

BERUFLICHE SELBSTPORTRÄTS VON DEUTSCHLEHRERKANDIDAT*INNEN UND ERFAHRENEN DEUTSCHLEHRENDEN IN DER TÜRKEI*

PROFESSIONAL SELF-PORTRAITS OF GFL TEACHER CANDIDATES AND EXPERIENCED GFL TEACHERS IN TÜRKIYE

Binnur ARABACI CANDAN¹, Nihal URAL², Furkan KOCA³

ABSTRACT: Das berufliche Selbstporträt für den Lehrberuf spiegelt die Lehrphilosophie der Lehrenden wider. Das Ziel dieser Studie war es, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. In diesem Kontext nahmen 25 Deutschlehrerkandidat*innen und 20 erfahrene Deutschlehrende an der Studie teil und beantworteten 12 offene Fragen. Die Befunde der Studie zeigten, dass sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Teilnehmergruppen im Hinblick auf ihre beruflichen Selbstporträts bzw. Lehrphilosophie auftauchen.

Schlüsselwörter: Lehrphilosophie, berufliches Selbstporträt, Deutschlehrerkandidat*innen, Deutschlehrende

ABSTRACT: The professional self-portrait for the teaching profession reflects the teaching philosophy of the teachers. The aim of this study was to present the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. In this context, 25 GFL teacher candidates and 20 experienced GFL teachers took part in the study and answered 12 open-ended questions. The results of the study showed that there are both differences and similarities between the two groups of participants regarding their professional self-portraits and teaching philosophy.

Keywords: Teaching philosophy, professional self-portrait, GFL teacher candidates, GFL teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Arabacı Candan, B., Ural, N. ve Koca, F. (2024). Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 287-303

Cite this article as:

Arabacı Candan, B., Ural, N. & Koca, F. (2024). Professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 287-303

* Diese Studie ist eine erweiterte Version des mündlichen Vortrags „Wie es sich im Wandel der Zeit verändert: Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei“ auf dem XVI. Internationalen Türkischen Germanistik Kongress.

¹ Wiss. Mit., Trakya Universität, Pädagogische Fakultät, Deutschlehrerausbildung, Edirne/Türkei, e-mail: binnurarabaci1@trakya.edu.tr, ORCID 0000-0003-2486-5423

² Doktorandin, Trakya Universität, Pädagogische Fakultät, Deutschlehrerausbildung, Edirne/Türkei, e-mail: nihalurall@gmail.com, ORCID 0000-0002-0515-6325

³ Lehrb., Alanya Alaaddin Keykubat Universität, Hochschule für Fremdsprachen, Antalya/Türkei, e-mail: kocafurkan@outlook.com.tr, ORCID 0000-0002-7559-3483

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Successful teaching requires some basic prerequisites that teachers should have. In addition to the didactic and pedagogical prerequisites such as several character traits of the teacher like class management skills, creating a climate conducive to learning in the classroom, the needs of the learners, internal differentiation or didactic methods and approaches also play an important role in successful teaching. Against this background, the teaching profession is viewed as one of the most important external factors for learning (cf. Leu 2005).

The teaching profession is characterized by a diverse allocation of roles based on the expectations of students, parents, colleagues, supervisors, and the public (Rothland 2013: 31). From a didactic point of view, the role of a teacher changes according to learning theories. In constructivist didactics, for example, a teacher takes on the role of a learning companion and places the learner at the center of learning, while in traditional didactics he acts more as a leader in the classroom and a mediator of knowledge (cf. Balaman 2018; Dedebali & Süral 2022; Gömleksiz & Elaldı 2011; Hayrsever & Orhan 2018). In addition, teachers have their own ideas about the teaching profession, which strongly affects their teaching philosophy (cf. Schart & Legutke 2012). The teaching philosophy is an important basis for a teacher's attitude and decisions in the classroom and gives rise to the diversity of teachers' attitudes towards good teaching.

A teacher's teaching philosophy reflects what teacher understands of good teaching, how teacher organizes the teaching, how teacher promotes his or her professional development and how teacher tries to make the teaching more effective (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 85). By reflecting on the teaching philosophy, teachers can better understand their role and pedagogical goals (Schart & Legutke 2012: 13). To stimulate a teacher to think about his or her teaching philosophy, various questions can be asked about profession of teacher, which address different aspects of the teaching profession. In this context, Schart and Legutke (2012) develop a survey on the professional self-portrait of GFL teachers, through which one can define their teaching philosophy.

Method

Because the professional self-portrait of a teacher is shaped, among other things, by professional experiences of teacher (Schart & Legutke 2012: 14), the question arises as to what similarities and/or differences occur in the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers. In order to be able to pursue this question, this study aims to present the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. For this purpose, a survey with 12 open-ended questions based on "professional self-portrait" by Schart and Legutke (2012) was used. This survey basically has 4 categories: (1) metaphor for the teaching profession, (2) teachers, (3) teaching and (4) learners. 25 GFL teacher candidates and 20 experienced GFL teachers answered these questions. The data collected was analyzed using descriptive content analysis (cf. Kuckartz 2018).

Findings and Conclusion

According to the answers most frequently given by the participants, the differences, and similarities between the professional self-portraits of the questioned GFL teacher candidates and the questioned experienced GFL teachers in Türkiye can be summarized as follows:

Differences between the two groups

GFL teacher candidates:

Teacher as an informant

Teaching: an educational environment

Their effort in the classroom: motivation

Task of the learners for good teaching: self-motivation

Their expectations from learners: motivation

Experienced GFL teachers:

Teacher as a leader

Teaching: an educational environment and an environment for entertainment

Their effort in the classroom: giving information
Task of the learners for good teaching: being responsible and active
Their expectations from learners: respect

Similarities between the two groups

As a teacher, my main task is to guide the learners.

I must always be tolerant and patient.

I should never discriminate against or insult the learners.

Pedagogical knowledge, a suitable learning environment, and a convenient length of time for teaching play a central role in the good teaching.

As a teacher, I should never include my own problems in the lessons.

The learners can learn German best through active use of the target language.

EINLEITUNG

Das Produkt des Bildungsprozesses ist der Mensch. Ein effektiver Bildungsprozess ist unerlässlich, um ein qualifiziertes Produkt zu erhalten. Die Schule und der Unterricht darin sind soziale Systeme, die darauf abzielen, diesen effektiven Bildungsprozess bereitzustellen, und bieten idealerweise einerseits Lernaktivitäten und -materialien, ermöglichen andererseits die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden, sowie organisieren das Lehren und das Lernen (vgl. Baştepe 2009). Aber es ist nicht sicher, dass jeder Unterricht per se gelingt und diese effektive Lernatmosphäre gewährleistet.

Der gelungene Unterricht erfordert einige grundlegende Voraussetzungen, die von Lehrenden erfüllt werden sollten. Ein Lehrer sollte vor allem über eine gute Klassenführungscompetenz verfügen. Er sollte klar, verständlich und strukturiert unterrichten können. Er sollte die Lernenden motivieren und ein lernförderliches Klima schaffen. Zudem sollte er sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren können und auf Binnendifferenzierung achten. Bei Bedarf sollte er unterschiedliche didaktische Methoden und Ansätze einsetzen können. Er sollte die Nachhaltigkeit des Wissens mit effektiven Übungen sicherstellen. Und nicht zuletzt sollte er den Lernenden Mut geben, kognitiv, körperlich und sozial aktiv zu werden (vgl. Helmke 2010).

Neben den oben genannten didaktisch-pädagogischen Voraussetzungen spielt eine Menge von Charaktereigenschaften des Lehrers auch eine wichtige Rolle für einen gelungenen Unterricht. Seine Professionalität, Kommunikationsfähigkeit, Begeisterung fürs Lehren, Leidenschaft, Disziplin und Sensibilität für andere sind auch Determinanten für einen effektiven Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird der Lehrberuf angesehen als einer der wichtigsten externen Faktoren fürs Lernen (vgl. Leu 2005).

Der Lehrberuf ist durch eine vielfältige Rollenzuweisung gekennzeichnet, die auf Erwartungen der Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit beruht (Rothland 2013: 31). Didaktisch gesehen ändert sich die Rolle eines Lehrers nach Lerntheorien. In der konstruktivistischen Didaktik übernimmt ein Lehrer beispielsweise die Rolle eines Lernbegleiters und stellt die Lernenden ins Zentrum des Lernens, während er in der traditionellen Didaktik eher als Anführer im Unterricht und Vermittler von Wissen fungiert (vgl. Balaman 2018; Dedebali & Süral 2022; Gömleksiz & Elaldı 2011; Hayırsever & Orhan 2018). Welche Lehrerrolle für das Lernen besser ist, ist aber nicht vorhersehbar und hängt von Lernkontexten ab (Rösler 2012: 14). Zusammenfassend sind einige der Faktoren, die die Rollen und Verantwortlichkeiten des Lehrers bilden und verändern, Änderungen in der Sozialstruktur, das Profil von Eltern und Lernenden, das Aufkommen neuer Ansätze im Bereich der Erziehungswissenschaft und gesetzliche Regelungen im Bildungsbereich (Ünsal 2021: 1485). Außerdem haben Lehrer eigene Vorstellungen zum Lehrberuf, was ihre Lehrphilosophie stark beeinflusst (vgl. Schart & Legutke 2012).

Die Lehrphilosophie ist eine wichtige Grundlage für die Haltung und Entscheidungen eines Lehrers im Unterricht und lässt die Vielfalt der Einstellungen der Lehrkräfte zum guten Unterricht entstehen. Die Lehrphilosophie befasst sich mit einer kritischen Selbstreflexion zum Lehrstil (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 84) und definiert, welche pädagogischen Ziele wie und warum gefolgt werden (Goodyear & Allchin 1998: 106). Die Lehrphilosophie eines Lehrers reflektiert, was er von einem guten Unterricht versteht, wie er den Unterricht organisiert, wie er seine berufliche Entwicklung fördert und wie er den Unterricht effektiver zu gestalten versucht (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 85).

Durch das Nachdenken über die Lehrphilosophie kann ein Lehrer seine Rolle und seine pädagogischen Ziele besser verstehen (Schart & Legutke 2012: 13). Um einen Lehrer zum Nachdenken über seine Lehrphilosophie anzuregen, können verschiedene Fragen zu seinem Beruf gestellt werden, die unterschiedliche Aspekte des Lehrberufs thematisieren. In diesem Rahmen entwickeln Schart und Legutke (2012) eine Umfrage zum beruflichen Selbstporträt der Deutschlehrenden, durch die man ihre Lehrphilosophie definieren kann. Das berufliche Selbstporträt eines Lehrers wird unter anderem von seinen beruflichen Erfahrungen geprägt (Schart & Legutke 2012: 14). In einer Studie (Güvendir 2017), die mit Englischlehrenden durchgeführt wurde, wurde herausgefunden, dass neue Lehrende oft Probleme dabei haben, sich an die soziokulturelle Struktur und die spezifischen Gegebenheiten in der Region, in der sie unterrichten, anzupassen. Sie stoßen auch auf Situationen in ihrer Schule oder Bildungseinrichtung, die nicht mit ihren Erwartungen an den Lehrberuf übereinstimmen. Diese Erwartungen basieren oft auf ihrer universitären Ausbildung und unterscheiden sich von den tatsächlichen Erfahrungen, die sie im Beruf sammeln. Dies legt die Frage nahe, ob es Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede in den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden gibt. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. Die Studie geht von der Annahme aus, dass die beruflichen Erfahrungen eines Lehrers einen erheblichen Einfluss auf sein berufliches Selbstverständnis und sein

Selbstbild als Pädagoge haben. Infolgedessen könnten Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrene Deutschlehrende möglicherweise unterschiedliche Perspektiven und Selbstwahrnehmungen bezüglich ihres Berufs haben. Dies wiederum könnte Einblicke in die berufliche Entwicklung und die sich verändernden Rollen von Lehrenden im Laufe ihrer Karriere bieten. Diesbezüglich kann diese Studie dazu beitragen, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie sich die beruflichen Selbstporträts von angehenden und erfahrenen Deutschlehrenden unterscheiden oder welche gemeinsamen Merkmale aufweisen. Dies könnte wichtige Erkenntnisse für die Lehrerausbildung und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Deutschlehrenden in der Türkei liefern.

In diesem Teil der Studie wurden Bildungssystem und -prozess, die Aufgaben und Rollen des Lehrers für eine erfolgreiche Bildung, Lehrphilosophie und berufliches Selbstporträt vermittelt. Dann wurden in diesem Kontext das Ziel, die Fragestellung und die Begrenzung dieser Studie erwähnt. Im nächsten Teil der Studie wird die methodische Vorgehensweise der Forschung erläutert. Im dritten Teil der Studie werden die Befunde präsentiert. Im letzten Teil der Studie findet sich das Fazit.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

In diesem Teil wurden Erläuterungen zu den Teilnehmer*innen, den Schritten der Datenerhebung und -analyse sowie der ethischen Genehmigung gegeben.

Teilnehmer*innen

Tabelle 1.
*Informationen zu Teilnehmer*innen der Studie*

	Deutschlehrerkandidat*innen					erfahrene Deutschlehrende				
	N	Min.	Max.	Durchschn.	Varianz	N	Min.	Max.	Durchschn.	Varianz
Alter	25	20	28	22,64	2,09	20	24	62	39,95	10,72
Erfahrungsjahre	25			0		20	2	39	14,45	10,10

Bei der Bildung der Teilnehmergruppe wurde das homogene Stichprobenverfahren, eines der zielgerichteten Stichprobenverfahren, zugrunde gelegt. Homogene Stichproben werden angewandt, um die Ähnlichkeit von Teilnehmer*innen widerzuspiegeln, die für das untersuchte Problem geeignet sind (Yıldırım & Şimşek 2018). Es wird häufig verwendet, wenn eine bestimmte Eigenschaft (Beruf usw.) oder ein Interessengebiet untersucht wird (Yıldırım & Şimşek 2018). Die Teilnehmer*innen der Forschung bestehen aus Deutschlehrerkandidat*innen und den erfahrenen Deutschlehrenden. Die Teilnehmer*innen wurden nach beruflichen Erfahrungskriterien ausgewählt.

Die Deutschlehrerkandidat*innen, die an dieser Studie teilgenommen haben, sind Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität. Sie haben noch keine Berufserfahrung und ihr durchschnittliches Alter ist 22,64 (siehe Tabelle 1).

Die erfahrenen Deutschlehrenden besitzen 14,45 Jahre Erfahrung im Durchschnitt. Ihr durchschnittliches Alter beträgt 39,95 (siehe Tabelle 1). Sie arbeiten in unterschiedlichen Regionen der Türkei. Ihre Arbeitsplätze sind Gymnasien (n=16), Universitäten (n=2) und Sprachkurse (n=2).

Datenerhebung

Als Datenerhebungsinstrument wurde eine Umfrage mit 12 offenen Fragen in Anlehnung an „berufliches Selbstporträt“ von Schart und Legutke (2012) zum Einsatz gebracht. Diese Umfrage enthält im Grunde 4 Kategorien: (1) Metapher für den Lehrberuf, (2) Lehrende, (3) Unterricht und (4) Lernende. In der Kategorie „Metapher für Lehrberuf“ beschreiben die Teilnehmer*innen im übertragenen Sinne, wie sie sich selbst sehen. Zur Kategorie „Lehrende“ definieren die Teilnehmer*innen ihre Hauptaufgabe im Unterricht als Lehrkraft. In der dritten Kategorie „Unterricht“ erklären die Teilnehmer*innen, was für einen guten Unterricht wichtig ist. In der Kategorie „Lernende“ stellen die Teilnehmer*innen die Hauptaufgabe der Lernenden, beste Lernwege und ihre Erwartungen von den Lernenden dar. Um zu überprüfen, ob die Fragen von den Teilnehmer*innen verständlich wahrgenommen wurden, wurde zuerst eine Pilotstudie mit 14 Teilnehmer*innen durchgeführt. Entsprechend den Daten aus der Pilotstudie wurden einige

Verbesserungen an der Umfrage vorgenommen. Die Teilnehmer*innen, deren Antworten in dieser Studie bewertet wurden, beantworteten nur diese verbesserte Version der Umfrage. Alle Daten wurden durch Google Forms online erhoben.

Datenbewertung

Die erhobenen Daten wurden durch die deskriptive Inhaltsanalyse analysiert (vgl. Kuckartz 2018). Die Analyse der Daten besteht aus folgenden Phasen:

1. **Codierungsphase:** In dieser Phase wurden zuerst die Antworten von 45 Teilnehmer*innen auf 12 Fragen in der Umfrage zum beruflichen Selbstporträt aufgelistet. In dieser ersten Antwortliste gab es 540 Antworten. Dann wurden diese Antworten auf ihre Validität geprüft. Einige Antworten wurden von der Liste entfernt, weil einige Teilnehmer*innen manche Fragen nicht beantwortet, sondern mit beispielsweise Satzzeichen übersprungen haben. Nach der Entfernung der ungültigen Antworten blieben nur gültige Antworten in der Liste. Danach wurde die Antwortliste ein zweites Mal überprüft. Abschließend wurden die gültigen Antworten in dieser Liste kodiert.

2. **Kategorisierungsphase:** In dieser Phase wurden die kodierten Antworten der Teilnehmer*innen kategorisiert. Dabei wurden diese Antworten thematisch analysiert und den bestimmten thematischen Kategorien zugeordnet. In diesem Kategorisierungsprozess wurde jede Antwort zunächst einzeln von den Forschern bewertet. Dann haben die Forscher ihre Kategorien miteinander verglichen und gemeinsam die endgültige Version der Kategorien gebildet.

3. **Überprüfung der Reliabilität:** Um die Reliabilität der Studie zu gewährleisten, wurden die Antworten und ihre Kategorien einem Expertengutachten vorgelegt. Der Experte hat nur 8 Antworten einer anderen Kategorie als die Forscher zugeordnet. Die Übereinstimmung des Experten mit den Kategorien der Forscher ist über 95%.

4. **Auswertungsphase:** Die Daten, die ihre Validität und Reliabilität gewährleistet sind, wurden in die Tabellen mit repräsentativen Antworten, Frequenzen und Prozentsätzen eingesetzt und von Forschern ausgewertet. Die gesamten Frequenzen der Kategorien können in einigen Tabellen unter oder über der Teilgesamtheit liegen, weil einige Antworten entfernt oder in mehreren Kategorien bewertet wurden. Der Prozentsatz jeder Kategorie wurde jedoch auf der Grundlage der Gesamtzahl der Teilnehmer*innen berechnet (N für Deutschlehrerkandidat*innen = 25, N für erfahrene Deutschlehrende = 20).

Forschungsethik

In dieser Studie wurden forschungsethische Grundsätze beachtet und die erforderlichen Genehmigungen der Ethikkommission eingeholt. Im Rahmen der Genehmigung der Ethikkommission wurde das Erlaubnisdokument (2023.01.24) der Ethikkommission der Universität Trakya am 08.02.2023 erhalten.

BEFUNDE

In diesem Teil der Studie wurden die aus der Forschung gewonnenen Daten kategorisiert, ausgewertet und tabellarisch dargestellt. Die im Rahmen der Studie erhobenen Daten und ihre Auswertungen stellen sich wie folgt dar:

(1) Antworten auf Fragen über die Metaphern für den Lehrberuf

Tabelle 2.

Die Kategorien für die Metaphern für den Lehrberuf

Als was sehen Sie sich beruflich? Warum?	<i>f</i>	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Lehrer als Wissensvermittler	11	44%
- „Ich sehe mich als ein Buch, weil ich all mein Wissen an die Lernenden weitergeben möchte“		

- „Ich sehe mich genauso wie die Sonne, weil ich die Lernenden mit den Informationen wärmen werde“		
Lehrer als Leiter	10	40%
- „Ich sehe mich als Dirigent im Lehrberuf. Denn der Dirigent kennt die Vielfalt und Unterschiede im Orchester und erreicht durch entsprechende Führung Harmonie“		
- „Ich sehe mich als Landkarte, weil ich die Lernenden auf den Weg führe, den sie gehen wollen“		
Lehrer als Begleiter	2	8%
- „Ich sehe mich als Freund im Lehrberuf, denn wenn ich die Lernenden nicht verstehen kann, kann ich nichts zu ihrer Entwicklung beitragen“		
Lehrer als Lerner	2	8%
<hr/>		
erfahrene Deutschlehrende		
<hr/>		
Lehrer als Leiter	10	50%
- „Ich bin wie ein Führer, ich führe, wenn es nötig ist“		
- „Ich sehe mich als Wegweiser, weil ich junge Menschen anleite“		
- „Ich sehe mich als Kompass, weil ich die Lernenden leite, die Wahrheit zu finden und ihre Ziele zu erreichen“		
Lehrer als Entertainer	2	10%
- „Ich sehe mich als Sudoku im Lehrberuf, weil ich beim Unterrichten unterhalte“		
Lehrer als Begleiter	2	10%
- „Ich sehe mich als Passagier im Lehrberuf, weil ich das Gefühl habe, unterwegs zu sein und meine Schüler während ihrer Schulzeit zu begleiten“		
Lehrer als Wissensvermittler	2	10%
- „Ich sehe mich als Spiegel in meinem Beruf, denn ich reflektiere mein ganzes Wissen an die Lernenden“		
Lehrer als Lerner	1	5%
- „Ich sehe mich als Lerner. Denn ich lerne immer etwas Neues“		

Die Metapher ist ein Mittel zur Beschreibung komplexer Phänomene (Karakoç 2021: 273) und dient dazu, abstrakte Gedanken zu konkretisieren (Saban, Koçbeker & Saban 2006). Die Verwendung von Metaphern eignet sich vor allem für die Beschreibung des Lehrberufs, weil das Unterrichten ein komplexes Phänomen ist und man es durch Metaphern visualisieren kann (Hinchliffe & Woodard 2011: 214). Die Kategorisierung der Metaphern von Teilnehmer*innen zum Lehrberuf erfolgte nach der Begründung dieser Metaphern. In diesem Zusammenhang wurden von den 25 Metaphern der Deutschlehrerkandidat*innen 11 Metaphern als „Wissensvermittler“, 10 Metaphern als „Leiter“, 2 Metaphern als „Begleiter“ und 2 Metaphern als „Lerner“ kategorisiert (siehe Tabelle 2). Die Metaphern in der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ sind Buch, Öllampe, Licht, Bibliothek, Sonne, fruchttragender Baum, Retter, Nachttischbuch und Computer. Weil die Metaphern Regenschirm, Dirigent, Berater, Mentor, Lebensberater, Fahrer, Landkarte, Hilfshandbuch und Gehstock Begründungen enthalten, die den richtungsweisenden Aspekt des Lehrers betonen, wurden sie der Kategorie „Lehrer als Leiter“ zugeordnet. Die Metaphern Mutter und Freund befinden sich in der Kategorie „Lehrer als Begleiter“. Als letztes gibt es in der Kategorie „Lehrer als Lerner“ die Metaphern Rookie und Blume.

Von den 17 Metaphern der erfahrenen Deutschlehrenden wurden 10 Metaphern als „Leiter“, 2 Metaphern als „Entertainer“, 2 Metaphern als „Begleiter“, 2 Metaphern als „Wissensvermittler“ und 1 Metapher als „Lerner“ kategorisiert (siehe Tabelle 2). Die Metaphern in der Kategorie „Lehrer als Leiter“ sind Tür, Kompass, Leitfaden, Führer, Schiffskapitän, Zauberstab, Betreuer und Vorbild. Die Metaphern Sudoku und Regenbogen wurden wegen ihrer Begründungen als angemessen für die Kategorie „Lehrer als Entertainer“ angenommen. Die Metaphern Sonne und Spiegel wurden in der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ bewertet. Die Metaphern Freund und Passagier wurden in die Kategorie „Lehrer als Begleiter“ einbezogen. Schließlich gehört die Metapher Lerner zur Kategorie „Lehrer als Lerner“.

Von den 42 Metaphern, die von allen Teilnehmer*innen erhalten wurden, beziehen sich 22 auf unbelebte Objekte, 18 auf Menschen und 2 auf Pflanzen. Aus den meist verwendeten Metaphern zum Lehrberuf lässt sich festhalten, dass das Lehrerbild wie folgt ist: (1) Der Lehrer ist die Quelle und der Vermittler von Wissen. (2) Der Lehrer leitet die Lernenden beim Lernprozess und in anderen Lebensbereichen.

Den Befunden dieser Studie zufolge können die Metaphern von den befragten Deutschlehrerkandidat*innen für den Lehrberuf meistens der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ zugeordnet werden, während die befragten erfahrenen Deutschlehrenden meistens für die Kategorie „Lehrer als Leiter“ geeignete Metaphern verwendet haben. Derzeit wird in dem türkischen Bildungssystem geboten, dass Lehrende den konstruktivistischen Ansatz anwenden, um eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Lernenden durch Spaß und Entdeckung lernen (MEB 2017). Im konstruktivistischen Ansatz bietet der Lehrer Optionen an, die für die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden geeignet sind, gibt Anweisungen und hilft jedem Lernenden, seine eigene Entscheidung zu treffen (Şaşan 2002). In diesem Ansatz fungiert der Lehrer als eine leitende Person (Şaşan 2002). Nach den Befunden dieser Studie lässt sich sagen, dass die Metaphern der Deutschlehrerkandidat*innen für den Lehrberuf den heutigen konstruktivistischen Vorstellungen nicht entsprechen und eher für die traditionellen Methoden, in denen der Lehrer als Wissensvermittler gilt, geeignet sind.

(2) Antworten auf Fragen über Lehrende

Tabelle 3.

*Die Kategorien für die Hauptaufgaben des Lehrers nach Ansichten der Teilnehmer*innen*

Was ist Ihre Hauptaufgabe als Lehrer?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
die Lernenden anleiten	15	60%
den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln	10	40%
akademischen Erfolg von den Lernenden verbessern	2	8%
für die Lernenden ein Vorbild sein	1	4%
Interesse von den Lernenden an Zielsprache wecken	1	4%
produktiv sein	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
die Lernenden anleiten	12	60%
den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln	8	40%
Lernen mit Spaß ermöglichen	2	10%
für die Lernenden ein Vorbild sein	2	10%
die Lernenden ermutigen	1	5%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage über die Hauptaufgaben des Lehrers wurden in 6 Kategorien eingeteilt. 15 von diesen Antworten erwiesen sich als „die Lernenden anleiten“, 10 davon als „den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln“, 2 davon als „akademischen Erfolg von den Lernenden verbessern“, eine davon als „für die Lernenden ein Vorbild sein“, eine davon als „Interesse von den Lernenden an Zielsprache wecken“ und eine davon als „produktiv sein“ (siehe Tabelle 3).

Die Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden wurden in 5 Kategorien ausgewertet. 12 dieser Antworten erwiesen sich als „die Lernenden anleiten“, 8 davon als „den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln“, 2 davon als „Lernen mit Spaß ermöglichen“, 2 davon als „für die Lernenden ein Vorbild sein“ und eine davon als „die Lernenden ermutigen“ (siehe Tabelle 3).

Aus den Antworten der Teilnehmer*innen geht hervor, dass die Mehrheit beider Gruppen gleiche Tätigkeit (die Lernenden anleiten) als ihre Hauptaufgabe im Lehrberuf ansieht. Dies scheint der Metapher von Deutschlehrerkandidat*innen auf den Lehrberuf zu widersprechen und kann als ein Hinweis dafür angenommen werden, dass das Lehrerbild im Kopf der Deutschlehrerkandidat*innen nach traditionellen Methoden geprägt ist, aber sie mit neueren Ansätzen unterrichten möchten.

Tabelle 4.

*Die Kategorien für die Bedeutung des Unterrichts nach Ansichten der Teilnehmer*innen*

Was bedeutet der Unterricht für Sie?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
ein pädagogisches Umfeld	17	68%
der Ort der persönlichen Entwicklung	5	20%
eine Dienststelle	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
ein pädagogisches Umfeld	5	25%
ein Umfeld zur Unterhaltung	5	25%
ein Umfeld zur Anleitung	4	20%
der Zugang zur Welt der Lernenden	2	10%
eine Bühne	1	5%

Bei der Frage, welche Bedeutung der Unterricht für sie hat, gaben die meisten Deutschlehrerkandidat*innen an, dass die Bedeutung des Unterrichts das „pädagogische Umfeld“ ist (68% der Befragten). Einige der Deutschlehrerkandidat*innen sehen den Unterricht als „der Ort der persönlichen Entwicklung“ (20%) und als ihre „Dienststelle“ (4%) (siehe Tabelle 4).

Diese Frage beantworteten die erfahrenen Deutschlehrenden etwas unterschiedlich. Zwar ist die Antwort „pädagogisches Umfeld“ hier auch eine der häufigst gegebenen Antworten (25%), aber erfahrene Deutschlehrende denken, dass der Unterricht auch „ein Umfeld zur Unterhaltung“ ist (25%), was die Deutschlehrerkandidat*innen nicht erwähnt haben. Außerdem gab ein wichtiger Teil von den erfahrenen Deutschlehrenden an, dass der Unterricht für sie „ein Umfeld zur Anleitung“ ist (20%). Es gab auch Meinungen, dass der Unterricht „der Zugang zur Welt der Lernenden“ (10%) oder „eine Bühne“ (5%) ist (siehe Tabelle 4).

Tabelle 5.

*Die Kategorien zu Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was der Lehrer auf jeden Fall tun sollte*

Was sollten Sie als Lehrer auf jeden Fall tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
tolerant und geduldig sein	11	44%
objektiv und fair sein	7	28%
lernerorientiert sein	3	12%
positiv und hochmotiviert sein	1	4%
vorbereitet sein	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
tolerant und geduldig sein	7	35%
aktuell und innovativ sein	5	25%
sachkundig und richtungsweisend sein	5	25%
objektiv und fair sein	4	20%
positiv und hochmotiviert sein	3	15%

Auf die Frage, was der Lehrer im Unterricht auf jeden Fall tun sollte, antworteten die Deutschlehrerkandidat*innen am meisten mit Aussagen, die in die Kategorie „tolerant und geduldig sein“ hineingenommen werden können (44%). Die zweithäufigst gegebenen Antworten waren über Objektivität

und Fairness (28%). Die anderen Antworten schließen die Kategorien „lernerorientiert sein“ (12%), „positiv und hochmotiviert sein“ (4%) und „vorbereitet sein“ (4%) ein (siehe Tabelle 5).

Die Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage waren nicht einstimmig. Daher bilden diese Antworten viele Kategorien mit ähnlichen Prozentsätzen. Diese Kategorien sind in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit „tolerant und geduldig sein“ (35%), „aktuell und innovativ sein“ (25%), „sachkundig und richtungsweisend sein“ (25%), „objektiv und fair sein“ (20%) und „positiv und hochmotiviert sein“ (15%) (siehe Tabelle 5).

Tabelle 6.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was der Lehrer auf keinen Fall tun sollte*

Was sollten Sie als Lehrer auf keinen Fall tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Diskriminierung und Beleidigung	15	60%
Unprofessionalität	6	24%
Vorurteile	3	12%
Stress	3	12%
erfahrene Deutschlehrende		
Diskriminierung und Beleidigung	12	60%
Unprofessionalität	6	30%
Vorurteile	2	10%

Die Antworten der befragten Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was der Lehrer auf keinen Fall tun sollte, wurden in vier Kategorien eingeteilt. In der Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ ist der größte Teil der Deutschlehrerkandidat*innen (60%) in der Meinung, dass der Lehrer auf keinen Fall die Lernenden diskriminieren und beleidigen. Aus der Kategorie „Unprofessionalität“ (24% der Befragten) geht hervor, dass der Lehrer keine Charaktereigenschaften wie Sturheit, Nachlässigkeit, Empfindlichkeit oder Ressentiments aufweisen sollte. Während 12% der Befragten angaben, dass der Lehrer auf keinen Fall voreingenommen sein sollte, erklärten weitere 12%, dass der Lehrer nicht gestresst sein sollte (siehe Tabelle 6).

Aus den Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage wurden drei Kategorien erstellt. Diese sind „Diskriminierung und Beleidigung“, „Unprofessionalität“ und „Vorurteile“. Mehr als die Hälfte der Befragten (60%) machte Aussagen, die in die Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ fielen. 30% der Befragten gaben an, dass das unprofessionelle Verhalten auch nicht zu einem Lehrer gehören sollte. 10% der Befragten gaben an, dass der Lehrer keine Vorurteile haben sollte (siehe Tabelle 6).

Es ist zu sehen, dass die Deutschlehrerkandidat*innen und die erfahrenen Deutschlehrenden die Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ gemeinsam als häufigst erwähnte Kategorie haben. Das zeigt, dass die Vermeidung von Diskriminierung und Beleidigung eine sehr wichtige und selbstverständliche Erwartung an Lehrberuf ist. In Bezug auf die Kategorie „unprofessionell und unvorbereitet sein“ gab es in beiden Gruppen Übereinstimmungen, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. 24% der Deutschlehrerkandidat*innen gaben an, dass der Lehrer keine Charaktereigenschaften wie Sturheit, Nachlässigkeit, Empfindlichkeit oder Ressentiments haben sollte, während 30% der erfahrenen Befragten angaben, dass der Lehrer professionell und vorbereitet sein sollte. Beide Kategorien weisen jedoch auf die Bedeutung von Professionalität hin. In der Gruppe der Deutschlehrerkandidat*innen gaben 12% der Befragten an, dass Lehrer auf keinen Fall voreingenommen sein sollten, während in der Gruppe der erfahrenen Deutschlehrenden 10% der Befragten diese Meinung teilen. In der Gruppe der Deutschlehrerkandidat*innen gaben 12% der Befragten an, dass Lehrer nicht gestresst sein sollten, während in der Gruppe der erfahrenen Deutschlehrenden diese Meinung nicht speziell erwähnt wurde.

Die Antworten auf die vierten und fünften Fragen stellen dar, dass die Deutschlehrerkandidat*innen und die erfahrenen Deutschlehrenden sich darüber einig sind, was ein Lehrer auf jeden Fall und auf keinen Fall tun sollte. Demzufolge sollte ein Lehrer immer tolerant und geduldig sein und niemals diskriminieren oder beleidigen.

(3) Antworten auf Fragen über den Unterricht

Tabelle 7.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was für einen guten Unterricht wichtig ist*

Was ist für einen guten Unterricht wichtig?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
pädagogisches Wissen	7	28%
Lehrmaterialien	5	20%
Motivation	3	12%
Klassenführung	3	12%
Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden	3	12%
Lernerorientierung	3	12%
ruhige Lernumgebung	3	12%
Toleranz	2	8%
Fachwissen	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
pädagogisches Wissen	11	55%
Fachwissen	1	5%
technologisches Wissen	1	5%
Lernerorientierung	1	5%
Lehrmaterialien	1	5%

Aus den Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was für einen guten Unterricht wichtig ist, wurden insgesamt 9 Kategorien gebildet. 7 Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen beziehen sich auf das „pädagogische Wissen“. 5 Antworten weisen darauf hin, dass reichhaltiges „Lehrmaterial“ für einen guten Unterricht wichtig ist. 3 Antworten beziehen sich auf die „ruhige Lernumgebung“. 3 Antworten erklären, dass die „Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden“ wichtig ist. 3 Antworten betonen die Bedeutung der „Lernerorientierung“ für einen guten Unterricht. 3 Antworten drücken aus, dass die „Motivation“ für einen guten Unterricht wichtig ist. 3 Antworten geben an, dass die „Klassenführung“ wichtig ist. 2 Antworten besagen, dass die „Toleranz“ für einen guten Unterricht wichtig sind. Eine Antwort vertritt die Meinung, dass das „Fachwissen“ wichtig ist (siehe Tabelle 7).

Aus den Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden wurden vier Kategorien erstellt. Die meisten Antworten beziehen sich auf „pädagogisches Wissen“. Eine Antwort bezieht sich auf „Fachwissen“, eine Antwort auf „technologisches Wissen“, eine Antwort auf „Lehrmaterialien“ und eine Antwort auf die „Lernerorientierung“ (siehe Tabelle 7).

Ein Vergleich der Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen und der erfahrenen Deutschlehrenden zeigt, dass beide Gruppen pädagogisches Wissen als am wichtigsten für einen guten Unterricht betrachten.

Tabelle 8.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, worum sie sich im Unterricht bemühen*

Worum bemühen Sie sich im Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Motivation	9	36%
Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung	7	28%
Lernerorientierung	5	20%

Wissensvermittlung	3	12%
erfahrene Deutschlehrende		
Wissensvermittlung	7	35%
Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung	5	25%
Lernerorientierung	5	25%
Motivation	3	15%

Aus den Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, worum sie sich im Unterricht bemühen, ergaben sich die Kategorien „Motivation“ (36%), „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ (28%), „Lernerorientierung“ (20%) und „Wissensvermittlung“ (12%) (siehe Tabelle 8).

Aus den Antworten erfahrener Deutschlehrender auf diese Frage wurden die Kategorien „Wissensvermittlung“ (35%), „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ (25%), „Lernerorientierung“ (25%) und „Motivation“ (15%) gebildet (siehe Tabelle 8).

Ein Vergleich der Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen und der erfahrenen Deutschlehrender auf diese Frage zeigt, dass beide Gruppen die Kategorien „Wissensvermittlung“, „Motivation“, „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ und „Lernerorientierung“ als wichtigste Ziele für den Lehrer im Unterricht betrachten. Es gibt jedoch Unterschiede in der Anzahl der Antworten. Die Deutschlehrerkandidat*innen haben mehr Betonung auf die „Motivation“ gelegt, während die erfahrenen Deutschlehrender mehr Wert auf die „Wissensvermittlung“ gelegt haben.

Tabelle 9.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was in einen guten Unterricht gehört*

Was gehört in einen guten Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
geeignete Lernumgebung und -dauer	9	36%
hochqualifizierter Lehrer	6	24%
Motivation	5	20%
Kommunikation	4	16%
Toleranz	3	12%
Praxis	2	8%
Bereitschaft	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
geeignete Lernumgebung und -dauer	7	35%
Motivation	4	20%
reichhaltiges Unterrichtsmaterial	3	15%
Kommunikation	2	10%
Toleranz	2	10%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was in einen guten Unterricht gehört, lassen sich in 7 Kategorien einteilen. Diese Kategorien sind „geeignete Lernumgebung und -dauer“ (36%), „hochqualifizierter Lehrer“ (24%), „Motivation“ (20%), „Kommunikation“ (16%), „Toleranz“ (12%), „Praxis“ (8%) und „Bereitschaft“ (4%) (siehe Tabelle 9).

Nach Ansicht der erfahrenen Deutschlehrender gehören „geeignete Lernumgebung und -dauer“ (35%), „Motivation“ (20%), „reichhaltiges Unterrichtsmaterial“ (15%), „Kommunikation“ (10%) und „Toleranz“ (10%) in einen guten Unterricht (siehe Tabelle 9).

Beide Gruppen betonen die Bedeutung von Motivation, einer angemessenen Lernumgebung und -dauer, Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Lernenden sowie Toleranz. Die Deutschlehrerkandidat*innen betonen auch die Bedeutung der Bereitschaft und der hochqualifizierten

Lehrer, während die erfahrenen Deutschlehrenden die Bedeutung von reichhaltigen Unterrichtsmaterialien betonen.

Tabelle 10.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was nicht in einen guten Unterricht gehört*

Was gehört nicht in einen guten Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
lehrerbezogene Probleme	18	72%
- <i>Mangel an Empathie</i>		
- <i>Aggressivität</i>		
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Vorurteile und voreingenommene Haltung</i>		
- <i>mangelnde Planung</i>		
Monotonie	6	24%
Druck auf Lernende	4	16%
- <i>Prüfungsdruck</i>		
- <i>obligatorische Hausaufgaben</i>		
Mangel an Motivation	4	16%
lernerbezogene Probleme	2	8%
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Respektlosigkeit</i>		
erfahrene Deutschlehrende		
lehrerbezogene Probleme	14	70%
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Vorurteile und voreingenommene Haltung</i>		
- <i>Desinteresse</i>		
- <i>Respektlosigkeit</i>		
- <i>Beleidigung</i>		
Monotonie	4	20%
Mangel an Motivation	4	20%
Druck auf Lernende	3	15%
- <i>Pflichtfach</i>		
technische Probleme	1	5%

Auf die Frage, was nicht in einen guten Unterricht gehört, antworteten Deutschlehrerkandidat*innen, indem sie größtenteils (%72 der Befragten) lehrerbezogene Probleme (Mangel an Empathie, Aggressivität, Fehlkommunikation, Vorurteile und voreingenommene Haltung) genannt haben. Nach diesen lehrercharakterbezogenen Problemen haben sie die Monotonie als zweiter hemmender Faktor des guten Unterrichts gezeigt (%24). Nach Ansichten der Deutschlehrerkandidat*innen sind Prüfungsdruck, obligatorische Hausaufgaben, Mangel an Motivation und lernerbezogene Probleme (Fehlkommunikation und Respektlosigkeit) andere hemmende Faktoren (siehe Tabelle 10).

Die befragten erfahrenen Deutschlehrenden beantworteten diese Frage ähnlich. Sie haben auch lehrerbezogene Probleme als größter hemmender Faktor bezeichnet (%70). Neben Fehlkommunikation, Vorurteilen und voreingenommener Haltung, was auch Deutschlehrerkandidat*innen hingewiesen haben, haben sie Desinteresse, Respektlosigkeit und Beleidigung in diese Kategorie gezählt. Die erfahrenen Deutschlehrenden drückten auch aus, dass die Monotonie, der Mangel an Motivation, Deutsch als Pflichtfach und technische Probleme andere hemmende Faktoren des guten Unterrichts bilden (siehe Tabelle 10).

(4) Antworten auf Fragen über Lernende

Tabelle 11.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was Lernende für einen guten Unterricht machen sollten*

Was sollten Lernende für einen guten Unterricht tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
sich motivieren	15	60%
verantwortungsvoll und aktiv sein	10	40%
respektvoll und unvoreingenommen sein	4	16%
erfahrene Deutschlehrende		
verantwortungsvoll und aktiv sein	10	50%
sich motivieren	9	45%
respektvoll und unvoreingenommen sein	3	15%

Aus der Tabelle 11 ist es ersichtlich, dass sowohl Deutschlehrerkandidat*innen als auch erfahrene Deutschlehrende die Frage, was Lernende für einen guten Unterricht tun sollten, mit ähnlichen Kategorien beantwortet haben. Demnach sollten die Lernenden sich im Unterricht motivieren und sowohl verantwortungsvoll als auch aktiv agieren. Außerdem sollten sie respektvoll und unvoreingenommen sein (siehe Tabelle 11).

Die häufigste Antwort der Deutschlehrerkandidat*innen auf diese Frage ist es, dass Lernende sich für einen guten Unterricht zum Lernen motivieren sollten. Die erfahrenen Deutschlehrenden betonten diesbezüglich, dass Lernende sich ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln und aktiv am Unterricht teilnehmen sollten.

Tabelle 12.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, wie Lernende Deutsch am besten lernen können*

Wie können Lernende Deutsch am besten lernen?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
indem sie Deutsch aktiv benutzen	15	60%
mit direktem Kontakt zum Deutschen	11	44%
mit Motivation	7	28%
erfahrene Deutschlehrende		
indem sie Deutsch aktiv benutzen	10	50%
mit Motivation	7	35%
mit direktem Kontakt zum Deutschen	4	20%
ausreichende Unterrichtsstunden	1	5%

In der elften Frage haben die befragten Deutschlehrerkandidat*innen zum Ausdruck gebracht, dass die Lernenden Deutsch am besten so lernen können, indem sie die Zielsprache aktiv benutzen (60%), einen direkten Kontakt zur Zielsprache herstellen (44%) und ihre Motivation zum Lernen der Zielsprache erhöhen (28%) (siehe Tabelle 12).

Ähnlicherweise denken die befragten erfahrenen Deutschlehrenden auch, dass die Lernenden Deutsch am besten durch die aktive Verwendung der Zielsprache (50%), die Motivation zum Lernen der Zielsprache (35%), einen direkten Kontakt zum Deutschen (20%) aber auch ausreichende Unterrichtsstunden (5%) lernen können (siehe Tabelle 12).

Bei den gesammelten Meinungen darüber, wie Lernende Deutsch am besten lernen können, steht der aktive Sprachgebrauch für beide Teilnehmergruppen im Vordergrund. Dies kann man als wichtig erachten, weil der aktive Sprachgebrauch im Einklang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen steht.

Tabelle 13.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was sie von den Lernenden im Unterricht erwarten*

Was erwarten Sie von den Lernenden im Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Motivation	12	48%
aktive Teilnahme	10	40%
Respekt	9	36%
Verantwortungsbewusstsein	4	16%
Bereitschaft	2	8%
erfahrene Deutschlehrende		
Respekt	7	35%
Verantwortungsbewusstsein	6	30%
Motivation	5	25%
aktive Teilnahme	4	20%
Bereitschaft	2	10%
freundliches Gesicht	2	10%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was sie von den Lernenden im Unterricht erwarten, können in fünf Kategorien gegliedert werden. Diese Kategorien sind „Motivation“ (48%), „aktive Teilnahme“ (40%), „Respekt“ (36%), „Verantwortungsbewusstsein“ (16%) und „Bereitschaft“ (8%) (siehe Tabelle 13).

Die Kategorien von Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage sind ähnlich, aber ihre Prozentsätze sind sehr unterschiedlich. Die meisten erfahrenen Deutschlehrenden erwarten von den Lernenden „Respekt“ (35%). Dann erwarten sie „Verantwortungsbewusstsein“ (30%), „Motivation“ (25%), „aktive Teilnahme“ (20%), „Bereitschaft“ (10%) und „freundliches Gesicht“ (10%) (siehe Tabelle 13).

Vergleicht man die Prozentsätze der Antworten beider Gruppen, so sieht man, dass sie sich voneinander stark unterscheiden. Die meisten Deutschlehrerkandidat*innen erwarten von den Lernenden Motivation und aktive Teilnahme im Unterricht, während die meisten erfahrenen Deutschlehrenden von denen Respekt und Verantwortungsbewusstsein erwarten.

Im nächsten Teil der Studie wurden die Ergebnisse aus einer vergleichenden Perspektive ausgewertet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Forschungsgruppen zusammenfassend dargestellt.

Ein zusammenfassender Ausblick auf die Befunde

Nach den häufigst gegebenen Antworten der Teilnehmer*innen können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beruflichen Selbstporträts von den befragten Deutschlehrerkandidat*innen und den befragten erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei wie folgt zusammengefasst werden:

Tabelle 14.

*Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden*

Unterschiede		Gemeinsamkeiten
Deutschlehrerkandidat*innen	Erfahrene Deutschlehrende	
<ul style="list-style-type: none"> Lehrer als Wissensvermittler Unterricht: ein pädagogisches Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer als Leiter 	<ul style="list-style-type: none"> Als Lehrer besteht meine Hauptaufgabe darin, die Lernenden anzuleiten. Ich muss immer tolerant und geduldig sein.

-
- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ihre Bemühung im Unterricht: Motivation • Aufgabe der Lernenden für guten Unterricht: sich motivieren • Ihre Erwartungen von Lernenden: Motivation | <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht: ein pädagogisches Umfeld und ein Umfeld zur Unterhaltung • Ihre Bemühung im Unterricht: Wissensvermittlung • Aufgabe der Lernenden für guten Unterricht: verantwortungsvoll und aktiv sein • Ihre Erwartungen von Lernenden: Respekt | <ul style="list-style-type: none"> • Ich muss auf keinen Fall die Lernenden diskriminieren und beleidigen. • Für einen guten Unterricht spielen pädagogisches Wissen und geeignete Lernumgebung- und dauer eine zentrale Rolle. • Ich muss als Lehrer meine eigenen Probleme nicht in meinen Unterricht einbeziehen. • Die Lernenden lernen Deutsch am besten mit aktivem Sprachgebrauch. |
|--|---|---|
-

FAZIT

Das Ziel dieser Studie war, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. Für dieses Ziel wurde eine Umfrage mit 12 offenen Fragen in Anlehnung an Schart und Legutke (2012) verwendet. 25 Deutschlehrerkandidat*innen und 20 erfahrene Deutschlehrende haben diese Fragen beantwortet.

Auf der Grundlage der Daten wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden festgestellt. Die beruflichen Selbstporträts der Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen:

Deutschlehrerkandidat*innen sehen sich hauptsächlich als Wissensvermittler. Sie betrachten den Unterricht als ein pädagogisches Umfeld, in dem das Wissen vermittelt wird. Die Bemühung der Deutschlehrerkandidat*innen im Unterricht liegt vor allem in der Motivation der Lernenden. Diesbezüglich erwarten sie für einen guten Unterricht von den Lernenden, dass sie sich motivieren. Sie sehen die Lernenden als aktive Teilnehmer, die sich für ihr eigenes Lernen verantwortlich fühlen sollten.

Erfahrene Deutschlehrende sehen sich als Leiter des Unterrichts. Neben der Wissensvermittlung legen sie Wert auf die Führung und Anleitung der Lernenden im Lernprozess. Sie betrachten den Unterricht als ein pädagogisches Umfeld, aber auch als ein Umfeld zur Unterhaltung. Die Bemühung der erfahrenen Deutschlehrenden liegt in erster Linie in der Wissensvermittlung. Für einen guten Unterricht verlangen erfahrene Deutschlehrende von den Lernenden, dass sie im Unterricht verantwortungsvoll und aktiv handeln. Die Erwartungen der erfahrenen Deutschlehrenden an die Lernenden liegen in erster Linie auf Respekt.

Sowohl erfahrene Deutschlehrende als auch Deutschlehrerkandidat*innen erkennen die Bedeutung von Toleranz und Geduld in ihrer Rolle als Lehrer. Die Erkennung der Bedeutung von pädagogischem Wissen und einer geeigneten Lernumgebung für einen guten Unterricht ist ebenfalls eine Gemeinsamkeit. Beide Gruppen sind sich einig, dass persönliche Probleme der Lehrenden nicht in den Unterricht einbezogen werden sollten. Die Bedeutung des aktiven Sprachgebrauchs für das Erlernen der deutschen Sprache wird sowohl von erfahrenen Deutschlehrenden als auch Deutschlehrerkandidat*innen anerkannt.

Die Ergebnisse dieser Studie beziehen sich auf die Antworten einer begrenzten Anzahl der angehenden und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei. Trotzdem sind sie als wichtig anzunehmen, weil diese aus einem wenig erforschten Bereich nämlich dem beruflichen Selbstporträt Erkenntnisse vermitteln. Wie in der Einleitung der Studie erwähnt, spielt die Übereinstimmung der Erwartungen von Lehrenden, Lernenden, Lehrmethoden, Institutionen und Bildungssystemen eine wichtige Rolle bei der Schaffung einer effektiven Lernumgebung. Wenn diese Übereinstimmung nicht erreicht wird, können u.a. für Lehrende verschiedene Probleme auftreten. Durch die Zunahme der Zahl solcher Studien, die das berufliche Selbstporträt von Lehrenden untersuchen, können die beruflichen Erwartungen der Lehrenden besser verstanden werden und Überlegungen darüber entwickelt werden, wie die Kursinhalte der pädagogischen Fakultäten modifiziert werden sollten oder welche Fortbildungsprogramme für erfahrene Lehrende organisiert werden sollten, um die Erwartungsübereinstimmung zu sichern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin İnternet Programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1173-1200.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Dedebali, N. C., & Süral, S. (2022). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayış düzeyleri ile metaforik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 158- 187.
- Goodyear, G. E., & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. *To Improve the Academy*, 17(1), 103-121.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Hinchliffe, L. J., & Woodard, B. (2011). The teaching philosophy framework: Learning, leading, and growing. *LOEX Conference Proceedings 2009*. <https://commons.emich.edu/loexconf2009/2/> (letzter Zugriff: 24.05.2023).
- Karakoç, B. (2021). Olgubilim araştırması. In: S. Şen & İ. Yıldırım (Hrsg.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Auflage) (pp. 263-282). Ankara: Nobel.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Leu, E. (2005). *The role of teachers, schools, and communities in quality education: A review of the literature*. Academy for Educational Development.
- MEB (2017). *Yapılandırmacı yaklaşım*. <https://elmadag.meb.gov.tr/www/egitimde-yapilandirmaci-yaklasim/icerik/397> (letzter Zugriff: 23.04.2023).
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule - Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage) (pp. 21-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509-522.
- Schart, M., & Legutke, M. (2012). *DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Auflage). Ankara: Seçkin Yayıncılık.