

Arbeit an Vorstellungen von Deutschunterricht in der Ausbildung angehender Lehrpersonen

Claudia Roth

Abstract

Dieser Beitrag geht von der Frage aus, wie stereotype Vorstellungen von Deutschunterricht bei angehenden Lehrpersonen hinterfragt und verändert werden könnten. Es wird eine Lernumgebung skizziert, die alle Lehramts-Studierenden des Instituts Unterstrass in Zürich während ihrer Grundausbildung selbstständig bearbeiten. Anhand von Zitaten aus den Schlussreflexionen zur Lernumgebung werden Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse aus dem Blickwinkel eines integrativen Ansatzes sowie der Motivation beleuchtet. Dabei zeigt sich, dass eine sowohl die subjektive als auch die soziale Ebene berücksichtigende, mehrperspektivisch angelegte Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur ermöglichen kann, vielschichtig an eigenen Vorstellungen und Haltungen zu arbeiten.

Schlüsselwörter

Ausbildung angehender Lehrpersonen, Vorstellungen und Haltungen, Deutschkompetenzen, Kinder- und Jugendliteratur, subjektive Bedeutsamkeit, soziale Eingebundenheit, Motivation

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Claudia Roth, Institut Unterstrass an der PHZH, Seminarstr. 29, 8057 Zürich, claudia.roth@unterstrass.edu

Arbeit an Vorstellungen von Deutschunterricht in der Ausbildung angehender Lehrpersonen

Claudia Roth

1. Einleitung

Meine bisherige Vorstellung von Deutschunterricht war geprägt von persönlichen Erfahrungen, die ich während meiner eigenen Schulzeit gemacht habe. Aufsätze, Diktate, eintönige Grammatikblätter, starre Interpretationsstrukturen und mühselige Korrekturarbeiten sind Stichworte, die mir dabei in den Sinn kommen. (Stud. Jg.1984, Semesterreflexion)

Leider sind meine Erinnerungen zum Deutschunterricht nicht sehr positiv, womöglich, weil er sehr trocken gehalten wurde und ich nicht besonders gut darin war. Neben dem selbstständigen Lesen und Grammatikblätter Lösen schrieben wir vor allem Aufsätze oder Diktate. (Stud. Jg.1994, Diplom-Arbeit)

Spass und Deutsch war für mich in der Primarschule ein Gegensatz. (Stud. Jg. 1998, Lernjournal)

Die in diesen Erinnerungen präsentierten Vorstellungen von Deutschunterricht sind keine Ausnahmen. Mit hartnäckiger Konstanz finden sich bei angehenden Lehrpersonen immer wieder und, wie obenstehende Zitate zeigen, innerhalb ganz unterschiedlicher Formate – sei es in persönlichen Mitteilungen, in Lernjournalen oder auch in Qualifikationsarbeiten – ähnliche Formulierungen. Die in ihnen erwähnten Qualitätsmerkmale – «starr», «trocken», «oberflächlich», «monoton» – und das Aufzählen methodisch immergleicher Inszenierungen wie Arbeitsblätter ausfüllen, Aufsatz und Diktate schreiben, Frage-Antwort-Unterricht lassen Bilder von einem Unterricht entstehen, der «träges Wissen» erzeugt, «das völlig handlungsirrelevant bleibt und höchstens dazu dient, Fragen von Lehrkräften zu beantworten» (Pompe, Spinner & Ossner, 2020, S. 55).

Dass persönliche Erfahrungen zu Vorstellungen und Haltungen führen, die den eigenen Unterricht massgebend prägen, ist hinlänglich bekannt. Ihre Bewusstwerdung, Bearbeitung und Weiterentwicklung gehören mitunter zu den zentralen Aufgaben von zukünftigen Lehrpersonen, namentlich während der Grundausbildung. Wie also könnten gleich zu Beginn der Ausbildung anstelle des eingeschränkten, stereotypen Blicks auf ein Fach vielfältige, lebendige und lustvolle Zugänge initiiert werden? Wie könnte der «Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen» (Deci & Ryan) grundlegend erfahrbar gemacht werden?

Vorstellungen von Unterricht werden in der Ausbildung gerade auch durch institutionalisierte Gewohnheiten und Abläufe geprägt bzw. verfestigt, die als sogenannte heimliche Lehrpläne wirken können. Das heisst, dass durch sie Haltungen und Vorstellungen transportiert werden, die nicht unbedingt mit den angestrebten Ausbildungszielen übereinstimmen. Zu diesen «wichtige[n] Wirkgrössen» (Berli & Schoch, 2010, S. 211) einer Institution gehören auch Prüfungsformen. Da am Institut Unterstrass¹ die gemäss Studienreglement zu absolvierende Zwischenprüfung Deutschkompetenz die allererste Prüfung im Studium überhaupt ist, kommt ihr zudem noch ein gewisser Initiationscharakter zu. Es stellt sich folglich gleich mehrfach die Frage, wie ein Prüfungssetting aussehen könnte, das die Negativbilder von Deutschunterricht nicht noch zusätzlich bestätigt und damit zementiert. Weil die genannte Prüfung sozusagen altershalber einer Revision bedurfte, bot sich die Gelegenheit, die hier skizzierten Überlegungen einzubeziehen und den Rahmen der Prüfung so zu gestalten, dass damit, unter anderem, ein deutlicher Akzent auf das gesetzt wird, was sowohl in der Ausbildung als wichtig gilt als auch einem zeitgemässen Deutschunterricht zugrunde liegt.

¹ Das Institut www.unterstrass.edu in Zürich ist der Pädagogischen Hochschule Zürich mit einem Partnerschaftsvertrag angegliedert. Es ist in der Aus- und Weiterbildung von Kindergarten- und Primarschullehrpersonen tätig. Pro Jahr nimmt es drei Studiengruppen auf; aktuell sind dies durchschnittlich 84 Studierende.

Zu diesen Grundlagen gehören:

- der Kompetenzbegriff nach Weinert, auf den sich die aktuellen Bildungspläne beziehen (so auch das Kompetenzstrukturmodell für die Ausbildung von Lehrpersonen im Kanton Zürich² und der Lehrplan 21³, der für die obligatorische Schulzeit in der Deutschschweiz gilt) und
- aktuelle fachdidaktische Diskurse, insbesondere auch Ansätze, die von einem interaktiv verstandenen Mehrebenen-Modell von Kompetenz ausgehen, das sowohl kognitive als auch *subjektive* und *soziale* Aspekte berücksichtigt (so fürs Lesen bei Rosebrock & Nix, 2008, fürs Schreiben bei Ritter 2015 und jüngst auch für die Sprachreflexion bei Peyer, 2020 b).

Weinerts Definition heisst im Wortlaut:

Kompetenzen sind die «bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.» (Weinert, 2001, S. 27f.)

Ein auf einem umfassenden Kompetenz-Begriff beruhendes Prüfungssetting sollte demzufolge «variable Situationen» bereitstellen, in denen subjektiv bedeutsame, sozial eingebundene «Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, S.6) sichtbar werden können. Hochschuldidaktisch massgebliche Lehr- und Lerntheorien (Deci&Ryan, 1993; Neuweg, 2005; Wahl, 2013) boten weitere Orientierung bei der Gestaltung eines diese Ansprüche berücksichtigenden Settings, das nun in Form einer Lernumgebung seine Gestalt gefunden hat. Sie soll im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

2. Die Lernumgebung

Die Lernumgebung besteht aus einem verschiedene Sozialformen und alle Sprachhandlungsbereiche berücksichtigenden Prozess und mündet in einer schriftlichen Schlussreflexion. Sie soll Arbeitsweisen bewirken, die für ein Lehramts-Studium bedeutsam sind. Zudem soll sie den Studierenden «eine Vorstellung davon ... geben, worin zentrale Anforderungen des Faches bestehen und wie diese in beruflich relevante Kompetenzen überführt werden können» (Schindler, 2016, S. 16). Ihre fachliche Ausgestaltung will die Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche und didaktische Diskurse gewährleisten. Sie folgt dabei einem integrativen Ansatz (Bredel & Pieper, 2015, S. 13f.; Peyer, 2019, S. 236). Kristallisationskern bei dieser fachlichen Ausgestaltung ist die Annahme, dass vor allem die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in der Form, wie sie von der aktuellen Fachdidaktik und vom Lehrplan gefordert wird – insbesondere das *Formulieren subjektiver Textwahrnehmungen* und das *Literarische Gespräch* –, den Studierenden nicht vertraut ist und somit Anlass bietet, sich mehrperspektivisch mit «zentralen Anforderungen des Faches auseinanderzusetzen» und in «beruflich relevante Kompetenzen» zu überführen.

2.1 Die Agenda der Lernumgebung

Die Studierenden eignen sich den fachdidaktischen Text «Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen» (Spinner, 2011) im Einzelstudium an, sichern darauf im Tandem ihr diesbezügliches Textverständnis und transformieren das Erarbeitete nachher zu viert in Form eines *Literarischen Gesprächszirkels*. Die inhaltliche Basis des Gesprächszirkels bietet die im Rahmen bestimmter Vorgaben vorgängig getätigten individuellen Auseinandersetzungen mit Kinder- und Jugendliteratur aus gut eineinhalb Jahrhunderten⁴.

² https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf, S.1 und <https://www.unterstrass.edu/assets/files/2.5-Kompetenzstrukturmodell.pdf> (04.08.2022)

³ <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2&hit=101e2006ccJgzJ9dzVvB5WbsuV5Wzw#101e2006ccJgzJ9dzVvB5WbsuV5Wzw> (04.08.2022)

⁴ Die aus verschiedenen Zeiten und Räumen stammende Kinder- und Jugendliteratur, die in der Lernumgebung zur Auswahl steht, beherbergt ein Stück Kulturgeschichte. Sie bietet einen breiten Fundus an gestaltetem Sprach- und Bildmaterial, also an vielfältigen Formulierungs- und Darstellungspraktiken. Sowohl mit dieser Zusammenstellung als auch durch die Vorgaben für die daraus zu treffende individuelle Auswahl sollen vielfältige Auseinandersetzungen provoziert werden. So sind sowohl Klassiker als auch Neuerscheinungen vertreten, Romane und Graphic Novels sind ebenso zu finden wie Bilderbücher.

Abschliessend legen die Studierenden die für sie im Verlauf des mehrmonatigen Lernprozesses relevant gewordenen Aspekte in der Schlussreflexion schriftlich dar.

		GEGENSTAND	TÄTIGKEIT	SOZIALFORM	BUDGET
PROZESS	1.		Kleingruppe (für den Literarischen Gesprächszirkel) konstituieren und Absprachen treffen	4 Studierende	0.5 Std.
	2.	Kinder- und Jugendbücher	In den Büchern schmökern und individuelle Auswahl treffen	Individuell	2 Std.
	3.	Text von Kaspar Spinner, <i>Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten</i>	Erarbeiten	Individuell	2 Std.
			Verständnissicherung	Partnerarbeit	1.5 Std.
	4.	Ausgewählte Kinder- und Jugendbücher	Lektüren (ca. 2 Std./Buch)	Individuell	19 Std.
Stellen auswählen, abschreiben, Auswahl begründen (ca. 45 Min./Buch)					
5.	<i>Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten</i> anhand der bearbeiteten Kinder- und Jugendbücher	Umsetzung im Literarischen Gesprächszirkel	Kleingruppe	1x3 Std. oder 2x 1.5 Std.	
PRODUKT	6.	Reflexion	Schreiben	Individuell	1 Std.
			Überarbeiten	Peer-Feedback	1 Std.
	7.	Prüfungsdossier einreichen			

Abbildung 1: Als Strukturierungshilfe für den mehrmonatigen Lernprozess ist im *Leitfaden* (Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2021, S. 4) ein Überblick über einen möglichen Ablauf mit den vorgesehenen Arbeitsphasen zu finden. Die darin erwähnten Punkte 1 bis 7 werden dort im Folgenden anhand von Impuls-Fragen, zugrunde liegenden Gedanken und Vorgaben weiter aufgefächert.

2.2 Die Umsetzung der Lernumgebung

Die Lernumgebung wird von allen Studierenden während ihres zweiten Studiensemesters bearbeitet. Zu Semesterbeginn werden die einzelnen Studiengruppen jeweils von der für sie in der Deutschdidaktik zuständigen Dozierenden⁵ mündlich eingeführt; dabei wird der abgegebene *Leitfaden* genauer erläutert, ebenso werden die sowohl elektronisch als auch physisch zur Verfügung gestellten Materialien vorgestellt und allfällige Fragen geklärt. Auf diesen Grundlagen werden die Studierenden dann selbstorganisiert tätig – einzeln, im Tandem und in Kleingruppen. Gegen Semesterende reichen sie schliesslich ihr den mehrmonatigen Prozess dokumentierendes Dossier ein.

⁵ Eine Dozentin ist für die Deutschdidaktik der Gruppe des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe zuständig, und eine Dozentin für die Deutschdidaktik der beiden Gruppen des Studiengangs Primarstufe (regulär Studierende und Quereinsteigende).

Da diese Dossiers Einblick geben in vielfältige Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse von angehenden Lehrpersonen zu Beginn ihrer Ausbildung, besteht ein grosses Potenzial der Lernumgebung darin, dass die Dozierenden mit dem Unterricht und auch im Rahmen individueller Begleitungen sinnstiftend und aufbauend daran anknüpfen können, weil sie ihre Studierenden als konstant bleibende Gruppen während der gesamten fachlichen Ausbildung begleiten. Um dieses Potenzial fruchtbar zu machen, müssen die in den Dossiers dokumentierten Prozesse überhaupt erst erkannt und beschrieben werden. Darum geht es im nächsten Abschnitt.

3. Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse

Die folgenden Auswertungen gehen von den Schlussreflexionen aus⁶, da diese als Rückblick auf den mehrmonatigen Prozess angelegt sind und somit als Lernprodukte⁷ verstanden werden können. Das Erkenntnisinteresse dieser Auswertung ist, die Vielfalt der Lernprozesse ansatzweise beschreibbar zu machen.

Die Reflexionen wurden zuerst anhand folgender Fragen bearbeitet: Was bringen die Studierenden zur Sprache? Welche Erfahrungen halten sie für bedeutsam und mitteilenswert? Welche Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse werden sichtbar? Aus der Vielfalt der Themen wurden als nächstes drei herauskristallisiert, die bezüglich der hier einleitend formulierten Fragen relevant sind: gemäss integrativem Ansatz 1. *Sprache im Fokus* und 2. *Literatur im Fokus*, und – da für die Motivation «die eigene Wertschätzung des Handlungsziels» (Deci & Ryan, 1993, S. 236) als entscheidend angesehen werden kann – 3. *Sinnstiftungen*. Für den vorliegenden Beitrag wurden schliesslich Zitate so ausgewählt und zusammengestellt, dass einerseits in verdichteter Form Prozesse exemplarisch veranschaulicht erscheinen und anhand dieser, noch weitere bedeutsame Aspekte aufgezeigt werden können. So wird im Abschnitt *Sprache im Fokus* (3.1) auch die soziale Ebene des Lernens herausgearbeitet und im Abschnitt *Literatur im Fokus* (3.2) wird anhand der emotionalen Involviertheit die subjektive Ebene der Zugänge betont. Andererseits sollen Auffälligkeiten beschrieben, strukturiert und eingeordnet werden.

Alle Studierenden werden ausschliesslich einmalig zitiert, um einen möglichst vielstimmigen Eindruck zu gewährleisten⁸.

3.1 Sprache im Fokus

Ein weiterer spannender Punkt unserer Diskussion waren Wiederholungen. Wir alle hatten Textstellen in denen ein Wort, oder eine Satzstruktur sich dauernd wiederholt hat. Wir haben in der Schule gelernt, dass man Wortwiederholungen vermeiden sollte, da der Text sonst langweilig wird. Bei unseren Textstellen war jedoch genau das Gegenteil der Fall, sie wurden gerade erst so spannend und mitreissend, durch diese Wiederholungen. Ich finde dies ein sehr spannendes Thema und werde es mit meinen Schülerinnen und

⁶ Das ausgewertete Korpus besteht aus insgesamt 148 Prüfungsdossiers von sechs Studiengruppen, die bei der Autorin die Deutschdidaktik-Ausbildung absolvierten. Jedes Dossier ist mit einer Sigle gekennzeichnet (Ziffern: regulär Studierende BPS und Quereinsteigende Q des Studiengangs Primarstufe; Kleinbuchstaben: Studierende, die vom Studiengang Kindergarten/ Unterstufe in den Studiengang Primarstufe gewechselt haben):

2019		2020		2021	
BPS 18	1 – 23 a – c	BPS 19	47 – 69 d	BPS 20	96 – 119 e – h
Q 18	24 – 46	Q 19	70 – 95	Q 20	120 – 140

⁷ Während die formalen Vorgaben die Reflexionen auf mindestens eine und höchstens drei Seiten festlegen, sind die inhaltlichen Vorgaben offengehalten. Dadurch sollen die Studierenden herausgefordert werden, aus ihren Erfahrungen auszuwählen, eigene Schwerpunkte zu setzen und diese sprachlich zu gestalten. Die inhaltlichen Vorgaben für die Schlussreflexion lauten: «Die Schlussreflexion wird auf der Grundlage aller stattgefundenen Auseinandersetzungen erstellt. Es kann hilfreich sein, sich nochmals (z.B. anhand der entstandenen Unterlagen, Notizen, Skizzen, Fragen, Gedanken) die einzelnen Prozess-Schritte zu vergegenwärtigen. Welches waren die wichtigsten Erfahrungen für mich? Welche Erkenntnisse sind mir wichtig? Was habe ich gelernt? Überraschungen? Weiterführende Gedanken?». Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2021, S. 8.

⁸ Das gilt für den ganzen Beitrag hier.

Schülern beim Thema Texte schreiben bestimmt aufnehmen. Ich finde es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler auch wissen, dass Wiederholungen gezielt eingesetzt werden können. (106)⁹

In diesem Zitat wird beschrieben, wie im Literarischen Gesprächszirkel zu einer in den Texten entdeckten sprachlichen Auffälligkeit neue Ansichten profiliert und herkömmlichen Auffassungen («Wir haben in der Schule gelernt») gegenübergestellt werden. Die Studentin zieht anschliessend aus den in der Kleingruppe herausgearbeiteten Erkenntnissen Konsequenzen für ihren zukünftigen Unterricht, die implizit eine Vernetzung deutschdidaktischer Lernbereiche beinhalten. Damit wird, wie auch mit der sichtlich von Interesse geleiteten Aufmerksamkeit auf Sprache als Grundhaltung, eine fruchtbare Basis für die Weiterarbeit im Studium geschaffen. Die auf die Prüfung folgende deutschdidaktische Ausbildung ist herausgefordert, dieses Potenzial zu erkennen, vielfältig zu vernetzen und darauf aufzubauen.

Da in der oben zitierten Stelle mehrfach auf gemeinsame Erfahrungen referiert wird («wir»), ist zu vermuten, dass die Anschlusskommunikation, also die soziale Komponente, eine wichtige Funktion in den Lernprozessen der Beteiligten eingenommen hat. Mit dem Hinzuziehen der Dossiers aller vier am Gesprächszirkel Teilnehmenden¹⁰ kann diese Vermutung bestätigt werden. Der Vergleich der schriftlichen Dokumente aus den unterschiedlichen Prozessphasen zeigt folgendes Bild:

- Bei den *Textstellen-Kommentaren*¹¹ moniert (106) bei zwei Stellen das Thema der Wiederholungen, (115) geht einmal darauf ein. Bei (108) und (114) sind keine diesbezüglichen Bemerkungen zu finden.
- In den *Schlussreflexionen* hingegen nehmen alle das Thema der Wiederholungen auf – unterschiedlich ausführlich, mit unterschiedlichen Kontextualisierungen und Gewichtungen. (106), (114) und (115) verwenden dabei explizit die bilanzierende Formulierung «Wiederholungen gezielt einsetzen», (108) zeigt diesen Sachverhalt diskursiv auf.

Der Lernertrag aller vier Studierenden – «Wiederholungen können gezielt eingesetzt werden» –, der so erst in ihren Schlussreflexionen erscheint, kann als Revision eines weit verbreiteten «unterrichtlichen Brauchtums» verstanden werden: Zu den «bestimmte[n] lehrerseitige[n] Vorstellungen von Sprache und Literatur, die sich häufig weitgehend unberührt von konzeptionellen Entwicklungen weitertradiieren» (Bredel & Pieper, 2015, S. 274) gehört das – hier im Rahmen der Lernumgebung verdichtet bearbeitete und revidierte – undifferenzierte Diktum, «dass man Wortwiederholungen vermeiden sollte».

3.2 Literatur im Fokus

Zugegeben, ich war zuerst etwas skeptisch, als ich den Leistungsnachweis in Angriff nahm. Was sollte dabei schon Interessantes herauskommen ... Inzwischen hat sich meine Haltung geändert: Einige Bücher haben mich derart in ihren Bann gezogen, dass ich auch mit Freunden und meiner Familie darüber sprechen wollte. (40)

Beim Lesen der folgenden Sätze geschah etwas, was bei mir wirklich selten passiert. Der Inhalt der Geschichte berührte mich so sehr, dass ich Gänsehaut bekam. Mit all meinen Gedanken und meiner Aufmerksamkeit war ich in der Geschichte und fieberte mit Krümel mit ... Ich bin es nicht gewohnt, dass eine erfundene Geschichte mich so trifft. (56)

Ich habe das Buch an einem Tag verschlungen, was für mich natürlich äusserst seltsam war, da ich meistens Ewigkeiten brauche, bis ich ein Buch zu Ende lese. (118)

Die Zitate stehen stellvertretend für eine Bandbreite von Erfahrungen, die in der unmittelbaren Begegnung mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur in Gang gesetzt worden sind. Gemeinsam ist ihnen, dass sie

⁹ Zitate aus den Schlussreflexionen der verschiedenen Prüfungsdossiers werden jeweils durch in Klammern angefügte Ziffern bzw. Kleinbuchstaben nachgewiesen.

¹⁰ Da die Studierenden per Unterschrift ihre Teilnahme an den jeweiligen Gesprächszirkeln bezeugen, ist bekannt, wer bei welchem Gespräch teilgenommen hat. Die entsprechenden Reflexionen vermögen, je nach thematisierten Inhalten, in der Zusammenschau oftmals einen mehrperspektivischen Blick auf Gesprächsereignisse zu vermitteln.

¹¹ Also in einer frühen Prozessphase, die u.a. als Vorbereitung auf den Gesprächszirkel angelegt ist.

Aussergewöhnliches in Worte fassen, das mit der – offensichtlich nicht erwarteten – Intensität der Lektüreerlebnisse in Zusammenhang gebracht wird.

«Widerstände», eine «Menge Fragezeichen» und Skepsis werden verschiedentlich als Ausgangspunkte der Auseinandersetzungen formuliert wie beispielsweise auch hier: «Es war eine spannende, erkenntnisreiche und sehr bereichernde Reise. Sie begann mit Widerständen und einer Menge Fragezeichen» (135). Interessant sind diesbezüglich nicht nur die darin eingeschlossenen Annahmen, Überzeugungen und Haltungen. Von Interesse sind insbesondere auch die darauffolgenden Problemlöseprozesse, die die Studierenden variantenreich beschreiben. So vermag die oben im ersten Zitat erwähnte, nicht erwartete und beunruhigende Begegnung mit dem Gegenstand («Einige Bücher haben mich derart in ihren Bann gezogen») kommunikative Aktivitäten in Gang zu setzen («dass ich auch mit Freunden und meiner Familie darüber sprechen wollte»), die «zu einer tiefen und nachhaltigen Beschäftigung» (Wahl, 2013, S. 127) führen. Die benannte Haltungsänderung («Inzwischen hat sich meine Haltung geändert») lässt ein Lernen sichtbar werden, das nicht lediglich in einer Reproduktion von Wissen besteht, sondern bestimmt wird von «motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten» (Weinert).

Mit der wohl am meisten genannten Erkenntnis, «wie spannend Kinderbücher auch für Erwachsene sein können» (58), ist die motivationale Basis geschaffen, diese Vielfalt an Texten in einem zukünftigen Unterricht auch entsprechend zu nutzen: «Ich möchte das Gelernte weitertragen, mich weiterhin mit Kinderbüchern auseinandersetzen und diese Erfahrungen einmal in meinen eigenen Unterricht miteinfließen lassen.» (54)

3.3 Sinnstiftungen

Bemerkenswerterweise finden sich in den Schlussreflexionen vielerorts auswertende Stellungnahmen zum Prüfungssetting selbst, wie beispielsweise in dieser Formulierung: «Der Auftrag dieser Deutschkompetenzprüfung hat mir ausgezeichnet gefallen.» (19) Bemerkenswert sind diese Stellungnahmen, weil sie in den Prüfungsvorgaben weder angelegt sind noch erfragt werden. Sie können als Ausdruck davon verstanden werden, dass die Lernumgebung insgesamt als bedeutsam und sinnvoll erlebt worden ist. Als Begründungszusammenhänge für diese Sinnstiftungen werden dabei hauptsächlich Freude, Motivation, Lernertrag (3.3.1), sowie Berufs- (3.3.2.) und Lebensrelevanz (3.3.3) erkennbar.

3.3.1 Freude, Motivation, Lernertrag

Die Qualitätsmerkmale, mit denen das Setting und die eigenen Auseinandersetzungen charakterisiert werden, sind vielfältig. Sie stehen auch damit in Kontrast zu den hier in der Einleitung erwähnten immergleichen Formulierungen stereotyper Vorstellungen von Deutschunterricht. So formuliert eine Studentin: «Die Deutschkompetenz anhand dieser lustvollen und bereichernden Arbeitsmethoden zu erarbeiten, ist einfach ein zufriedenstellendes Gefühl. ... Es ist schön, so motiviert und inspiriert zu arbeiten.» (74) Dass eine solchermaßen «unmittelbar befriedigende Erfahrung» (Deci & Ryan, 1993, S. 234) innerhalb eines Prüfungssettings eher ungewohnt sein kann, zeigt das folgende Zitat, in welchem der «Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen» als Überraschung zum Ausdruck gebracht wird: «Ich hätte, ehrlich gesagt, zu Beginn nicht gedacht, dass ich einerseits so motiviert bei der Sache sein würde und andererseits auch so viel Neues dazulernen könnte.» (b)

3.3.2 Berufsrelevanz

Ebenso wird die Prüfung als berufsrelevant beurteilt: «Die gesamte Zwischenprüfung erachte ich als sehr sinnvoll und relevant für den Lehrerberuf» (10). Diese Relevanz wird einerseits explizit formuliert, wie in diesem Zitat. Andererseits kommt sie auch dadurch zum Ausdruck, dass die im Verlauf des Prozesses gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse immer wieder – ohne dass dies vorgegeben gewesen wäre – auch in Hinblick auf den zukünftigen Berufsauftrag reflektiert werden:

Im literarischen Austausch fand ich besonders spannend, wie wir bei der Lektüre derselben Bücher den Fokus ganz anders wählten. So bemerkte Andrea völlig andere Details als ich und manchmal fühlte es sich so an, als hätten wir ein ganz anderes Buch gelesen.

Auch diese Erfahrung hilft mir sehr für den zukünftigen Unterricht, weil mir dadurch bewusst wurde, wie verschiedene Kinder Geschichten ganz anders wahrnehmen können. (100)

3.3.3 Lebensrelevanz

Darüber hinaus wird gewissen Erfahrungen «exemplarische Bedeutung» (Klafki) zugemessen, wie es folgende Äusserungen zeigen:

Ich habe Neues gelernt, meinen Horizont geöffnet und erweitert, ... war irritiert aber wurde gleichzeitig auch tief berührt. Ich habe über unsere heutigen Werte und Normen nachgedacht, habe zu Altbekanntem einen neuen Zugang gefunden und auch innere Barrieren überwinden können. (45)

Die für mich wichtigste Erfahrung ist, dass wir durch Gespräche über Literatur schnell ins Philosophieren geraten. Wir sprechen über Moral, verschiedene Ansichten, Gefühle und Beobachtungen. Durch das Philosophieren miteinander erhalten wir Zugang zueinander und lernen uns mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen. Diese Kompetenzen sind meiner Meinung nach essenziell für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. (22)

4. Schlussbemerkungen und Ausblick

Als Gesamteindruck lässt sich festhalten, dass die Studierenden das Angebot der Lernumgebung reichhaltig zu nutzen verstehen. Eingangs wurden hier die Anliegen formuliert, dass sowohl der «Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen» als auch lustvolle Zugänge zu Sprache und Literatur erfahrbar werden sollen. Aufgrund der in den Dossiers dokumentierten Auseinandersetzungen, bei denen vielerorts eine grosse emotionale Beteiligung zum Ausdruck kommt, kann davon ausgegangen werden, dass das Bearbeiten der Lernumgebung einen Raum zu öffnen vermag, in welchem in kondensierter Form solch grundlegende Erfahrungen gemacht werden können und beispielsweise erlebt und erkannt werden kann, «dass es im Fach Deutsch um sehr viel mehr geht, als gemeinhin vermutet wird» (27). Die weiter oben erwähnten Annahmen, dass die Studierenden weder mit dem *Formulieren subjektiver Textwahrnehmungen* noch mit dem *Literarischen Gespräch* vertraut sind, lassen sich anhand entsprechender Äusserungen bestätigen. Insgesamt erweisen sich beide Ebenen des Zugangs – die subjektive und die soziale – als wichtige, vielfach hervorgehobene Momente in den Lernprozessen. Dazu gehören unter anderem auch der Umgang mit Widerständen, die Konfrontation mit der eigenen Bildungsbiografie und mit – bis anhin unhinterfragten – Überzeugungen. Weiter zeigt sich, dass die Studierenden fähig und in der Lage sind, nicht nur ihren Lernprozess innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen sinnstiftend zu gestalten, sondern ebenso das Potenzial ihrer beim Bearbeiten der Lernumgebung gemachten Erfahrungen – auch in Hinsicht auf ihren zukünftigen Berufsauftrag – zu erkennen, in Worte zu fassen und zu reflektieren. Die Reflexionen als Lernprodukte sind mit Erfahrungen gesättigte Texte, die entsprechend interessant zu lesen sind.

Als Ausblick sollen folgende zwei Themen festgehalten werden: Zum einen sind es Überlegungen zu einer formativen Auswertung als Standortbestimmung zu Studienbeginn, und, darauf aufbauend, zu einer individuellen Studienplanung. Zum anderen ist es die Frage nach der Nachhaltigkeit von Lernprozessen.

Formative Auswertung

In Erprobung ist aktuell eine ergänzende¹² formative Rückmeldung in Form von «autonomieunterstützenden» Feedback-Gesprächen (Deci & Ryan, 1993, S. 231). Von Interesse ist u.a., wie die Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse differenzierend beschrieben und allenfalls weiter kategorisiert werden können. Wie liessen sich diese im Prüfungsdossier dokumentierten Prozesse z.B. im Kompetenzstrukturmodell für die Ausbildung verorten? Wie könnte eine Studienplanung auf der Grundlage eines individuell zu entwickelnden Kompetenzaufbaus aussehen? Wie könnte ein entsprechender Hochschul-Unterricht gestaltet werden?

¹² Im Reglement über die Prüfungen (Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2020, Absatz II) gibt es folgende Vorgaben zur Zwischenprüfung Deutschkompetenz: Sie wird «mit ‹bestanden› oder ‹nicht bestanden› bewertet» und ihr Bestehen gehört zu den Aufnahmebedingungen ins Diplomstudium.

Nachhaltigkeit von Lernprozessen

Verschiedene Prüfungsdossiers bezeugen Auseinandersetzungen, die weit über die gesetzten Minimalanforderungen hinausgehen, wie beispielsweise dadurch, dass mehr Bücher als vorgegeben bearbeitet wurden oder dass geweckten Interessen mittels ausführlicher Recherchen nachgegangen wurde. Solche Beobachtungen ziehen u.a. die Frage nach sich, ob und inwiefern die in den Prüfungsdossiers dokumentierten Erfahrungen nachhaltig wirken. Wie liesse sich eine derartig nachhaltige Wirkung erfassen?

Lernen kann als Verhaltensänderung verstanden werden. Wenn Studierende im Verlauf des Studiums in anderen Zusammenhängen und ungefragt solche durch die Zwischenprüfung bewirkte, inzwischen in den Alltag integrierte Verhaltensänderungen schildern, könnten diese Schilderungen als Indizien für die Nachhaltigkeit des Lernens gelten.

So formulieren beispielsweise zwei Studierende, die sich aus unterschiedlichen Gründen vor der Zwischenprüfung als Nichtlesende bezeichnet haben, in ihren Lernjournalen im Verlauf des Studiums beim Modultema Lesen: «Mit der Zwischenprüfung ... habe ich... wieder angefangen regelmässig zu lesen» oder «ich und mein Freund pflegen das Vorlesen seit der Zwischenprüfung weiter» (Hervorhebungen CR). Beide Studierenden schlossen im Sommer 2022 ihre Ausbildung ab. Es dürfte interessant sein, nach dem Berufseinstieg wieder mit ihnen ins Gespräch zu kommen und zu erkunden, ob und inwiefern diese grundlegenden Erfahrungen in ihren Berufsalltag einfließen.

Dass eine sowohl die subjektive als auch die soziale Ebene berücksichtigende Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur stereotype Vorstellungen von Deutschunterricht zu revidieren vermag und die Erfahrung einer entsprechenden Prüfung damit auch zu einer «Änderung im Umgang mit und der Gewichtung von Grammatik und Sprachreflexion» (Lindauer & Schmellentin, 2022, S. 13) beitragen kann, soll das abschliessende Zitat zeigen. Es ist einem Rückblick auf die vergangene Studienzeit entnommen, der kurz vor dem Berufseinstieg und damit in Hinsicht auf den unmittelbar bevorstehenden Unterricht in der eigenen Klasse formuliert wurde. Der Studierende sucht in seinem Text Antworten auf die selbst gestellte Frage «Und was sind eigentlich meine Erkenntnisse für einen guten Unterricht?» und findet schliesslich das Bündelungszentrum für die Antwort im Erleben der Zwischenprüfung Deutschkompetenz. Diese Erfahrung benennt er als Ansatz für seinen zukünftigen Unterricht:

Dann fällt der Groschen. Die Deutschkompetenzprüfung. Es war keine trockene Grammatik und Orthografiekontrolle ... sondern viel mehr. Es ging um *mein* Erlebtes, *meine* Meinung, *meine* Erkenntnis. Die Regeln der Sprache wurden zwar geprüft, aber der Inhalt war mindestens genauso wichtig. Die Sprache diente als Vehikel für persönliche Gedanken, Gefühle und Fantasie. Und genau hier liegt die Faszination. ... Genau an dieser Stelle möchte ich in meinem zukünftigen Unterricht ansetzen. (Hervorhebung im Original)

Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *Lehrplan 21*. <https://zh.lehrplan.ch/index.php>. (31.12.2021)
- Berli, G. & Schoch, J. (2010). Lehrerbildung unter den Anforderungen von Heterogenität. In J. Frank & U. Hallwirth (Hrsg.), *Heterogenität bejahen* (S. 205–224). Münster: Waxmann.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dimensionen guten Hochschullernens. In Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Studienführer*, 2.4. <https://www.unterstrass.edu/assets/files/2.4-Dimensionen-guten-Hochschullernens.pdf>. (31.12.2021)
- Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (2020). Reglement über die Prüfungen am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich. <https://www.unterstrass.edu/assets/files/4.2-Reglement-%C3%BCber-die-Pr%C3%BCfungen.pdf>. (31.12.2021)

- Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (2021). *Zwischenprüfung Deutschkompetenz. Rahmenplan und Leitfaden*. (Aktualisierte Fassung) [unpubl.]
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kompetenzstrukturmodell (2018). In Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Studienführer*, 2.5. <https://www.unterstrass.edu/assets/files/2.5-Kompetenzstrukturmodell.pdf>. (04.08.2022)
- Lindauer, Th. & Schmellentin, C. (2022). Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21. *Leseforum* (1), 1 – 17.
- Mayer, J., Heizmann, F. & Steinbrenner, M. (2020). *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Neuweg, G. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid, & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peyer, A. (2020a). *Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert*. *Der Deutschunterricht* 2, 25–34.
- Peyer, A. (2020 b). *Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse*. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 9–32). Baltmannsweiler: Schneider.
- Peyer, A. (2019). Texttheorie. In M. Kämper van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Bd. 11.1. (Überarbeitete Neuauflage) (S. 236–72). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pompe, A., Spinner, K.H. & Ossner, J. (2020). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Ritter, M. (2015). Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. *Grundschule aktuell* 132, 6–11.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuauflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schindler, K. (2016). Welche Funktionen sollten Eingangstests haben? Ein Beitrag aus sprachdidaktischer Perspektive. *Didaktik Deutsch*, 40, 16–19.
- Spinner, K. H. (2011). Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In K.H. Spinner, J. Kirschenmann & Ch. Richter (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Symposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 63–72). München: kopaed.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zitate von Studierenden, nämlich von
Aline, Angela, Charles, Dimitri, Dominique, Fabian, Fabienne, Irina, Jan, Jonas, Kirstin, Lucia, Maria, Mario, Naemi, Patrizia, Regula, Sasa, Severin, Sibylle, Stefan.
- Der in einem der Zitate erscheinende Studierenden-Name wurde anonymisiert. Alle Zitate sind aus dem Fundus der Autorin.

Autorin

Claudia Roth, lic. phil., ist Dozentin für Deutschdidaktik am Institut Unterstrass. Zuvor war sie, nach Unterrichtstätigkeiten auf der Primar- und Gymnasialstufe, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Bern und Dozentin an der PHZH. Ihre Interessensschwerpunkte sind u.a. Integrativer Deutschunterricht und Sinnstiftungen in Lernprozessen.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Travail sur les représentations de l'enseignement de l'allemand dans la formation des futurs enseignants

Claudia Roth

Résumé

Cette contribution part de la question de savoir comment les représentations stéréotypées dans l'enseignement de l'allemand pourraient être remises en question et modifiées chez les futurs enseignants. Un environnement d'apprentissage est esquissé, dans lequel tous les étudiants en formation d'enseignants de l'Institut Unterstrass à Zurich travaillent de manière autonome pendant leur formation initiale. A l'aide de citations tirées des réflexions finales sur l'environnement d'apprentissage, les processus d'appropriation, d'apprentissage et de résolution de problèmes sont mis en lumière sous l'angle d'une approche intégrative et de la motivation. Il en ressort qu'une approche de la littérature pour enfants et adolescents tenant compte à la fois du niveau subjectif et du niveau social et s'inscrivant dans plusieurs perspectives peut permettre de travailler sur ses propres représentations et attitudes à plusieurs niveaux.

Mots-clés

Formation des futurs enseignants, représentations et attitudes, compétences en allemand, littérature pour enfants et adolescents, dimension subjective, implication sociale, motivation.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2022 de forumlecture.ch

Lavorare alle idee sull'insegnamento del tedesco nella formazione dei futuri insegnanti

Claudia Roth

Riassunto

Questo contributo parte dalla questione di come le concezioni stereotipate dell'insegnamento della lingua di scolarizzazione possano essere messe in discussione e modificate tra i futuri insegnanti. Il contributo delinea un ambiente di apprendimento su cui tutti gli studenti e futuri insegnanti dell'Alta scuola pedagogica Unterstrass di Zurigo lavorano in modo indipendente durante la loro formazione di base. Sulla base di citazioni provenienti dalle riflessioni conclusive relative all'ambiente di apprendimento, i processi di appropriazione, apprendimento e risoluzione dei problemi sono illuminati nell'ottica di un approccio integrativo e della motivazione. Si dimostra che un approccio multiprospettico alla letteratura per bambini e ragazzi, che tenga conto sia del livello soggettivo che di quello sociale, può consentire di lavorare sulle proprie idee e attitudini a più livelli.

Parole chiave

formazione dei futuri insegnanti, idee e atteggiamenti, conoscenza della lingua tedesca, letteratura per bambini e ragazzi, significato soggettivo, integrazione sociale, motivazione.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2022 di forumlettura.ch