



Sprachwissenschaft

KRZYSZTOF NERLICKI | ORCID: 0000-0001-8480-1451
Uniwersytet Szczeciński (Szczecin), Instytut Językoznawstwa

FREMSPRACHENLEHREN UND -LERNEN IM FOKUS DER REFLEXIONEN VON POLNISCHEN ANGEHENDEN LEHRENDEN: AM BEISPIEL DER STUDIERENDEN DER FRÜHPÄDAGOGIK

Abstract

Angehende Fremdsprachenlehrende richten sich in ihrer Lehrtätigkeit nicht selten nach eigenen Erfahrungen und Meinungen, die sie als Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht gesammelt haben. Im Beitrag wird dargelegt, welche Erfahrungen und Meinungen 25 polnische Studierende der Frühpädagogik haben und welche von diesen sie nach dem Seminar zur Fremdsprachemethodik geändert haben. Zwei Bereiche der Meinungsänderung werden der Diskussion unterzogen: a) die Einstellungen zu Fehlern und deren Korrekturen und b) die Einstellungen zum Sprachgebrauch im Unterricht. Aus didaktischer Sicht wird dafür plädiert, Studierende in der Fachvorbereitung mit ihren eigenen und fremden Lernerfahrungen zu konfrontieren, falsche Meinungen zu ändern und – darauf basierend – reflektierende Lehrende auszubilden.

Schlüsselwörter

angehende Fremdsprachenlehrende, Lernermeinungen, frühes Fremdsprachenlernen

SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN THE LIGHT OF REFLECTIONS OF POLISH PRE-SERVICE TEACHERS: ON THE BASIS OF THE CASE STUDY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

Abstract

Pre-service second language teachers often keep in mind and orient themselves by their own experiences and beliefs acquired as learners during second language classes at school. The paper offers a presentation of experiences and beliefs of 25 Polish early childhood education students and identifies which of these beliefs changed after the students attended the second language teaching methodology course. Two areas where the change of beliefs occurred are discussed: a) attitude towards errors and their correction, and b) attitude towards the use of language in class. From the didactic point of view it is argued that university students should be confronted during their professional education with their own learning experiences as well as those of others, and that their false beliefs should be modified in order to, on this basis, train them to be reflective teachers.

Keywords

pre-service second language teachers, learner beliefs, early childhood second language learning

NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH W ŚWIETLE REFLEKSJI POLSKICH PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI: NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Abstrakt

Przyszli nauczyciele języków obcych niejednokrotnie kierują się w trakcie procesów nauczania własnymi doświadczeniami i poglądami, które zdobyli podczas szkolnej nauki języków. Artykuł prezentuje poglądy i doświadczenia 25 studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badaniu jakościowemu poddano nie tylko doświadczenia i poglądy, mające swe źródło w edukacji szkolnej respondentek, ale także zmiany, które zaszły w ich poglądach w trakcie seminarium poświęconego metodyce nauczania języków obcych. Dyskusja dotyczy dwóch obszarów: a) poglądów na temat popełnianych błędów i ich korekty oraz b) poglądów odnoszących się do używania języka w trakcie zajęć. Z punktu widzenia dydaktyki akademickiej ważne jest, aby przyszłych nauczycieli konfrontować z ich wcześniejszymi doświadczeniami i poglądami dotyczącymi nauki języków obcych. Szczególnie należy dążyć do zmiany niewłaściwych poglądów i tym samym kształcić refleksyjnych nauczycieli języków obcych.

Słowa kluczowe

przyszli nauczyciele języków obcych, poglądy uczących się, przed- i wczesnoszkolna nauka języków obcych

1 EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Auf die Frage, wie man Fremdsprachen effektiv lernen sollte, die den Nicht-Expertinnen und Nicht-Experten gestellt wird, können wir unterschiedliche Antworten erhalten. Die einen sind der Meinung, Fremdsprachenlernen sei vor allem Grammatik- und Wortschatzlernen, die anderen vertreten den Standpunkt, am schnellsten lerne man eine Fremdsprache im Zielsprachenland. Andere wiederum bevorzugen native Lehrende. Unterschiedliche Meinungen resultieren aus den individuellen Lernerfahrungen, die man beim Fremdsprachenlernen und -gebrauch gemacht hat – etwa in der Schule, privat, beruflich etc. Individuelle Lernerfahrungen werden in gewissem Grade sozial geteilt, weil sie aus dem sozialen Handeln erfolgen. Diesem Tatbestand liegen solche überindividuellen Faktoren zu Grunde wie etwa gemeinsame Bildungsgeschichte, Bildungstradition, Fremdsprachenlehr- und -lerntradition sowie die verfolgten Lernziele (vgl. Nerlicki, 2011: 101). Appel (2000: 68–69) bezeichnet dieses gemeinsame Erfahrungswissen als *Kultur* und stellt heraus: „[...] das Wissen der Angehörigen einer Kultur zeichnet sich oftmals nicht so sehr durch Rationalität als vielmehr durch deren Gegenteil aus: Glauben, Tabus, Stereotype, Vorurteile und unbewiesene Annahmen [...]“. Insbesondere hat der schulische Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Einfluss auf die Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Meinungen der Lernenden, die deren weitere Lernprozesse und fremdsprachliches Handeln prägen können. Auch die Meinungen der Fremdsprachenlehrenden entwickeln sich nicht nur im Kontext des sozial Geteilten, was Woods (1996: 48–49) als *culture of language teachers* bezeichnet, sondern sie resultieren überdies aus deren individuellen (früheren und gegenwärtigen) Lernerfahrungen. Dies kann ohne Zweifel ihr Lehrhandeln im Fremdsprachenunterricht beeinflussen.

Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen, welche Lernerfahrungen hinsichtlich der Fremdsprachen polnische angehende Lehrende haben, und zu diskutieren, wie sich deren Meinungen verändern und auf die künftige Lehrtätigkeit auswirken können. Hierbei handelt es sich um eine Gruppe von Studierenden der Frühpädagogik, die als Lehrkräfte für den Elementar- und Primarbereich¹ ausgebildet werden.

Zuerst wird in aller gebotenen Kürze auf den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Lernermeinungen, mit besonderer Berücksichtigung der angehenden Fremdsprachenlehrenden eingegangen (Punkt 2). Anschließend wird das diskutierte Problem im polnischen Kontext des Fremdsprachenlehrens- und -lernens aufgegriffen (Punkt 3). Anschließend wird über eigene Erfahrungen in der Arbeit mit angehenden Lehrenden und deren Meinungen

¹ Im polnischen Bildungswesen geht es um die Lehrtätigkeit im Kindergarten ggf. in den Klassen 1–3 der Grundschule.

hinsichtlich des Fremdsprachenlehrens und -lernens berichtet (Punkt 4). Der Beitrag endet mit einigen didaktischen Implikationen hinsichtlich der Vorbereitung von angehenden Fremdsprachenlehrenden (Punkt 5).

2 LERNERMEINUNGEN IM FOKUS WISSENSCHAFTLICHER FORSCHUNG

2.1 FORSCHUNGSANSÄTZE UND -ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

Die Tradition der Erforschung von fremdsprachlichen Lernermeinungen reicht in die Mitte der 1980-Jahre zurück, als Horwitz (1985) einen der ersten standardisierten Fragebögen zur Erhebung der Lernermeinungen – den BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) – entwickelte. Ziel der Pilotstudie war es zuerst, mithilfe von Interviews Meinungen von Studierenden – künftigen Fremdsprachenlehrenden hinsichtlich verschiedener Aspekte des Fremdsprachenlernens zu gewinnen. Auf dieser Grundlage wurde der BALLI-Fragebogen konstruiert und später in mehreren Studien eingesetzt. Das Instrument besteht aus 34 Items. Die Befragten äußern ihre Meinungen auf der fünfstufigen Likert-Skala². Folgende Bereiche von Lernermeinungen werden erhoben: a) Lernermeinungen hinsichtlich der Schwierigkeit des Sprachlernens, b) Lernermeinungen hinsichtlich der Sprachlerneignung, c) Lernermeinungen hinsichtlich der Spezifik des Fremdsprachenlernens, d) Lernermeinungen hinsichtlich der Lern- und Kommunikationsstrategien und e) Lernermeinungen hinsichtlich der Motivation und der Erwartungen. Unter den meist vertretenen Meinungen, die aus den BALLI-Studien resultieren, lassen sich exemplarisch folgende benennen:

1. Es gebe Sprachen, die leichter zu erlernen sind als andere.
2. Es sei leichter für Kinder als für Erwachsene, eine Fremdsprache zu lernen.
3. Es sei leichter, eine Fremdsprache im Zielsprachenland zu lernen.
4. Fremdsprachenlernen bedeute, vor allem Grammatik und Wortschatz zu lernen.

Dem normativen Ansatz, in den sich die Fragebogen-Studien einschreiben, lag das Ziel zu Grunde, nicht nur die Lernermeinungen kennen zu lernen, sondern auch auf deren Basis die Lernprozesse, vor allem im institutionellen Bereich, zu effektivieren.

Der metakognitive Ansatz, der Ende der 1980er-Jahre mit den Arbeiten von Wenden (vgl. exemplarisch 1986, 1999) begann und weiter die Untersuchungen der 1990er-Jahre prägte, fokussierte die Meinungen im Kontext des Erfahrungswissens von Lernenden. Im Gegensatz zu den normativen, auf quantitative Daten ausgerichteten BALLI-Studien war es hier

² Die vorgegebenen Meinungen werden wie folgt eingeschätzt: 1) entschiedene Ablehnung, 2) Ablehnung, 3) schwer präzisierbare oder keine Antwort, 4) Zustimmung, 5) entschiedene Zustimmung.

von Interesse, individuelle Meinungen von konkreten Lernenden und deren Argumentationen zu erforschen. Dazu dienten als Datenerhebungsinstrumente etwa semi-strukturierte Interviews oder Lerntagebücher. In diesem Sinne wurden nicht unbedingt alle Fragen in den Interviews oder Lerntagebüchern vorgegeben: Es ging nämlich auch darum zu erfahren, wie die Lernenden fremdsprachliche Lernprozesse reflexiv erfassen, was sie selbst zur Diskussion stellen und wie sie diese Probleme verbalisieren. Dieses Wissen bezeichnete Wenden als metakognitives Wissen der Lernenden. Fünf Perspektiven von Reflexionen lassen sich in den Lernermeinungen benennen: a) über die zu lernende Sprache (etwa Probleme mit dem Wortschatz-, Grammatik-, Aussprachelernen), b) über die eigene Sprachkompetenz, c) über eigene Erfolge und Misserfolge beim Fremdsprachenlernen (etwa über den Einsatz von Lernstrategien), d) über die eigene Rolle in den jeweiligen Lernprozessen (etwa über eigene Sprachbegabung, Lernstile) und e) über die Spezifik des Sprachenlernens (vgl. Wenden, 1986: 188–196, hierzu auch Nerlicki, 2011: 149). Demzufolge können die Lernermeinungen in drei Hauptgruppen unterteilt werden: a) Sprachlernen bedeute Sprachgebrauch, b) Sprachlernen bedeute die Beherrschung des Sprachsystems und c) beim Sprachlernen seien individuelle Faktoren wichtig (Wenden, 1986: 190). Für diejenigen Lernenden, die das Sprachlernen als Gebrauch einer Sprache auffassen, sind wichtig: a) die Sprache in natürlichen Kommunikationssituationen zu verwenden, b) zu versuchen, in der Fremdsprache zu denken, c) im Zielsprachenland zu lernen und d) sich über Fehler keine Gedanken zu machen. Diejenigen Lernenden, die das Sprachlernen traditionell als Sprachsystemlernen verstehen, meinen: a) Sprachlernen sei Grammatik- und Wortschatzlernen, b) Sprachlernen erfolge in einem formalen Unterricht, c) man könne aus Fehlern lernen und d) man müsse beim Fremdsprachenlernen mental aktiv sein. Diejenigen Lernenden, die emotionalen Aspekten viel Wert beimessen, glauben, a) dass der Lernerfolg von der Sprachbegabung abhängig sei und b) dass die Selbstkonzepte hinsichtlich dessen, wie man sich als Fremdsprachenlerner(in) einschätzt, das Lernen erleichtern oder erschweren würden. Laut Wenden dominiert bei jedem/ jeder Lernenden eine Gruppe der angeführten Meinungen. Unterrichtliches Sprachlernen wird dabei nicht holistisch, sondern als Entwicklung von einzelnen sprachlichen Fertigkeiten angesehen.

Im kontextuellen Ansatz, der mehrere Forschungsansätze der 2000-Jahre kennzeichnet, wird die Rolle der Umgebung und der Sprachlern- und Sprachgebrauchshandlungen hervorgehoben. Barcelos (2003: 26) definiert Lernermeinungen wie folgt: „Beliefs are part of the culture of learning and representations of language learning in a given society.“ Demzufolge werden die Lernermeinungen im Kontext der Lernerhandlungen erhoben und interpretiert. Zur Datengewinnung werden folgende Methoden und Instrumente eingesetzt: Beobachtungen, narrative oder problemorientierte Interviews, Lerntagebücher, Sprachlernbiographien,

Metaphernanalysen. Zur Datenanalyse werden explorativ-interpretative Methoden³ genutzt. Dem kontextuellen Ansatz liegen philosophische Konzeptionen der Dialogizität von Mikhail Bakhtin zu Grunde:

Dialogism stems from the notion of dialogue, which is seen not only as an act of conversation between two people, but as an overall metaphilosophical principle of interaction, governing human existence. (Aro, 2016: 27)

Darüber hinaus wird auf den sozio-kulturellen Ansatz von Wygotski verwiesen. Laut Wygotski sind die Meinungen dialektischer Natur – sie sind sozial und individuell bedingt: „Beliefs must be both socially relevant and personally meaningful to sustain significance for the self.“ (Negueruela-Azarola, 2011: 360). Die kontextuell erhobenen Daten lassen folgende Meinungen benennen: a) Fremdsprachenlernen bedeute ein Schulfach (wie andere), b) Effektives Fremdsprachenlernen bedeute Kommunikation und c) Fremdsprachenlernen bedeute eine sorgfältige und perfekte Entwicklung des Sprachsystems (vgl. Grigoletto, 2000, nach: Barcelos, 2003: 22). Die Sprache wird in diesen Meinungen als etwas Statisches, Standardisiertes, Unveränderliches angesehen (vgl. Dufva et al., 2011): „Personal knowledge about languages is also often mediated by ‚significant others‘ – particularly teachers, but also parents, family members, friends, acquaintances, writers and celebrities who have influenced the individuals’ thinking about languages.“ (Dufva & Salo, 2009: 260–261) Unumstritten ist, dass Lernende mit den gewonnenen Erfahrungen ihre Meinungen hinsichtlich der Sprache und des Sprachlernens ändern (vgl. exemplarisch Allen, 1996). Dies heißt aber nicht, dass diese neuen Meinungen immer zur Effektivierung der Lernprozesse beitragen. Dies gilt etwa für den Schulunterricht, dessen Gestaltung sich Lernende manchmal anpassen.

2.2 ANGEHENDE LEHRENDE ÜBER IHRE FREMDSPRACHENLERN-ERFAHRUNGEN UND IHREN KÜNFTIGEN BERUF

Die Forschungsinteressen hinsichtlich der Meinungen beziehen sich auch auf angehende Fremdsprachenlehrende. Laut Borg (2003) entwickeln sich deren Meinungen auf der Basis von: a) eigenen Lernerfahrungen (*schooling*), b) methodischer Vorbereitung (*professional coursework*), c) praktischer Lehrtätigkeit (*practice teaching*) und d) anderen kontextuellen (z. B. gesellschaftlichen, institutionellen) Faktoren. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei die sogenannte ‚Philosophie des Schulfaches‘:

³ Vgl. exemplarisch das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (Scheele & Groeben, 1998) oder die aus der Sozialforschung bekannte *Grounded Theory* (vgl. exemplarisch Demirkaya, 2014).

Zur Philosophie eines Faches gehören Auffassungen über den Nutzen seiner Inhalte und über die Beziehung, in denen diese zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens stehen, sowie Überzeugungen, die die Entstehung, die Veränderbarkeit und Begründung des Wissens, das in der Schule unterrichtet wird, betreffen. (Bromme & Rheinberg, 2006, nach: Vicente, 2018: 32)

Laut Forschungsliteratur beeinflussen Meinungen von angehenden (wie auch berufstätigen) Lehrenden drei Ebenen: a) deren eigene Lernprozesse b) deren eigene Lehrprozesse und c) die Lernprozesse ihrer Lernenden (Vicente, 2018: 153).

Die sich in den kontextuellen Ansatz einschreibenden Untersuchungen ergeben, dass angehende Fremdsprachenlehrende mit ihrem eigenen Fremdsprachenunterricht, den sie in ihrer Schulzeit erfahren haben, nicht immer zufrieden sind. Kritische Äußerungen betreffen sowohl die institutionelle Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (etwa den Status des Fremdsprachenunterrichts in manchen Ländern und deren Schulsystemen) als auch die nach wie vor traditionelle Herangehensweise an Fremdsprachenlehren und -lernen in der Schule. Wenn man sich die Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Weltteilen anschaut, scheinen die kritischen Wortmeldungen landesübergreifend (vgl. Barcelos, 2016).

Some teachers claim they feel pressured by the school environment and its norms, give up some of the principles or practices of the discourse of *Future foreign language teaching* [...] and fall back on more traditional ways of teaching foreign languages. (Kalaja et al., 2016: 147; Herv. im Original)

Selbst die bereits im vorausgehenden Punkt diskutierte Auffassung von Sprache geht in zwei Richtungen:

1) [...] die Auffassung von Sprache als System, nach der Fertigkeiten isoliert und formenbezogen zu trainieren und Fehler möglichst zu vermeiden sind sowie 2) die Auffassung von Sprache als Kommunikation, nach der Fertigkeiten auf eine integrierte, holistische Weise unterrichtet und Fehler als etwas Lernförderndes verstanden werden sollen. (Vicente, 2018: 185; auch Caspari, 2003: 195)

Dufva und Salo (2009: 264) fügen hinzu, dass die Meinungen der Lehrenden außerhalb des Klassenraums nicht selten den Meinungen von ihren Schülerinnen und Schülern oder Nicht-Professionellen ähnlich sind. Sie sprechen über Fremdsprachenlernen viel lockerer, persönlicher und emotionaler als in einem Klassenraum, in dem „[...] language is often spoken in terms of rules of grammar and items of vocabulary and it is seen as a set of language objects to be internalized“ (Dufva & Salo, 2009: 264–265; vgl. auch Kalaja, 2016).

3 FREMSPRACHENLERNEN UND -LEHREN IM BLICKPUNKT POLNISCHER ANGEHENDER LEHRENDEN

Die polnischen Untersuchungen im diskutierten Bereich schreiben sich sowohl in die Tradition der quantitativen als auch qualitativen Forschungsansätze ein. Die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung⁴ unter angehenden Lehrenden der englischen Sprache, die Michońska-Stadnik (2013) durchgeführt hat, weisen nach, dass auch polnische Studierende traditionelle Meinungen bezüglich der Sprache, des Sprachlernens und -lehrens vertreten. Die Befragten sind etwa der Meinung, dass man eine Fremdsprache am effektivsten im Zielsprachenland erwerbe. Laut Michońska-Stadnik (2013: 40) wird damit teilweise der Sinn des Fremdsprachenunterrichts im Ausgangsspracheland in Frage gestellt. Angehende Lehrende äußern sich eher zurückhaltend hinsichtlich der Verantwortung der Lernenden für deren Erfolge oder Misserfolge. Weder die Grammatik noch den Wortschatz halten die Studierenden für die wichtigsten Aspekte im Fremdsprachenlernen. Eine qualitative Befragung der Anglistikstudierenden hat ergeben, dass diese im Laufe des Studiums folgende frühere Meinungen geändert haben: 1) Fehler sollten sofort korrigiert werden. 2) Grammatik sei am wichtigsten. Ohne ihre Kenntnisse könne man keine fehlerfreien Äußerungen produzieren. 3) Erwachsene hätten wenige Chancen, sich noch eine Fremdsprache anzueignen. Man solle mit der Lehre in der frühen Kindheit anfangen. 4) Das Lehrwerk sei das wichtigste Lehrmaterial im Unterricht. 5) Die Übersetzung in die Muttersprache sei im Unterricht notwendig. Die Lernenden sollten alles verstehen. 6) Klausuren sollten möglichst oft gemacht werden, damit die Lernenden systematisch lernen. 7) Zu viele Übungen in Paaren würden dazu führen, dass die Lehrenden ihre Kontrolle über den Lernprozess verlieren. 8) Um gut in einer Fremdsprache lesen zu können, müsse jedes Wort verstanden werden.

Wie bereits oben erwähnt, kommt in den Meinungen von angehenden Lehrenden dem Grammatiklehren ein besonderer Platz zu. Einerseits kritisieren sie traditionelles Regellernen, andererseits bevorzugen sie deduktive Regelvermittlung – die Vorgehensweise, die sie selbst in ihrem eigenen Unterricht erfahren haben. Die induktive Vermittlungsweise schein zwar interessant, aber sie hinterlasse den Eindruck – es würde keine Grammatik unterrichtet (Wiścicka 2009: 109). In Werbińska (2009: 474) meint einer der Befragten, die Beschäftigung mit der Grammatik helfe, in der Klasse Disziplin zu halten.

⁴ Die Umfrage stützt sich auf den BALLI-Fragebogen.

In einer anderen qualitativen Studie unterstreicht Werbińska (2014: 44), dass angehende Fremdsprachenlehrende im Laufe ihrer methodischen Vorbereitung und nach der Absolvierung von Schulpraktika manche früheren Meinungen bezüglich des Sprachlernens und der Lehrerrolle teilweise ändern. Dies gilt etwa für die Betrachtung der Sprache: Während die Sprache in den früheren Meinungen als System, das erlernt werden soll, aufgegriffen wird, wird sie später immer mehr als Sprachgebrauch aufgefasst. Werbińska (2014: 50) räumt zwar ein: dominierend ist nach wie vor die Meinung, eine Fremdsprache zu unterrichten, bedeute, einzelne Fertigkeiten zu entwickeln und das syntaktische sowie semantische Sprachsystem kennen zu lernen. Daneben treten aber auch typische kommunikative Auffassungen des Sprachlehrens auf. Unveränderbar ist die Meinung, dass Grammatik der schwierigste Lernstoff sei.

4 POLNISCHE ANGEHENDE LEHRENDE IM ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH – IHRE ERFAHRUNGEN UND MEINUNGSÄNDERUNGEN BEZÜGLICH DES FREMDSPRACHENLEHRENS UND -LERNENS

4.1 ZIELGRUPPE UND HINTERGRUND DER UNTERSUCHUNG

Die bisher erforschten Zielgruppen von angehenden polnischen Fremdsprachenlehrenden waren vorwiegend Studierende der neuphilologischen Studiengänge. Hierbei handelt es sich um eine Perspektivenerweiterung: Als Untersuchungsteilnehmende wurden 25 Studentinnen ausgewählt, die Frühpädagogik im Masterstudium an der Universität Szczecin (Polen) studieren. Im Rahmen der Vorlesung und des Seminars zur Methodik des frühen Fremdsprachenlehrens und -lernens wurden ihnen die methodischen Grundsätze der Arbeit mit Kindern dargelegt, an praktischen Beispielen illustriert und diskutiert.

Der Auswahl dieser Zielgruppe lag noch folgendes Erkenntnisinteresse zu Grunde: Den Studierenden der Frühpädagogik steht eine relativ geringere Anzahl der Unterrichtseinheiten beim Lernen einer Fremdsprache als etwa den Studierenden der Fremdphilologien zur Verfügung. Außerdem werden die Studierenden der Fremdphilologien auch in anderen Kursen mit der jeweiligen Zielsprache (oder sogar mehreren Sprachen) konfrontiert, so dass sich ihre Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen und diese der Studentinnen der Frühpädagogik voneinander abheben können.

4.2 ZIEL, UNTERSUCHUNGSMETHODE UND DATENANALYSE

Ziel der Untersuchung war es zu erfahren, welche Änderungen die Studentinnen der Frühpädagogik in ihren bisherigen Meinungen über Fremdsprachenlehren und -lernen erkennen und wie sie diese äußern. Dabei handelte es sich auch darum festzustellen, wie sich diese Meinungen entfalten. Da die angehenden Lehrerinnen mit Kindern im Elementar- und Primarbereich arbeiten werden, war es außerdem von Relevanz zu ergründen, wie sich diese Meinungsänderungen auf die künftige Lehrtätigkeit der Studentinnen im Bereich der Fremdsprachen auswirken können.

Als Untersuchungsmethode wurde eine schriftliche Befragung angewendet. Am Ende des Semesters wurden die Studentinnen gebeten, formlos auf die folgende Frage zu antworten: *Was hat sich in Ihren Meinungen hinsichtlich des Fremdsprachenlehrens und -lernens, mit besonderer Berücksichtigung der Kinder, geändert? Versuchen Sie dies an 3 Beispielen zu erläutern und Ihre Antworten jeweils mit 4–5 Sätzen zu begründen.* An dieser Stelle ist anzumerken, dass ich im Rahmen aller Lehrveranstaltungen versuchte, mit den Studentinnen über ihre Erfahrungen im Fremdsprachenlernen zu reflektieren. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte diskutiert – etwa institutionelle (z. B. das Bild des Fremdsprachenunterrichts an polnischen Schulen), individuelle (die Rolle der emotionalen [z. B. Angst] und kognitiven [z. B. Lernstrategien] Faktoren) und sprachliche (die allgemeine Auffassung von Sprache).

Aus forschungsmethodologischer Sicht schreibt sich die Dateninterpretation in die Prinzipien des explorativ-interpretativen Ansatzes ein. Angewendet wurde ein induktives Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Antworten wurden zuerst fallbezogen gelesen, wichtige Stellen wurden in den Texten markiert. Darauf aufbauend wurden fallübergreifend induktiv Hauptkategorien (die von den Probandinnen genannten Meinungsänderungen) generiert und entsprechend kodiert. Da das Forschungsinteresse auch darauf lag zu erfahren, wie sich diese Meinungsänderungen entfalteten, wurden in dieser Hinsicht die im Vorfeld festgelegten Subkategorien angewendet (vgl. Demirkaya, 2014: 218). Die festgelegten Subkategorien entstammen dem Beitrag von Cabaroglu und Roberts (2000), in dem die Autoren nachgewiesen haben, dass die Meinungen der angehenden Fremdsprachenlehrenden während eines methodischen Kurses unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen. Der Beitrag war eine Antwort auf die damals im wissenschaftlichen Diskurs vorkommende kontroverse These, dass die Meinungen von angehenden Lehrenden eine Inflexibilität auszeichne:

A central issue for teacher educators is the extent to which student teachers' preexisting beliefs on learning and teaching should be viewed as 'inflexible', i.e. relatively impervious to the interventions of pre-service training. (Cabaroglu & Roberts, 2000: 388)

Die von Cabaroglu und Roberts (2000: 393) festgelegten Subkategorien lassen sich wie folgt tabellarisch darlegen:

Tab. 1 Subkategorien von Meinungsänderungen – eigene Bearbeitung nach Cabaroglu und Roberts (2000: 393)

Subkategorie	Charakteristische Merkmale	Beispiel für sprachliche Argumentation
1	2	3
sich seiner Meinungen bewusst sein / bewusst werden <i>Awareness / Realisation⁵</i>	Lernende sind / werden sich ihrer Meinungen sowie deren Änderung ggf. keiner Änderung bewusst	<i>ich habe bemerkt, dass...</i>
Verstärkung der vorhandenen Meinungen <i>Consolidation / Confirmation</i>	Meinungen werden durch individuelle Erfahrungen verstärkt	<i>ich bin noch fester davon überzeugt, dass...</i>
Verfeinerung / Konkretisierung der vorhandenen Meinungen <i>Elaboration / Polishing</i>	die vorhandenen Meinungen werden rekonstruiert, indem neue Meinungen entwickelt und alte aufgegeben werden; Vertiefung der Meinungen durch neue Perspektiven	<i>meine Meinungen sind jetzt konkreter, reicher...</i>
terminologische Konkretisierung <i>Re-labelling</i>	eine Fachbezeichnung wird benutzt	<i>ich weiß, dass dies als bezeichnet wird...</i>
Integrierung von neuen Meinungen <i>Addition</i>	Bereicherung der vorhandenen Meinungen um neue	<i>dies ist für mich etwa Neues...</i>
Umwertung der vorhandenen Meinungen <i>Re-ordering</i>	manchen Meinungen werden neue Prioritäten zugeschrieben	<i>ich bin immer mehr davon überzeugt, dass dies nicht unbedingt das Wichtigste ist...</i>
Verbindung von Meinungen <i>Linking-Up</i>	frühere Verbindungen werden zu einer Ganzheit geschlossen	<i>Grammatik und Wortschatzlernen bilden eine Ganzheit</i>

⁵ In der englischen Sprache werden die originellen Bezeichnungen für die jeweilige Kategorie angegeben, die Cabaroglu und Roberts (2000: 393) benutzten.

1	2	3
Ablehnung von Meinungen <i>Disagreement</i>	frühere Meinungen werden abgelehnt	<i>Ich habe gedacht, dass..., aber es ist nicht wahr.</i>
Übernahme einer Gegenmeinung <i>Reversal</i>	eine entschiedene Meinungsänderung	<i>Den Wortschatz auswendig zu lernen, war meine Strategie. Heute weiß ich, dass dies nicht wirkt.</i>
Pseudowechsel <i>Pseudo Change</i>	eine scheinbare Meinungsänderung	<i>Ich weiß, dass ich es ändern muss, aber es ist für mich unmöglich.</i>
kein Wechsel <i>No Change</i>	frühere Meinungen werden nicht geändert	<i>Meine Meinung, dass..., ist nach wie vor so.</i>

4.3 DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

4.3.1 DIE AM HÄUFIGSTEN GENANNTEN BEREICHE DER MEINUNGSÄNDERUNGEN

Wie bereits erörtert, wurde im Rahmen des Seminars regulär darüber reflektiert, wie die Studentinnen selbst ihr eigenes Fremdsprachenlernen wahrnehmen. Wir versuchten, ihre persönlichen Bilder des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu rekonstruieren, vor allem in Bezug darauf, wie die Studentinnen selbst unterrichtet wurden. Die geschilderten Meinungen der Studierenden stellten eine breite Palette unterschiedlicher Erfahrungen dar, in denen sich neuere mit älteren, traditionellen Prinzipien des Fremdsprachenlehrens und -lernens überschneiden, wobei die Letzteren nicht selten auf Kritik seitens der Studentinnen stießen – etwa, dass man immer noch eine Fremdsprache zu sehr als Lernstoff und weniger als Kommunikationsmittel betrachte.

Auf der Grundlage des analysierten Forschungsmaterials wurden zwei Hauptkategorien festgestellt, die in den schriftlichen Aussagen der Studentinnen am häufigsten als deren Meinungsänderungen genannt wurden. Zu diesen Hauptkategorien gehören:

1. die Einstellungen zu Fehlern und deren Korrekturen (von 16 Studentinnen aufgegriffen)
2. die Einstellungen zum Sprachgebrauch im Unterricht (von 7 Studentinnen aufgegriffen)

An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass vereinzelt auch andere Aspekte erwähnt wurden, die die Studentinnen im Rahmen des Seminars als etwas Neues erfahren haben oder aber als etwas, was sie zu Meinungsänderungen verleitet hat. Stichwortartig sind zu nennen: Einstellungen zu Lehrmethoden, Vermittlung von Grammatik und Wortschatz (wie man

es tun soll), mehrkanaliges Lernen, Hören vor Sprechen, Lernen durch Handeln, die Rolle der Persönlichkeit, des Geschlechts beim Fremdsprachenlernen.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die zwei erwähnten Hauptkategorien und die Arten der Meinungsänderungen, die in Unterpunkt 4.2 nach Cabaroglu und Roberts (2000) bestimmt wurden.

4.3.2 FEHLER UND IHRE KORREKTUREN

Fehler gehören nach wie vor zu den heiklen Problemen des Fremdsprachenlernens, insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch. Bereits am Anfang des Seminars wurde von den Studentinnen mehrheitlich die Stellung vertreten, im Fremdsprachenunterricht herrsche eine traditionelle, nicht selten behavioristische Sichtweise, dass Fehler nur Nachweise der fehlenden sprachlichen Kompetenz seien. Das Streben nach der formalen Korrektheit überschattete im gewissen Sinne die Erreichung der kommunikativen Ziele – die formale Korrektheit sei für die Bewertung entscheidend und wirke sich negativ auf die emotionale Seite aus (etwa durch immer häufiger auftretende Hemmungen oder Sprechängste). Das Problem verstärkte sich dann, wenn die durch Lehrende vorgenommenen Korrekturen kontraproduktiv werden (z. B. wenn die Äußerung durch die Korrektur unterbrochen wird).

Ohne Zweifel ließ sich den frühen Reflexionen der Studentinnen entnehmen, dass diese den Gebrauch einer Fremdsprache vor allem durch das Prisma der Institution Schule betrachteten (vgl. auch die Bezeichnung *authority of the school* in Aro, 2016: 45). Dies implizierte jene sozial geteilten Meinungen hinsichtlich dessen, wie das Lernen im schulischen Fremdsprachenunterricht aussieht und welche Rolle in diesen Prozessen Fehlern zugeschrieben wird. Kaum wurde der Fremdsprachenunterricht als Sprachgebrauch angesehen, in dem auch Fehler anders behandelt werden sollten. Daher ging es im Seminar darum, die herkömmlichen Sichtweisen der angehenden Lehrerinnen zu ändern und vor allem das Fehlermachen als etwas Natürliches, in der fremdsprachlichen Kommunikation Unvermeidbares darzustellen.

Die unten zusammengestellten Ankerbeispiele⁶ zeigen, wie sich die Meinungen der Studentinnen im Laufe des Seminars entwickelt und geändert haben.

⁶ Die Ankerbeispiele wurden aus dem Polnischen übersetzt. In den Beispielen wurden diese Äußerungsteile hervorgehoben, die die jeweilige Subkategorie der Meinungsänderungen illustrieren.

Sich Bewusstwerden der Meinungsänderung

Die Studentinnen berichteten direkt darüber, dass sie eine Änderung ihrer früheren Meinung vorgenommen haben und sich dieser Änderung bewusst sind:

Beispiel 1: „Ich habe meine Meinung zum Thema Fehler geändert. Jetzt weiß ich, dass die Fehler sogar notwendig sind, weil sie auch Fortschritt bedeuten. [...] Ich habe nicht gemeint, dass die Einstellung und die Reaktionen des Lehrers den Fehlern gegenüber so wichtig sind.“

Beispiel 2: „Ich habe besonders die Weisen und Zeitpunkte der Korrektur beachtet. Früher war ich mir dessen nicht bewusst, dass die Fehler während oder nach der Äußerung korrigiert werden können.“

Frühere Meinungen werden abgelehnt

Im vorliegenden Beispiel wird eine Negierung der früheren Meinung ersichtlich:

Beispiel 3: „Jahrelang hat mich die Schule in der Überzeugung bestärkt, dass Fehler schlimm sind und dass man schweigen sollte, wenn man sich der Korrektheit seiner Äußerung nicht sicher ist. Leider führt solch eine Einstellung zur Entstehung einer Sprachblockade, die später schwer zu überwinden ist. Jetzt weiß ich, die Fehler sind sehr nützlich. Besonders am Anfang des Fremdsprachenlernens sollte man die Lernenden ermutigen zu sprechen, selbst wenn sie nicht sicher sind, ob ihre Äußerungen korrekt sind.“

Übernahme einer Gegenmeinung

Dieses Beispiel veranschaulicht die ganzheitliche Aufgabe der früheren und die Übernahme der Gegenmeinung:

Beispiel 4: „Aus eigener Erfahrung und Beobachtung hatte ich die Überzeugung, dass Fehler sofort korrigiert werden sollen. Ich habe jetzt gelernt, dass die Schüler, wenn man die Lernprozesse kommunikativ betrachtet, nicht entmutigt werden sollten. Fehler sind natürliche Begleiter beim Sprachlernen und man soll sich nicht allzu sehr nur auf sie konzentrieren oder sich Sorgen darüber machen.“

ZWISCHENFAZIT

Die dargestellten Meinungsänderungen zeigen einen Perspektivenwechsel bei angehenden Lehrerinnen hinsichtlich der Fehler und deren Korrektur. Die Studentinnen wurden sich der neuen Sichtweisen bewusst (z. B. *Fehler kann man während oder nach der Äußerung korrigieren*), sie lehnten frühere Meinungen ab (z. B. *Fehler sind schlimm*), oder aber sie übernahmen die Gegenmeinungen (z. B. *Fehler sind natürliche Begleiter beim Sprachlernen*). Darüber hinaus verbinden die Befragten das Problem der Fehler mit emotionalen Aspekten (z. B. *Entstehung einer Sprachblockade, die später schwer zu überwinden ist*). Einerseits ist

dieser Perspektivenwechsel Folge der Arbeit im Seminar, andererseits vollzieht er sich auf der Grundlage der Reflexionen über eigene fremdsprachliche Erfahrungen, vor allem vor dem Hintergrund dessen, was die Studentinnen in ihren eigenen Lerngeschichten kritisch beurteilen. Nicht auszuschließen ist auch, dass das im Seminar über Fehler und Fehlerkorrekturen Erfahrene nur das von den untersuchten Studentinnen früher Gemeinte oder zumindest Vermutete bestätigte.

4.3.3 SPRACHGEBRAUCH IM UNTERRICHT

Ein seit Langem auftretendes Problem betrifft den Sprachgebrauch im Unterricht. Es handelt sich darum, dass Lernende nach wie vor in fremdsprachlichen Klassenräumen eine natürliche Kommunikation vermissen. Auch räumen manche Lehrenden ein, im Fremdsprachenunterricht werde die zu lernende Sprache relativ wenig gebraucht. In Appel (2000: 244–247) setzen die befragten Lehrenden ein ‚natürliches‘ dem ‚künstlichen‘ Lernen entgegen. Während natürliches Lernen einer Fremdsprache etwa mit persönlich bedeutungsvollem Umfeld, innerer Notwendigkeit, autonomen Entscheidungen (vgl. Appel, 2000: 245) assoziiert wird, werden künstlichem Lernen Eigenschaften zugeschrieben wie: Unfreiwilligkeit, Abfragen, Bewertung von Leistungen, oder aber eine „Laborsituation“, in der es schwerfällt, dass Lernende in die Fremdsprache „eintauchen“ (Appel, 2000: 246). Daher wird nicht selten von den Lehrenden der Standpunkt vertreten, als Grundvoraussetzung des Fremdsprachenunterrichts solle die Künstlichkeit akzeptiert werden (Appel, 2000: 250–251). Dies hat u. a. zur Folge, dass Kommunikation in der Fremdsprache (vor allem das Sprechen) irgendwie auf spätere Lernstufen (etwa die Mittelstufe) verschoben wird – erst dann, wenn die Lernenden die Grundlagen (z. B. in Grammatik und Wortschatz) beherrscht hätten (Appel, 2000: 251–252).

Die Äußerungen der Befragten bestätigen das oben dargelegte schulische Bild des Fremdsprachenunterrichts. Dennoch entwickeln sich deren Meinungen in eine Richtung, wo dem Sprachgebrauch mehr Wert zugemessen wird.

Umwertung der vorhandenen Meinungen

Die folgenden Ankerbespiele veranschaulichen die Veränderungen im Bereich der Wertsetzungen:

Beispiel 5: „Ich habe immer gemeint, dass beim Lernen einer Fremdsprache solche Elemente wie Wortschatz und Grammatik gleichwertig sind. Jetzt habe ich bemerkt, dass die Kommunikation am wichtigsten ist, also der Wortschatz und die Fähigkeit, mit einer anderen Person zu sprechen.“

Beispiel 6: „Anfänglich habe ich gemeint, Notieren, Schreiben und Lesen sind für fremdsprachliche Kompetenz am wichtigsten. Jetzt glaube ich, dass diese Tätigkeiten verringert werden können, weil die Kommunikation in einer Fremdsprache am wichtigsten ist. Das Kind muss viel hören und zur Bildung kurzer, einfacher Äußerungen ermuntert werden.“

Verstärkung der vorhandenen Meinungen

Das folgende Beispiel zeigt, wie die frühere Meinung der Lernenden im Seminar bestätigt und verstärkt wurde:

Beispiel 7: „Das Wertvollste im Seminar war es, dass ich mich in meiner Überzeugung verstärkt habe – man soll den Kindern kommunikative Situationen schaffen. In der Schule war der Unterricht immer künstlich und unnatürlich.“

Sich Bewusstwerden der Meinungsänderung

Die nächste Äußerung exemplifiziert, dass sich die Lernende ihrer Meinungsänderung bewusst wird:

Beispiel 8: „Vor allem habe ich meine Meinung über die Kommunikation und Gesprächsthemen geändert. Die Gespräche waren sehr künstlich oder über schwierige Themen, die früher nicht behandelt worden waren. Die Kommunikation soll mehr Natürlichkeit haben. Aus meiner Erfahrung kann ich jetzt sagen, dass dies nicht richtig war, wie ich unterrichtet wurde.“

ZWISCHENFAZIT

Den angeführten Ankerbeispielen lässt sich die Opposition Natürlichkeit vs. Künstlichkeit der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht entnehmen (Beispiele 7, 8). In Beispielen 5 und 6 werden die bisher gesetzten Prioritäten hinsichtlich dessen, was beim Sprachlernen wichtig ist, umgewertet. Während das schulische Sprachlernen in den früheren Meinungen der Probandinnen vor allem durch das Prisma der Grammatik und des Wortschatzes betrachtet und nicht selten kritisiert wird, treten nach dem Seminar Bezeichnungen wie *Kommunikation* (Beispiele 5, 6, 8) oder *kommunikative Situationen* (Beispiel 7) auf – als Eigenschaften eines effektiven Fremdsprachenunterrichts, auch durch solche Attribute wie *wichtig* (*Kommunikation ist am wichtigsten* – Beispiele 5, 6) herausgestellt. Aus Beispiel 6 wird ersichtlich, dass die Umwertung der gesetzten Prioritäten die einzelnen Fertigkeiten betrifft. Laut der Äußerung konzentrierte man sich im Unterricht auf schriftliche Fertigkeiten, die von der Studentin sogar für die wichtigsten gehalten wurden. Man kann vermuten, dass das Schriftliche (*Notieren, Schreiben und Lesen*) im Unterricht dominierte und daher solch eine Meinung bei der Lernenden geprägt hat (vgl. hierzu auch Pudo, 2017: 63). Manche Meinungsänderungen

begleitet offene Kritik des eigenen Fremdsprachenunterrichts, etwa: *In der Schule wurde ich künstlich und unnatürlich unterrichtet* (Beispiel 7); *Aus meiner Erfahrung kann ich jetzt sagen, dass dies nicht richtig war, wie ich unterrichtet wurde* (Beispiel 8).

4.4 DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Die dargelegten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Lernermeinungen dynamisch sind und unterschiedlichen Entwicklungen und Änderungen unterliegen können. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die eigenen (früheren und/oder aktuellen) Lernerfahrungen nicht (ganz) positiv ausfallen. Vor dem Hintergrund der im Seminar angestrebten Ziele der methodischen Vorbereitung der Studentinnen auf die Lehrtätigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht war deren eigener Fremdsprachenunterricht – auf unterschiedlichen Stufen der Schullaufbahn – Ausgangspunkt für reflektierendes Nachdenken und Versprachlichung von Meinungen. Die von mir als Lehrendem, aber auch als Lernendem, geäußerten Meinungen und die im Seminar behandelten Fachthemen haben ohne Zweifel die früheren Meinungen der Studentinnen beeinflusst. Es verwundert nicht, dass vor allem die Problematik der Fehler sowie des Sprachgebrauchs im Unterricht am häufigstem als Bereiche der Meinungsänderungen angegeben wurden. Diese Themen wurden oft im Seminar aufgegriffen und auf die eigenen Erfahrungen der Studentinnen bezogen.

Auf der Basis der von Cabaroglu und Roberts (2000) vorgeschlagenen Subkategorien der Meinungsänderungen lassen sich folgende Tendenzen beobachten:

1) Hinsichtlich der Meinungen über die Fehler und deren Korrekturen werden frühere Meinungen abgelehnt (Beispiel 3: „Jahrelang hat mich die Schule in der Überzeugung bestärkt, dass Fehler schlimm sind und dass man schweigen sollte [...]“) oder Gegenmeinungen übernommen (Beispiel 4: „Fehler sind natürliche Begleiter beim Sprachlernen und man soll sich nicht allzu sehr nur auf sie konzentrieren oder sich Sorgen darüber machen“). Die Ablehnung früherer ggf. die Übernahme einer Gegenmeinung können davon zeugen, dass solch eine Sicht den Fehlern und deren Korrekturen gegenüber für die Studierenden ganz neu ist. Als Nachweis dafür kann auch die oben zitierte Meinung in Beispiel 3 gelten, wonach die Lernende „jahrelang“ der Meinung ausgesetzt war, Fehler seien schlimm – daher habe sich die Lernende nach dieser Meinung in der Sprachpraxis gerichtet. Dass Fehler natürliche Erscheinungen beim Lernen einer Sprache sind, wurde im Seminar mehrmals betont – dies findet in Beispiel 4 seinen Niederschlag, indem die Studentin die Grundannahme „Fehler sind natürliche Begleiter beim Sprachlernen [...]“ wiedergibt. Wie oben erörtert, wurde diese Meinungsänderung am häufigsten gemeldet. Der Einfluss meiner Person als Lehrenden und einer fachlichen Autorität auf die Entwicklung bei den Studentinnen dieser neuen Meinung ist dabei nicht auszuschließen.

Dass angehende Lehrende eine neue Sicht auf das Problem der Fehler und deren Korrekturen in methodischen Kursen gewinnen, lässt sich auch anderen Arbeiten entnehmen: In Busch (2010) etwa haben die Studierenden ihre frühere Meinung, Lehrende würden von den Lernenden nur korrekte Äußerungen erwarten, aufgegeben, und zugleich Fehler als „a part of the learning process“ (Busch, 2010: 330) anerkannt. Die Studie von Pratolo (2019) ergibt dagegen exemplarisch Folgendes: Angehende Lehrende sind dafür, während ihres Fremdsprachengebrauchs sofort nach dem gemachten Fehler korrigiert zu werden – „for the sake of their competence progress“ (Pratolo, 2019: 279). Wenn es sich aber um die Sichtweisen bezüglich ihres künftigen Korrekturverhaltens als Lehrenden handelt, sind sie der Meinung, dass die Schüler nicht unterbrochen werden sollten. Sie möchten, dass sich die Lernenden wohl, geschätzt und motiviert fühlen – „[...] all the participants agreed that they would not give instant feedback if they become teachers in the future“ (Pratolo, 2019: 279).

2) Die Meinungen im Bereich des Sprachgebrauchs im Unterricht entwickelten sich nicht auf der Basis der Negation früherer Sichtweisen. Die vorhandenen Meinungen wurden umgewertet (Beispiele 5 und 6: „Kommunikation ist am wichtigsten“) oder verstärkt (Beispiel 7: „Man soll den Kindern kommunikative Situationen schaffen“). Am Beispiel dieser Meinung wird klar, dass die Lernenden die Sprache und deren Lernprozesse durch Komponenten wie etwa Wortschatz, Grammatik betrachten, sie gestehen aber zugleich ein, dass das den Wortschatz und die Grammatik Verbindende, was sich in der Kommunikation verwirklicht, nach wie vor im Unterricht vernachlässigt werde. Man kann in diesem Fall nicht sagen, dass die geäußerten Meinungen ganz neu, etwa in Opposition zu den früheren, konstruiert wurden. Sie gründen mehr darauf, was im Unterricht vermisst wurde und wie sich diese Tatsache auf die eigene fremdsprachliche Kompetenz auswirkte – dies wird auch in anderen Studien bestätigt (vgl. exemplarisch Sacchi & Placci, 2021; Szyszka, 2023).

5 DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN FÜR DIE AUSBILDUNG VON ANGEHENDEN FREMDSPRACHENLEHRENDEN

Wie bereits angemerkt, entstehen und entwickeln sich die Meinungen der Lernenden in einem dynamischen Gefüge von deren Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Interaktionen mit anderen (Lehrenden, Lernenden, anderen Personen) (vgl. Kalaja et al., 2016: 10). Für die untersuchten Studentinnen war einer von diesen sozialen Kontexten das Seminar zur Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts: die jeweiligen Seminarthemen und -situationen, ich als Lehrender (meine Erfahrungen, Meinungen und Reaktionen auf die verbalisierten Meinungen der Studentinnen) und die Probandinnen selbst mit ihren

individuellen Erfahrungen und Meinungen. In diesem Kontext wurden ihre Meinungen (re) konstruiert und manche von diesen geändert.

Vor dem Hintergrund der methodischen Fachvorbereitung von angehenden Fremdsprachenlehrenden lassen sich einige didaktische Implikationen formulieren:

- 1) Es ist von Relevanz, bei den angehenden Lehrenden deren Reflexionsprozesse bezüglich früherer und gegenwärtiger fremdsprachlicher Lernerfahrungen zu aktivieren und darauf basierend deren eigene mit fremden Meinungen zu konfrontieren. Geeignet dafür sind z. B. schriftliche Sprachlernbiographien, die dann in der Seminargruppe diskutiert werden können.
- 2) Wichtig ist den Studierenden bewusst zu machen, dass Meinungen in sozialen Kontexten entstehen und durch diese – etwa die Institution Schule, eigene private Erfahrungen, Studium, Lehramt etc. geprägt werden. In einem methodischen Kurs für künftige Lehrende kommt man daher nicht an dem Problem vorbei, welche Meinungen die Institution Schule mitkreiert und wie sich diese auf das Fremdsprachenlernen auswirken.
- 3) Wie bereits in diesem Beitrag festgestellt, müssen die Meinungen sowohl sozial wie auch individuell relevant sein, damit sie bei der jeweiligen Person wirksam werden (vgl. Negueruela-Azarola, 2011: 360). Bei angehenden Lehrenden soll sich diese individuelle Relevanz vor allem auf deren eigene Lernprozesse beziehen, wobei man nicht vergessen darf, dass manche individuellen positiven Meinungen hinsichtlich der Effektivität der Lehr-Lern-Prozesse in einem bestimmten Kontext nicht unbedingt wirksam werden können. Dies muss auch bei der Vorbereitung angehender Lehrenden deutlich artikuliert werden.
- 4) Grundlegend für die Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrenden sind deren Meinungen über die Sprache selbst und das Sprachlernen. Zu ändern sind die nach wie vor auftretenden, sich aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht ableitenden Meinungen, in denen die Sprache als dekontextualisiertes, statisches System und das Sprachlernen als Beherrschen von separaten Komponenten (Wortschatz, Grammatik) aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der dargelegten Untersuchung haben diesen Fall bestätigt.
- 5) Zu beachten ist auch, dass nicht selten Diskrepanzen zwischen den deklarierten Meinungen oder aber Meinungsänderungen und dem wirklichen Handeln im Unterricht (etwa während der Schulpraktika) bestehen (vgl. exemplarisch Othman & Kiely, 2016: 58). Die Studierenden sollen auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Schule als Institution und Ort des Fremdsprachenunterrichts so stark die Meinungen von (angehenden) Lehrenden beeinflusst, dass diese ihre im Studium gewonnenen Fachkenntnisse und konstruierten Meinungen manchmal (un)bewusst aufgeben und zu früheren Meinungen zurückkehren.

6 ZUM ABSCHLUSS

Fremdsprachenlernen ist ein langwieriger Prozess, in dem Lernende unterschiedliche Erfahrungen sammeln, ihre Meinungen bilden und sich nach diesen in den Lernprozessen richten. Mit Blick auf Vorbereitung künftiger Fremdsprachenlehrender ist von Belang, mit den Studierenden diese Erfahrungen und Meinungen reflektierend nachzuvollziehen und da, wo es nötig ist, den Versuch zu unternehmen, diese zu ändern.

Aus forschungsmethodischer Sicht sind longitudinale Studien erwünscht, in denen die Meinungsentwicklungen und -änderungen angehender Lehrenden sowohl im Studium als auch nach den ersten Unterrichtsstunden im Klassenzimmer verfolgt werden.

LITERATUR

- Allen, Leslie. (1996). The Evolution of a Learner's Beliefs about Language Learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 13, 67–80.
- Appel, Joachim. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Langenscheidt-Longman.
- Aro, Mari. (2016). Authority versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs. In Paula Kalaja, Ana Maria Ferreira Barcelos, Mari Aro, Maria Ruohotie-Lyhty (Hrsg.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (27–47). Palgrave Macmillan.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira. (2003). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In Paula Kalaja, Ana Maria Ferreira Barcelos (Hrsg.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches* (7–33). Springer.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira. (2016). Student Teachers' Beliefs and Motivation, and the Shaping of Their Professional Identities. In Paula Kalaja, Ana Maria Ferreira Barcelos, Mari Aro, Maria Ruohotie-Lyhty (Hrsg.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (71–96). Palgrave Macmillan.
- Borg, Simon. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Bromme, Rainer; Rheinberg, Falko. (2006). Lehrende in Schulen. In Andreas Krapp, Bernd Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (5. vollständig überarb. Aufl., 296–334). Beltz.
- Busch, Deborah. (2010). Pre-Service Teacher Beliefs about Language Learning: The Second Language Acquisition Course as an Agent for Change. *Language Teaching Research* 14, 318–337.
- Cabaroglu, Nese; Roberts, Jon. (2000). Development in Student Teachers' Pre-Existing Beliefs During a 1-Year PGCE Programme. *System* 28, 387–402.
- Caspari, Daniela. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Gunter Narr Verlag.
- Demirkaya, Sevilen. (2014). Analyse qualitativer Daten. In Julia Settineri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (213–227). Schöningh.

- Dufva, Hannele; Salo, Olli-Pekka. (2009). Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences. In Jennifer Miller, Alex Kostogriz, Margaret Gearon (Hrsg.), *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers* (252–270). Multilingual Matters.
- Dufva, Hannele; Sunni, Minna; Aro, Mari; Salo, Olli-Pekka. (2011). Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism. *Apples Journal of Applied Language Studies* 5, 109–124.
- Grigoletto, Marisa. (2000). Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. *Claritas* 6, 37–47.
- Horwitz, Elaine Korker. (1985). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Method Course. *Foreign Language Annals* 18, 333–340.
- Kalaja, Paula. (2016) 'Dreaming is Believing': The Teaching of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers. In Paula Kalaja, Ana Maria Ferreira Barcelos, Mari Aro, Maria Ruohotie-Lyhty (Hrsg.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (124–146). Palgrave Macmillan.
- Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria Ferreira; Aro, Mari; Ruohotie-Lyhty, Maria. (Hrsg.). (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Michońska-Stadnik, Anna. (2013). Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. (2011). Beliefs as Conceptualizing Activity: A Dialectical Approach for the Second Language Classroom. *System* 39, 359–369.
- Nerlicki, Krzysztof. (2011). Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen. Verlag Dr. Kovač.
- Othman, Juliana; Kiely, Richard. (2016). Preservice Teachers' Beliefs and Practices in Teaching English to Young Learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 6, 50–59.
- Pratolo, Bambang Widi. (2019). How Would Our Students Like To Be Corrected? A Study on Learners' Beliefs about Language Learning Strategy. *Humanities & Social Sciences Reviews* 7, 274–281.
- Pudo, Dorota. (2017). Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki. *Neofilolog* 48(1), 55–71.
- Sacchi, Fabiana; Placci, Graciela. (2021). Beliefs about Learning and Teaching English in Secondary School: Voices of the Participants. In María Inés Valsecchi; María Celina Barbeito; Graciela Placci (Hrsg.), *Beliefs in Foreign Language Learning: Listening to Teachers and Students' Voices. Research-based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Contexts* (54–70). UniRío Editora.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 12–32.
- Szyszka, Magdalena. (2023). Context-related Beliefs about L2 Learning and Teaching of the Millennial Pre-service EFL Teachers as a Prognosis for Future Classroom Actions. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 9. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.12575>.
- Vincente, Sara. (2018). *Professionelle Sprachkompetenz für den Unterricht: Eine Studie zu epistemischen Überzeugungen angehender und berufstätiger Deutschlehrender im DaF-Kontext*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Wenden, Anita. (1986). What Do Second-Language Learners Know about Their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics* 7, 186–205.
- Wenden, Anita. (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics. *System* 27, 435–441.
- Werbińska, Dorota. (2009). Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne. In Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska (Hrsg.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (467–477). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Werbińska, Dorota. (2014). Stability and Variability in Pre-Service Language Teachers' Beliefs. In Mirosław Pawlak, Jakub Bielak, Anna Mystkowska-Wiertelak (Hrsg.), *Classroom-Oriented Research. Achievements and Challenges* (33–53). Springer.
- Wiścicka, Elżbieta. (2009). Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samorefleksji. In Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska (Hrsg.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (107–115). Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Woods, Devon. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Krzysztof NERLICKI, Univ.-Prof. Dr. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Linguistik an der Universität Szczecin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, vor allem hinsichtlich des Faches Deutsch als Fremdsprache (z. B. prozessuale Aspekte der Sprachaneignung, subjektive Lernertheorien) sowie im Bereich fremdsprachlicher Lexiko- und Phraseografie (z. B. ein- und zweisprachige Wörterbücher, Routineformeln).

Kontakt: krzysztof.nerlicki[at]usz.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Nerlicki, Krzysztof. (2024). Fremdsprachenlehren und -lernen im Fokus der Reflexionen von polnischen angehenden Lehrenden: Am Beispiel der Studierenden der Frühpädagogik. *Colloquia Germanica Stetinensia* 33, 141–162. <https://doi.org/10.18276/cgs.2024.33-09>.