Lehrer diese Kompetenzen durch seine Persönlichkeit. Wie eine Person als Lehrer wächst und sich entwickelt, hängt von seinen Einstellungen, von seiner Rolle und von der Umgebung ab (Niikko 1998, 21). Jedoch behauptet Maijala (2012, 486), dass die Sprachkenntnisse eines Sprachlehrers nie ausreichen können. Sie denkt, dass es das Wichtigste ist, dass der Lehrer die Sprache kompetent und selbstbewusst beherrscht. Was das genau bedeutet, erläutert Maijala nicht näher. Wenn man das Modell von Maijala mit den anderen, früher genannten Vorstellungen (Shulman, Kohonen und Laursen) von Eigenschaften eines Sprachlehrers vergleicht, erwähnt Maijala gar nicht die Bedeutung der Gemeinschaft und Gesellschaft. In Finnland steuert der Rahmenlehrplan stark die Arbeit eines Lehrers, was natürlich Einfluss auf den Alltag der finnischen Lehrer hat. Laut Uusikylä und Atjonen (2005, 219) ist das Ziel der Lehrerbildung ein „wachsamer Novize“, der eifrig etwas Neues lernen will, aber pädagogisch noch unerfahren und ungebildet ist.

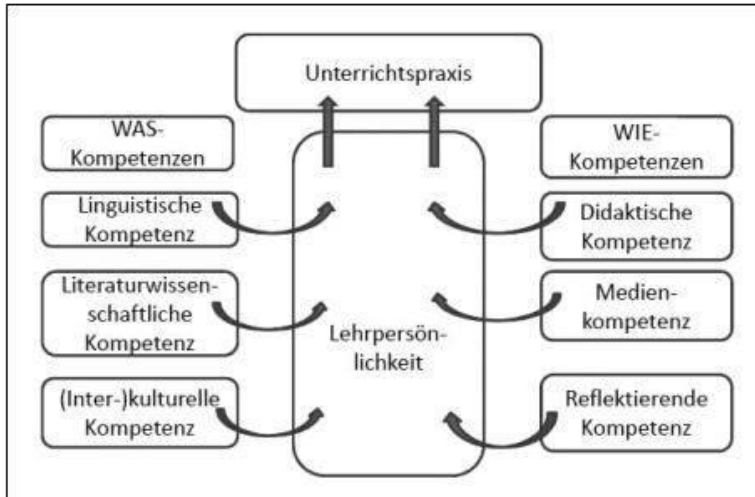


Abb. 1: WAS- und WIE-Kompetenzen gefiltert durch die Lehrpersönlichkeit

Quelle der Abbildung: Maijala 2012, 484.

Kaikkonen (2004a, 117) unterscheidet drei Aspekte, die das Handeln eines jungen Lehrers steuern. Die Erfahrungen aus der eigener Schulzeit spielen eine große Rolle und durch diese Erfahrungen bilden die zukünftigen Lehrer sich ein Bild von einem „guten“ und „schlechten“ Lehrer. Positive Erinnerungen an die Schule sind häufig verbunden mit dem guten Fachwissen des Lehrers und damit, dass der Lehrer von seinem Fach begeistert war (Kohonen 2007, 156). Während des Studiums entwickelt sich das Bild von einem guten oder schlechten Lehrer. Laut Kaikkonen (2004a, 116) steuert die Universität zukünftige Sprachlehrer in die Richtung, wo sie anfangen, das Handeln als Sprachlehrer zu analysieren und auch die früheren Schulerfahrungen in Frage zu stellen. Er betont, dass eigene Schulerfahrungen eine größere Rolle für einen Lehrer haben können als man denkt. Hier stimmen auch Eloranta, Kaartinen und Virta (2001, 3) zu. Jedoch betonen sie, dass das Interesse am Fach normalerweise ziemlich früh geweckt wird und der Unterricht in der Schule kaum Einfluss auf dieses Interesse hat. Der dritte Aspekt ist der Einfluss der Funktionsmodelle und der Atmosphäre in der Schule als Arbeitsplatz. Hier sind besonders die ersten Arbeitsjahre wichtig. Auch Ruohotie-Lyhty (2011) und Nyman (2009) betonen die Bedeutung des ersten Arbeitsplatzes für die berufliche Entwicklung.

3 Frühere Forschung

Die Forschung der finnischen Sprachlehrerausbildung hat sich in den letzten Jahren ziemlich stark auf die ersten Arbeitsjahre und auf die Lehrerausbildung konzentriert. Sowohl Nyman (2009) als auch Ruohotie-Lyhty (2011) haben Sprachlehrer in ihren ersten Arbeitsjahren untersucht. Nyman untersucht die Entwicklung des pädagogischen Denkens und der beruflichen Sachkenntnisse. Sie will wissen, wie die Lehrerausbildung die Arbeit der neuen Lehrer beeinflusst, was für Lernumgebungen die Lehrer gestalten und wie sich die Sachkenntnisse der Lehrer entwickeln. Das Material umfasst 11 Essays und Interviews. Nyman konstatiert, dass es unter den Probanden drei verschiedene Wege der Entwicklung gibt: breite Sachkenntnisse (wide expertise), Sachkenntnisse in Fremdsprache und Kultur (expertise in foreign language and culture) und der schwache und vage Weg (tenuous and vague). Es gibt große Unterschiede, wenn es um die Entwicklung der beruflichen Sachkenntnisse geht. Dies ist laut Nyman eine große Herausforderung für die Lehrerausbildung. Sie sagt (2009, 73), dass die berufliche Entwicklung im Arbeitsleben schon während des Studiums vorausgesagt werden kann: solche Studierende, die im Studium unsicher sind oder große Erwartungen hegen, sind wahrscheinlich auch im Arbeitsleben unsicher (der schwache und vage Weg).

Ruohotie-Lyhty (2011) untersucht den Prozess der beruflichen Entwicklung unter jungen Sprachlehrern. Sie hat drei Forschungsfragen: 1. Welche Erfahrungen sind die wichtigsten für die berufliche Entwicklung der Lehrer? 2. Wie unterrichtet ein Lehrer, der gerade mit dem Studium fertig geworden ist? 3. Wie entwickelt sich ein Lehrer, der gerade fertig geworden ist? Das Material umfasst Essays, Tagebücher und Interviews von 12 Sprachlehrern. Die Untersuchung zeigt, dass der Arbeitsplatz eine große Rolle bei der beruflichen Entwicklung spielt. Die meisten Lehrer sind stark beeinflusst von der Umgebung und unterrichten nach traditionellen Methoden, obwohl sie auch viel Wissen über moderne Methoden haben. Einige Lehrer sind kritisch und verwenden ihre eigenen Methoden. Die Induktionsphase, in der die Lehrer ins Arbeitsleben treten, ist für die meisten schwierig und die neuen Lehrer fühlen sich unsicher. Laut Ruohotie-Lyhty (2011, 59-60) ist Unterstützung in dieser Phase besonders wichtig. Die Rolle der neuen Lehrer als Akteure in der Arbeitsgemeinschaft sollte schon während des Studiums starker unterstützt werden. Besonders in der Fachlehrerausbildung gibt es aber sehr wenig Zeit dafür.

Vartiainen (2011) hat die berufliche Entwicklung der Deutschlehramtsstudierenden in der Lehrerausbildung untersucht. Als Material verwendet sie persönliche Praktikumspläne, Reflektionshefte, einen Fragebogen und halbstrukturierte Interviews. Mit der ersten Forschungsfrage will Vartiainen herausfinden, wie die Ideale, die Studierende über einen guten Sprachlehrer haben, sich in der Praxis verwirklichen. Die zweite Forschungsfrage behandelt die berufliche Vorstellung der Studierenden nach der Lehrerausbildung. Durch die dritte Forschungsfrage will Vartiainen erfahren, wie der Praktikumsplan und das Reflektionsheft als Mittel der Beratung wirken. Studierende nennen als Ideale folgende Aspekte: Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern,

abwechslungsreiche Arbeitsweisen, Kulturkunde, Verwendung der Fremdsprache im Unterricht und klarer Grammatikunterricht. Den größten Erfolg hatten Studierende ihrer eigenen Meinung nach bei Wechselwirkung, Kulturkunde und abwechslungsreichen Arbeitsweisen. Die schwierigsten Aspekte waren Verwendung der Fremdsprache im Unterricht und Grammatikunterricht. Auch Differenzierung und Beratung beim ‚Lernen lernen‘ waren schwierig. Während der Lehrerausbildung haben die meisten Studierenden noch ein stärkeres Gefühl davon, dass sie Deutschlehrer werden wollen. Sie betonen die Rolle des Lehrers als Erzieher und denken, dass die Kooperation zwischen Lehrern wichtig ist.

Auch Penttinen (2008) hat Sprachlehrerstudierende in der Lehrerausbildung untersucht. Das Ziel seiner Untersuchung war es herauszufinden, was für Erfahrungen Fachlehrerstudierende beim Heranwachsen als Lehrer während der Lehrerausbildung gemacht haben. An der Untersuchung nahmen 30 Studierende teil, die von 2006 bis 2007 die Lehrerausbildung an der Universität Helsinki absolviert hatten. Als Material verwendet Penttinen Reflektionen, die Studierende geschrieben haben. Penttinen hat zwei Forschungsfragen: 1. Wie finden Studierende die Passung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung? 2. Wie hat sich die Sachkenntnis der Studierenden ihrer Meinung nach entwickelt? Studierende denken, dass die Theorie ziemlich abgehoben bleibt, weil sie keine Erfahrung mit dem Unterrichten haben und sie die Theorie nicht mit der Praxis verknüpfen können. Ein Grund dafür kann laut Penttinen (2008, 354) auch sein, dass es Studierenden nicht ermöglicht wird zu verstehen, was für eine Rolle die Theorie im Unterricht selbst hat: Die Theorie gibt keine fertigen Antworten, sondern sollte das Denken und Verstehen unterstützen. Studierende sehen die Sachkenntnis eines Lehrers durch die Begriffe „guter oder schlechter Lehrer“. Das Wichtigste für sie ist es, ein guter Lehrer zu werden. Hier heißt das gute Fachkenntnisse, Wissen darüber, wie man das Fach unterrichtet und die Rolle des Lehrers als Erzieher zu verinnerlichen. (Penttinen 2008, 357.)

Tergujeff (2013) hat in ihrer Doktorarbeit die Aussprache des Englischen in finnischen Schulen untersucht. Eine Teiluntersuchung beschäftigte sich mit dem Phonetik-Unterricht. An Tergujeffs Umfrage nahmen 103 finnische Englischlehrer teil. Sie wollte wissen, wie die Aussprache der englischen Sprache in finnischen Schulen unterrichtet wird. Bei der Untersuchung haben die Englischlehrer auch ihre Ausbildung evaluiert. Die Lehrerausbildung wird von den Lehrern als mittelmäßig beschrieben und dabei konzentrierte man sich eher auf die Verbesserung und Entwicklung der Aussprache der Lehramtsstudierenden anstelle zu schauen wie Sprachlehramtsstudierende die Aussprache korrekt unterrichten könnten.

Veijanen (2013) hat in ihrer Masterarbeit den Berufseinstieg und die Entwicklung der Berufskompetenz von finnischen DaF-Junglehrerinnen untersucht. Sie hat sieben junge DaF-Lehrerinnen interviewt, die seit ein paar Jahren als Deutschlehrerinnen arbeiten. Lehrerinnen sehen Schwächen im Unterricht in ihrer eigenen Schulzeit und wollen diese Schwächen selbst vermeiden. Sie meinen, dass die Ausbildung an der Universität kein ganzheitliches und realistisches Bild von der Arbeit als Lehrer gibt. Sie legen viel Wert auf den Aufenthalt im Ausland. Nach dem Studium ist es schwierig, einen festen Platz zu finden, was die Arbeit stressig macht. Die

zentralen Kompetenzen eines Sprachlehrers sind ihrer Meinung nach breite Sprachkenntnisse, authentisches Kulturwissen, gute soziale Fähigkeiten, lernerorientierter Unterricht und die Entwicklung des eigenen Wissens. Die ersten Jahre im Arbeitsleben haben sie selbstbewusster gemacht.

Laut Virta, Kaartinen und Eloranta (2001, 3) ist es typisch, dass zukünftige Fachlehrer sich schon früh für ihr Fach interessieren, ohne dass der Unterricht einen großen Einfluss auf dieses Interesse hat. Doch die Lehrer haben einen Einfluss auf das Bild von einem guten oder schlechten Lehrer (siehe Kaikkonen 2004a, 117). Das Interesse am Beruf als Fachlehrer ist in erster Linie verbunden mit dem Fach, das man unterrichtet. Studierende interessieren sich für ein bestimmtes Fach und sehen den Lehrerberuf vor allem aus der Perspektive des von ihnen studierten Faches bzw. der von ihnen studierten Fächer. (Little 1990, 199 zitiert nach Virta, Kaartinen und Eloranta 2001, 19.)

4 Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer

In diesem Kapitel werden Ausbildung und Studium der zukünftigen Deutschlehrer thematisiert. Im Abschnitt 4.1 wird allgemein die Ausbildung der finnischen Fachlehrer durchgegangen. Der Abschnitt 4.2 präsentiert näher die Deutschlehrerausbildung an der Universität Tampere.

4.1 Fachlehrerausbildung in Finnland

Alle Lehrer in Finnland haben einen Hochschulabschluss, was oft als einer der besten Aspekte der finnischen Lehrerausbildung und der finnischen Schule angesehen wird. Nach dem Bologna-Prozess ist der Hochschulabschluss für Lehrer das Ziel in vielen Ländern der EU geworden (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 45). In Finnland ist das schon seit Jahrzehnten Wirklichkeit (Helin et. al. 2014, 6). In Finnland gibt es zwei verschiedene Arten von Lehrern: Klassenlehrer und Fachlehrer. Im finnischen Gesetz steht, dass der Unterricht in den Klassen 1 bis 6 hauptsächlich Klassenunterricht und in den Klassen 7 bis 9 Fachunterricht ist (Internetquelle 7).

Finnische Deutschlehrer studieren die deutsche Sprache an der Universität und erhalten die pädagogische Qualifikation in der Lehrerausbildung. Das Studium dauert im Prinzip fünf Jahre (drei Jahre für den Bachelor- und zwei weitere Jahre für den Master-Abschluss). Vor allem viele Sprachstudierende brauchen für das Studium mehr als fünf Jahre, zum Beispiel wegen des Aufenthalts im Ausland.

Studierende bewerben sich um eine Stelle in der Lehrerausbildung. An einigen Universitäten werden Studierende schon bei der Aufnahmeprüfung in die Lehrerausbildung gewählt. Dies gilt zum Beispiel an der Universität Jyväskylä, wo Studierende durch die sogenannte Direktwahl aufgenommen werden. Dann wissen Studierende schon am Anfang des Studiums, dass sie Lehrer werden. Die Idee der Direktwahl ist, dass Studierende schon von Anfang an ihre Lehreridentität ausbilden und dass die Verbindung zwischen dem Fachstudium und der Lehrerausbildung stärker ist (Veijola 2013, 15, 240). An der Universität Tampere können Studierende sich schon im ersten Jahr um einen Platz in der Lehrerausbildung bewerben (die sogenannte 1+-Wahl) und wenn sie gewählt werden, haben sie eine Option für vier Jahre, um die Lehrerausbildung zu beginnen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich im Frühjahr vor dem Herbst, in dem die Lehrerausbildung beginnt, um einen Platz zu bewerben. Wenn der Studierende den Platz bekommt, muss er die Lehrerausbildung im folgenden Studienjahr beginnen. (Internetquelle 20)

Bei der Aufnahmeprüfung wird nicht das Fachwissen getestet, sondern Studierende müssen eine bestimmte Menge an Studien absolviert haben, wenn sie die Lehrerausbildung anfangen (Internetquelle 20). Dass diese bestimmte Menge von Fachstudien ausreichend für die Lehrerausbildung ist, hat man kaum bezweifelt (Silfverberg 2004, 99). An der Universität Tampere wird in der Aufnahmeprüfung der Lehrerausbildung die pädagogische Eignung des Studierenden getestet (Internetquelle 20). Die Lehrerausbildung wird hauptsächlich im vierten oder fünften Studienjahr (im siebten oder neunten Semester) absolviert.

Der Ausgangspunkt der finnischen Lehrerbildung ist die sogenannte forschungsbasierte Lehrerbildung (research-based teacher education), was bedeutet, dass Lehrer die neueste Forschung der Branche gut kennen sollten und ihre Arbeit mit Hilfe der Forschung ständig weiterentwickeln sollten (Sahlberg 2015, 159). Das Ziel ist es, dass die Einstellung für die Arbeit forschungsorientiert ist und dass Lehrer die neuesten Entdeckungen der Forschung in ihrem Arbeitsalltag umsetzen können (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 41). Die Fachlehrerbildung in Finnland konzentriert sich stark auf Fachwissen, wohingegen die Klassenlehrerbildung die Pädagogik betont. Schon vor 17 Jahren wurde vorgeschlagen, dass man große Veränderungen in der Fachlehrerbildung vornehmen sollte (Autio et. al. 1998, 310). Die Fachlehrerbildung betont traditionell das Fachwissen und in der Lehrerbildung sollte man das pädagogische Denken entwickeln und die Lehreridentität ausbilden. Dafür ist ein Studienjahr reserviert, was laut Autio und anderen (1998, 309) nicht ausreicht. Penttinen und Kyyrönen (2005, 301) betonen, dass die Fähigkeiten eines Lehrers von seinen gesamten Erfahrungen geprägt werden und dass die Lehrerbildung kein Zauberstab ist, der einen inkompetenten Lehrer kompetent machen würde. Mit der Lehrerbildung bekommt man natürlich die Qualifikation. Einige Forscher stellen die Frage, ob die Fachlehrer das Fach oder die Schüler unterrichten (Virta, Kaartinen & Eloranta 2001). Als Nächstes wird näher betrachtet, wie zukünftige Deutschlehrer an der Universität Tampere ausgebildet werden.

4.2 Deutschlehrerbildung an der Universität Tampere

In diesem Kapitel wird die Deutschlehrerbildung an der Universität Tampere vorgestellt. Im Unterkapitel 4.2.1 wird kurz das Sprachlernen in finnischen Schulen präsentiert, um nicht-finnischen Lesern ein Bild davon zu vermitteln, wann und auf welche Weise Schüler in Finnland Sprachen lernen. Das Kapitel 4.2.2 behandelt den Lehrplan des Fachs *Deutsche Sprache und Kultur*. Im Kapitel 4.2.3 wird ein Beispiel von einem Lehrplan der Deutschlehramtsstudierenden einer anderen finnischen Universität gegeben. Das Kapitel 4.2.4 erläutert die Didaktik-Kurse näher, die das Fach an der Universität Tampere anbietet. Danach wird im Kapitel 4.2.5 die Lehrplanreform an der Universität Tampere und deren Wirkung im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* thematisiert. Als letztes werden im Kapitel 4.2.6 die Arbeitsmöglichkeiten der finnischen Deutschlehrer behandelt.

An der Universität Tampere studieren zukünftige Deutschlehrer im Studienprogramm *Deutsche Sprache, Kultur und Translation* (früher *Deutsche Sprache und Kultur*). Bis Herbst 2012 waren *Deutsche Sprache und Kultur* und *Translation* zwei verschiedene Studienprogramme. Beide Programme haben ihre eigenen Studierenden ausgewählt. Im Herbst 2011 hat der Studiengang *Deutsche Sprache und Kultur* 27 Studierende sowie *Translation* 24 Studierende aufgenommen. Alle Bewerber machen eine Aufnahmeprüfung, die aus zwei Teilen besteht: ein Teil testet die Sprachkenntnisse und ein Teil basiert auf Büchern, die Studierende für die Prüfung gelesen haben. Studierende bekommen auch Punkte für Noten aus den Abiturprüfungen. Für die meisten Bewerber basiert die endgültige Menge an Punkten

zu 50 % auf der Aufnahmeprüfung und zu 50 % auf den Abiturnoten. Es werden auch solche Studierende aufgenommen, deren Punkte nur auf der Aufnahmeprüfung basieren. (Internetquelle 6.)

4.2.1 Sprachlernen in finnischen Schulen

Die finnische Grundschule dauert neun Jahre und beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sieben Jahre alt wird. Wie zuvor im Kapitel 4 erwähnt wurde, ist der Unterricht nach finnischem Gesetz in den Klassen 1 bis 6 (Unterstufe) hauptsächlich Klassenunterricht und in den Klassen 7 bis 9 (Oberstufe) hauptsächlich Fachunterricht (Internetquelle 7). Finnische Schüler lernen mindestens drei Sprachen in der Schule: die Muttersprache (Finnisch oder Schwedisch), die andere einheimische Sprache (für finnischsprachige Schüler Schwedisch, für schwedischsprachige Schüler Finnisch) und Englisch. Die Muttersprache beginnt im ersten Schuljahr und die erste Fremdsprache (A1-Sprache) im dritten Schuljahr. Die A1-Sprache kann auch eine andere Fremdsprache als Englisch sein. Wenn der Schüler irgendeine andere Sprache als Englisch als A1-Sprache wählt, beginnt Englisch als A2-Sprache normalerweise im vierten Schuljahr. Die andere einheimische Sprache (B1-Sprache) beginnt spätestens in der siebten Klasse (seit Herbst 2016 in der sechsten Klasse). (POPS 2004, 304)

In der Oberstufe kann der Schüler noch freiwillig eine weitere Fremdsprache (B2-Sprache) wählen. Nach der Grundschule können sich die Schüler auf einen Platz im Gymnasium oder in der Berufsschule bewerben. Das finnische Gymnasium dauert drei Jahre und entspricht also der gymnasialen Oberstufe in Deutschland. Wenn in Interviews dieser Untersuchung vom finnischen Gymnasium gesprochen wird, verwenden wir in dieser Arbeit den Namen *gymnasiale Oberstufe*, um klar zu machen, welche Klassen damit gemeint sind. In der gymnasialen Oberstufe können Schüler freiwillig noch eine weitere Fremdsprache (B3-Sprache) wählen. Die Sprachen, die ein Schüler früher gewählt hat, werden von diesem bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe fortgeführt. (Internetquelle 8). Für einen finnischen Schüler ist es während der Grundschule und der gymnasialen Oberstufe also möglich, die Muttersprache und dazu vier andere Sprachen zu erlernen. (POPS 2004; LOPS 2003.)

4.2.2 Lehrplan

Im Herbst 2012 wurde an der Universität Tampere eine Studienreform durchgeführt, wodurch die Struktur des Studiums und der Kurse verändert wurden. Diese Reform ist ein Teil der Strategie der Universität. (Internetquelle 9.) Die Studierenden, die im Studienjahr 2014/2015 die Lehrerausbildung absolvieren, haben angefangen, nach dem Lehrplan von 2009-2011 zu studieren aber machen möglicherweise die Masterstudien nach dem neuen Lehrplan, weil seit Herbst 2012 keine Kurse mehr nach dem Lehrplan 2009-2011 angeboten werden. Nach der Reform ist der Umfang von allen Kursen teilbar durch fünf ECTS-Punkte. Das heißt, dass die Studierenden für die meisten Kurse fünf Studienpunkte bekommen. In der Strategie der Universität (Internetquelle 9) wird die Reform folgenderweise beschrieben:

Nykyisiä hakukohteita yhdistetään strategisesti perustelluiksi, laajoiksi kokonaisuuksiksi ja vähennetään uusien opiskelijoiden sisäänottoa, jotta opetukselle

saadaan lisää aikaa ja jotta merkittävästi nykyistä suurempi osa opiskelijoista valmistuu tutkintoon määräajassa.

(Jetzige Studiengänge werden so verknüpft, dass sie strategisch begründete, breite Einheiten sind und es werden weniger Studierende aufgenommen, um mehr Zeit für den Unterricht zu schaffen und um zu ermöglichen, dass bedeutend mehr Studierende als heute innerhalb der Regelstudienzeit fertig werden.)

Laut des finnischen Universitätsgesetzes beträgt die Regelstudienzeit für den Hochschulabschluss fünf Jahre, drei für den Bachelorabschluss und zwei für den Masterabschluss. Studierende haben das Recht, den Abschluss höchstens zwei Jahre später zu absolvieren. (Internetquelle 10.) Die Strategie der Universität Tampere spiegelt den Zeitgeist wider: das Geld hat die Macht in der Welt und auch die Bildung muss immer produktiver werden (Reuter 2014, 256.)

Die Studienprogramme an der Universität Tampere bestehen aus verschiedenen Einheiten. Diese Einheiten heißen Grundstudien (*perusopinnot*), Fachstudien (*aineopinnot*) und vertiefende Studien (*syventävät opinnot*). Im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* sind Grundstudien und Fachstudien Teil des Bachelorstudiums und vertiefende Studien gehören zum Masterstudium. Gemäß dem neuen Lehrplan studieren alle Studierenden zusammen im Bachelorstudium, aber wählen Kurse entweder aus dem Bereich *Sprache und Kultur* oder aus dem Bereich *Translation*. Am Ende des zweiten Studienjahres wählen Studierende, ob sie das Masterstudium im Bereich *Sprache und Kultur* oder im Bereich *Translation* fortführen wollen. Zukünftige Übersetzer und Dolmetscher wählen das Modul *Translation*. Die zukünftigen Lehrer und alle andere Studierenden wählen das Modul *Deutsche Sprache und Kultur*. Die größte Veränderung im neuen Lehrplan ist, dass alle Deutschstudierende am Anfang des Studiums zusammen in gemeinsamen Kursen studieren. (Internetquelle 11.)

Fachlehrer absolvieren dazu Grund- und Fachstudien in einem anderen Fach. Bei Deutschlehrern bedeutet das normalerweise eine andere Sprache. Fachlehrer studieren auch Grundstudien in Pädagogik (25 Credits) als Teil des Bachelorstudiums. Die Grundstudien stehen allen Studierenden frei. Im Vorlesungsverzeichnis (Internetquelle 5) werden diese Studien folgenderweise beschrieben:

Perusopinnot luovat tieteelliselle tiedonmuodostukselle rakentuvaa kuvaa kasvatuksesta, oppimisesta ja koulutuksesta eri aikoina ja elämäntaakien eri vaiheissa, antavat valmiuksia pohtia kriittisesti näihin liittyviä kokemuksia sekä orientoivat kasvatusta koskevan uuden tiedon hankintaan.

(Grundstudien schaffen ein wissenschaftsbasiertes Bild von Erziehung, Lernen und Unterricht in verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Phasen der Lebenszeit, bieten Fertigkeiten, mit diesen verbundene Erfahrungen kritisch zu erörtern und regen dazu an, sich neues Wissen über Erziehung anzueignen.)

Für die meisten Studierenden sind Grundstudien der Pädagogik der erste Kontakt mit der Schulwelt an der Universität. Studierende können mit diesen Studien beginnen, wann immer sie wollen. Dazu absolvieren Fachlehrer Fachstudien in Pädagogik (35 Credits), die aus Didaktik und dem eigenen Unterrichten bestehen. Diese Studien werden meistens im vierten oder fünften Studienjahr absolviert. Grund- und

Fachstudien in Pädagogik bilden zusammen die Lehrerausbildung. Alle können an den Grundstudien teilnehmen, aber Studierende müssen sich um einen Platz in den Fachstudien (Lehrerausbildung) bewerben. Um die Lehrerausbildung anzufangen, muss der Studierende wenigstens 20 Credits in den Grundstudien der Pädagogik absolviert haben. (Internetquelle 6.) Die Fachlehrrausbildung ist nicht an allen finnischen Universitäten gleich. Als Nächstes wird eine alternative Möglichkeit der Lehrerausbildung präsentiert, um die Lehrerausbildung an der Universität Tampere zu kontextualisieren.

4.2.3 Beispiel für einen Lehrplan bei Direktwahl

In Kapitel 4 wurde die sogenannte Direktwahl als eine alternative Aufnahmeweise für die Lehrerausbildung genannt. Das Ziel der Direktwahl ist, dass Studierende schon von Anfang des Studiums an ihre Lehridentität herausbilden und dass die Verbindung zwischen dem Fachstudium und der Lehrerausbildung stärker ist (Veijola 2013, 240). An der Universität Jyväskylä werden Studierende nach dieser Methode gewählt. Studierende werden schon bei der Aufnahmeprüfung für die Lehrerausbildung ausgewählt. Ein Teil des Studiums an der Universität Jyväskylä sind sogenannte Orientierungsstudien, die in allen Phasen (Grund-, Fach- und vertiefenden Studien) absolviert werden. Die Grundstudien beinhalten Orientierungsstudien *auf dem Weg zum Sprachlehrer* (2 Credits), die im ersten Herbst des Studiums absolviert wird. Die Fachstudien enthalten Orientierungskurse zur *Unterrichtskommunikation* und zur *Einführung ins Sprachlernen und in die Unterrichtsforschung*. Dazu absolvieren Studierende die Grundstudien in Pädagogik wie Studierende an der Universität Tampere. In den vertiefenden Studien absolvieren Studierende ähnliche Kurse wie Studierende an der Universität Tampere (s. Kapitel 5.3). (Internetquelle 12.) Das bedeutet, dass der zukünftige Beruf als Lehrer schon von Anfang an im Studium berücksichtigt wird. Das finnische Unterrichtsministerium findet zum Beispiel, dass die Direktwahl Studierende motiviert und eine effektive Methode ist. Das Unterrichtsministerium fügt diesem Rapport hinzu, dass die Direktwahl der zentrale Ausbildungsweg für Fachlehrer sein sollte. (Opetusministeriö 2007, 18.) Doch zeigt Veijolas Untersuchung (2013), dass sich das pädagogische Denken der Studierenden bei der Direktwahl nicht so sehr entwickelt hat wie man gedacht hat und dass die Unterschiede bei der Entwicklung des pädagogischen Denkens zwischen Studierenden groß sind. Veijola (2013, 15) weist darauf hin, dass Fachlehrer, die über Direktwahl ausgewählt werden, sehr wenig erforscht worden sind. Trotzdem haben Fachlehrrausbilder und andere Sachkundige das Gefühl, dass das pädagogische Denken der Studierenden am Ende des Studiums sehr weit entwickelt ist, meint Veijola (2013, 15).

4.2.4 Kurse in Didaktik

In diesem Abschnitt werden die Didaktik-Kurse im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* präsentiert. An der Universität Tampere haben Deutschstudierende als Teil der vertiefenden Studien die Möglichkeit, Kurse in Didaktik (sogenannte D-Kurse) zu absolvieren. Im Vorlesungsverzeichnis (Internetquelle 13) stehen folgende Kurse:

SAKD1 Einführung in die Arbeit eines Fremdsprachenlehrers

SAKD2 Spracherwerb

SAKD3 Interkulturelles Lernen

SAKD4 Verwandte Sprachen: Holländisch

SAKD5 Ein Spezialthema zum Fremdsprachenunterricht

SAKD6 Ein Spezialthema zum Fremdsprachenunterricht II

SAKD7 Ein Spezialthema zum Fremdsprachenunterricht III

Die Kurse D1-D4 haben ein festes Thema und die Kurse D5-7 werden mit verschiedenen, wechselnden Themen angeboten. Im Studienjahr 2011/2012 wurden diese Kurse mit folgenden Themen angeboten: Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht (DaF), Musik im DaF-Unterricht sowie Analyse von Lehrwerken für den DaF-Unterricht (Internetquelle 14). Danach hat das Fach nur einen oder zwei D-Kurse pro Studienjahr angeboten. 2014/2015 wurde D2 Spracherwerb angeboten (Internetquelle 15). 2013/2014 wurden derselbe Kurs und D4 Holländisch angeboten (Internetquelle 16). 2012/2013 stand D3 Interkulturelles Lernen im Programm (Internetquelle 17). Der Wechsel des Lehrplans hat einen großen Einfluss auf das Angebot der D-Kurse gehabt. Wenn pro Studienjahr nur ein D-Kurs angeboten wird und der Kurs zwei Jahre in der Reihe derselbe sein kann, taucht die Frage auf, wie Studierende diese Kurse denn absolvieren? Im Vorlesungsverzeichnis steht, dass die meisten Kurse auch durch eine Hausarbeit oder durch eine schriftliche Prüfung absolviert werden können. Dass die Kurse nicht organisiert werden, bedeutet, dass Studierende sie auf irgendeine andere Weise absolvieren müssen. Diese Kurse sind die einzigen Kurse im Lehrplan, die sich direkt auf das Unterrichten beziehen. Lehramtsstudierenden werden also keine anderen Kurse angeboten. Ein Problem aus fachlicher Sicht ist die Anzahl der Studierenden. Wenn jährlich weniger als zehn Studierende die Lehrerausbildung absolvieren, bedeutet das, dass es in den Didaktik-Kursen auch wenig Studierende gibt.

Bei der Ausbildung der Deutschlehrer werden Sprach- und Literaturwissenschaft betont. Maijala (2012, 486-487) weist darauf hin, dass man in der Unterrichtspraxis Kenntnisse über die Alltagskultur der Zielsprache braucht und sie stellt in Frage, inwiefern die sprach- und literaturgeschichtlichen Feinheiten relevant für einen Lehrer sind. Laut Maijala (2012, 489) erwarten Schüler vom Lehrer sichere Sprachkenntnisse und „landeskundliche allgemeinbildende Informationen für den Alltag“. Für eine „kleine“ Sprache wie Deutsch in Finnland stellt der Lehrer häufig den nahezu einzigen Kontakt mit der Sprache und Kultur des Landes dar. In Finnland hört man Deutsch nicht auf dieselbe Weise wie Englisch und die Aufgabe des Lehrers ist es, die Verwendung der Sprache auch in der Freizeit aktiv zu unterstützen.

4.2.5 Lehrplanreform

Wie schon im Zusammenhang mit den D-Kursen gezeigt wurde, hat die Bildungsreform an der Universität Tampere für das Fach *Deutsche Sprache und Kultur* viele Veränderungen mit sich gebracht. Weil alle Kurse durch fünf teilbar sein sollten, hat die Anzahl von Kursen abgenommen und das, obwohl Studierende fast dieselbe

Menge an Credits bekommen. Im Lehrplan 2009-2011 gab es im Bachelorstudium 24 Kurse und im Lehrplan 2012-2015 beträgt die Anzahl von Kursen im Bachelorstudium 16. Bei der Reform sind einige Kurse ganz weggefallen und einige sind miteinander verknüpft worden. Im Lehrplan 2009-2011 gab es drei Kurse mit dem Namen *Mündliche Übungen* (2+2 Credits im Bachelorstudium und 3 Credits im Masterstudium). Im aktuellen Lehrplan absolvieren Studierende nur in den Grundstudien den Kurs *Mündliche Kommunikation* (5 Credits). Den Kurs *Ausspracheübungen* (2 Credits) aus dem Lehrplan 2009-2011 gibt es im neuen Lehrplan nicht mehr. Im Lehrplan 2009-2011 bekamen Studierende also 9 Credits für solche Kurse, die in irgendeiner Weise mündliche Fähigkeiten thematisierten. Im neuen Lehrplan beträgt die Anzahl 5 Credits. Ganz weggefallen ist auch der Kurs *Einführung in das Studium der „Deutsche Sprache und Kultur“*. Bei der Kursbeschreibung wird der Kurs in folgender Weise beschrieben (Internetquelle 18):

Saksan kieli ja kulttuuri -oppiaineen keskeiset osa-alueet (kielihistoria, kirjallisuustiede, kielitiede, saksan kielen opetus) ja menetelmät; tieteellisen työskentelyn perustiedot; tutkimuksen, opetuksen ja työelämän haasteiden vuorovaikutus.

(Die zentralen Teilbereiche (Sprachgeschichte, Literaturwissenschaft, Linguistik, Didaktik) und Methoden des Fachs Deutsche Sprache und Kultur; Grundkenntnis der wissenschaftlichen Arbeit; Wechselwirkung zwischen Forschung, Unterricht und Herausforderungen des Arbeitslebens.)

Studierende absolvierten diesen Kurs im Herbst im ersten Studienjahr und haben zum Beispiel Informationen über verschiedene Arbeitsmöglichkeiten bekommen.

Im Vorlesungsverzeichnis 2009-2011 steht, dass die meisten Studierenden des Fachs *Deutsche Sprache und Kultur* als Lehrer arbeiten werden. Für den Leser wird Lehrer als „Hauptberuf“ der Studierenden in einem eigenen Abschnitt präsentiert und danach werden andere Möglichkeiten genannt. Als Ziel des Studiums werden folgende Aspekte genannt: gute Deutschkenntnisse, Einführung in die Struktur der deutschen Sprache und in die deutsche Kultur und in die Forschung auf diesem Gebiet. Dieses Wissen soll Studierende befähigen, selbstständig deutschsprachige, wissenschaftliche Texte produzieren zu können.

Im Vorlesungsverzeichnis 2012-2015 wird dem Lehrerberuf keine so große Rolle beigemessen wie dies noch im Vorlesungsverzeichnis 2009-2011 der Fall war. Verschiedene Berufsmöglichkeiten werden einfach aufgelistet: ”Saksan osaajia työllistävät mm. opetus, talouselämä ja hallinto, media-ala sekä kääntäminen ja tulkkaus.” (Deutschstudierende arbeiten u.a. im Bildungs-, Wirtschafts- und Verwaltungsbereich, in der Medienbranche sowie als Übersetzer und Dolmetscher.) Die Ziele des Studienprogramms sind im Prinzip dieselben wie im Vorlesungsverzeichnis 2009-2011, obwohl diese nicht so explizit wie früher ausgedrückt werden. Im Strategieprogramm der Universität steht, dass weniger Studierende aufgenommen werden sollen und die Kurse strategisch begründet werden müssen (s. Kapitel 5.1). Für das Fach bedeutet das, dass nur solche Kurse organisiert werden, die als die wichtigsten angesehen werden. Wenn immer weniger Studierende

aufgenommen werden und es sich lohnen muss, Kurse zu organisieren, gibt es keine andere Möglichkeit als solche Kurse zu organisieren, die zu allen Studierenden passen. Ob Studierende diese besuchen und verstehen, warum einige Kurse nicht mehr angeboten werden, weiß man nicht genau.

4.2.6 Zukunft der Fremdsprachenlehrer

Die Lehrerausbildung gibt Studierenden jene pädagogische Qualifikation, die das finnische Gesetz von einem qualifizierten Lehrer abverlangt (Internetquelle 4). Dass ein Lehrer eine breite pädagogische Qualifikation hat, bedeutet, dass er befähigt ist, in verschiedenen Schulstufen und Bildungseinrichtungen zu unterrichten. Der Unterricht in den Klassen 7-9 der finnischen Grundschule und der gymnasialen Oberstufe ist meistens Fachunterricht und die meisten Fachlehrer arbeiten in diesen Klassen. Fachlehrer können auch in den Klassen 1-6 unterrichten. Besonders Sprachen werden in diesen Klassen von Fachlehrern unterrichtet. In Finnland werden Sprachen auch in Berufsschulen, in Fachhochschulen, in den Sprachenzentren der Universitäten und in Volkshochschulen unterrichtet.

Ein Teil der Lehrerausbildung ist eigener Probeunterricht, der an einer speziellen Lehrerausbildungsschule der pädagogischen Fakultät absolviert wird (Internetquelle 19). Alle Universitäten in Finnland haben eine Ausbildungsschule, die Normalschule (auf Finnisch *normaalikoulu*) genannt wird. Sprachstudierende der Universität Tampere absolvieren das Lehrerpraktikum in den Klassen 7-9 und in der gymnasialen Oberstufe auf der Normalschule in Tampere. Ein Teil des Praktikums kann auch in den Klassen 1-6 absolviert werden. Zum Praktikum gehört auch ein Teil, in dem sich Studierende mit irgendeiner anderen Stufe oder Bildungseinrichtung vertraut machen. Den Platz können Studierende selbst wählen. Obwohl Sprachlehrerstudierende in Zukunft verschiedene Arbeitsmöglichkeiten haben, konzentriert sich das Lehrerpraktikum stark auf die „traditionelle“ Arbeit als Fachlehrer in den Klassen 7-9 und in der gymnasialen Oberstufe. Einerseits besteht die Idee der Lehrerausbildung darin, die Grundlagen des Unterrichts zu erlernen und allmählich Erfahrungen und dadurch Kompetenz aufzubauen. Andererseits gibt es die Gefahr, dass das Bild vom Lehrer als Beruf zu einseitig bleibt.

Das Arbeitsleben hat sich während der letzten Jahre sehr verändert. Unsere Gesellschaft ist immer hektischer und unstabiler geworden. Lehrer begegnen vielen verschiedenen Herausforderungen und Druck. (Aho 2011, 5.) In Finnland bleibt in etwa ein Fünftel der Lehrer nicht im Lehrerberuf, sondern sattelt auf eine andere Branche um (OAJ 2007). Wenn man internationale Vergleiche heranzieht, gestaltet sich dieser Berufswechsel in Finnland einfacher als anderswo (Aho 2011, 31). Der finnische Fachverband für Lehrer (OAJ) hat im Herbst 2013 eine Umfrage unter seinen Mitgliedern durchgeführt und hat herausgefunden, dass Lehrer deutlich mehr Stress und Ermüdung haben als in anderen Branchen (OAJ 2014).

Da die deutsche Sprache in finnischen Schulen immer weniger gelernt wird, sind motivierende und hochqualifizierte Lehrer sehr wichtig (Maijala 2012, 479-480). In der Statistik der finnischen Unterrichtsverwaltung wird klar, dass Deutsch nicht mehr so populär wie früher ist (Kumpulainen 2010, 55-56). Viele Experten sorgen sich

darum, dass die Sprachkenntnisse in Finnland immer schmaler werden: viele lernen nur Englisch und Schwedisch in der Schule (Internetquelle 3). Dies hat auch Einfluss auf die Ausbildung der Deutschlehrer. Im Mai 2014 hat Universities Finland UNIFI¹ ein Projekt ins Leben gerufen, in dem eine Einsatzgruppe die Ausbildung und Forschung im Bereich Fremdsprachen und fremden Kulturen in finnischen Universitäten betrachtet. Das Ziel des Projekts war es, herauszufinden, wie man Fremdsprachen in finnischen Universitäten kosteneffektiver und hochwertiger unterrichten und erforschen könnte. (UNIFI 2015, 3.) Die Einsatzgruppe schlägt vor, dass in finnischen Universitäten in Zukunft weniger Deutschstudierende angenommen werden sollten und weniger Unterricht angeboten werden sollte. Noch schlimmer steht es um das Französische. In Zukunft kann man in Französisch an der Universität Tampere nur noch Grund- und Fachstudien absolvieren, da vertiefende Studien nicht mehr angeboten werden. (UNIFI 2015, 16.) In vier Jahren (zwischen 2010 und 2014) hat die Anzahl der Studierenden in Deutsch und Französisch an finnischen Universitäten deutlich abgenommen. Die Anzahl bei Englisch und Russisch ist in etwa gleich geblieben. Ein Grund dafür ist, dass Deutsch und Französisch in finnischen Schulen nicht mehr von so vielen Schülern gelernt wird wie es früher der Fall war. (UNIFI 2015, 6-8.) Dies führt dazu, dass die Arbeitssituation der neuen Deutschlehrer ziemlich unsicher ist und dass es keine Selbstverständlichkeit ist, dass sie nach dem Studium einen festen Arbeitsplatz finden (Veijanen 2013, 1.).

¹ Universities Finland UNIFI ist eine Verbindung, die die Zusammenarbeit zwischen den finnischen Universitäten fördert. Information kurz auf Englisch unter: <http://www.unifi.fi/in-english/>

5 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird die Untersuchung näher präsentiert. Am Anfang wird das Interview als Methode thematisiert. Danach wird das Material der Untersuchung präsentiert. Im Unterkapitel 5.3 werden die Probanden der Untersuchung vorgestellt. Im Unterkapitel 5.4 wird allgemein die Durchführung der Untersuchung beschrieben.

5.1 Über Interview als Forschungsmethode

Mit Hilfe von Interviews versuchen Forscher, Gedanken, Vorstellungen, Erfahrungen und Gefühle des Interviewten zu ermitteln (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Beim Interview steht der Forscher im direkten Kontakt mit dem Interviewten. Dies ermöglicht, dass der Forscher die Richtung der Information im Interview steuern kann. Es ist möglich, ergänzende Fragen zu stellen oder irgendeinen Bereich tiefer zu behandeln. Dies wird oft als einer der größten Vorteile des Interviews angesehen. Der Forscher kann die Bedeutung der non-verbalen Aspekte berücksichtigen und Antworten durch diese ergänzen und besser verstehen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.) Hirsjärvi und Hurme (2008, 49) fügen hinzu, dass sich in den Antworten der Probanden die Anwesenheit des Forschers sowie seine Art der Fragestellung widerspiegelt. Ebenso spielt es eine Rolle, was schon früher im Interview gefragt und geantwortet wurde.

Bei der Klassifizierung liegen Unterschiede zwischen verschiedenen Interviews in erster Linie in ihrem Strukturierungsgrad. Wie starr sind die Fragen formuliert? Inwiefern steuert der Interviewer die Interviewsituation? Hirsjärvi und Hurme (2008, 43) beziehen sich auf eine Klassifizierung mit drei Interviewtypen: das strukturierte Fragebogeninterview, das halbstrukturierte Interview und das unstrukturierte Interview. Im Fragebogeninterview werden dieselben Fragen in derselben Reihenfolge für alle Probanden gestellt. Solche Interviews werden häufig telefonisch durchgeführt. Unstrukturierte Interviews erinnern an Gespräche, bei denen die Antwort die nächste Frage schafft. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43-45.)

Die Interviews in dieser Untersuchung sind sogenannte halbstrukturierte Interviews. Für diese Interviewform gibt es keine einheitliche Definition, sondern verschiedene Forscher definieren sie in unterschiedlicher Weise. Alle diese Definitionen haben gemeinsam, dass einige Aspekte des Interviews festgelegt sind, andere hingegen nicht. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) In den Interviews dieser Untersuchung sind diese festgelegten Aspekte die Fragen. Allen Probanden wurden dieselben Fragen gestellt. Es gab keine fertigen Antworten, sondern Interviewte konnten frei erzählen und antworten. Die Antwort des Probanden konnte Einfluss darauf haben, wie und in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt wurden, zum Beispiel wenn der Proband in seiner Antwort das Thema einer Frage behandelt, die später an der Reihe gewesen wäre, wurde die Frage auch gleich thematisiert. Hirsjärvi und Hurme (2008) nennen das halbstrukturierte Interview Themeninterview. Im Themeninterview sind die Themen des Interviews festgelegt. Die Methode basiert auf dem fokussierten Interview (focused interview) von Merton, Fiske und Kendall (1990). Eigenschaften des fokussierten Interviews sind unter anderem, dass man weiß, dass die Probanden

eine bestimmte Situation erlebt haben. Beim Interview will der Forscher etwas über die subjektiven Erfahrungen der Probanden herausfinden. (Merton, Fiske, Kendall 1990, 3-4). In dem Sinne erinnert das Interview in dieser Untersuchung an das Themeninterview bzw. an das fokussierte Interview: ich als Forscher weiß, dass alle Probanden eine bestimmte Situation erlebt haben (alle studieren dasselbe Fach an der Universität Tampere und absolvieren die Lehrerausbildung) und will mehr über ihre eigenen Erfahrungen wissen.

In dieser Untersuchung werden sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews benutzt. Einzelinterview ist die üblichste Interviewweise und viele Forscher, die keine Erfahrung mit dem Interviewen haben, denken, dass es leicht zu verwirklichen ist. Jedoch sind Gruppeninterviews in vielen Fällen eine anwendbare Methode. Das Gruppeninterview ist eine Art Gespräch, währenddessen die Teilnehmer verschiedene Aspekte schnell kommentieren, Beobachtungen machen und dadurch vielfältige Information produzieren. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48)

5.2 Material

In dieser Arbeit werden transkribierte Teile von mündlichen Interviews verwendet. Die Wörter der Probanden sind zum größten Teil genauso geschrieben, wie diese sie gesagt haben. Um das Lesen des finnischen Textes flüssiger zu machen, sind einige umgangssprachliche oder dialektale Wörter so verändert wurden, dass sie schriftsprachlich sind. Für die Ergebnisse dieser Untersuchung spielen die Formen der Wörter keine große Rolle. Wichtiger ist, was die Probanden sagen, nicht mit welchen Wörtern sie das sagen. Auch die üblichsten Füllwörter sind weggelassen, um das Lesen flüssiger zu machen. Um den Inhalt des Transkripts für den Leser klarer zu machen, sind einige Ergänzungen von der Verfasserin der Arbeit hinzugefügt worden. Solche Ergänzungen sind zum Beispiel Erweiterungen eines Satzes. Diese Ergänzungen sind mit Klammern markiert. Ein Beispiel aus dem Interview mit der Probandin F:

Nicht sehr viel oder zumindest sehr greifbar, weil das Niveau in der gymnasialen Oberstufe und in der Oberstufe viel schlechter ist als hier (an der Universität) so man kann dieselbe Übungen, die man selbst gemacht hat, nicht direkt da (in der Normalschule) verwenden.

Wenn einige Teile der Antwort weggelassen sind, wird die Phase mit der Markierung [...] deutlich gemacht. So wurde meist verfahren, wenn der Proband sich wiederholte oder etwas für die Untersuchung Irrelevantes sagte. Wenn es nötig für das Verstehen ist, sind Aspekte der Gestik und Mimik in eckigen Klammern markiert. Wenn Probanden ihre Namen, Namen anderer Personen oder Orte nennen, die nicht relevant für diese Untersuchung sind oder aus Datenschutzgründen nicht erwähnt werden können, sind diese Namen mit den Buchstaben XX markiert.

In der Analyse steht an erster Stelle das finnische, originale Transkript und danach folgt die deutsche Übersetzung in Klammern. Nach der Übersetzung wird vermerkt, von welchen Probanden diese Aussage stammt. Bei den Diskussionen des Gruppeninterviews steht der Buchstabe der Probandin vor ihrer Replik. Alle Übersetzungen stammen von der Verfasserin der Arbeit.

5.3 Probanden

Die Probanden der Untersuchung studieren Deutsch an der Universität Tampere und absolvierten die Lehrerausbildung im Studienjahr 2014/2015. Von den sieben Studierenden haben zwei ihr Deutschstudium im Herbst 2009, drei im Herbst 2010 und zwei im Herbst 2011 an der Universität Tampere begonnen, als der alte Lehrplan noch wirksam war. Einige haben also mehrere Jahre nach dem alten Lehrplan studiert und für einige ist der neue Lehrplan ganz am Anfang des Studiums in Kraft getreten. Zielgruppe dieser Untersuchung sind Studierende, die gerade an der Lehrerausbildung teilnehmen, weil sie kürzlich erlebt haben, wie es ist, Deutsch zu unterrichten. Hier kann man auch den Einfluss des Fachstudiums sehen, weil die meisten Probanden früher gar keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Unterrichten hatten. Sie haben also wahrscheinlich irgendeine Meinung über die Verbindung von Fachstudium und Unterricht. Die Probanden wurden per E-Mail kontaktiert. In dieser E-Mail wurden sie kurz über das Thema der Untersuchung informiert und danach wurde gefragt, ob sie an einem Interview teilnehmen möchten. Die Probanden der Untersuchung sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Information in der Tabelle dient als Hintergrundinformation für die Interviewfragen.

Es ist üblich, dass Fachlehrerstudierende in Finnland schon während der Studienzeit kurze Vertretungen als Fach- oder Klassenlehrer in Schulen machen. Deswegen haben viele Studierende schon ein bisschen Erfahrung mit dem Unterrichten, wenn sie mit der Lehrerausbildung anfangen.

Tabelle 1. Probanden der Untersuchung

Proband	studiert Deutsch seit	Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land	Lehrererfahrung vor der Lehrerausbildung
A	Herbst 2010	Erasmus-Austausch an der Universität	eine Woche
B	Herbst 2011	Erasmus-Austausch an der Universität, hat zweimal in Deutschland gearbeitet	hat viele Vertretungen gemacht
C	Herbst 2010	ein Jahr als au pair, Erasmus-Austausch an der Universität	keine Erfahrung
D	Herbst 2009	Austausch während der Schulzeit (ein Jahr)	hat viele Vertretungen gemacht

E	Herbst 2010	ein Sommeraustausch während der Schulzeit, 12 Monate als au pair, hat mehrmals in Deutschland gearbeitet	keine Erfahrung, hat einen deutschsprachigen Sprachclub geleitet
F	Herbst 2011	Austausch während der Schulzeit (neun Monate), Erasmus-Praktikum (drei Monate)	hat einige Vertretungen gemacht
G	Herbst 2009	Erasmus-Austausch an der Universität	eine Woche

5.4 Durchführung der Untersuchung

Das Material für die Untersuchung wurde im Januar 2015 gesammelt. Es umfasst Interviews mit sieben Deutschlehramtsstudierenden, die im Studienjahr 2014-2015 die Lehrerausbildung an der Universität Tampere absolvierten. Vier von den sieben Probanden wurden einzeln interviewt und drei Probanden (E, F und G) nahmen an einem Gruppeninterview teil. Die Teilnehmer am Gruppeninterview wurden von der Verfasserin der Arbeit ausgewählt. Der triftigste Grund für die Wahl war, dass alle Teilnehmer des Gruppeninterviews in verschiedenen Jahren das Deutschstudium angefangen haben und in dieser Weise hätten sie möglicherweise mehr unterschiedliche Erfahrungen. Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt, um zu vermeiden, dass die Probanden denken, dass ihre Sprachkenntnisse geprüft werden. Das Interview in der Muttersprache ermöglicht auch, dass die Probanden ihre Meinung wahrscheinlich auch besser ausdrücken können, ohne zu denken, ob sie ihre Gedanken auch wirklich so ausdrücken, wie sie es meinen. Es wurde gemeinsam mit den Probanden vereinbart, wo die Interviews stattfinden. Vier von fünf Interviews wurden in sogenannten Kleingruppenräumen in der Bibliothek der Universität Tampere organisiert. Ein Interview fand in der Cafeteria der Universität statt. Es wurde versucht, allen Probanden dieselbe Fragen zu stellen. Die Probanden wussten, was die Absicht des Interviews und der Untersuchung war. Es wurden sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews gewählt, um die Bedeutung der Gruppe im Bezug auf die Interview-Antworten zu analysieren. Die Verfasserin der Arbeit hat alle Interviews selbst durchgeführt.

5.4.1 Interviewfragen

Mit allen sieben Interviewten wurden dieselben Themen diskutiert. Die Reihenfolge und die Form der Fragen konnten variieren und wenn es nötig war, stellte die Interviewerin noch ergänzende Fragen. Trotz der variierenden Struktur in den Interviews konnte ein Grundmuster der Interviews erstellt werden:

Hintergrundfragen

- Wie lange hast du Deutsch an der Universität Tampere studiert?
- Bist du längere Zeit in einem deutschsprachigen Land gewesen? Wie lange?
- Wann wurde dein Interesse an Sprachen geweckt?
- Was für Erfahrungen hast du im Sprachunterricht in deiner eigenen Schulzeit gemacht?

Lehrerberuf

- Wann wurde dein Interesse am Lehrerberuf geweckt?
- Wann hast du die Entscheidung getroffen, dich um einen Platz in der Lehrerausbildung zu bewerben?
- Wie viel Erfahrung hattest du vor der Lehrerausbildung mit dem Unterrichten?

Unterrichten in der Lehrerausbildung

- Wie waren deine Sprachkenntnisse bei deinem eigenen Unterricht? Was war gut und wo möchtest du dich noch weiterentwickeln?
- Welche Aspekte sind deiner Meinung nach leicht zu unterrichten? Welche sind schwierig?

Studium im Fach Deutsche Sprache und Kultur

- Wie konntest du den Inhalt der Kurse im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* in der Lehrerausbildung nutzen? Gibt es irgendeinen Kurs, der deiner Meinung nach speziell nützlich war?
- Wie wird die zukünftige Arbeit als Lehrer in Fachstudium thematisiert? Wird es deutlich, dass viele Studierende Lehrer werden?
- Was für Unterrichtsmethoden werden beim Fach *Deutsche Sprache und Kultur* verwendet? Wie könnten sie weiterentwickelt werden?
- Siehst du das Sprachlehrerstudium an der Universität Tampere als eine Einheit? Wie ist die Verbindung von Fachstudium und Lehrerausbildung?
- Was denkst du über den Zeitpunkt der Lehrerausbildung?
- Wie hat sich deine Vorstellung vom Unterrichten und Lernen der Sprachen während des Studiums verändert?

5.4.2 Forschungsfragen

Mit Hilfe der Fragen im Interview wird nach Antworten auf die Forschungsfragen der Untersuchung gesucht. Die Forschungsfragen sind folgende:

1. Was für Faktoren haben vor und während des Studiums Einfluss darauf, dass Studierende Deutschlehrer werden wollen?
2. Wie evaluieren Studierende ihre eigenen Fertigkeiten während der Lehrerausbildung? Welchen Einfluss haben Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land darauf?
3. Wie unterstützt das Fachstudium vor der Lehrerausbildung das Studium in der Lehrerausbildung?

Das Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, wie die zukünftigen Deutschlehrer das Studium aus der Sicht vom Beruf als Lehrer erleben. Wie werden verschiedene Kompetenzen eines Lehrers berücksichtigt? Gibt es solche Kompetenzen, die gar nicht berücksichtigt werden? Werden solche Kompetenzen gestützt, die man als Lehrer braucht? Die Ergebnisse können als Vorschläge für die Entwicklung der Sprachlehrerausbildung an finnischen Universitäten dienen. Das Ziel ist, dass man besser verstehen kann, welche Kompetenzen Studierende bei der Arbeit als Lehrer als notwendig erachten.

6 Analyse der Interviews

6.1 Interesse an Sprachen

Das Interesse am Fach wird normalerweise ziemlich früh geweckt (Eloranta, Kaartinen und Virta 2001, 3). Deutschlehrer in Finnland unterrichten häufig mehr als eine Sprache, was heißt, dass Probanden sich wahrscheinlich allgemein für Sprachen interessieren. Nach der Hintergrundinformationen behandelte die erste Frage im Interview das Interesse an Sprachen und wann es geweckt wurde. Für viele Probanden scheint es etwas schwierig zu beurteilen, wann das Interesse genau geweckt wurde. Einige Probanden haben einen englischsprachigen Kindergarten besucht und haben dadurch Erfahrungen mit Fremdsprachen schon vor der Schule gehabt. Die meisten Probanden meinen, dass das Interesse an Sprachen spätestens in der Unterstufe geweckt wurde, als sie freiwillig Sprachen gewählt haben:

Kielet ovat aina olleet mulle sellainen kiinnostava asia. Mä olen ollut englanninkielisessä leikkikoulussa ja iltapäiväkerhossa ala-asteella jo ennen kuin kielten opinnot alkoi, että silleen kielet on ollut sellainen kiinnostava asia. Varmaan se, että vanhemmat veivät tällaisiin, edesauttoi asioita. Sai sellaisia ajatuksia, että hei kaikki eivät ymmärrä suomea.

(Sprachen haben mich immer interessiert. Ich besuchte einen englischsprachigen Kindergarten und schon in der Unterstufe einen Nachmittagsclub, bevor man Sprachen in der Schule lernte. Auf die Weise haben Sprachen mich immer interessiert. Dass meine Eltern mich zu diesen gebracht haben, hat wahrscheinlich geholfen. Ich habe verstanden, dass nicht alle Finnisch verstehen.) Proband A

Oon mä kyllä aina ollut tosi kiinnostunut, koska mä kuitenkin valitsin jo ala-asteella valinnaiskieleksi sen saksan ja sitten heti yläasteella kasiluokalla taas ranskan ja taas lukiossa jo venäjän. Että on se mun mielestä ollut koko ajan se kiinnostus. Varmaan sen takia, että kun on ollut aina jotenkin niin helppoa ja sitten on ollut kiinnostunut siitä.

(Ich habe mich immer sehr dafür interessiert, weil ich doch in der Unterstufe Deutsch freiwillig gewählt habe, dann in der Oberstufe in der achten Klasse Französisch und in der gymnasialen Oberstufe Russisch. Ich habe die ganze Zeit das Interesse gehabt. Wahrscheinlich, weil es immer irgendwie so leicht war und dann hat man sich dafür interessiert.) Probandin B

Mulla taisi olla siten, että juuri ennen kuin ne kielivalinnat tulivat, niin silloin alakoulun kakkosvuonna oli vanhempien kanssa tosi paljon puhetta siitä. Keskusteltiin paljon

aiheesta. Silloin se varmaan, kun he kertoivat omia kokemuksiaan, heräsi. Vaikka oltiin matkusteltu, niin siellä se ei jotenkin tarttunut.

(Ich glaube, dass bevor man die Sprachwahlen in der Schule in der zweiten Klasse machte, habe ich darüber sehr viel mit meinen Eltern diskutiert. Als sie ihre eigenen Erfahrungen erzählt haben, wurde das Interesse geweckt. Obwohl wir gereist sind, wurde das Interesse dabei nicht geweckt.) Probandin D

Viimeistään ala-asteella. Muistan kannustavan englannin opettajan alakoulusta ja menestyin englannissa ja sitten aloitin vapaaehtoisen ruotsin alakoulussa, niin sillä tavalla olen ollut kiinnostunut. Niin ja mä olen ollut sellaisessa kielikyöpykerhossa, englannin, ennen kouluikää.

(Spätestens in der Unterstufe. Ich erinnere mich an einem mitreißenden Englischlehrer und ich war gut in Englisch und habe dann freiwillig Schwedisch in der Unterstufe gewählt und auf die Weise bin ich interessiert gewesen. Und ich war vor der Schule in einem englischsprachigen Sprachbadclub.) Probandin E

Mä muistan, että ala-asteella alkoi kiinnostaa, mutta lähinnä matkailtiin aika paljon perheen kanssa ja isällä on ollut sellainen työ, että hän on matkailut paljon, niin sitä kautta alkoi kiinnostumaan.

(Ich kann mich daran erinnern, dass das Interesse in der Unterstufe geweckt wurde, aber wir sind ziemlich viel mit der Familie gereist und mein Vater hatte eine solche Arbeit, dass er viel gereist ist und dadurch wurde das Interesse geweckt.) Probandin F

Varmaan ihan lapsena, kun kävin englanninkielisen leikkikodin ja sitten olin englanninkielisellä luokalla ja sitten vitosella valitsin saksan. Vastaisin tuohon, että varmaan siinä joskus ala-asteen aikana.

(Vielleicht schon als Kind, als ich einen englischsprachigen Kindergarten besuchte und dann war ich in einer englischsprachigen Klasse und wählte Deutsch in der fünften Klasse. Dazu würde ich antworten, dass wahrscheinlich in der Unterstufe.) Probandin G

Eine Probandin sagt, dass das Interesse an Sprachen erst nach der gymnasialen Oberstufe geweckt wurde.

Varmaan Työväen Akatemiassa lukion jälkeen ja sitten, kun mä olin au pairina.

(Wahrscheinlich in der Volkshochschule nach der gymnasialen Oberstufe und als ich Au-pair war.) Probandin C

6.2 Interesse an Lehrerberuf

Bei den Probanden wurde das Interesse am Lehrerberuf in unterschiedlichen Phasen geweckt. Manche Probanden haben sich schon als Kind für den Lehrerberuf interessiert, obwohl sie nicht genau wussten, wie der Beruf ist. Als sie älter wurden, ist das Gefühl noch stärker geworden. Das größte Interesse dieser Probanden wurde in der gymnasialen Oberstufe geweckt. Einige Probanden haben die Idee an der Universität bekommen. Sie haben sich in erster Linie für die deutsche Sprache interessiert und haben sich wahrscheinlich keine näheren Gedanken darüber gehabt, was sie genau machen wollen. Während des Studiums ist es dann klar geworden, dass der Lehrerberuf eine gute Berufsalternative wäre:

Varmaan semmoinen varmin ajatus, että okei mä haluan opettaa ja ehkä nimenomaan just kielenopettajaksi, on tullut varmaan lukiossa. Että joskus ala-asteen lopulla mä ajattelin, että opettaminen vois olla ihan kivaa, se vois olla yks vaihtoehto.

(Vielleicht der sicherste Gedanke darüber, dass ich unterrichten will und besonders Sprachlehrer werden will, ist in der gymnasialen Oberstufe gekommen. Schon am Ende der Unterstufe dachte ich, dass Unterrichten Spaß machen könnte und eine Alternative sein könnte.) Proband A

Se (kiinnostus) heräsi lukiossa joskus, kun yksi opettaja tokaisi mulle, kun mä selitin jotain asiaa yhdelle toiselle kaverille, mitä hän ei ollut ymmärtänyt ja opettaja sitten kuunteli siinä ja tokaisi mulle, että XX sustahan voisi tulla hyvä opettaja ja se jäi sitten kytämään.

(Das (Interesse) wurde in der gymnasialen Oberstufe geweckt, als ein Lehrer mir gesagt hat, als ich eine Sache einem anderen Schüler erklärt habe, was er nicht verstanden hat und der Lehrer dem zugehört hat und mir gesagt hat, dass XX, du würdest ja eine gute Lehrerin werden und das ist dann irgendwie geblieben.) Probandin B

Oon kyllä aika pienestä pitäen halunnut opettajaksi, mutta sitten se, että ne kielet tuli sitten vasta sen au pair –vuoden aikana.

(Von früh auf wollte ich Lehrerin werden, aber dass ich Sprachen unterrichten will, kam erst während des Au-pair-Jahres.) Probandin C

Yliopistossa. Että mulla on siis kaverit sanonut aina, että susta tulisi hyvä opettaja, mutta mä olin silleen, että ei kyllä, että ei musta nyt mikään opettaja tule. Sitten yliopistossa oli silleen, että miksi ei.

(An der Universität. Meine Freunde haben mir immer gesagt, dass ich eine gute Lehrerin wäre, aber ich habe gesagt, dass ich nicht Lehrerin werde. Dann an der Universität dachte ich, warum nicht.) Probandin D

Lukion lopulla varmaan tuli mulla, että pitkään oli ihan toisesta ääripäästä se unelma-ammatti ja sitten tajusi, että haluaisi siihen saksaan keskittyä ja sitä lähtee lukemaan ja luuli, että se opettajuus on tavallaan se ainoa vaihtoehto. Että ehkä silleen ajautui siihen, mutta siis hyvä vaihtoehto.

(Am Ende der gymnasialen Oberstufe bekam ich die Idee. Lange war der Traumberuf völlig das Gegenteil und dann hat man verstanden, dass man sich auf Deutsch konzentrieren will und das studieren will und ich dachte, dass Lehrerin die einzige Alternative ist. Auf die Weise hat man vielleicht dazu durch Zufall gekommen, aber eine gute Alternative also.) Probandin E

Joo kyllä täytyy sanoo, että mäkin oon ajautunut. Että mä lukiosta lähtien ja edelleenkin haluisin puheterapeutiksi, mutta se (opettajan ammatti) oli vähän sellainen kakkosvaihtoehto, johon on kasvanut opintojen myötä.

(Ich muss sagen, dass ich auch durch Zufall dazu gekommen bin. Seit der gymnasialen Oberstufe und immer noch möchte ich Sprachtherapeutin werden, aber der (Lehrerberuf) war eine zweite Alternative und während des Studiums ist man da hineingewachsen.) Probandin F

Eine Probandin ist sich immer noch nicht sicher, ob der Lehrerberuf für sie passt, aber sie will trotzdem die Lehrerausbildung absolvieren und im Arbeitsleben probieren, ob er die richtige Alternative wäre:

Ei se ole tullut vielä ollenkaan. [nauraa] Se on ehkä enemmän semmoinen, että mennään ja katsotaan ja kokeillaan, minkälaista se voisi olla. Siis lähinnä valmistumisen jälkeen sitten, kun etsii näitä sijaisuuksia tai näitä vähän pidempiä ajanjaksoja, milloin voisi olla opettajana töissä, niin sitten mä odotan, että se silloin tulee se viimeinen fiilis, että haluaako tätä oikeasti vai ei.

(Ich habe das Gefühl noch gar nicht gehabt. [lacht] Es ist vielleicht eher so, dass man geht und guckt und probiert, wie es sein könnte. Vor allem wenn man fertig geworden ist und Vertretungen oder längere Periode sucht und als Lehrer arbeitet. Dann warte

ich, dass man das letzte Gefühl bekommt, ob man das machen will oder nicht.)
Probandin G

6.3 Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit

In Kapitel 2 wird berichtet, dass Kaikkonen (2004a, 117) drei Aspekte unterscheidet, die das Handeln eines jungen Lehrers steuern. Er betont die Bedeutung, die die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit für junge Lehrer haben. Die Interviewten wurden gefragt, was für Erfahrungen sie im Sprachenunterricht während der eigenen Schulzeit gemacht haben. Die Probanden haben ziemlich variierende Erfahrungen mit dem Sprachunterricht gemacht. Sie erinnern sich stark an die Persönlichkeit der Lehrer. Gute Lehrer haben das Gefühl um den Lehrerberuf stärker gemacht. Trotz der schlechten Lehrer ist das Interesse am Fach nicht erloschen.

Mulla oli toi lukio, jossa mä kävin, on aika sellainen kielipainotteinen ja siellä oli paljon hyviä kieltenopettajia ja mä luulen, että siinä vaiheessa varmaan, kun siinä oli itsellä jo vähän sitä ajatusta taustalla, että sinne hakeuduin, kun kielet kiinnostti ja ehkä sitä kautta, että he osasi motivoida ja osasi opettaa hyvin, niin se on varmaan ollut semmoinen, mikä on vaikuttanut siihen.

(Die gymnasiale Oberstufe, die ich besucht habe, war ziemlich sprachenbetont und da gab es viele gute Sprachlehrer und ich glaube, dass wenn man sich da um eine Stelle beworben hat, weil man sich für Sprachen interessiert hat und dass sie wussten, wie man motiviert und gut unterrichten konnte so dass es eine Rolle gespielt hat.) Proband A

Kiinnitin aina tosi paljon huomiota opettajiin, että millaisia ne on. Just jotenkin kielten opettajiin erityisesti, koska ne oli mulle tosi rakkaita aineita, niin sitten, jos opettaja oli kiva niin mä kiinnyin opettajaan tosi paljon ja kerto tosi henkilökohtaisiakin asioita, jos oli kiva opettaja. Mutta sitten jos se opettaja oli huono, niin sitten se ärsytti kaksin verroin, koska olisi halunnut opiskella paljon, mutta sitten se opettaja ei oikeen antanut siihen mitään apuja tavallaan. [...] Meidän lukiossa on erityisesti jäänyt mieleen meidän saksan ja venäjän opettaja, joka teetti meillä tosi paljon näytelmiä ja dialogeja ja hän sanoi aina, että me opiskellaan elämää varten eikä mitään ylioppilaskirjotuksia varten, että sen on jäänyt mieleen silleen idolina ja esikuvana.

(Ich habe immer sehr viel wahrgenommen, wie die Lehrer sind. Besonders die Sprachlehrer, weil die Fächer mir sehr lieb waren. Wenn der Lehrer nett war, bin ich sehr anhänglich geworden und habe auch sehr persönliche Sachen erzählt, wenn er nett war. Aber wenn der Lehrer schlecht war, hat das mich doppelt so viel geärgert, weil ich viel hätte lernen wollen, aber der Lehrer hat auf seine Weise dabei gar nicht geholfen. [...] In meiner gymnasialen Oberstufe kann ich mich besonders an unsere

Deutsch- und Russischlehrerin erinnern, die mit uns viele Schauspiele und Dialoge aufgeführt hat und immer gesagt hat, dass wir für das Leben und nicht für Abiturprüfungen lernen. Ich kann sie als mein Idol und Vorbild sehen.) Probandin B

Kun itse kiinnostuin saksasta, niin oikeastaan sen takia mä halusin opettajaksi, että olisi itse parempi, osaisi innostaa paremmin. Mutta ruotsissa mulla on ollut kivoja opettajia ja enkussakin ihan jees. Mutta ei ole mitään semmoista yhtä, joka olisi innostanut mua erityisesti. [...] Verrattuna normaalikoulun opetukseen, niin aika tylsää että ei meillä ollut hirveästi mitään pelejä, mentiin aika säännöllisesti yks kappale ja sit tehdään tehtävät sit seuraava kappale tehtävät ja sitten onkin jo koe.

(Als ich mich selbst für Deutsch interessiert habe, wollte ich eigentlich deswegen Lehrerin sein, weil ich besser sein will und ich möchte besser mitreißen können. Im Schwedischen hatte ich nette Lehrer und auch im Englischen. Aber es gab keinen Lehrer, der mich besonders mitgerissen hätte. [...] Wenn man ihn (der Unterricht) mit der Normalschule vergleicht, war er so ziemlich langweilig, da wir nicht so viele Spiele hatten. Wir sind ziemlich regelmäßig ein Kapitel durchgegangen und dann macht man die Aufgaben, dann das nächste Kapitel und dann hat man schon die Prüfung.) Probandin C

Meillä oli ainakin, mulla oli siis saksa ensimmäinen kieli, niin ensimmäinen saksan opettaja oli ihan kamala. Että me ei mitään muuta tehty kuin leikittiin siellä tunneilla ja mä en kokenut oppivani yhtään mitään, että sitä kieltä ei ollut yhtään niin paljon kuin olisi toivonut. Että meillä sitten vaihtui vielä onneksi ala-asteen aikana se saksan opettaja, että saatiin sitten vähän parempi opettaja. Mutta se on jotenkin jäänyt elävästi mieleen, että ne olivat ihan kamalia ne saksan tunnit silloin.

(Wir hatten zumindest, ich hatte also Deutsch als die erste Fremdsprache, so der erste Deutschlehrer war furchtbar. Wir haben nichts Anderes gemacht als nur gespielt im Unterricht und ich hatte das Gefühl, dass ich gar nichts lerne, weil man die Sprache gar nicht so viel hatte wie man gewünscht hätte. Zum Glück bekamen wir noch während der Unterstufe einen neuen Lehrer, der schon ein bisschen besser war. Aber irgendwie kann ich mich lebendig daran erinnern, dass die Deutschstunden damals ganz furchtbar waren.) Probandin D

Mulla on just ne opettajien persoonat. Muistan, että ollaan tehty sekä kaikkia perinteisiä juttuja että sitten just laulettu ja leikitty ja katsottu filmejä.

(Ich hatte gerade die Persönlichkeiten der Lehrer. Ich kann mich daran erinnern, dass wir sowohl traditionelle Sachen gemacht haben als auch gesungen und gespielt und Filme geguckt haben.) Probandin E

Mä muistan kyllä myös, että ne opettajat olivat hyvin persoonallisia ja en tiedä sitten, oliko ensimmäinen saksan opettaja kauhean hyvä opettaa mitenkään, mutta se oli hyvin erilainen kuin muut opettajat, semmoinen kauhean kiinnostunut meistä oppijoina ja lähti aina hirveen helposti mukaan kaikkiin ideoihin. Että se oli kyllä varmasti opettajan persoonallisuus, että on sattunut olemaan sellaiset opettajat, joista on pitänyt.

(Ich kann mich auch daran erinnern, dass die Lehrer sehr persönlich waren und ich weiß nicht, ob der erste Deutschlehrer sehr gut unterrichten konnte, aber er war nicht wie andere Lehrer, er interessierte sich sehr für uns als Lerner und war immer dabei, wenn jemand etwas Neues vorgeschlagen hat. Sicherlich war es die Persönlichkeit des Lehrers und dass man solche Lehrer hatte, die man mochte.) Probandin F

Ne saksan tunnit oli ihan, no ne ei ollut mitenkään toiminnallisia ja eikä elaboroituja eikä mitään tämmöisiä, vaan tosi tylsiä ja sitten yläkoulussa niin se sama linja jatkui aikalailla ja sitten lukiossa ehkä vähän tuli vaihtelua ja se pääpaino oli niin paljon kirjoituksissa, että se ei sitten taas sallinut mitään sellaista ns. kivaa tehtäväksi.

(Die Deutschstunden waren, na ja, die waren gar nicht aktiv oder elaboriert oder so sondern sehr langweilig und dann in der Oberstufe ging das weiter so und dann in der gymnasialen Oberstufe gab es vielleicht ein bisschen Abwechslung und das Hauptgewicht lag auf den Abiturprüfungen, so dass man nichts Tolles machen konnte.) Probandin G

Im Kapitel 2 wird erwähnt, dass Eloranta, Kaartinen und Virta (2001, 3) betonen, dass das Interesse am Fach normalerweise ziemlich früh geweckt wird und der Unterricht in der Schule kaum Einfluss auf dieses Interesse hat. Dies scheint bei den Probanden dieser Untersuchung zu stimmen. Obwohl einige Probanden Erfahrungen mit langweiligen Deutschstunden und schlechten Sprachlehrern haben, haben sie sich die ganze Zeit sehr viel für die deutsche Sprache oder für Sprachen allgemein interessiert.

6.4 Sprachkenntnisse an Unterrichtsstunden

Als das Interview stattfand, hatten die Probanden das Grundpraktikum hinter sich. Sie hatten also wenigstens neun Stunden unterrichtet. Die Probanden wurden gefragt, wie sie ihre Sprachkenntnisse in den Unterrichtsstunden erlebt haben. Die Probanden sind zufrieden mit ihren mündlichen Fertigkeiten. Manche Probanden denken, dass es schwierig ist, spontane Fragen der Schüler zu beantworten.

Kyllä mä pystyin kielitaitooni siellä luottamaan. Että ei tullut missään kohtaa oikeastaan semmoista, no jotain sanojen artikkeleja saattaa muistaa väärin, mutta sitä käy kaikilla vieraan kielen oppijoilla, oli se oppiminen sitten alussa tai vähän lähempänä loppua kuin alkua, mutta ei kai valmiiksi tule koskaan. Mutta kyllä se riittävä oli. Että ihan hyvin pystyin siihen omaan kielitaitooni luottamaan, että ei siinä sellaisia isompia ongelmia tullut. [...] Ne asiat, mitä niille oppilaille piti osata, niin enemmän tai vähemmän niihin oli törmännyt aikaisemmin, osaan yliopistoaikana, osaan ehkä aiemmin.

(Ich konnte mich da auf meine Sprachkenntnisse verlassen, es gab eigentlich keinen Moment wo, na ja, es kann sein, dass man sich an einige Artikel nicht erinnert, aber das passiert allen Sprachlernern, obwohl man am Anfang oder näher am Ende als am Anfang wäre, man wird nie fertig. Ja die haben gereicht, ich konnte ganz gut meinen Sprachkenntnissen vertrauen, es gab keine größeren Probleme. [...] Solche Aspekte, die man mit den Schülern können musste, wusste man schon mehr oder weniger früher, von der Universität oder vielleicht schon früher.) Proband A

Joskus, jos tulee vaikka oppilailta joku sana mitä kysytään, niin joskus on tullut vähän sellainen, että apua. Mutta muuten mä olen ollut ihan positiivisesti yllättänyt, että sellainen vapaa puhe on ollut ihan hyvää. Kun pidin lukiolaisillekin saksan puhekurssia, niin kun se kurssi pidettiin suurimmalta osin saksaksi, niin sellainen vapaa spontaani puhe onnistui kyllä ihan hyvin.

(Manchmal, wenn Schüler zum Beispiel ein Wort fragen, habe ich nur gedacht: Hilfe. Aber sonst war ich positiv überrascht davon, dass mein freies Sprechen ziemlich gut war. Ich hatte einen Sprechkurs mit Gymnasiasten und der Kurs war zum größten Teil auf Deutsch und es hat ziemlich gut mit solchem spontanen Sprechen geklappt.) Probandin B

On kyllä tietyllä tavalla vielä epävarma, mutta sitten, kun saa etukäteen tietää mistä mun pitää pitää se tunti, mä saan tutustua siihen materiaaliin, niin kyllä siihen tulee vähän sellaista varmuutta. Mutta jos joku oppilas kysyy jotain sanaa, niin just jotkut artikkelit, niin en mä välttämättä osaa sanoa, että onko se 'der', 'die' vai 'das'. [...] Ylipäänsä siellä luokassa oleminen on ihan jees ja sitten siitä vaihdosta huomasi, että puhuminen on helpompaa, että en mä sitä niin jännitä eikä mun tarvitse niin hirveästi, no okei, ensimmäistä tuntia varten mä kyllä tein ihan silleen, kirjoitin kaikki lauseet että nämä mä sanon saksaksi. Että mietin vähän, että artikkelit menee oikein ja taivutukset, mutta sitten ehkä niiden parin ensimmäisen tunnin jälkeen ei tarvinnut siihen enää (turvautua).

(Na ja in irgendeiner Weise noch unsicher, aber wenn man im Voraus weiß, was ich unterrichten muss, ich habe die Möglichkeit das Material kennenzulernen so wird man

sicherer. Aber wenn ein Schüler ein Wort wissen will, kann es sein, dass ich nicht unbedingt sagen kann, ob das ‚der‘, ‚die‘ oder ‚das‘ ist. [...] Im Allgemeinen ist es okay, vor der Klasse zu sein und nach dem Austausch habe ich bemerkt, dass das Sprechen leichter ist, ich habe keine Angst davor und ich brauche nicht so viel, na okay, für die erste Stunde habe ich alle Sätze auf Deutsch aufgeschrieben und daran gedacht, dass alle Artikeln und Flexionen richtig gehen. Aber nach ein paar Stunden habe ich das nicht mehr gebraucht.) Probandin C

Ei ehkä niinkään sellaisen puhumisen tai tälläisen suhteen. Jotain niitä kielioppiasioita pitäisi itsellensä helpottaa tai kerrata niistä niiden (oppilaiden) oppikirjoista, kun on nämä yliopistossa opiskellut kielioppiasiat mielessä, niin vähän itselle helpottaa, että niiden käsittely olisi helpompaa, mutta ei sen kielen kanssa itsellään.

(Nicht vielleicht mit dem Sprechen oder so etwas. Einige Grammatiksachen sollte man für sich selbst einfacher machen oder aus ihren (Schülern) Lehrbüchern wiederholen, weil man die Grammatik von der Universität noch im Kopf hat, das sollte man für sich selbst leichter machen so, dass das einfacher wäre, sie durchzugehen. Aber nicht mit der Sprache selbst.) Probandin D

Mä olen tarkastanut jonkun verran ihan sanoja ja artikkeleita ihan valtavasti ja joutunut kyllä tekemään töitä ja ollut myös kauhean epävarma siitä omasta kielitaidosta ja sen riittämisestä. En tie minkä verran olisi oikeasti tarvinnut tarkastaa sellaisia asioita, mutta olen tehnyt sitä tosi paljon. Nii ja just nuo kielioppiasiat joutui niin eri vinkkelistä kattomaan sitä. Kun kyllä nyt hallitsee jonkun datiiivin käytön, mutta sitten se, miten selität sen niin.

(Ich habe einigermaßen Wörter und sehr viele Artikel nachgeprüft und musste auf diese Weise sehr viel Arbeit machen und bin sehr unsicher darüber gewesen, ob meine Sprachkenntnisse reichen aber ich weiß nicht, wie viele solche Sachen hätten richtig nachgeprüft werden müssen, aber ich habe das sehr viel gemacht. Gerade die Grammatiksachen musste man aus einem sehr anderen Blickwinkel sehen, man beherrscht zum Beispiel die Verwendung des Dativs aber wie erklärt man das denn.) Probandin E

Oli se (kielitaito) kyllä joo (riittävä). Nyt kun sitten on yliopistolla kursseilla ollut samaan aikaan, niin on huomannut sen, että se oma kielitaito on taantunut siellä Norssilla niitä tunteja pidettäessä. Että täällä (yliopistolla) on sitten taas tosi vaikeata puhua sitä oikeata ns. aikuisten saksaa.

(Ja, sie (Sprachkenntnisse) waren (ausreichend). Jetzt wenn man gleichzeitig an der Universität studiert, hat man gemerkt, dass die eigenen Sprachkenntnisse in der Normalschule zurückgefallen sind, wenn man da unterrichtet hat, dass es hier (an der

Universität) sehr schwierig ist, das richtige sogenannte Erwachsenendeutsch zu sprechen.) Probandin G

6.5 Herausforderungen

Fast alle Probanden meinen, dass es anspruchsvoll ist, Landeskunde zu unterrichten. Das größte Problem ist, dass die Studierenden selbst nicht alle Themen kennen oder große Lücken in einigen Bereichen haben. In den Unterrichtsstunden waren die Themen nicht immer bekannt und sie mussten sich vor dem Unterricht über dieses Thema informieren. Einige Probanden erwähnen die Rolle der Universität beim Kulturunterricht: über welche Themen sollten die Studierenden sich selbstständig informieren und was sollte man an der Universität lernen?:

Luulen, että esimerkiksi jotkut sellaiset asiat kuin vaikka Nikolaustag, kun pitää yhtäkkiä kertoa siitä kauheasti oppilaille sen verran, että se avautuu niille, mikä se on niin se on yllättävän... joutuu itsekin miettiin, miten mä nyt tämän kerron ja mitä asioita siitä on oleellisia, kun ei yliopistolla sellaisia asioita käydä kauheasti läpi. Ehkä oletetaan, että ne on meillä jo tiedossa tai en tiedä. [...] Mulla oli tuossa joulun alla omat oppitunnit, niin jouluperinteistä jouduin ottamaan selvää jonkun verran.

(Ich denke, dass zum Beispiel solche Sachen wie der Nikolaustag, wenn man plötzlich davon den Schülern erzählen muss, so dass es ihnen klar wird, was das ist, ist überraschend... man muss auch selbst daran denken, wie erkläre ich das und was ist wesentlich, weil man solche Sachen nicht viel hier an der Universität durchgeht. Vielleicht wird es angenommen, dass wir das schon wissen oder ich weiß nicht. [...] Ich hatte meine eigenen Unterrichtsstunden vor Weihnachten und ich musste mich einigermaßen über die Weihnachtstraditionen informieren.) Proband A

Mulla itselläni on ehkä vähän hakusessa se Saksan kulttuuri joiltakin osin ja varsinkin historia, koska se ei ole ikinä ollut mikään mun lemppariaihe ja sitä ei meidän saksan kielen kulttuurikursseilla aikoinaan kauhean paljoa käyty läpi.

(Einige Teile von der deutschen Kultur sind mir nicht ganz klar und besonders die Geschichte, weil sie nie mein Lieblingsthema war und sie sind wir in den Kulturkursen der deutschen Sprache nicht so viel durchgegangen.) Probandin B

Mulla osu siihen heti ensimmäiselle oppitunnille Tag der deutschen Einheit. Olin silleen, että hetkosen, mikä niistä muuriin liittyvistä päivistä, saatto mennä jotkut asiat vähän sekaisinkin.

(Ich hatte sofort an der ersten Unterrichtsstunde Tag der deutschen Einheit als Thema. Ich dachte nur, Moment, welche von den Tagen, die etwas mit der Mauer zu tun haben. Es kann sein, dass einige Sachen verwechselt wurden.) Probandin D

Viele Probanden erwähnen, dass das Unterrichten der Kultur eine Herausforderung war und dass sie nicht viel an der Universität unterrichtet wird, aber sie nehmen keine Stellung dazu, wer für diese Kenntnis zuständig sein sollte: die Universität oder der Studierende selbst. Studierende geben aber sehr offen zu, was sie vor dem Unterricht nicht so viel Kenntnis haben, dass sie das Thema ohne große Probleme unterrichten könnten. Nur Probandin F äußert Kritik direkt an dem Unterricht der Universität. Probandin E erwähnt, dass die beratende Lehrerin in der Normalschule kommentiert hat, dass die Kenntnis von der Universität anscheinend nicht gut genug ist.

Ja sitten osu DDR, mikä on sellainen aika iso teema ja ihan sitten sain kuulla ohjaavalta opettajalta, kun tehtiin siihen sitä tuntisuunnitelmaa, että aika heikosti teillä vissiin yliopistossa näitä käydään, että pitäisi olla tarkemmin hallussa ja tosi paljon jouduin lukemaan siihen DDR:ään liittyen juttuja ja luottamaan sen ohjaavan opettajan vinkkeihin, että mitä kannattaa siellä tehdä.

(Ich bekam die DDR, die ein ziemlich großes Thema ist und die beratende Lehrerin hat mir gesagt, als wir den Plan für die Stunde gemacht haben, dass ihr wahrscheinlich ziemlich wenig diese Sachen an der Universität durchgeht und dass man das besser können sollte und ich musste sehr viel über die DDR lesen und auf die Ratschläge vertrauen, die die beratende Lehrerin mir dazu gegeben hat, was sich zu machen lohnt.) Probandin E

Meillä oli jouluteema kurssilla. Miten nämä joulupukit meni ja mikä tämä historia näiden joulupukkihahmojen taustalla on ja muu. Kyllä oli jotkut suuntaviivat, että mihin pysty lähteä etsimään tietoa ja suht nopeasti se sitten löytyikin, mutta ei sitä kyllä missään varastossa ollut, että kritisaisin kyllä hiukan tuota meidän (aineen) kulttuurinopetusta. [...] Mulle on myös tulossa DDR. Vähän pelonsekaisin tuntein odotan sitä, koska tosi huonosti hallitsen sen.

(Wir hatten Weihnachten als Thema im Kurs. Was diese Weihnachtsmänner sind und was die Geschichte hinter den Figuren ist und Anderes. Man hatte ja einige Richtlinien, wo man die Informationen suchen kann und sie ist ziemlich schnell gefunden worden, aber fertig hatte man sie nicht im Kopf also ich würde ein bisschen der Kulturunterricht bei uns (im Fach) kritisieren. [...] Ich werde auch die DDR als Thema haben. Davor habe ich ein bisschen Angst, weil ich das sehr schlecht beherrsche.) Probandin F

6.6 Lehrerberuf im Fach Deutsch Sprache und Kultur

Studierende wurden gefragt, woran man es im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* bemerkt, dass viele Studierende Lehrer werden und wie der Lehrerberuf überhaupt im Fach thematisiert wird. Viele sind der Meinung, dass man das nicht direkt sehen kann und dass das Studium der Lehramtsstudierenden sich nicht viel vom Studium der anderen Deutschstudierenden unterscheidet, aber zum Beispiel Probandin B meint, dass man ein tieferes Verständnis bekommt, das beim Unterrichten hilft:

Onhan se (opettajaopinnot) todella erilaista opiskelua, ei tämä siihen varsinaisesti noi laitoksen omat kurssit valmenna. Mä näenkin, että se on vähän toinen asia tavallaan: laitoksen opinnot koittaa valmentaa meitä kaikkiin mahdollisiin työpaikkoihin, missä opettaja on yks haara ja siihen voi syventävissä erikoistua. Varsinkaan nuo alkupään kurssit ei suoranaisesti siihen [valmista], että joistain meistä tulee opettajia, vaikka se totuus onkin, että näin on niin ei suoranaisesti näy.

(Da (in der Lehrerausbildung) wird ja sehr unterschiedlich studiert, die Kurse im Fach bereiten eigentlich nicht darauf vor. Ich sehe, dass das eine andere Sache ist: das Fach versucht, uns auf allen möglichen Arbeitsplätze vorzubereiten und dabei ist der Lehrerberuf eine Alternative und darauf kann man sich bei den vertiefenden Studien spezialisieren. Besonders die Kurse am Anfang des Studiums bereiten eigentlich nicht darauf vor, dass einige von uns Lehrer werden, obwohl das die Wahrheit ist, dass es so ist, sieht man das eigentlich nicht.) Proband A

Käsitelläänhän sitä kieltä monelta eri kantilta, mutta ei sitä mun mielestä huomioida ainakaan perus- ja aineopinnoissa ainakaan suoranaisesti, että valmennettaisiin jotenkin suoraan siihen, että joidenkin täytyy myös itse opettaa sitä kieliainesta. Tietty kielioppikursseilla on ollut tämmöstä syvempää ymmärrystä jostakin es-pronominin käytöstä, että luodaan se teoriatausta tavallaan sille, että osaa sen asiansa sitten. Mä olen vielä sitä ikäluokkaa, joka kävi sen suullisen kielitaidon kurssin, jota ei välttämättä nykyään enää ole, en ole ihan varma, mutta siis tietenkin suulliseen kielitaitoonkin panostettiin yhdellä kurssilla [nauraa]. Mutta aika vähän on loppuviimeksi mitenkään suoraan valmennettu opettajan opintoihin. Sitten tietysti syventävissä opinnoissa tulee enempi näitä erikoistumisvaihtoehtoja.

(Die Sprache wird ja aus vielen verschiedenen Sichten betrachtet, aber meiner Meinung nach wird es nicht in den Grund- und Fachstudien, zumindest nicht explizit, berücksichtigt, dass manche selbst die Sprache unterrichten müssen. Natürlich gab es in Grammatikkursen tieferes Verständnis zum Beispiel für die Verwendung des es-Pronomens. Man schafft in einer Weise einen theoretischen Hintergrund dafür, dass man das dann kann. Ich gehöre noch zu dem Jahrgang, der den mündlichen Kurs absolvierte, den es nicht mehr gibt, ich bin nicht sicher, aber natürlich hat man in die

mündliche Sprachkenntnis in einem Kurs investiert [lacht]. Aber letztendlich hat man ziemlich wenig direkt auf die Lehrerausbildung vorbereitet.) Probandin B

Jos mä vertaan mua ja joitakin mun opiskelukavereita, jotka ei taas halua opettajiksi, niin meillä on ollut ne ihan samat jutut. Oikeastaan vasta tämä opetusharjoittelu suuntaa siihen (opettajuuteen).

(Wenn man sich mit solchen Kommilitonen von mir vergleicht, die nicht Lehrer werden wollen, hatten wir genau dieselben Sachen. Eigentlich erst diese Lehrerausbildung geht in die Richtung (dass man Lehrer wird).) Probandin C

Besonders beim Gruppeninterview waren die Probanden (hier E und F) ziemlich kritisch gegenüber dem Fach, wenn es um die Stellung der Lehramtsstudierenden geht. Die Probandin E meint, dass nur die Lehrerausbildung die Verantwortung zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf trägt und dass das im Fach ignoriert wird. Wenn gefragt wurde, ob man im Fach sehen kann, dass viele Studierende als Lehrer arbeiten werden, hat Probandin D sehr kurz und knapp geantwortet, dass man das nicht sehen kann:

Joskus korostetaan sitä, että kaikkistahan ei tule opettajia, että vaihtoehtoja ovat nämä, nämä, nämä, mutta ei sitä opettajuutta tuoda mitenkään siellä (esiin). Että se on niin jätetty Herran haltuun, kun on tämä vuosi, joka valmistaa siihen tai pitäisi valmistaa siihen, niin se on jätetty ihan siihen.

(Manchmal wird betont, dass nicht alle Lehrer werden und die Möglichkeiten sind diese, diese, diese, aber der Lehrerberuf wird keineswegs betont. Es wird darauf vertraut, dass es dieses Jahr gibt, das darauf vorbereitet oder vorbereiten sollte so hat man das einfach weggelassen.) Probandin E

Mun mielestä noissa opinnoissa on sellainen ristiriita, että ne ei oikein tiedä, että onko ne germanistiikkaa vai jotain muuta, että just tällaiset oppilaiden kielenhuoltokurssit ja muut niin ne ehkä parhaiten valmistaa siihen opettamiseen ja toisten tuotoksien arvioimiseen. Kovin heikoilla muuten on.

(Meiner Meinung nach gibt es einen solchen Widerspruch in den Studien, dass sie (im Fach) nicht richtig wissen, ob sie Germanistik oder etwas Anderes sind. Gerade solche Sprachpflegekursen und andere bereiten am besten darauf vor, dass man unterrichtet und evaluiert, was andere produziert haben. Aber anders sieht man das sehr wenig.) Probandin F

Mulle tulee ekana mieleen nämä kaikki kielitieteelliset kurssit. Että siellä ei hirvittävästi, mutta sitten taas jotkut opettajat on pitänyt enemmän sinne pedagogiseen suuntaan meneviä kursseja, mm. tällainen musiikki daf-opetuksessa, oli yksi vuosi millä mä kävin, niin se oli sellainen ihan konkreettinen kurssi, josta on varmasti hyötyä, mutta sitten on vielä nämä d-opinnot. [...] Sielläkin se paino oli enemmän ehkä siellä kielitieteessä ja kaikennäköisessä tutkimuksessa, mitä Saksassa tehdään aiheesta pedagoginen opettajuus, mutta jos pystyy jotenkin saamaan vinkkejä sieltä ja etsimään sitä tietoa sitten Suomen oloista, niin niistä sitten myös joo (on hyötyä).

(Wenn ich erstens an alle sprachwissenschaftlichen Kursen denke, so nicht sehr viel, aber manche Lehrer haben mehr pädagogische Kurse organisiert, wie Musik im DaF-Unterricht², in dem ich ein Jahr war, so er war sehr konkret und den kann ich sicherlich nutzen, aber dann gibt es auch die D-Kurse. [...] Da hat man mehr Sprachwissenschaft und Forschung betont, was man in Deutschland über das Thema pädagogischer Lehrer gemacht hat, aber wenn man einige Tipps davon in die finnischen Verhältnisse übernehmen kann, ist es nützlich.) Probandin G

6.7 **Verbindung des Fachstudiums und der Lehrerausbildung**

Die nächste Frage behandelt die Verbindung des Fachstudiums und der Lehrerausbildung. Um die Lehrerausbildung anfangen zu können, müssen Studierende mindestens die Fachstudien absolviert haben. Wie Silfverberg (2004, 99) erläutert (s. Kapitel 4), wird es allgemein angesehen, dass in dieser Weise die Lehramtsstudierenden ausreichende Kenntnis im Fach haben. In der Lehrerausbildung bekommen Studierende die Möglichkeit, ihr Fachwissen pädagogisch anzueignen. Die meisten Probanden nennen die didaktischen Kurse (D-Kurse), wenn gefragt wird, welche einzelnen Kurse beim Unterrichten nützlich gewesen sind. Auch mündliche Kurse werden erwähnt:

Koulumaailmassa kurssit on aika temaattisia ja täällä (yliopistossa) ne on ehkä enemmän tuollaisia, noudattelee paremmin noita kielitaidon osa-alueita, että voi olla kokonaisia kursseja kieliopista. Niin ei varmaan sellaista yks yhteen vastaavuutta ole, mutta noilla tunneilla, mitä tuolla normaalikoululla opetin niin ehkä semmoisia tietotaitoja, mitä siellä on tarvinnut eniten on ollut kielioppiharjoitukset. Se on ollut semmoinen, mistä on katsonut, että mites tämä asia menikään ja sitä on opetettu meille joskus näin, että voisiko sitä jotenkin tässä näitä asioita hyödyntää tuonne koulumaailmaan. Ehkä jotain suullisia lämmittelyharjoituksia, mitä on jollain suullisilla kursseilla ollut. Sattumalta mulla oli yhdessä kappaleessa idiomeja, niin siinä

² Wie früher im Kapitel 5.4 erwähnt wurde, gehört der Kurs Musik im DaF-Unterricht zu den D-Kursen, die Lehramtsstudierende in den vertiefenden Studien wählen können.

ehkä täällä on ollut sanastokurssi, että sen materiaaleja kaivoin vähän esiin ja katsoin, että olisiko sieltä saanut jotain lisämateriaalia ja sainkin jotain hyödynnettävää. Mutta tietysti täällä on aika paljon sellaista, mitä ei suoranaisesti tuonne voi hyödyntää, että kun täällä on paljon myös sellaista tieteelliseen valmentavaa. Niin paljon on myös sellaisia kursseja, mistä en ole käyttänyt.

(In der Schulwelt sind die Kurse ziemlich thematisch und hier (an der Universität) sind die eher solche, die besser die Teilbereiche der Sprachkenntnis folgen, man kann einen ganzen Kurs in Grammatik haben, so in der Weise stimmen die nicht eins zu eins überein, aber in den Stunden, die ich in der Normalschule unterrichtet habe, sind solche Kompetenzen, die man gebraucht hat die Grammatikübungen. Da habe ich geguckt, wie das nochmal war und wie das uns unterrichtet wurde und ob man das irgendwie in der Schulwelt nutzen konnte. Vielleicht einige mündliche Aufwärmungsübungen, die wir bei einigen mündlichen Kursen hatten. Zufällig hatte ich Idiome in einem Kapitel, so da vielleicht der Wortschatzkurs, ich habe die Materialien geguckt, ob die mir irgendwie helfen könnten und da habe ich etwas gefunden. Aber natürlich gibt es hier viele solche Sachen, die man nicht direkt nutzen kann, weil es hier auch vieles solches gibt, was auf die Wissenschaft vorbereitet. Es gibt viele solche Kurse, die ich nicht genutzt habe.) Proband A

En kyllä pysty sanomaan, että saksan kielen ja kulttuurin mikään kurssi varsinaisesti kiinnittyisi näihin pedagogisiin opintoihin, että niistä olisi ollut tietyllä tavalla hyötyä.

(Ich kann nicht sagen, dass irgendein Kurs sich in Deutsche Sprache und Kultur besonders mit dieser Lehrerausbildung auf eine Weise verbinden ließe, dass er in bestimmter Weise nützlich wären.) Probandin B

Ne syventävät D-kurssit, nehän suuntaakin niihin, mutta nekin mä tein kaksi niistä siellä vaihdossa. Oikeastaan sieltä vaihdosta sai jonkun verran (hyötyä), kun mä luin daf:ia (saksa vieraana kielenä) siellä. [...] En mä nyt tiedä, onko tuossa (aineen opinnoissa) ihan hirveästi ollut mitään. Ei mulle ainakaan nyt tule heti mitään kurssia mieleen, että joo tämä on ihan ehdottomasti auttanut tai liittyy (pedagogisiin opintoihin).

(Die vertiefenden D-Kurse, die gehen ja in die Richtung, aber von denen habe ich zwei im Austausch gemacht. Eigentlich waren die Kurse im Austausch einigermaßen (nützlich), da ich DaF (Deutsch als Fremdsprache) da studiert habe. [...] Ich weiß nicht, ob es da (im Fachstudium) etwas gab. Mir fällt jetzt kein Kurs ein, der absolut geholfen hätte oder etwas damit (mit der Lehrerausbildung) zu tun gehabt hätte.) Probandin C

Ainoastaan jotkut saksan didaktiset kurssit, eikä niistäkään ihan joka asiassa mitään iloa ollut, mutta ei ole kyllä ihan normaaleista yliopistokursseista mitään iloa.

(Nur einige didaktische Kurse im Deutschen, aber die helfen nicht überall, aber die normalen Kurse an der Universität bringen nichts.) Probandin D

En keksi yhtäkään hyödyllistä yliopistokurssia näitä (pedagogisia) ajatellen.

(Mir fällt kein einziger Kurs ein, der nützlich wäre, wenn man an die Lehrerausbildung denkt.) Probandin E

Niistä didaktiikoista voisi olla hyötyä, jos ne olisi ennen tätä harjoittelua. [...] Mäkään en ollut ennen ajatellut, että ne olisi hyvä käydä tätä (pedagogisia) ennen, ennen kuin sitten vasta tajusin. [...] Tietysti kirjottamiskurssi. Se, että tuottaa ja sitten käydään läpi sitä suomenkielistä (tekstiä) yhdessä, että millaisia virheitä tehdään yleensä Suomessa. Se oli hyödyllistä.

(Die Didaktikkurse könnten nützlich sein, wenn man die vor der Lehrerausbildung absolvieren würde. [...] Ich hatte nicht früher daran gedacht, dass es gut wäre, sie schon vor ihr (der Lehrerausbildung) zu absolvieren, bevor ich das realisiert habe. [...] Natürlich die Schreibübungen. Dass man produziert und dann wird der finnische (Text) zusammen durchgegangen und was für Fehler häufig in Finnland gemacht werden. Das war nützlich.) Probandin F

No enpä hirveästi tai ainakaan kamalan konkreettisesti, koska se taso lukiossa ja yläasteella on sen verran heikompi, mitä täällä (yliopistolla) olevilla ihmisillä on, niin ei voi ottaa suoraan samanlaisia tehtäviä, mitä on itse tehnyt ja siellä (Norssilla) toteuttaa. [...] Mutta toisaalta kyllähän yliopisto-opinnot antaa sen pohjan, sen laajemman käsityksen, mistä voi lähteä opettamaan sitä ruohonjuuritasoa. [...] Se suullinen kurssi, jota XX piti silloin ekana vuonna. Se on ehdottomasti sellainen, että jos joku pitäisi valita. Käydään jokainen äänne läpi valvotusti niin siitä pystyisi itse antaa oppilaille suoraa palautetta siitä.

(Nicht sehr viel oder zumindest sehr greifbar, weil das Niveau in der gymnasialen Oberstufe und in der Oberstufe viel niedriger ist als hier (an der Universität) so man kann dieselbe Übungen, die man selbst gemacht hat, nicht direkt da (in der Normalschule) verwenden. [...] Aber andererseits legt das Studium an der Universität den Grundstein und eine breitere Vorstellung und dadurch kann man anfangen, die Basis zu unterrichten. [...] Der mündliche Kurs, der XX im ersten Jahr unterrichtet hat. Er war absolut ein solcher Kurs, wenn man einen Kurs wählen sollte. Jeder Laut wird kontrolliert durchgegangen so, dass man auch den Schülern direkt Feedback geben könnte.) Probandin G

Proband A weist darauf hin, dass *Deutsche Sprache und Kultur* an der Universität Tampere das einzige Fach unter den Sprachen ist, das Kurse in der Didaktik für die Studierenden anbietet.

Niistä (D-)kurseista huomaa, että niissä osittain tulee päällekkäisyyksiä noiden ainedidaktisten opintojen, tuolla opettajan pedagogisten puolella, mutta muuten oikeastaan ei suuremmin. On monia aineita toisaalta, joilla ei ole sellaisia kursseja lainkaan ja ne on ehkä enemmän semmosessa kylmään veteen heitto –asemassa.

(Bei den (D-)Kursen merkt man, dass einige Inhalte sich teilweise mit den didaktischen Kursen in der Lehrerausbildung überschneiden, aber sonst nicht viel. Es gibt andererseits viele Fächer, die diese Kurse gar nicht haben und sie sind vielleicht mehr in einer solchen Situation, dass sie ins kalte Wasser geworfen werden.) Proband A

Die Probanden wurden gefragt, was ihrer Meinung nach das Verhältnis zwischen dem Fachstudium und der Lehrerausbildung ist. Viele Probanden teilen das Fachstudium und die Lehrerausbildung in zwei verschiedene Teile, die sich klar voneinander unterscheiden und ihre eigenen Aufgaben haben. Die Probanden A und G meinen, dass die Bedeutung des Fachstudiums ist, eine Basis und Fertigkeiten zu geben, die dann später in vielen Situationen helfen.

Musta tuntuu, että nuo pedagogiset opinnot on nimenomaan sitä ammattiin valmistautumista, valmistautumista opettajan työhön ja tämä taas, jos opettajuus on tähtäimessä, niin nämä laitoksen opinnot, nämä varsinaiset substanssiopinnot, meillä saksan opinnot, niin ne on ne, mitkä tuo sen riittävän kielitaidon ja riittävän tiedollisen osaamisen, ainakin siihen jos ei valmista tietoa ja taitoa, mutta taidon löytää se vaadittava tieto tai taito jostain.

(Ich denke, dass die Lehrerausbildung zum Beruf vorbereitet, zur Arbeit des Lehrers und wenn man Lehrer werden will, das Studium im Fachbereich, das eigentliche Substanzstudium, das bei uns das Deutschstudium ist, die ausreichende Sprachkenntnis und das ausreichende Substanzwissen bringt. Wenn man das Wissen und das Können nicht fertig hat, weiß man zumindest, wo man die findet.) Proband A

Aineen opinnot muodostaa sen kielitietämyksen ja ne pedagogiset opinnot muodostaa sen, kuinka sitä kieliainesta tai sitä omaa tietämystä välitetään eteenpäin. Mutta ei niillä ole mitään sellaista kiinnityskohtaa keskenään, vaan ne täytyy sitten itse osata tavallaan yhdistää.

(Das Fachstudium bildet die Sprachkenntnis und die Lehrerausbildung bildet das, wie man die Sprachkenntnis oder das eigene Wissen weiter vermittelt. Die haben aber keine

gemeinsame Verbindungsstelle, sondern man muss fähig sein, sie dann selbst zu verbinden.) Probandin B

Kyllä niissä aineen opinnoissa jotain tukea on, koska koko ajan me opiskellaan saksaksi. Kyllä siinä sitä kieltä koko ajan tulee, mutta sehän on niin, että me opiskellaan nimenomaan sillä kielellä jotain vähän syvempiä juttuja, jotain tämmöistä tieteellistä, että ei välttämättä opiskella sitä itse kieltä enää tässä myöhemmässä vaiheessa. Siinä alussa täydennysopinnoissa ja perusopinnoissa jotain kirjottamista ja ääntämistä, mutta ei aineopinnoissa enää niinkään.

(Das Fachstudium unterstützt auf eine Weise, weil wir die ganze Zeit auf Deutsch studieren. Die Sprache ist die ganze Zeit da, aber es ist ja so, dass wir auf dieser Sprache etwas Tieferes, etwas Wissenschaftliches studieren, aber in dieser späteren Phase studieren wir die Sprache unbedingt nicht mehr selbst. Am Anfang hatten wir in den ergänzenden Studien und in den Grundstudien Schreiben und Aussprache, aber in den Fachstudien nicht so viel.) Probandin C

No ne eivät ole hirveen käytännönläheisiä. Sitä ehdottomasti pitäisi parantaa ja toivottavasti voisi parantaa ja muuten ne ovat ihan kattavat, ne antaa todella laajan pohjan. [...] Kyllä niillä joku silta on, mutta ainakin vielä se on jäänyt mulle tosi epäselväksi tai heikoksi, että tällä hetkellä se on enemmän sellaista, että pedagoginen on oma könttinsä ja siihen ehkä tulee sieltä d-kursseista jotain tai sitten ei tule, yleensä ei tule.

(Sie sind nicht sehr praxisnah. Das sollte unbedingt verbessert werden und hoffentlich könnte man das verbessern und sonst sind sie ziemlich umfassend und geben sehr breite Grundlagen. [...] Die haben irgendeine Verbindung, aber bis jetzt ist sie mir noch ziemlich unklar oder schwach geblieben. Zurzeit ist es so, dass die Lehrerausbildung ein eigener Komplex ist und dass dazu vielleicht etwas von den D-Kursen kommt oder nicht kommt, meistens nicht.) Probandin G

Bei dem Gruppeninterview diskutierten Probandinnen D, E und F ziemlich kritisch über dieses Thema.

Probandin D: Ne on siis kaksi ihan eri kokonaisuutta eli tämä on ihan jotain ihan kuin oltaisiin ulkomaille lähdetty tämä opettajan pedagogiset opinnot.

Probandin F: Tuli vähän sellainen ahaa-elämys, että tätäkö varten me ollaan kolme vuotta opiskeltu, että ainoa on just jotkut kulttuuri, jotkut satunnaiset asiat. Hirveästi on tehty työtä, mutta mun mielestä ei ehkä...

D: Ei meidän kannalta mitään oikeaa varten.

E: Ei ne kytkeydy.

F: Enemmän mulla olisi varmaan ollut valmiuksia lähteä jonnekin saksalaiseen lehteen tiedottajaksi tai joksikin.

D: Varmaan suurlähetystöön töihin.

E: Tai vaikka Suomessa hoitaa just jonkun yrityksen suomi-saksa-suhteita, sellaiseen olisi enemmän valmiuksia.

F: Siihen on varmaan ohjattukin enemmän, kun miettii noita kursseja. Just ne tekstit vaikka, mitä on tuolla tekstinhuoltokursseilla kirjoitettu, niin ne on ollut yleensä hyvin media tai markkinointi tai jotain sinne päin painotettu, että hyvin vähän sellaista arkikieltä ja käytännönläheistä, mitä sitten taas koulussa on ne aihepiirit tosi lähellä ihmistä.

E: Oletetaan, että suurin osa lähtee opettajiksi ja meille on tämä mieletön koulutuspaketti tässä ja se on sillä selvä niin sitten huomioidaan niin hirveästi niitä kaikkia muita, joita on kuitenkin vähemmän ja se on vähän hölmöä. Tavallaan halutaan ottaa sieltä muka se vähemmistö huomioon, mutta sitten me ei kuitenkaan saada mitään valmiuksia siirtyä näihin pedagogisiin.

F: Jotenkin nyt tuntuu, että jos se aine on ollut germanistiikka ja meidät on näillä kertauskursseilla ja kirjoituskursseilla valmistettu siihen germanistiikan ympäristöön, että ei siinä pedagogiasta ole ollut... Joskus just puhuin luokanopettajajarjoittelijan kanssa, että heillä on useimpina vuosina harjoitteluja, niin mun mielestä se ei olisi ehkä paha asia. Tavallaan, että alusta asti kytkettäisiin joitain pedagogisia kursseja saksan kannalta, rakennettaisiin kielitaitoa sen kautta, että mitä kielitaitoa tarvitsee opetuksessa

E: Hyödyllisempää olisi ollut opiskella, tämä on nyt kuvitteellinen tilanne, sellaisella, että kaikista tulee saksan opettajia vuodesta yksi alkaen ja se on räätälöity siihen se kokonaisuus.

D: Mä just tuon ohjaavan opettajan kanssa keskustelin tästä aiheesta, että voisi olla sellainen, että on nämä liiketalouteen tai muuhun tällaiseen suuntautuvat ja sitten opettajille ihan oma linja.

(D: Die sind zwei völlig unterschiedliche Einheiten, also diese Lehrerausbildung ist wie eine Auslandsreise.

F: Ich hatte ein Aha-Erlebnis: ist das jetzt, wofür wir drei Jahre studiert haben. Das einzige sind Kultur oder zufällige Aspekte. Man hat viel gearbeitet, aber meiner Meinung nach

D: Bei uns nicht für etwas Richtiges.

E: Sie haben keine Verbindung.

F: Ich hätte vielleicht mehr Kompetenz als Pressesprecherin oder etwas in einer deutschen Zeitung zu arbeiten.

D: Vielleicht in einer Botschaft zu arbeiten.

E: Oder hier in Finnland die finnisch-deutschen Verhältnisse eines Unternehmens zu pflegen, dazu hätte man mehr Kompetenz.

F: Dazu hat man vielleicht mehr angeleitet, wenn man an die Kurse denkt. Zum Beispiel die Texte, die wir in den Textkursen geschrieben haben, betonen häufig Medien oder Marketing. Es gibt sehr wenig Alltagssprache oder etwas Praxisbezogenes wie in der Schule, wo die Themen sehr alltäglich sind.

E: Es wird vermutet, dass die meisten Lehrer werden und wir haben dieses tolle Ausbildungspaket, dass das dann damit klar ist und alle anderen, die es nicht so viel gibt, werden sehr viel berücksichtigt, was ein bisschen dumm ist. In einer Weise will man die Minderheit berücksichtigen, aber uns werden keine Fertigkeiten angeboten, um weiter in die Lehrerausbildung zu gehen.

F: Irgendwie hat man das Gefühl, dass das Fach Germanistik ist und in den Wiederholungskursen und Schreibkursen man uns für die Umgebung der Germanistik vorbereitet hat und es da keine Pädagogik gab...Ich sprach einmal mit einer Klassenlehrerstudierenden und sie haben Praktika innerhalb mehrerer Jahren. Das wäre meiner Meinung nach gar nicht schlecht. In einer Weise könnte man von Anfang an einige pädagogische Kurse mit Deutsch verknüpfen und die Sprachkenntnisse aus der Sicht bauen, was man beim Unterrichten braucht.

E: Es wäre nützlicher gewesen, dies ist jetzt eine vorgestellte Situation, so zu studieren, dass alle vom Anfang an Deutschlehrer werden und die ganze Einheit dafür konzipiert wäre.

D: Ich habe darüber mit meiner beratenden Lehrerin gesprochen, dass die, die auf Betriebswirtschaft oder etwas Ähnliches zielen, eine Gruppe wären und dann hätten Lehrer eine eigene Linie.)

6.8 Bedeutung der Aufenthalt im Ausland

Besonders Maijala (2012, 489) betont die Bedeutung des Aufenthalts im Ausland für einen guten Sprachlehrer. Alle Probanden haben mehr oder weniger (s. Abschnitt 6.3) Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht. Sie wurden gefragt, was für eine Bedeutung der Aufenthalt für ihre Sprachkenntnisse hat. Die Probanden waren sich ziemlich einig über die Bedeutung des Aufenthalts. Der Aufenthalt im Ausland ist ihrer Meinung nach sehr wichtig für einen Sprachlehrer. Nur Proband A zweifelte an der langfristigen Bedeutung eines Austausches. Im Ausland wurden solche sprachliche Fertigkeiten entwickelt, die man nicht an der Universität lernt oder braucht, wie die Alltagssprache.

Oli siitä varmasti hyötyä, ilman muuta hyödyllinen, mulla ei hirveästi ole ollut kielitaidon kanssa hankaluuksia aikaisemminkaan. Varmaan puhuminen sujuvoitui sen vuoden aikana. Veikkaan, että se tässä kohtaa on normalisoitunut sille tasolle, millä se onkin. Kyllä semmoinen, että siitä olisi pitkäkestoista hyötyä, niin siellä pitäisi käydä tasaisin väliajoin. Se yksittäinen vaihtokokemus on elämyksenä suositeltava, äärimmäisen suositeltava, kielitaidollisesti ehkä semmoinen, että saa rohkeutta suulliseen kielentuottamiseen ja toisenlaisissa yhteyksissä ehkä. Täällä ei välttämättä yliopistolla tarvitsekaan osata sanoa että 'oho, tiskikone on täynnä, pitäisikö se laittaa päälle' -tyyppisiä asioita, semmoisia arjen käyttötilanteita. Nekin on sellaisia, että ne

siinä kohtaa katsoo sanakirjasta ja sitten ne saattaa taas unohtaa, kun niitä ei käytä. Suositeltava kokemus ja suullisen kielitaidon ja suullisen tuottamisen rohkaistumiseen erittäinkin hyvä kokemus, mutta pitkällä tähtäimellä ei varsinaisesti sellainen kielitaitoa sinänsä nostattava mielestäni. [...] Ja kielitaidon ulkopuolella sellainen, että näkee maailmaa, rohkenee astua vähän erilaiseen ympäristöön ja ulos kuorestaan ja ehkä näkee sitä kohdekulttuuria, mitä opiskelee, että sen kielialueen kulttuuriset asiat. Niissä on se pointti, minkä takia sinne kannattaa lähteä, että kielitaito saa semmoisen piikin totta kai siinä kohtaa, mutta kyllä se taas laskeekin sieltä. Jos ei aktiivisesti pidä yhteyttä Facebookin tai Skypen välityksellä, niin kyllä se taas sieltä laskee sellaiselle tasolle kuin mitä se oli lähtiessä.

(Er war sicherlich nützlich, aber ich hatte keine größeren Probleme mit den Sprachkenntnissen früher. Vielleicht ist das Sprechen fließender während des Jahres geworden. Ich glaube, dass es sich zurzeit wieder auf dem Niveau normalisiert, wo es war. Um lange davon zu nutzen, sollte man da regelmäßig besuchen. Als Erlebnis würde ich den Austausch empfehlen, sehr empfehlen, von den Sprachkenntnissen her wird man vielleicht mutiger beim Sprechen und verwendet die Sprache in unterschiedlichen Situationen. Hier an der Universität braucht man nichts sagen zu können, dass ‚die Spülmaschine ist voll, sollte man die einschalten‘ oder solche Sachen, die man im Alltag verwendet. Solche Sachen prüft man häufig in einem Wörterbuch nach und es kann sein, dass man sie vergisst, wenn sie nicht verwendet werden. Empfehlenswert und gute Erfahrung und wenn es um mündliche Sprachkenntnisse geht, auch sehr empfehlenswert, aber wenn man an eine längere Zeit denkt, verbessert das meiner Meinung nach nicht die Sprachkenntnisse an sich. [...] Außer Sprachkenntnissen das, dass man die Welt sieht, den Mut hat, in eine unterschiedliche Umgebung zu treten und sich zu öffnen. Man sieht die Zielkultur, die man studiert, die kulturellen Aspekte des Sprachgebiets. Deswegen lohnt es sich, ins Ausland zu reisen. Natürlich werden die Sprachkenntnisse für eine Weile sehr gut, aber das Niveau sinkt danach. Wenn man nicht aktiv via Facebook oder Skype Kontakt hat, sinken die Sprachkenntnisse auf das Niveau, wo sie früher waren.) Proband A

On sillä ihan hurja rooli ollut, kun on paljon rohkeampi käyttämään sitä kieltä ja ylipäänsä se, mitä me täällä yliopistolla opiskellaan, ei kuitenkaan kehitä sitä itse kielen käytön taitoa vaan enempi sitä teoriaa, mitä me osataan. Osataan ehkä tuottaa tekstiä ja suurin piirtein kieliopillisesti oikeaa tekstiä kirjallisesti, mutta sitten se suullinen ilmaiseminen ja se pragmatiikka kehittyy ehkä vasta oikeasti, kun menee sinne maahan ja käyttää sitä kieltä. Ja ylipäänsä se, että se hioutuu oikeanlaiseksi, niin se vaati sellaisen käytännön kosketuksen. Ja tietty kaikki kulttuurintuntemus ja maantuntemus liittyy siihen, että oikeasti viettää aikaa siellä maassa.

(Das spielt eine sehr große Rolle dabei, dass man die Sprache mutiger verwendet und überhaupt das, was wir hier an der Universität studieren, entwickelt nicht die Fähigkeit, die Sprache zu benutzen, sondern eher die Theorie, die wir können. Wir können

schriftliche Texte produzieren, der ungefähr grammatisch korrekt ist, aber die mündliche Äußerung und die Pragmatik entwickeln sich erst richtig, wenn man ins Zielland geht und die Sprache verwendet. Und überhaupt, damit die Sprache richtig wird, muss man die Praxis erleben. Und natürlich haben auch Kulturkunde und Landeskunde etwas damit zu tun, dass man Zeit im Zielland verbringt.) Probandin B

Mulle ainakin oli ihan sairaan tärkeätä. Että uskaltaa enemmän puhua ja tajuaa sen, että sä pärjää siellä ja sua ymmärretään. Sitten oppii tuntemaan kulttuuria ja kaupunkeja ja sitä maata vähän enemmän. Jos miettii niitä aineopintoja, niin kyllähän siinä tulee kirjallisuutta ja kulttuuria ja kyllähän sitä pitää siellä normaalikoululla jonkin verran osata. [...] Kyllä mä olen jotain mun kokemuksia selittänyt. Mä olin nyt joulutorilla töissä, niin siitä mä olen kertonut niille oppilaille jotain omakohtaisia kokemuksia.

(Für mich war es sehr wichtig. Dass man sich traut, mehr zu sprechen und versteht, dass du zurechtkommst und verstanden wirst. Man lernt die Kultur und Städte und das Land ein bisschen mehr kennen. Wenn man an die Fachstudien denkt, wird da Literatur und Kultur studiert und das muss man einigermaßen auch in der Normalschule kennen. [...] Ich habe über einige Erfahrungen erzählt. Ich arbeitete auf dem Weihnachtsmarkt und darüber erzählte ich den Schülern einige eigene Erlebnisse.) Probandin C

Diskussion im Gruppeninterview

F: Ihan valtava hyöty siitä on ollut, kun on ollut niin nuorena siellä, niin se kielen omaksuminen on tullut tavallaan sen sosiaalistumisen kautta, että se on niin kuin osa persoonaa. Jos en olisi ollut siellä, niin voi olla, etten koskaan olisi lähtenyt opiskelemaan saksaa.

D: Ihan varmaan se vaikuttaa myös siihen rohkeuteen käyttää sitä kieltä, jos kokee tai itse pelkää, että tekee kauheasti virheitä tai muuta ja sä joudut kuitenkin olemaan siellä ja olemaan sosiaalisissa tilanteissa niin ei pysty jäämään pelkäämään, koska muuten sä et pärjää niissä tilanteissa. Kun on se sellainen kokemus niin voi olla sitten varma myös.

F: Pystyy keskittämään sen huomion muihin asioihin, pystyy olemaan rauhallinen ja turvallinen ja helposti lähestyttävä ja muuta. Pystyy ajattelemaan myös sellaisia asioita, kun on se kielitaito hallussa.

E: Kyllä mäkin liputan sen puolesta, että mitä nyt vaan haluaa vieraalla kielellä tehdä, opettaja tai mikä vaan niin kyllä siitä kohdekielisessä maassa oleskelusta on paljon hyötyä.

D: Kyllähän se tuo ihan hirveästi sellaista...

F: Pystyy sanomaan, että 'kun mä olin siellä, niin' ja tällaista.

D: Ja omia kokemuksia kuitenkin, kun niitä jakaa niin se on ihan erilainen, kuin jos vaan sanoisi että 'no en mä ole koskaan ollut tuolla, mutta tämmöistä se ilmeisesti on noiden matkasivustojen mukaan ja oppikirjassa lukee, että siellä on tosi kivaa'.

F: Se tuo sellaista luonnollista uskottavuuttakin siihen toimintaan. On luottavainen olo, kun tietää välillä, että tulee silleen improvisoiden asioita, että tämä on näin.

E: Kulttuurintuntemuksen lisäksi kaikki sellaiset spontaanit lausahdukset, semmoinen oikea arkipäivän kieli.

D: Sitähän ei pystyisi käyttämään, jos ei ole sitä kokemusta yhtään.

(F: Es ist sehr nützlich, dass ich so jung die Sprache durch die Sozialisation gelernt habe und die Sprache ist auf eine Weise ein Teil meiner Persönlichkeit. Es kann sein, wenn ich nicht da gewesen wäre, hätte ich nie angefangen, Deutsch zu studieren.

D: Sicherlich hat das Einfluss darauf, wie mutig man die Sprache verwendet oder ob man denkt oder Angst davor hat, dass man viele Fehler macht oder etwas. Du musst da sein und in sozialen Situationen mitwirken und da kann man keine Angst haben, weil man dann in diesen Situationen nicht zurechtkommt. Wenn man solche Erlebnisse hat, kann man auch sicher sein.

F: Man kann sich auf andere Aspekte konzentrieren, kann ruhig und sicher sein und Menschen können sich dir leicht annähern. Man kann an solche Aspekte denken, wenn die Sprachkenntnisse gut sind.

E: Ich bin auch dafür. Wenn man etwas mit der Sprache machen will, unterrichten oder was auch immer, ist der Aufenthalt im Zielland sehr nützlich.

D: Das bringt ja sehr viel...

F: ...man kann sagen ‚als ich da war‘ und so weiter.

D: Wenn man über seine eigenen Erlebnisse erzählt ist es etwas ganz anders als zu sagen, dass ‚ich war da noch nie, aber laut den Reisewebseiten und den Lehrbüchern macht es viel Spaß‘.

F: Das bringt auch natürlich Glaubwürdigkeit bei dem, was man macht. Man kann darauf vertrauen, dass man improvisieren kann.

E: Außer Kulturkunde auch alle solche spontanen Äußerungen, die richtige Alltagssprache.

D: Sie könnte man nicht verwenden, wenn man keine Erfahrung hätte.)

6.9 Entwicklung des Lehrerbilds

Laut Kaikkonen (2004a, 116) entwickelt sich das Bild von einem Sprachlehrer während des Studiums und die Universität steuert zukünftige Sprachlehrer in die Richtung, wo sie anfangen, das Handeln als Sprachlehrer zu analysieren. Probanden wurden gefragt, wie ihr Bild vom Sprachunterricht und Sprachlernen seit der Schulzeit sich verändert hat. Einige Probanden wollten in der Schule Lehrerin werden und das Bild vom Lehrerberuf basierte damals auf ihren eigenen Erlebnissen in der Schule. Die Probanden wurden gefragt, wie sich ihre Vorstellung vom Sprachlernen und

Unterrichten während des Studiums verändert hat. Das Bild vom Lehrerberuf ist für die Probanden komplexer geworden und sie verstehen, dass der Lehrer auch vieles Anderes macht als nur das Fach in der Klasse zu unterrichten. Sie haben auch verstanden, dass Schüler die Sprache auf viele unterschiedliche Weisen lernen und dass der Lehrer alle Lerner berücksichtigen muss. Als Schüler versteht man nicht, wie viel Arbeit hinter dem Unterricht steckt.

Näen, että kielen oppiminen ei ole pelkästään, se on prosessi. Se ei ole kaikilla ihmisillä ainakaan pelkkää sanojen pänttäämistä. Kielen opettamisessa täytyy ottaa se laajempi asia huomioon. Silloin, kun itse olin lukiossa, niin mitä sieltä itselle jäi kielen opettamisesta mieleen on lähinnä se, miten itse oppi niistä materiaaleista ja metodeista, mitä se opettaja sinne tarjosi. Paljon pidän esim. käänöslauseista. Uskon tai uskoin ainakin silloin, että se on fiksu tapa tuoda jotain yksittäisiä kielioppiasioita jonkun näköiseen kontekstiin ja sitten varioimalla sitä kontekstia sen kielioppiasian oppii ja siinä kontekstissa olevat sanat. Tämähän on ihan fiksu, kielioppi ja käänöstä. Tänne (yliopistolle) tullessa on saanut kuulla, että sen nimi on kielioppi-käänös-metodi ja se on oikeastaan aika vanhanaikainen. Mutta en mä sitä sen perusteella tuomitsekaan, koska mä oon itse sillä oppinut, mutta mä ymmärrän myös sen, että kaikki eivät ole sillä oppineet ja on paljon muitakin metodeja. Osa oppii suullisesti, osa oppii jotenkin kinesteettisesti liikkuen siinä samalla tai yhdistäen sen oppimisen johonkin liikkeeseen, niin se jää paremmin mieleen. Ihmisiä on erilaisia ja ehkä kielen opettamisen kannalta sen huomioiminen on sellainen asia, mikä on tässä reaalistunut, että se täytyy opettajan työssä ottaa huomioon, että kaikki eivät ole samanlaisia.

(Ich meine, dass das Sprachlernen nicht nur, das ist ein Prozess. Bei allen funktioniert das nicht so, dass man Wörter paukt. Der Sprachunterricht muss breiter sein. Als ich selbst in der gymnasialen Oberstufe war, kann ich mich daran erinnern, wie ich selbst mit Hilfe der Materialien und Methoden des Lehrers gelernt habe. Ich mag zum Beispiel Übersetzungssätze sehr. Ich glaube oder habe zumindest damals geglaubt, dass wenn man einzelne Grammatikthemen im Kontext übt und diesen Kontext variiert, lernt man die Wörter und die Grammatik. Das war ja klug, Grammatik und Übersetzung. Hier (an der Universität) habe ich gehört, dass die Methode Grammatik-Übersetzungsmethode heißt und eigentlich ziemlich altmodisch ist. Aber ich verurteile die Methode nicht, weil ich selbst auf die Weise gelernt habe, aber ich verstehe auch, dass nicht alle so gelernt haben und es auch viele andere Methoden gibt. Einige lernen mündlich, einige irgendwie kinästhetisch und bewegen sich gleichzeitig und verbinden das Lernen mit einer Bewegung und lernen dadurch besser. Menschen sind nicht gleich und aus der Sicht des Sprachenunterrichts muss man das berücksichtigen. Ich habe realisiert, dass der Lehrer das in Rücksicht nehmen muss, dass alle nicht gleich sind.)
Proband A

Silloin lukiossa ehkä ajatteli, että se opettaja vaan tulee ja pitää sen oppitunnin ja se on vuodesta toiseen sama kaava. Mä ajattelin, että tosi helppoa, kerran kun ne materiaalit

luo, niin sitten voi käyttää niitä samoja materiaaleja vuodesta toiseen samoilla kursseilla. Nyt, kun on sitten ollut tuolla pedagogisissa opinnoissa, niin on oppinut, että se on paljon laaja-alaisempaa se opettajan työ ja paljon kokonaisvaltaisempaa. Se ei ole pelkästään sitä, että mennään sinne luokkaan ja kaivetaan sieltä kansioista sen tunnin materiaali, joka on tehty joskus kymmenen vuotta sitten, vaan jatkuvasti täytyy kritisoida itseään ja kiinnittää moneen eri asiaan huomiota ja huomioida erilaiset oppijat. Sitten liittyy myös paljon sitä oppituntien ulkopuolista työtä, oppituntien suunnittelua, paperitöitä ja ihan kaikenlaista. Oppilashuoltoa, kokouksia. Se on tosi paljon isompi juttu, kuin mitä silloin nuorena tuli ehkä ajatelleeksi. Onhan sitä tullut opittua, että se (kielen oppiminen) on ihan yksilöllinen prosessi. Ehkä silloin nuorempana ajatteli, että joo joo, jos vaan lukee sen kirjan kappaleen ja toistaa tarpeeksi monta kertaa sanoja, niin kyllähän siinä oppii tai että jos tunnilla on tarpeeksi hauskaa, niin kyllä kaikki oppii siinä kohtaa. On saanut siihenkin uudenlaisia teorioita ja käsityksiä siitä, että miten ihminen oikeasti oppii sitä kieltä.

(Als ich in der gymnasialen Oberstufe war, dachte ich vielleicht, dass der Lehrer einfach kommt und die Stunde durchführt und von Jahr zu Jahr die Schablone die gleiche ist. Ich dachte, dass es sehr leicht ist, wenn man einmal die Materialien macht, kann man sie jedes Jahr in denselben Kursen verwenden. Jetzt habe ich in der Lehrerausbildung gelernt, dass die Arbeit viel breiter und holistischer ist. Nicht nur, dass man in den Klassenraum geht und die zehn Jahre alten Materialien aus der Tasche nimmt, sondern man muss sich selbst die ganze Zeit kritisieren und viele Aspekte und unterschiedliche Lerner berücksichtigen. Dann gibt es noch die Arbeit außerhalb des Klassenraums: die Planung, Papierarbeit und alles. Schülerversorgung, Sitzungen. Es ist viel mehr als ich vielleicht früher dachte. Man hat gelernt, dass das (Sprachlernen) ein ganz individueller Prozess ist. Als man jünger war, dachte man vielleicht, wenn man einfach das Kapitel im Buch liest und ausreichend oft die Wörter wiederholt, lernt man. Oder alle lernen, wenn das Lernen viel Spaß macht. Über dieses Thema hat man viele Theorien und Vorstellungen gelesen, also wie ein Mensch eine Sprache lernt.)
Probandin B

Se yläaste, missä mä olin oli vähän sellainen huonomaineinen ja aika moni opettajista oli sellaisia, jotka jäi kohta eläkkeelle. Tuli sellainen koulu-uudistus, kaksi koulua yhdistyi. Musta tuntui, että se meidän saksan opettaja oli jo aika kyllästynyt jo siihen työhönsä. Sitten taas tuolla normaalikoulussa ja mitä tässä on kaikkia artikkeleja saanut luettua, niin kun on nuori ja muutenkin innostunut siitä, jaksaa ottaa selvää ja on ajan tasalla noista uusista, mitä kaikkea menetelmiä tai työmuotoja on. [...] En mä ehkä tajunnut, että kuinka paljon siihen suunnitteluun voi pistää aikaa. Kyllä mä nyt tajusin, että ne tunnit pitää suunnitella ja muutenkin se koko vuosi. Riippuu tietenkin opettajasta. He pystyvät hukuttamaan itsensä siihen työmäärään, jos ne vaan haluaa. Vähän eri näkökulmaa, kun on ollut itse vain oppilaana.

(Die Oberstufe, die ich besucht habe, hatte ein bisschen einen schlechten Ruf und viele Lehrer sind bald in Rente gegangen. Bei einer Schulreform wurden zwei Schulen vereint. Ich hatte das Gefühl, dass unser Deutschlehrer schon die Arbeit ziemlich satt hatte. Wohingegen da in der Normalschule und wenn man hier jetzt viele Artikel gelesen hat und man noch jung und begeistert ist, will man alles herausfinden und auf dem neuesten Stand der Arbeitsmethoden sein. [...] Ich habe vielleicht nicht verstanden, wie viel Zeit man auf die Planung verwenden kann. Sicherlich habe ich verstanden, dass der Unterricht und das ganze Jahr geplant werden müssen. Es hängt natürlich vom Lehrer ab. Sie können sich mit der Arbeit überhäufen, wenn sie wollen. Ein bisschen ein anderer Blickwinkel, wenn man selbst nur Schülerin gewesen ist.)
Probandin C

No on se paljon muuttunut, että siitä on tullut ehkä enemmän kompleksinen ja sellainen, että sen eteen täytyy nähdä oikeasti tavallaan työtä. Silloin, kun itse oli koulussa, niin se oli vaan, että istuttiin sinne luokkaan ja odotetaan, että se tieto tulee siihen nenän eteen ihan valmiina. Mutta nyt tavallaan, kun on nähnyt sen, miten tietoa jauhetaan sellaisiksi pieniksi palaksi, jotka sitten tuodaan sille oppilaalle, niin siinä on oikeasti tosi paljon enemmän. Kaikennäköisiä juttuja pitää ottaa huomioon.

(Es hat sich viel verändert, es ist vielleicht komplexer geworden und solches, dass man sich damit echt Mühe geben muss. Als ich selbst in der Schule war, hat man in der Klasse gesessen und gewartet, dass das Wissen fertig zu dir kommt. Aber jetzt, wenn man gesehen hat, wie die Informationen in kleine Stücke geschnitten werden, die zu dem Schüler gebracht wird, weiß man, dass viel mehr dahinter steckt. Man muss alle möglichen Aspekte berücksichtigen.)
Probandin G

Das Gruppeninterview

D: Kyllä miettii, että kuinka paljon ne opettajat joutuu tekemään hommia sitä (opetusta) varten. Kyllä mulla ainakin on ollut tosi positiivisia kokemuksia, kun nyt muistelee niitä opettajia, että miten hyvin he ovat oikeasti saaneet meidät tekemään töitä ja ne tehtävät toimineet ja kaikkea muuta tällaista.

F: nyt vasta tajuan niiden opettajien kärsivällisyyden. Kun miettii niitä tunteja, että mitä kaikkea siellä on ollut ja he ovat vain menneet sen mukaan ja mukautuneet siihen ja muokanneet tunteja, jos joku ei mennyt ja näin. Nyt vasta ajattelee sitä, että jotenkin silloin ajatteli, että se opettaja on suunnitellut sen tunnin ja tietää koko ajan mitä tapahtuu. Ei sitä tajuakaan, kuinka paljon siinä välissä tapahtuu.

D: Siinä täytyy tehdä sitä aivotyötä koko ajan, olla sellainen kauhean aktiivinen. Että mitä se opettaja oikein tekee siellä, että se ei vain lättäse sulle tehtäviä tai mitään, vaan siinä on oikeasti jotain takana.

F: Niin, ei edes ajatellut, että se valmistelee niitä tunteja.

D: Nimenomaan, että se vaan tulee, että tässä olisi teille vähän englantia tai jotain.

E: Mä oon tajunnut sen, että kaikelle on syynsä, että mitä on tehty, niin siinä on aina ollut joku ajatus taustalla ja ehkä tajuaa sitten vasta jälkikäteen,

F: Oma ajatus on aina ollut vaan, että ei taas tätä, vaikka se on ollut just tietoista toistamista, että se menee sinne aivoon.

(D: Man denkt, wie viel die Lehrer dafür (Unterricht) arbeiten müssen. Wenn ich jetzt an meine eigenen Lehrer denke, habe ich sehr positive Erfahrungen gehabt. Wie sie uns zum Arbeiten gebracht haben und wie die Aufgaben funktioniert haben und so weiter.

F: Erst jetzt verstehe ich, wie geduldig die Lehrer waren. Wenn man an die Stunden denkt, was alles wir da hatten und sie haben alles angepasst und haben die Stunden überarbeitet, wenn alles nicht wie geplant gelaufen ist. Erst jetzt denkt man daran, dass man irgendwie damals dachte, dass der Lehrer die Stunde geplant hat und die ganze Zeit weiß, was passiert. Man versteht nicht, wie viel dazwischen passiert.

D: Man muss die ganze Zeit denken, sehr aktiv sein. Was der Lehrer eigentlich macht, der gibt dir nicht nur die Aufgaben, sondern es gibt immer etwas dahinter.

F: Ja, man hat gar nicht daran gedacht, dass er die Stunden geplant hat.

D: Genau, er kommt einfach und sagt: hier gibt's ein bisschen Englisch für euch oder so etwas.

E: Ich habe verstanden, dass es einen Grund für alles gibt. Wenn man etwas gemacht hat, gibt es immer eine Idee dahinter und das versteht man vielleicht erst nachträglich.

F: Man hat selbst einfach gedacht, ‚nein, nicht wieder dasselbe‘, obwohl das bewusst wiederholt wurde, um das zu verinnerlichen.)

6.10 Zeitpunkt der Lehrerausbildung

Wie früher im Kapitel 4.2.2 gesagt wurde, bewerben sich Studierende um eine Stelle in der Lehrerausbildung. Sie können die Ausbildung anfangen, wenn sie die Fachstudien absolviert haben. Ich wollte wissen, wie Probanden selbst den Zeitpunkt der Lehrerausbildung sehen. Hier waren die Probanden sich ziemlich einig. Um möglichst viel von der Lehrerausbildung zu profitieren, sollten die Sprachkenntnisse so gut sein, dass man die Sprache sicher verwendet und sich dadurch mehr auf die Pädagogik konzentrieren kann. Viele Probanden sind auch der Meinung, dass es sich lohnt, die Zeit im Ausland vor der Lehrerausbildung zu verbringen:

Oon sitä mieltä, että nämä on sopivassa vaiheessa nyt. Jos nämä olisi ollut kauhean paljon aikaisemmin, niin musta tuntuu, että välttämättä kielitaito ei olisi vielä samalla tasolla. Siihen ei välttämättä osaisi yhtä heittäytyen luottaa kuin mitä nyt. Voi vaan avata suun ja tietää, että kyllä se saksa sieltä tulee ulos. Toisaalta ehkä nyt, että se on näin lähellä valmistumista, mulla todennäköisesti on vielä vuosi jäljellä ja sen jälkeen valmistuminen, niin se on riittävän lähellä niin että nämä asiat, mitä tuolla pedagogisissa opetetaan niin jää vielä mieleen ja ne kantaa mukanaan sinne työelämään siirtymisessä. En mä ehkä tätä silti viimeiseksi vuodeksikaan jättäisi.

(Ich finde, dass sie jetzt gut ist. Wenn man sie schon viel früher absolvieren würde, glaube ich, dass die Sprachkenntnisse noch nicht auf demselben Niveau wären. Man könnte sich nicht unbedingt hingeben wie jetzt. Man kann einfach den Mund öffnen und weiß, dass Deutsch kommt. Andererseits vielleicht jetzt, wenn man bald mit dem Studium fertig wird, ich studiere wahrscheinlich noch ein Jahr und werde danach fertig, ist sie nahe genug und das, was man in der Lehrerausbildung gelernt hat, bleibt noch im Kopf, wenn man ins Arbeitsleben geht. Ich würde sie vielleicht nicht im letzten Studienjahr absolvieren.) Proband A

Mä olen nyt itse kirjoittanut kandin ja sen kandin jälkeen hakeuduun nyt pedagogisiin. Niin on se mun mielestä hyvä, että ensin pari vuotta opiskelee yliopistossa, että saa sen oman kielitaidon kehitettyä siihen malliin, että hallitsee sen kieliaineksen, että voi ruveta keskittymään siihen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan enemmän, ettei kaikki voimat mene siihen, että joutuu kertaamaan vielä, että 'ai niin, mitenkäs tämä perfekti nyt muodostettiin'. Vaan, että sen hallitsisi jo ja sitten voisi keskittyä vain niihin käytännön sovelluksiin, että miten sitä omaa tietoa välitetään sitten eteenpäin. Ja just sekin, että mun mielestä on hyvä, että on käynyt vaihdossakin ennen kuin hakeutuu noihin pedagogisiin. Just sen takia, että sielläkin se kielitaito kehittyy ja saa sitä kulttuurintuntemusta ja maantuntemusta.

(Ich habe jetzt selbst meine Bachelorarbeit geschrieben und habe mich danach um eine Stelle in der Lehrerausbildung beworben. Ich finde das gut, dass man zuerst ein paar Jahre an der Universität studiert, um die Sprachkenntnisse so zu entwickeln, dass man die Sprache beherrscht und sich mehr auf die Didaktik und Pädagogik konzentrieren kann. So dass man nicht alle seine Kräfte verwenden muss, um zu wiederholen 'ah ja, wie bildet man das Perfekt noch mal'. Man würde das schon beherrschen und dann kann man sich darauf konzentrieren, wie man das in die Praxis umsetzt und wie man das eigene Wissen weiter vermittelt. Und dass man im Ausland gewesen ist, bevor man die Lehrerausbildung macht. Weil da die Sprachkenntnisse sich entwickeln und man die Kultur und das Land kennen lernt.) Probandin B

Mulle itselleni ainakin ehdottomasti vaihdon jälkeen. Mä olen varmempi sen kielen kanssa. Kuitenkin siellä ollaan luokan edessä ja sä käytät sitä kieltä. On hyvä, että sä

et siellä sitten tee hirveästi mitään virheitä. [...] Se riippuu, en mä voi sanoa, että se on ehdottomasti niin, että vaihdon jälkeen, mutta mulle se oli ainakin paras niin.

(Zumindest für mich selbst absolut nach dem Austausch. Ich bin sicherer mit der Sprache. Man steht doch vor der Klasse und verwendet die Sprache. Es wäre gut, dass man dann nicht viele Fehler macht. [...] Es hängt davon ab, ich kann nicht sagen, dass es unbedingt so ist, dass nach dem Austausch, aber für mich war es am besten.)
Probandin C

On mun mielestä ainakin. Jotenkin on se oma oppiminen kypsynyt ja itse kypsynyt siihen.

(Zumindest meiner Meinung nach ja. Auf irgendeine Weise hat das eigene Lernen sich entwickelt und man hat sich selbst entwickelt.) Probandin D

Mä koen, että tämä on ihan täydellinen vaihe ja mulla on gradusta teoriaosa tehtynä ja nyt mä jätin sen tarkoituksella tämän vuoden ajaksi hautumaan, että saa sitten tehdä sen käytännön osuuden. Mä tutkin siinä oppikirjoja, just Suomessa käytettäviä daf-oppikirjoja ja nyt mä koen, että saan tästä vuodesta siihen antia, siihen niiden analysointiin jollain tavalla. (onko näkökulma kirjoihin muuttunut pedagogisten aikana?) Ne on tavallaan heränneet eloon. Tutkin kahta kirjasarjaa, toista niistä olen käyttänyt itsekin, mutta nyt kun niitä katsoo niin eri vinkkelistä, niin kyllä siihen saa uutta.

(Ich finde, dass dies hier ein perfekter Zeitpunkt ist. Von meiner Masterarbeit habe ich den Theorieteil fertig und ich wollte sie dieses Jahr beiseitelassen und mache danach der empirische Teil. Ich untersuche Lehrbücher, genau DaF-Lehrbücher, die in Finnland verwendet werden und ich finde, dass dieses Jahr mir beim Analysieren hilft. Die Bücher sind auf eine Weise lebendig geworden. Ich untersuche zwei Bücherreihen, von denen eine ich auch selbst verwendet habe, aber jetzt sieht man sie aus einem anderen Blickwinkel, so bekommt man etwas Neues.) Probandin E

Oon miettinyt sitäkin, että olisiko vielä parempi ollut suorittaa se vasta sitten, kun on gradu tehty. Että olisiko sitten vielä jotenkin vähän kypsempi ja tietäisi sitten, mitä haluaa ja millaiseksi opettajaksi haluaa. Tietysti kielitaidon koen olevan ihan riittävä, mutta ehkä sitten olisi käynyt vielä niitä pedagogisia kursseja.

(Ich habe auch daran gedacht, ob es besser wäre, die erst dann zu absolvieren, wenn man die Masterarbeit gemacht hat. Wäre man dann in irgendeiner Weise reifer und wüsste, was man will und was für eine Lehrerin man werden will. Natürlich denke ich, dass meine Sprachkenntnisse gut genug sind, aber vielleicht hätte ich dann mehr pädagogische Kurse (D-Kurse) absolviert.) Probandin F

Mä oon itse asiassa pohtinut, että milloin ne olisi kaikkein parasta suorittaa ja oon tullut siihen tulokseen, että en tiedä. Jos ne tekee hirveän aikaisin sitä omaa yliopistoaikaa niin ei ole sitä pohjaa, mikä välttämättä pitäisi olla. Ja jos ne tekee siinä keskellä, niin on se paine edetä siinä opinnoissa koko ajan, ettei mene sitten kuudennelle tai kahdeksannelle vuodelle ne opinnot, mutta jos sen tekee siellä lopussa niin sitten saattaa olla, ettei ole enää mitään sen jälkeen, että astuu suoraan työelämään, mikä sinänsä on ihan ok, mutta sitten paine jo valmistua ja paine siitä tulevasta elämästä myöhemmin saattaa olla sen verran suuri, että ei sitten pysty esim. sijaistamaan niin paljon kuin pitäisi, jotta saisi niitä kontakteja, jotta ei olisi työttömänä pedagogisten jälkeen. [...] Teen ne nyt sen takia, koska siellä on tuttuja, sitä ei olisi kiva tehdä silloin, jos siellä ei olisi yhtään tuttua ja totta kai niistä tuntemattomista tulisi tuttuja.

(Ich habe allerdings daran gedacht, wann es die beste Zeit wäre, sie (Lehrerausbildung) zu absolvieren und ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass ich es nicht weiß. Wenn man sie sehr früh absolviert, hat man noch nicht die Grundlagen, die man haben sollte. Wenn man sie in der Mitte macht, gibt es den Druck, dass man ständig mit dem Studium weitergehen muss, um nicht sechs oder acht Jahre zu studieren. Wenn man sie am Ende macht und kein Studium danach hat, tritt man sofort ins Arbeitsleben, was an sich in Ordnung ist. Aber dann gibt es den Druck, fertig zu werden und der Druck über das Leben nach dem Studium kann später so groß sein, dass man zum Beispiel nicht so viele Vertretungen machen kann, um Kontakte zu knüpfen, so dass man nach der Lehrerausbildung nicht arbeitslos wäre. [...] Ich mache sie (Lehrerausbildung) jetzt, weil ich viele Menschen da kenne und es würde nicht so viel Spaß machen, wenn man niemand kennt, obwohl die fremden Menschen natürlich bekannt werden.) Probandin G

6.11 Unterrichtsmethoden an der Universität

Nach den eigentlichen Interviewfragen beginnen die Probandinnen im Gruppeninterview noch spontan über den Unterricht an der Universität zu sprechen. Von diesem Gespräch habe ich die Idee bekommen, dass die Unterrichtsmethoden an der Universität auch ein Aspekt in der Untersuchung bilden könnten. Da ich die Probanden A, B und C schon interviewt hatte, wurde diese Frage ihnen noch nachher per E-Mail geschickt.

D: Tampereen yliopiston opettajista ei myöskään saa mitään kovin hyvää opettajan mallia. Eihän se ole mitään muuta kuin he seisovat edessä ja puhuvat.

F: Kun vertaa meidän harjoittelukoulun oppimismetodeja, työvälineitä ja kaikkea niin se on aivan eri maailma kuin täällä (yliopistossa). Sähköisiä ympäristöjä ei pääsääntöisesti käytetä, paperia saa hirveästi. Ei kannusteta siihen.. Tuonne heitetään vaan tuonne Norssille. Se on ihan eri maailma. Se ei mitenkään valmista,

oppimisstrategiat täällä siihen, mitä vie sinne mukanaan. Siitä en ainakaan päässyt ammentamaan yhtään mitään.

E: Se ei ollut kauhean kannustavaa. Mä olen yhdestä saksan opettajakuntaan kuuluvasta nähnyt, että hän näkee vaivaa opiskelijoiden eteen, valmistelee tunteja, miettii, ottaa ajankohtaisia juttuja sinne mukaan, mutta kaikki muut saapuu niiden samojen juttujen kanssa...

D: mitä ne on vuosikausia käyttänyt

E: ...joka vuosi sillä samalla kurssilla, saapuu sinne niiden kanssa jakaa ne, tehdään niille jotain.

F: Sellaista ajankohtaisuutta mä en ole kokenut opinnoissa. En sitten tiedä miten maisterikursseilla on.

E: Niihin mä just viittasin, että siellä on jonkun verran ollut.

F: Tuntuu, että tehdään sen kurssin vuoksi ne asiat eikä...

haastattelija: Jonkun isomman päämäärän?

F: Niin.

(D: Die Lehrer der Universität Tampere sind nicht so gut als Vorbilder, wenn es um Unterrichten geht. Sie stehen nur da vorne und sprechen.

F: Wenn man mit der Lernmethoden, Arbeitsmitteln und alles mit der Normalschule vergleicht, ist das hier (die Universität) wie eine andere Welt. Elektronische Lernumgebungen werden im Allgemeinen nicht verwendet und man bekommt sehr viel Papier. Es wird gar nicht dazu ermuntert, dass... Wir werden einfach in die Normalschule geworfen. Es ist eine völlig andere Welt. Lernstrategien hier (an der Universität) bereiten sich keine Weise dazu vor. Das hat mir gar nicht geholfen.

E: Er war nicht sehr ermutigend. Ich habe bemerkt, dass einer von den Lehrern im Fach *Deutsche Sprache und Kultur* sich Mühe mit Studierenden gibt, sich die Vorlesungen vorbereitet, denkt, aktuelle Aspekte mitnimmt, aber alle anderen kommen mit denselben Materialien

D: die sie jahrelang verwendet haben

E: kommen jedes Jahr zu denselben Kursen, teilen sie aus und wir machen etwas damit.

F: Die Aktualität fehlt meiner Meinung nach in den Studien. Ich weiß nicht, wie es in den Masterkursen ist.

E: Darauf habe ich hingewiesen, dass es da ein bisschen gegeben hat.

F: Man hat das Gefühl, dass alles nur wegen des Kurses gemacht wird und nicht...

Interviewer: wegen eines größeren Zieles?

F: Ja.)

Jos ajattelee näitä saksan kurseja, niin sehän on sellaista, että yksi höpöttää siellä edessä ja muut ottavat siitä infotulvasta sen asian, minkä sitten ottavatkaan. Ei se ole samanlaista, kun nyt on opetettu, että pitäisi olla. [...] Jos olisi itse pelannut sellaisien

vaihtoehtotehtävien kautta niin kyllä se arsenaali, tämä tällainen työtapa-arsenaali olisi suurempi. Tyyliin, miten käydä sanastoa läpi, miten kertoa aiheesta x jotenkin erilailla kuin siten, että opettaja vain heittää slaidin ja PowerPointissa eteenpäin.

(Wenn man an die Deutschkurse denkt, so geht es da so, dass eine Person da vorne plaudert und die anderen von dem Informationsüberfluss nehmen, was sie können. Es ist nicht so, wie uns jetzt beigebracht wird, wie es sein sollte. [...] Wenn ich selbst solche Alternativaufgaben gehabt hätte, wäre das Arsenal der Arbeitsmethoden größer. Zum Beispiel wie man Wortschatz durchgeht, wie man vom Thema X in einer anderen Weise erzählt als nur, dass der Lehrer ein Slide zeigt und weiter mit PowerPoint geht.)
Probandin G

Noch später im Interview wurde gefragt, was für Arbeitsmethoden die Probanden selbst nützlich finden würden.

F: Esimerkiksi alustuksia tunneille, mitä käytetään paljon muissa reaaliaineissa ainakin. Sillä voisi valmistaa siihen opettajuuteen, että tavallaan antaisi enemmän vastuuta opiskelijoille. Kannustettaisiin alusta asti sellaiseen. Ja jotain pientä ryhmätyöskentelyä ei ole ollenkaan. Se tuli ihan uutena juttuna Norssilla, että tehdään oikeasti ryhmässä jotain...

D: Ja keskustellaan tosi paljon kaikesta.

E: sellaisia keskusteluja, missä ei ole oikeita ja väriä vastauksia.

D: Nimenomaan, että opettaja sanoo, että ei ole väliä mitä sanotte, mutta sitten aina mitä sanot on joka tapauksessa jotenkin väärin, että häneltä tulee sitten se oikea vastaus.

E: Kyllä, aina haetaan jotain tiettyä juttua, jos keskustellaan.

F: ja vaikka meidän laitoksella sinutellaankin, niin kyllä se opetuskulttuuri on hyvin saksalainen, se ei valmenna mielestäni kovin hyvin suomalaisen koulukulttuuriin.

E: Mitä konkreettisia keinoja voisi olla niin just se ryhmätyö ja itse saataisiin hankkia sitä tietoa välillä, ettei löydä tyyliin tohtorin työstä jotain pätkää jostakin asiasta ja lukekaa tuosta ja vastatkaa sisältökysymyksiin. Saisi itse hakea johonkin asiaan simppelempää tietoa, mikä on lähempänä meitä, joiden ei ole tarkoitus hakea miksikään tutkijoiksi

(F: Zum Beispiel Einführungen in die Vorlesungen, was zumindest in anderen Realfächern oft verwendet wird. Damit könnte man sich für den Lehrerberuf vorbereiten, dass man in einer Weise mehr Verantwortung für Studierende gibt. Dass man von Anfang an für so etwas ermutigen würde. Und kleine Gruppenarbeiten gibt es gar nicht. Es war völlig neu in der Normalschule, dass man echt etwas in der Gruppe...

D: Und über alles wird sehr viel diskutiert.

E: Solche Diskussionen, wo es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

D: Genau, dass der Lehrer sagt, dass es keine Rolle spielt, was ihr sagt, aber jedenfalls sagt man irgendwie falsch und der Lehrer gibt die richtige Antwort.

E: Ja, immer wird nach etwas Bestimmtem gesucht, wenn man diskutiert.

F: Und obwohl wir uns in unserem Fach duzen, ist die Unterrichtskultur sehr deutsch. Meiner Meinung nach bereitet sie sich nicht sehr gut auf die finnische Schulkultur vor.

E: Was man konkret machen könnte, ist gerade die Gruppenarbeit und dass wir manchmal selbst Informationen suchen könnten und dass man nicht ein Stück von einer Doktorarbeit geben würde und sagt, lest hier und beantwortet Inhaltsfragen. Dass man selbst einfachere Information von einem Thema suchen könnte, die uns näher wären, die keine Absicht haben, Forscher zu werden.)

Wie früher erwähnt, wurden die Probanden A, B und C per E-Mail befragt. Die folgenden Antworten sind direkte Zitate aus den Antworten, die die Probanden geschickt haben und sind nicht überarbeitet worden.

Tällä hetkellä yliopiston saksan kursseilla käytetään melko vähän erilaisia menetelmiä opetuksessa. Monella kurssilla opettaja vain luennoi ja opiskelijat kuuntelevat, seminaarityyppisillä kursseilla opiskelijat keskustelelevat myös mutta tavallisimmin opettaja on eniten äänessä sielläkin. Osa kursseista koostuu lähes yksinomaan kotitehtävien tarkistamisesta ja opetusta ei juuri ole, mikä on mielestäni hieman hölmöä, eritoten koska tällaisia kursseja on usein kaksi tai kolme rinnakkaisryhmää. Jos pienryhmiin on mahdollisuus, se tulisi mielestäni hyödyntää paremmin esim. keskusteluvampaan työskentelyyn, mikä on hankala toteuttaa, jos koko vuosikurssi on yhtä aikaa paikalla. Koen itse seminaarityöskentelyn hyödyllisimmäksi, koska opiskelijat pääsevät itse ääneen ja keskustelemaan opetuksen aiheesta. Tämän mahdollistamiseksi opettajan tulisi minimoida oma roolinsa keskustelun neuvonantajaksi ja suunnanohjaajaksi, eikä vain istua oikeiden ratkaisujen päällä ja puhua opiskelijoiden päälle. Luennoinnillakin on silti myös paikkansa yliopistotason opetuksessa, koska suurin osa opetettavasta aineksesta on ns. substanssisältöä, joka tulee välittää opiskelijoille. Näistäkin aiheista olisi kuitenkin hyvä keskustella pienryhmissä jälkikäteen. Esimerkiksi kieliopin opetuksessa on järjetöntä pitää kielioppiluentoja ja kielioppiharjoitusten kursseja erillään; nämä tulisi ehdottomasti toteuttaa niin, että yksi tunti viikossa käytettäisiin kielioppiluento, jossa koko vuosikurssi olisi paikalla, ja toinen tunti kotona tehtyjen, luennon aiheeseen liittyvien harjoitusten ongelmakohtien läpikäyntiin ja luennoilta epäselväksi jääneiden asioiden kertaamiseen.

(Zurzeit werden in den Deutschkursen der Universität ziemlich wenig unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwendet. In vielen Kursen hält der Lehrer eine Vorlesung und Studierende hören zu, in Seminarkursen diskutieren auch Studierende, aber auch dabei spricht der Lehrer normalerweise am meisten. In einigen Kursen werden fast nur Hausaufgaben durchgegangen und es gibt keinen Unterricht, was meiner Meinung nach ein bisschen dumm ist besonders, weil es in diesen Kursen häufig zwei oder drei Parallelgruppen gibt. Wenn es möglich ist, Kleingruppen zu haben, sollte man das meiner Meinung nach so nutzen, dass man mehr diskutierend arbeitet, was schwieriger

zu verwirklichen ist, wenn der ganze Jahreskurs gleichzeitig dabei ist. Ich selbst finde ein Seminar nützlicher, weil da Studierende selbst das Wort haben und über das Thema des Unterrichts diskutieren können. Um dies zu ermöglichen, sollte der Lehrer seine eigene Rolle so minimieren, dass er ein Ratgeber und ein Wegweiser ist und die richtigen Antworten nicht besitzt und über Studierende spricht. Vorlesungen haben doch ihren Platz im Unterricht der Universität, da die meiste Information sogenannter Substanzinhalt ist, der den Studierenden vermittelt werden muss. Jedoch wäre es gut, diese Themen noch nachher in Kleingruppen zu diskutieren. Zum Beispiel beim Grammatikunterricht ergibt es keinen Sinn, Vorlesungen und Übungen getrennt als Kursen voneinander zu halten. Hier sollte man das unbedingt so machen, dass eine Stunde pro Woche eine Vorlesung für den ganzen Jahreskurs wäre und dass man eine andere Stunde Aufgaben, die Studierende zu Hause gemacht haben, durchgehen würde und unklare Aspekte der Vorlesung noch wiederholen könnte.) Proband A

Yliopiston saksan kurssien opetusmenetelmät ovat mielestäni aika opettajajohtoisia: joko lehtori luennoi edessä ja opiskelijat kuuntelevat tai lehtorin johdolla tarkistetaan itsenäisesti tehtyjä tehtäviä. Toki siitä on jo aikaa, kun olen itse käynyt joitakin kursseja, joten en tiedä, onko näitä kursseja jo kehitetty tämän jälkeen. Paljon on myös lehtorista kiinni.

Mielestäni kursseja voisi kehittää keskusteluvampaan, syvällisempään, tutkivampaan ja opiskelijajohtoisempaan suuntaan. Esimerkiksi kirjallisuuskursseilla voisi keskittyä enemmän teoksista keskustelemiseen, opiskelijoiden omiin tulkintoihin ja näkemyksiin.

Kielioppiin ja saksan kielen rakenteeseen liittyvillä kursseilla toimitaan tällä hetkellä hyvin samalla lailla kuin lukion kielioppitunneilla: tunnit koostuvat lähinnä teoriasta, tehtävien tekemisestä ja niiden tarkistamisesta. Kaipaisin enemmän yhdessä pohdintaa, sääntöjen johtamista, teorialukemista ja haastavampaa materiaalia.

(Die Unterrichtsmethoden in den Deutschkursen an der Universität sind meiner Meinung nach ziemlich lehrerorientiert: entweder hält der Lektor eine Vorlesung vor der Klasse und Studierende hören zu oder es werden Aufgaben, die selbständig gemacht wurden, unter Leitung des Lektors durchgegangen. Doch habe ich einige Kurse vor einiger Zeit absolviert und weiß nicht, ob Kurse danach entwickelt worden sind. Viel hängt auch vom Lektor ab.

Ich finde, dass Kurse diskutierender, tiefgreifender, forschender und lernerorientierter werden könnten. Zum Beispiel in den Literaturkursen könnte man sich mehr auf Diskussion über Werke, auf eigene Interpretationen und Standpunkte der Studierende konzentrieren.

In den Grammatikkursen und in den Kursen über die Struktur der Sprache wird zurzeit sehr ähnlich wie in der gymnasialen Oberstufe vorgegangen: Vorlesungen beinhalten in erster Linie Theorie und es werden Aufgaben gemacht und durchgegangen. Ich würde mehr gemeinsame Erörterung, Ableitung der Regeln, Lesen der Theorietexte und herausforderndere Texte brauchen.) Probandin B

Opetusmetodit yliopistolla: opiskellaan saksan kielellä mutta ei hirveästi itse kieltä, suositaan vapaata keskustelua (vaikka opiskelijat eivät välttämättä paljoa sanokaan), paljon pieniä esitelmiä - usein yks per kurssi (powerpointit), parin ja ryhmän kanssa työskentelyä näitä siis seminaareissa. Tunneilla kuullaan pääasiassa saksaa --> kielitaito kehittyy koko ajan. Opintojen edetessä opiskelijat uskaltavat yhä enemmän itse käyttää kieltä! Kielioppikursseilla monisteita monisteen perään... ilman sen tarkempaa opetusta. Tehdään moniste ja käydään vastaukset läpi vuorotellen.

Kehitysideoita: tulevan opettajan ammatin näkökulmasta olisin kaivannut enemmän itse kielen opiskelua. Täydennysopinnot sisälsivät tätä vähän. Valinnainen kurssi opettajaksi suuntaaville, näin opetat kielioppia jne.

(Die Unterrichtsmethoden an der Universität: es wird auf Deutsch studiert, aber die Sprache selbst nicht viel, freie Diskussion wird bevorzugt (obwohl Studierende nicht unbedingt viel sagen), viele kleinen Präsentationen – häufig eine pro Kurs (PowerPoints), Paarbeit oder in einer Gruppe, diese also im Seminar. In den Vorlesungen hört man meistens Deutsch → die Sprachkenntnisse entwickelt sich die ganze Zeit. Im Lauf des Studiums haben Studierende den Mut, die Sprache selbst immer mehr zu verwenden! In den Grammatikkursen Papier nach Papier... ohne dass das Material näher unterrichtet wird. Das Papier wird gemacht und die Antworten werden der Reihe nach durchgegangen.

Entwicklungsideen: aus der Sicht einer zukünftigen Lehrerin hätte ich mehr selbst das Studieren der Sprache gewünscht. Ergänzende Studien hatten das ein bisschen. Ein wahlfreier Kurs für zukünftige Lehrer, so unterrichtet man Grammatik usw.) Probandin C

7 Zusammenfassung und Auswertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Kapitel zusammengefasst und ausgewertet. Die Ergebnisse werden mit Hilfe der Forschungsfragen durchgegangen.

1. Was für Faktoren haben vor und während des Studiums Einfluss darauf, dass Studierende Deutschlehrer werden wollen?

Wie auch frühere Studien zeigen, wird das Interesse am Fach schon sehr früh geweckt. Obwohl Studierende auch schlechte Erfahrungen mit Sprachlehrern gemacht haben, ist das Interesse an Sprachen geblieben. Sowohl „gute“ als auch „schlechte“ Lehrer haben Studierende in einer Weise inspiriert. Viele haben die Idee vom Lehrer als zukünftigen Beruf dann später in der Schule oder an der Universität bekommen. Für einige hat die Struktur der Universität zu dieser Berufswahl geführt: für einen Sprachenstudierenden ist Fachlehrer eine sichere Alternative, wenn man nicht genau weiß, was man in Zukunft machen will. Wenn ein Studierender einen Platz in der Lehrerausbildung bekommt, weiß er, was er in Zukunft machen wird. Andere Branchen wie Wirtschaft sind in diesem Sinne abstrakter. Die primäre Ursache dafür, dass Studierende Deutsch an der Universität studieren, ist für die meisten das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur. Viele Studierende machen während des Studiums kurze Vertretungen an Schulen und bekommen dadurch Erfahrung mit der Arbeit des Lehrers schon vor der Lehrerausbildung. Zum größten Teil haben Studierende Unterrichtserfahrung in ihrer eigenen Schulzeit gemacht.

2. Wie evaluieren Studierende ihre eigenen Fertigkeiten während der Lehrerausbildung? Welchen Einfluss haben Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land darauf?

Zum größten Teil sind Studierende zufrieden mit ihren Sprachkenntnissen. Deutsch mit den Schülern zu sprechen ist kein Problem. Viele meinen, dass die Zeit, die sie im Ausland verbracht haben, am meisten bei der Sprache geholfen hat und dass das spontane Sprechen natürlich kommt. Alle Probanden haben eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land im Austausch, als Au-pair-Mädchen oder bei der Arbeit verbracht. Sie sind auch selbst der Meinung, dass diese Zeit wichtig für die zukünftige Arbeit als Lehrer ist. Die Sprachkenntnisse, die man im Alltag braucht, werden nicht an der Universität erworben, sondern im Kontakt mit deutschsprachigen Menschen im Austausch und bei anderen längeren Aufenthalten. Studierende selbst haben die Verantwortung für ihre eigenen Sprachkenntnisse und denken nicht, dass nur die Universität Verantwortung dafür hätte. Die Sprachkenntnisse, die man in Kursen an der Universität braucht, sind nicht gleich mit den Sprachkenntnissen im Alltag.

Die Inhalte im Schulunterricht verursachen Studierenden größere Herausforderungen. Die „Schülergrammatik“ ist zum größten Teil den Studierenden fremd, weil in den Kursen der Universität nicht behandelt wird, wie man Grammatik

beibringt. Die Grammatikkursen an der Universität konzentrieren sich auf tieferes Wissen und Studierende haben das Gefühl, dass sie diese Kenntnis im Klassenraum nicht umsetzen können. Dies verursacht, dass Studierende viel Zeit und Unterstützung bei der Planung des Grammatikunterrichts brauchen. Obwohl sie die verschiedenen Strukturen selbst verwenden können, ist es für ihnen schwierig, diese Strukturen den Schülern beizubringen.

Viele Studierende meinen, dass es herausfordernd ist, Landeskunde zu unterrichten. Ihre Kenntnisse der Landeskunde sind ihrer Meinung nach einseitig: es gibt Themen, über die sie ziemlich viel wissen, aber auch Themen, die sie sehr wenig kennen. Im Unterricht hat dies verursacht, dass sie sich über einige Themen zuerst selbst informieren müssen, bevor sie planen können, wie das Thema unterrichtet werden kann. Es bleibt zum größten Teil offen, ob die Universität mehr Kurse in der Landeskunde anbieten sollte oder ob Studierende diese Kenntnisse selbständig zum Beispiel im Austausch erwerben sollten. Solche Themen werden weder im Fachstudium noch in der Lehrerausbildung ausführlich behandelt. Wenn Studierende mit der Lehrerausbildung anfangen, ist das Substanzwissen (WAS-Kompetenzen) ziemlich gut. Doch die Vermittlung des Wissens, also wie man unterrichtet (WIE-Kompetenzen), ist ihnen vor der Lehrerausbildung noch ziemlich unbekannt.

3. Wie unterstützt das Fachstudium vor der Lehrerausbildung das Studium bei der Lehrerausbildung?

Die interviewten Studierenden meinen, dass die Rollen des Fachstudiums und der Lehrerausbildung klar unterschiedlich sind: das Fachstudium konzentriert sich auf die Sprachkenntnisse und sprachliche Fertigkeiten, also auf das Fachwissen, und die Lehrerausbildung auf das Unterrichten. Studierende wünschen, dass die Grammatik zum Beispiel mehr aus der Sicht des Unterrichts thematisiert werden könnte. Aus der Sicht der Studierenden haben diese zwei Einheiten keine Verbindung. Die Lehrerausbildung ist wie eine andere Welt und für einige Studierende ist es unklar, was für Fertigkeiten sie konkret in der Lehrerausbildung brauchen, bevor sie damit anfangen. Nach ein paar Monaten in der Lehrerausbildung sind einige Studierende der Meinung, dass die Inhalte, die sie im Fachstudium durchgegangen sind, die Lehrerausbildung nicht unterstützen. Die Schulwelt wird vielen Studierenden erst durch die Lehrerausbildung konkret bekannt. Wenn die Ausbildung normalerweise im vierten oder fünften Studienjahr absolviert wird, bleibt ihre zukünftige Branche ihnen ziemlich lange unbekannt. Die Sozialisation in dem Lehrerberuf beginnt also erst gegen Ende des Studiums, weil die Identität eines zukünftigen Deutschlehrers im Fachstudium kaum unterstützt wird. Davor sind Lehrerstudierende in Kursen mit allen anderen Deutschstudierenden und die zukünftige Arbeit wird kaum oder gar nicht thematisiert.

Studierende meinen, dass es im Fachstudium gar keine Rücksicht darauf genommen wird, dass sie Lehrer werden oder das wird nicht im Fachstudium unterstützt. Alle Studierenden haben wenigstens in den ersten drei Jahren fast dieselben Kurse unabhängig davon, ob sie in Zukunft in einer Schule oder in einem Großunternehmen arbeiten werden. Einige Studierende meinen, dass es gedacht wird,

dass alles, was etwas mit dem Lehrerberuf zu tun hat, erst in der Lehrerausbildung behandelt wird und das Fach „muss“ das nicht berücksichtigen. Drei Probanden sind der Meinung, dass das Fachstudium gute Grundlagen anbietet und auf diesen Grundlagen kann man dann weitere Kenntnisse aufbauen. Dass die Lehrerausbildung als eine „Auslandsreise“ beschrieben wird, weist darauf hin, dass Studierende vor der Lehrerausbildung wenig Kontakt mit der Unterrichtswelt im Studium haben. Die Unterstützung der Lehreridentität könnte schon früher im Studium beginnen, was Studierenden in der Lehrerausbildung mehr stützen würde. Alle Probanden meinen, dass ihr Bild vom Lehrer als Beruf während des Studiums viel breiter geworden ist. Auch die Vorstellung vom Lernen der Sprachen ist während des Studiums vielseitiger geworden.

Die Unterrichtsmethoden im Fachstudium sind laut Probanden altmodisch, einseitig und hauptsächlich lehrerorientiert. Als zukünftige Lehrer wünschen Studierende mehr abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden und Thematisierung aktueller Themen. Sie finden, dass die Kurse mehr Diskussion haben sollten und finden, dass es merkwürdig ist, dass viele Kursen an den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erinnern: Studierende machen Aufgaben zu Hause und diese Aufgaben werden zusammen durchgegangen. Die Probanden sind der Meinung, dass den Studierenden mehr Freiheit und Verantwortung gegeben werden sollte, ohne dass eine Person die ganze Zeit spricht und andere zuhören. Abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden würden auch Studierende besser für die Arbeit als Lehrer vorbereiten. Unterrichtsmethoden in der Lehrerausbildung sind anders als beim Fachstudium. In der Lehrerausbildung schätzen Studierende freie Diskussionen ohne „richtige“ Antworten und Arbeit in kleinen Gruppen.

8 Rück- und Ausblick

In dieser Masterarbeit wurden Gedanken der Studierenden über die Deutschlehrausbildung an der Universität Tampere thematisiert. Die interviewten Studierenden haben ein klares Bild über ihre Stärken und Schwächen beim Unterrichten in der Lehrerausbildung. Ein Proband meint, dass die Aufgabe des Fachs an der Universität ist, Studierende für alle möglichen Arbeitsplätze vorzubereiten und Grundkenntnisse anzubieten und während die Lehrerausbildung sich spezifischer auf Lehrer konzentriert. Viele Probanden finden, dass sie in Teilbereichen wie Grammatik und Landeskunde viel zu tun haben, wenn es um das Unterrichten geht. Sie hoffen, dass besonders die Grammatik in Fachstudium mehr aus der Sicht des Unterrichts thematisiert würde. Das Problem scheint zurzeit zu sein, dass diese Themen gar nicht im Studium thematisiert werden. Viele Probanden haben allgemein das Gefühl, dass sie als zukünftige Lehrer nicht berücksichtigt werden. In der Lehrerausbildung hatten Studierende das Gefühl, dass das Fachstudium sehr wenig hilft.

Mit ihrer derzeitigen ökonomischen Situation hat die Universität keine große Möglichkeiten, spezifische Kurse für ein paar Studierende zu organisieren, was auch im neuesten Lehrplan zu sehen ist. Wie gut Studierende diesen Sachverhalt begreifen, wird in dieser Arbeit nicht untersucht. Am meisten hoffen Lehrerstudierende, dass ihre Identität als zukünftige Lehrer im Fachstudium mehr unterstützt und berücksichtigt wird. Zurzeit sind alle Deutschstudierenden bis zur Lehrerausbildung an gleichen Kursen und deswegen finden Studierende, die Lehrer werden wollen, dass ihre Branche völlig ignoriert wird. Einige Probanden sind der Meinung, dass die Direktwahl, die zum Beispiel an der Universität Jyväskylä verwendet wird, mehr Fachlehrerstudierende nutzen würden. Studierende sind zufrieden mit ihren Sprachkenntnissen und hier spielt die Zeit im Ausland eine bedeutende Rolle. Weil die deutsche Sprache an finnischen Schulen immer weniger gelernt wird, sind gute, motivierte und motivierende Lehrer sehr wichtig. Ein großer Teil der Studierenden der deutschen Sprache an der Universität Tampere werden Lehrer. Für die Zukunft des Fachs sind gute Lehrer essentiell: je weniger Deutsch in Schulen gelernt wird, desto weniger Deutschstudierende wird es in Zukunft geben.

Wie viele Forscher feststellen, kann die Ausbildung Studierende nicht auf alle möglichen Situationen vorbereiten. Die ganze Welt und damit auch die Schule verändert sich ständig und niemand weiß, wie die Arbeit des Lehrers in 20 Jahren aussieht und was für Fertigkeiten es von einem Lehrer erlangt wird. Die Universität bietet allgemeine Fertigkeiten, womit Studierende dann in verschiedenen Situationen handeln. Die Universität bietet auch eine Gemeinschaft, wo man Kontakte knüpfen kann und Stützung von anderen Studierenden (und zukünftige Kollegen), die in derselben Situation sind, bekommen kann.

9 Literaturverzeichnis

Aho, I. 2010. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.

Autio, T.; Nikander, E.; Ropo, E.; Silfverberg, H. 1998. Koulutuspolitiikka ja aineenopettajakoulutus. *Aikuiskasvatus* 4/98, 303-312.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-534337>

Atjonen, P. & Väisänen, P. (Hrsg.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Boguna, J.; Joachimsthaler, J.; Nikkinen, J.; Reuter, E.; Wilske, D. (Hrsg.) 2014. *Vom Text zum Text. Übersetzungskunst, philologische Präzision und interkulturelle Erfahrung. Festschrift für Andreas F. Kellertat zum 60. Geburtstag.* Berlin: Frank & Timme.

Estola, E.; Heikkinen, H.L.T. & Räsänen, R. (Hrsg.) 2007. *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä.* Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, E92.

Haapasalo, L. 2004. Tieto, tietäminen ja tiedonhankinta opettajankoulutuksessa. In: Atjonen, P. & Väisänen, P. (Hrsg.) 171-190.

Helin, E.; Karjalainen, A.; Lauriala, A.; Mahlamäki-Kultanen, S.; Nyysölä, K.; Pohjonen, P.; Rautiainen, A. & Rökköläinen, M. 2014. (Hrsg.) *Opettajan koulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014.* Muistiot 2014: 4. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf (gelesen 28.1.2015)

Hildén, R. & Salo, O.-P. (Hrsg.) 2011. *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki.* Helsinki: WSOYpro.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki : Gaudeamus Helsinki University Press.

Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (Hrsg.) 2004. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille.* Tampere: Tampere University Press.

Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien

kokemuksia ja käsityksiä. In: Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (Hrsg.), 114–129.

Kumpulainen, T. 2010. (Hrsg.) *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2010: 4. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/130716_Koulutuksen_määrälliset_indikaattorit_2010.pdf (23.2.2015)

Laursen, P. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.

Little, J. W. 1990. Conditions of professional development in secondary schools. In: McLaughlin, M. W.; Talbert, J. E. & Bascia, N. (Hrsg.) *The contexts of teaching in secondary schools: Teacher's realities*. New York & London: Teachers College Press, 187-223.

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 989.

Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? In: Estola, Heikkinen & Räsänen 2007, 155-184.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. (Hrsg.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 25.

Julkunen, R. 2009. *Uuden työn paradoksit*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based Teacher Education in Finland. In: Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. (Hrsg.) 2006, 31-50.

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

Maijala, M. 2012. Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF* (4)2012, 479-498.

Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. *The focused interview. A manual of problems and procedures*. Zweite Auflage. London: Sage.

- Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368.
- Nyman, T. 2011. Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja ”oikeassa” työssä: haaste opettajankoulutukselle ja koululle. In: Hildén, R. & Salo, O.-P. (Hrsg.) 2011, 101-121.
- OAJ. 2014. *Työolobarometri 2013. OAJ:n Työolobarometrin tuloksia. 31.1.2014*. Zusammenfassung unter: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut> (gelesen 12.11.2015)
- Opetusministeriö 2007. *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> (gelesen 28.1.2015)
- Reuter, E. 2014. Murrende PISA-Sieger. Einheimische Kritik der neuen finnischen Bildungspolitik. In: Boguna, J. et al. (Hrsg.) 2014, 253- 265.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Penttinen, E. 2008. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan. Teoksessa: A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 298, 350–359.
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (gelesen 10.10.2015)
- Sahlberg, P. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into Kustannus. (Original: Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? 2. Auflage)
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching. Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 98 –113.

Tergujeff, E. 2013. *English Pronunciation Teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. University of Jyväskylä.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 2/2004, 174–190.

UNIFI 2015. Strategia- ja vaikuttavuushanke: Vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi. Loppuraportti. 24.3.2015. <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kielet-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf>

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. Bearbeitung. Porvoo: WSOY.

Vartiainen, K. 2011. *Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 325.

Veijola, Anna. 2013. *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. Universität Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 196.

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. In: Atjonen, P. & Väisänen, P. (Hrsg.) 2004. 31-46.

Internetquellen

Internetquelle 1: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408911043957>
(gelesen 3.11.2015)

Internetquelle 2:

<http://www.verkkouutiset.fi/politiikka/Grahn%20Laasonen%20karkihanke-40477>

(gelesen 3.11.2015)

Internetquelle 3: Suomalaisista tuli englanninpuhujia - missä saksan, ranskan ja venäjän taitajat? Yle 23.9.2013

http://yle.fi/uutiset/suomalaisista_tuli_englanninpuhujia_-_missa_saksan_ranskan_ja_venajan_taitajat/6835420

(gelesen 23.2.2015)

Internetquelle 4: Finlex: Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?%20search\[type%20\]=pika&search\[pika\]=Opetustoim*](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?%20search[type%20]=pika&search[pika]=Opetustoim*) (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 5: <http://www.uta.fi/edu/opiskelijaksi/pedagogiset.html> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 6: <http://www.uta.fi/opiskelijaksi/valintaperusteet/ltl/sak.html> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 7: Perusopetusasetus. 20.11.1998/852.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (gelesen 4.11.2015)

Internetquelle 8:

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

(gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 9: <http://www.uta.fi/esittely/strategia/index.html> (gelesen 26.3.2015)

Internetquelle 10: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558#Pidp4194432>

(gelesen 26.3.2015)

Internetquelle 11:

<https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=126&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014&koulid=5> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 12:

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/saksa/opiskelu/opetussuunnitelmat/ops2012-2015/kieliope (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 13:

<https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=8267&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2014> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 14:

<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/opetusohjelma.htm?kieli=fi&ots=GERF&lvv=2011&ops=116> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 15:

<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/opetusohjelma.htm?kieli=fi&ots=264&lvv=2014&ops=126> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 16:

<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/opetusohjelma.htm?kieli=fi&ots=264&lvv=2013&ops=126> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 17:

<https://www10.uta.fi/opas/opetusohjelma/opetusohjelma.htm?kieli=fi&ots=63&lvv=2012&ops=126> (gelesen 26.2.2015)

Internetquelle 18:

<https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=5764&idx=0&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>(gelesen 27.2.2015)

Internetquelle 19: <http://www.uta.fi/normaalikoulu/esittely/index.html> (gelesen 1.3.2015)

Internetquelle 20:

<https://www10.uta.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=6820&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2014> (gelesen 26.2.2015)