

**Erwartungen der Lehramtsstudenten bezüglich des
studienbegleitenden Sprachunterrichts, der Studieninhalte und
Lehrer-Kompetenzen**

*The Expectations of Teacher Candidates towards Foreign Language
Courses, Curriculum and Teacher Competencies*

Recep Ragıp BAŞBAĞI (*)

Abstract: *The present study tries to find out the settings of student teachers of German teacher education department regarding the teaching of foreign languages, the course content, and teacher competencies. Ultimately, it concludes that different requirements and qualifications of the study programme must be more closely linked, so that we eventually graduate German language teachers with adequate linguistic, personal and professional competencies.*

Keywords: *German Foreign Language Instruction – German Teacher Training – Teacher competencies*

**Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Dersine, Ders İçeriklerine Ve
Öğretmen Becerilerine Yönelik Beklentileri**

Öz: *Mevcut çalışmada, Almanca öğretmen adaylarının yabancı dil dersine, Almanca öğretmenliği ders içeriklerine ve öğretmen becerilerine yönelik beklentileri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Sonuç olarak, dilsel, kişisel ve mesleki becerileri yeterli olan Almanca öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için lisans programında farklı gereksinim ve yeterliliklerin daha yoğun olarak birbiriyle ilişkilendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.*

Anahtar Kelimeler: *Almanca Yabancı dil öğretimi – Almanca Öğretmenliği Eğitimi – Öğretmen becerileri*

Makale Geliş Tarihi: 14.08.2016

Makale Kabul Tarihi: 22.02.2017

I. Einleitung

In der vorliegenden Studie werden die Erwartungen der Lehramtsstudenten von einem studienbegleitenden Sprachunterricht im Fachstudium untersucht. Auf der Grundlage einer Erwartungsanalyse werden zudem auch darüberhinausgehende an das Fachstudium gestellte Wünsche und Bedürfnisse zu ermitteln und zu diskutieren versucht, dies betrifft u.a. die Seminarinhalte und die damit verbundenen berufsorientierten Kompetenzen als Deutschlehrer.

*) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
(e-posta: rrb@marmara.edu.tr)

Im folgenden ersten Teil der Studie wird der studienbegleitende/fachsprachliche Deutschunterricht allgemein wie auch anhand von Thesen und Meinungen beschrieben.

A. Der studienbegleitende Sprachunterricht in der DaF-Lehrerbildung

Witte und Harden unterstreichen in ihrer Studie, dass insbesondere die *Unterrichtsvariablen*, wie das Lehrerverhalten, die Unterrichtsstruktur, Stoffdarstellung und auch Sprachkompetenz einen unvermeidbaren Einfluß auf das Lernverhalten der Schüler haben (zitiert aus Witte A. & Harden, Th. (2010:1324; nach Bromme 1997:195).

Die Sprachkompetenz wird von Wright auch als die wichtigste Grundlage der Fachkompetenz betrachtet (zitiert aus Witte A. & Harden, Th. (2010:1333; nach Wright 1991:68-69). Laut Alfes kann die Unsicherheit in der Sprachkompetenz zur Rollenunsicherheit beim Lehrer führen. Aber die sichere Beherrschung der Zielsprache trägt zur Motivation des Lernprozesses der SchülerInnen bei (zitiert aus Witte A. & Harden, Th. (2010:1333; nach Alfes 1982: 22-27). Weiterhin wird auf das Defizit hingewiesen:

“...dass es bislang kaum Untersuchungen gibt, die sich mit den Auswirkungen zielsprachlicher und zielkultureller (In-)Kompetenz der Lehrkraft auf den Unterricht und den Lehr-Lernprozess befassen” (ebd.: 1333).

Auch Krumm weist auf die unzureichende Sprachkompetenz von nicht-muttersprachlichen Deutschlehramtsstudenten hin und bezeichnet diese als ein Kernelement und als eine Schlüsselqualifikation der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften:

“Die Sprachvermittlung dominiert daher zumindest die erste Studienphase in den meisten auslandsgermanistischen Studiengängen [...] Bei der Gestaltung der sprachpraktischen Ausbildung muss es darum gehen, dass die Isolierung der Sprachkurse vom übrigen Lehrangebot zu überwinden, befindet sich der Lehrerstudent doch in einer spezifischen Doppelrolle als Sprachlerner einerseits und (angehender) Sprachlehrer andererseits” (Krumm, H.-J. & Riemer, C. 2010:1347).

Der studienbegleitende Deutschunterricht im universitären Kontext wird seit den 90er Jahren im mittel- und osteuropäischen Bildungsraum intensiv thematisiert und diskutiert, mit der Folge, dass in Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten Warschau, Nancy und Kiew Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten erstellt wurden und nun auch aktualisiert vorliegen.¹

Mittlerweile ist der, das Fachstudium begleitende, Deutschunterricht auch für die Sprachausbildung an deutschen Universitäten ein dringliches Anliegen, zumal der Erfolg

¹ vgl. http://www.deutschlektoren.it/Dokumente/sdu_rueckblick_ausblick.pdf
(Zugriffsdatum: 16.10.2015).

oder Misserfolg Studierender aus dem Ausland immer noch primär an die Sprachkompetenz in Deutsch gebunden bleibt.¹

Die Grundlegung, dass der Sprachunterricht vor wie auch während des Studiums eine zentrale Rolle einnimmt, ist auch relevant für den Europäischen Referenzrahmen und darin im Profilraster für Sprachlehrende. Die *Sprachkenntnisse und Sprachkompetenzen* auf der Bewertungsskala werden nach dem Vorbild des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2001) und den vorgegebenen Niveaustufen verortet. Anhand der Niveauskalen wird den angehenden Lehrern eine Plattform für eine eigens durchführbare Sprach-Evaluierung zur Verfügung gestellt.²

Das fremdsprachlich ausgerichtete Fachstudium hat eine lange Tradition in der Hochschullandschaft der Türkei, vor allem in den technischen Studienfächern.³

Dabei geht es vor allem um einen praxisorientierten, funktionalen Umgang in der jeweiligen Fremdsprache und im beruflichen Kontext. Gleiches gilt für den Lehrerberuf. Auch für diesen kommt der Sprachkompetenz neben der Fachkompetenz ohne Zweifel eine zentrale Bedeutung zu. Deshalb wird die sprachliche Differenzierung von Fremdsprachenlehrern vor allem zu Beginn des Studiums durch ein vorangeschaltetes Vorbereitungsjahr unterstützt, mit dem Ziel einen besseren Einstieg in das Fachstudium zu ermöglichen.

Güler (2010:175) unterstreicht die Notwendigkeit eines intensiven studienvorbereitenden Sprachkursangebots für Studierende mit unzureichenden Sprachkenntnissen in Deutsch, um den ganzen Studiengang zu durchlaufen. Desweiteren kritisiert sie den Zustand, daß viele universitäre Lehrveranstaltungen zur Sprachpraxis frei von curricularen Festschreibungen seien.

Jedoch weisen angehende Deutschlehrer an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik, trotz des intensiven, sprachlichen Vorbereitungsjahres, immer noch anhaltende Sprachschwierigkeiten auf, die sich selbst bis zum Ende des vierten Studienjahres nicht ohne weiteres aufheben lassen.

B. Methodisches Vorgehen

Die Methodik der Studie fusst auf einer quantitativen Bestandsaufnahme und deren Beschreibung, die zugleich auch aufgrund der *offenen Fragestellung* keine Eingrenzung der Meinungen zulässt und dementsprechend auch eine breite Meinungsfacette der Probanden ermöglichen soll.

¹ (vgl. <https://www.uni-erfurt.de/en/sprachenzentrum/daf/kurse/studienbegleitung/b1/>) (vgl. http://www.isz.uni-heidelberg.de/d_kurse_sbk.html). (Zugriffsdatum: 16.10.2015)

²(vgl.https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf)(Zugriffsdatum: 16.10.2015)

³(vgl.<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015-OSYSKONTKILAVUZU01072015.pdf>, S.167-404.) (Zugriffsdatum: 9.10.2015)

Anhand einer *Frequenzanalyse* (vgl. Mayring 2016:13-15) sollen die auf die unten gestellten fünf Fragen gegebenen Antworten festgestellt werden. Abschließend sollen ausgehend von diesen Antworten *bestimmte Kategorien* in ihrer *Häufigkeit* erfasst werden.

II. Problemstellung

Anhand der unten aufgeführten offenen Fragestellungen werden die Studium- und Berufserwartungen der Lehramtsanwärter wie folgt erörtert und diskutiert:

- 1- Formuliere bitte deine Meinung zum *Fremdsprachenlernen* !
- 2- Möchtest du *Deutschlehrer werden* ?
- 3- Was motiviert dich beim *Studiengang* "Deutschlehrausbildung" am meisten?
- 4- Welche *Fächer* hältst du im Studiengang für sehr wichtig ?
- 5- Welche *Kompetenzen sind im Beruf* als Fremdsprachenlehrer von außerordentlicher Bedeutung? Sprachkompetenzen/Fachkompetenzen usw. ?

III. Datenbeschreibung

A. Probandengruppe

Bei der Probandengruppe der Studie handelt es sich um Lehramtsstudierende der gesamten Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Pädagogischen Fakultät der Marmara Universität im Wintersemester 2015/2016. Insgesamt sind an der Studie 138 Lehramtsanwärter, darunter 45 männliche und 93 weibliche Studierende beteiligt. Ihre zahlenmäßige Verteilung soll nach den *Jahrgängen*, dem *Geschlecht* und dem *Alter* erfolgen. Es ist anzunehmen, dass man hiermit auch einen repräsentativen Eindruck über die Grundgesamtheit der Probanden erhält.

Tabelle 1. Regelmäßige DaF-Studierende im Wintersemester 2015/2016

Jahr- Gang	♂			♀			Anzahl (Insgesamt / Jahrgang)		Ø
	An- Zahl I	Alters- spanne	Ø	Anzahl	Alters- spanne	Ø			
1	22	19-26 J. ⁵	21.7 J.	20	18-24 J.	20.2 J.	42	%52 %48	20.95 J.
2	6	19-38 J.	26 J.	19	19-24 J.	23.75 J.	36	%22 %78	24.87 J.
3	11	22-29 J.	25.36 J.	5	20-29	25.6 J.	37	%30 %70	25.48 J.
4	5	22-28 J.	25.2 J.	3	21-28 J.	29 J.	23	%22 %78	27.1 J.
Insgesamt	45	19-38 J.		93	18-50 J.		138	%33 %67	24.6 J.

Wie aus der tabellarischen Darstellung (s. Tabelle 1.) hervorgeht, kann festgestellt werden, daß die an der Umfrage teilnehmenden Studierenden sich zu %67 (93) aus dem weiblichen Geschlecht zusammensetzt, während aber nur ein knappes Drittel %33 (46) aus Männern besteht.

Wenn die einzelnen Jahrgänge im Hinblick auf diese Kriterien miteinander verglichen werden, so stellt sich heraus, dass sich nur im ersten Jahrgang des Studienganges eine fast gleichmäßige Verteilung nach Geschlechtern ergibt (%52 zu %48). In den späteren Jahrgängen sind zum größten Teil (%70-78) weibliche Studierende vertreten, während das männliche Geschlecht unterrepräsentiert ist (%22-30). Ein Grund kann darin liegen, dass der Lehrerberuf immer noch aufgrund der guten Arbeitsbedingungen vorwiegend von Frauen bevorzugt wird.

Eine andere Komponente, was auffällt, ist der höhere Altersdurchschnitt bei den Frauen in den Jahrgängen zwei, drei und vier (insgesamt 13 Studentinnen, %14 innerhalb der Studentinnen). Der späte Studienbeginn der Frauen läßt sich dadurch erklären, daß Frauen oftmals nach einer Familiengründung die Gelegenheit für die Realisierung ihrer Karrierepläne wahrnehmen. Dies ist bei den männlichen Studenten überhaupt nicht oder nur sehr selten anzutreffen.

B. Datenanalyse der Umfrage

Aus der Bewertung der von den Lehramtsstudierenden beantworteten fünf Fragen der Umfrage konnten die folgenden Daten bezüglich der Erwartungen der Lehramtsstudierenden des Studienganges für Deutsche Sprache und ihre Didaktik ermittelt werden.

Die Ergebnisse werden anhand einer tabellarischen Darstellung vorgestellt. Zunächst wird in der Tabelle zwei die Meinung der angehenden Lehrer/Innen zum Fremdsprachenlernen (FS-Lernen) wiedergegeben. Bei allen Fragen waren Mehrfachnennungen der Lehramtsstudierenden möglich. Die erste Frage in der Umfrage lautet:

Formuliere bitte deine Meinung zum Fremdsprachenlernen !

Aus der Tabelle zwei mit dem Titel '**Meinungsbild zum Lernen einer Fremdsprache**' sind **vier** Hauptkategorien zu erkennen:

1. Grundsätzliches zum Fremdsprachenlernen

2. Zum inhaltlich methodischen Vorgehen beim Fremdsprachenlernen

3. Keine Antwort zum Fremdsprachenlernen und schließlich die letzte Kategorie

4. Wo sollte die Fremdsprache erlernt werden?

Insgesamt wurden hier **116** Meinungsäußerungen von Lehramtsstudierenden verzeichnet.

Bei einer genaueren Analyse der ersten Hauptkategorie **Grundsätzliches zum Fremdsprachenlernen** lässt sich feststellen, dass alle Studiengänge die wichtige Rolle

In der weiteren Analyse des Meinungsbildes zum FSU-Lernen kann man beobachten, dass in der zweiten Kategorie **Zum inhaltlich methodischen Vorgehen beim FS-Lernen** *inhaltlich methodische* Überlegungen im Fokus stehen. Hierbei werden die **Aspekte: Themeninhalte, Methodik, Planung, Evaluation und Bedingungen** angesprochen.

Als Themeninhalte sind folgende Teilaspekte genannt, wie *das Üben durch intensive Sprechaktivitäten, das Bedürfnis des Lesens, Ansehen von Filmen und der Wunsch nach interessanten Themen*. An die Frage **was** im FS-Lernen behandelt werden soll, schliesst sich die Frage **wie gelingt** des FS-Lernens an, gemeint ist die Methodik. *Geeignete Verfahren und angemessene Strategien* für die *Zielgruppe* zu wählen ist hier wichtig. In diesem Zusammenhang spielt eine *starke Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Lernern* eine relevante Rolle. Genauso wichtig sind *Eigeninitiative, Mühe, Aufmerksamkeit* und *Zeitaufwand* des/r Lernenden während des FS-Lernens. Also die *richtige Planung des Lernprozesses* und die *Evaluation des Sprachniveaus in bestimmten Zeitabschnitten* sind hier relevante Kriterien.

Weiterhin wird die Problematik des *heterogenen Sprachniveaus* und *des unterschiedlichen Profils* der Studierenden und deren Wirkung auf die Aktivitäten im Plenum wie auch auf die Leistungsmessung in Klausuren oder anderen Formen der Eigenarbeit der Studierenden angesprochen. Dies wird mit der Herkunft der Studierenden, je nach dem, ob sie aus Deutschland oder aus der Türkei kommen, begründet. Es wird sogar behauptet, dass man hier ohne Deutschkenntnisse nicht studieren sollte.

Neben den Fragen **was** und **wie** kommt nun die Frage **wo** das FS-Lernen stattfinden sollte. Demnach soll die Fremdsprache in dem Zielland der jeweiligen Sprache gelernt werden, denn andernfalls sei das FS-Lernen *unmöglich/defizitär/ unwichtig*. In dieser Hinsicht wird FS-Lernen an den türkischen Universitäten als ungenügend bewertet.

Wie bisher aus den Bewertungen ersichtlich wird, äußert sich eine sehr breite Masse von Studierenden zum FS-Lernen sehr differenziert, aber es gibt auch eine große Gruppe von Studierenden in allen Studiengängen (28), die überhaupt keine Meinung zum FS-Lernen haben.

Nach der Darstellung und Analyse der Meinung zum Fremdsprachenkompetenzerwerb wird der folgenden Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Lehramtsanwärter bereit sind den Beruf als DeutschlehrerIn zu ergreifen.

Möchtest du Deutschlehrer/in werden ?

Auf diese Frage antworten 99 von insgesamt 138 Lehramtsstudierenden mit der Antwort 'ja'. Bei einer genaueren Betrachtung der Daten geht hervor, dass dabei vor allem **zwei Eigenschaften der Lehramtsanwärter** – das *Geschlecht* und das *Studienjahr* – eine kennzeichnende Rolle spielen. Vorallem die weiblichen Lehramtsanwärterinnen sind entschlossener als die männlichen den Lehrerberuf zu ergreifen. Das kann man an dem steigenden prozentualen Anteil der weiblichen

Lehrantsanwärter beobachten, die den Wunsch Lehrerin zu werden bejahen (% 65 → % 79.3 → % 88.5 → % 100).

Tabelle 3. Berufsziel DeutschlehrerIn

JAHRGANG →	1		2		3		4		Gesamt
GESCHLECHT →	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	
Ja	9	13	3	23	7	23	3	18	99
Nein	4	3	2	5	2	2	1		19
Vielleicht	7	2	2	1	1	1	1		15
Keine Antwort	2	2	-	-	1	-	-		5
Gesamt	22	20	7	29	11	26	5	18	138
% Ja / Gesamt	% 40.9	% 65	% 42.8	% 79.3	% 63.6	% 88.5	% 60	% 100	71.7

Es zeichnet sich eine zunehmende Bereitschaft bei den Studierenden ab, den Lehrerberuf auszuüben. Je älter sie werden, je mehr Erfahrungen sie sammeln, je mehr Mitwirkung im Beruf geleistet wird, desto größer ist somit auch die Identifizierung mit dem Berufsbild. Hierbei können unterschiedliche Aspekte genannt werden, wie z.B. *psychologische Aspekte*, das sich verändernde *Image des Lehrers* in der Öffentlichkeit und die *Berufsaussichten*, die dann auch zur Wahl des Berufs als LehrerIn beitragen könnten.

Bei der nächsten Frage geht es um das Anliegen, was der Motivationsgrund für das Studium bei den Lehramtsstudierenden sei.

Was motiviert dich beim Studiengang "Deutschlehrausbildung" am meisten ?

Auf die Frage, was die Lehramtsstudierenden im Fachstudium am meisten motiviert, werden neben der **allgemeinen** Grundhaltung zum Studium vor allem **inhaltlich-methodische** Aspekte im DaF-Studium in den Vordergrund gestellt. Diese können in drei thematischen Blöcken zusammengefasst werden: **fachbezogene, sprachbezogene, berufsbezogene Motivationsgründe**.

Die Antworten können wie folgt subsumiert werden: 37 Studierende geben allgemeine Beweggründe an. Hierbei werden unterschiedliche Motivationsanlässe zur Sprache gebracht, die eigentlich überhaupt keinen direkten Zusammenhang mit den Seminarinhalten zu haben scheinen. 18 Studierende beantworten diese Frage mit einem *Nein* und sagen, dass sie durch nichts zum Studiengang motiviert seien. Dagegen geben 14 Lehramtsstudierende dazu überhaupt keine Antwort und fünf Studierende bejahen diese Frage, indem sie sehr unterschiedliche Gründe dazu nennen, wie z.B. *Eigenmotivation (1)*, *Alles motiviert mich (1)*, *Früh am morgen zur Uni kommen (1)*, *Zusammenarbeit mit Menschen (1)*.

Eine größere Anzahl der Studierenden nennt inhaltlich-methodische Gesichtspunkte bezüglich ihrer Motivation beim DaF-Studium. Dabei treten **fachbezogene** Gründe, wie Lehrpersonen und Seminare (27), schrittweises Lernen und Erfolg (12) und Seminare, Aktivitäten und Vorträge (10) als Motivationsgründe in den Mittelpunkt. Ein weiterer Aspekt ist der **sprachbezogene Aspekt**. Dabei werden Motivationsgründe genannt, wie die in Deutschland erworbenen Sprachkenntnisse (8), der sprachliche Entwicklungsstand in der Deutschen Sprache (5) und die grundsätzlich zum Lernen motivierten Studenten (2). Im letzten Teil werden **berufsbezogene** Gründe angegeben; wie z.B. der Abschluss

Nach dieser Frage zur *Motivation zum Studiengang* geht es nun in der nächsten Fragestellung darum, welche Seminare im Studiengang für die Ausbildung eine relevante Rolle spielen würden.

Welche Fächer hältst du im Studiengang für sehr wichtig ?

Tabelle 5. Relevante Inhalte im DaF-Studium

JAHRGANG →	1		2		3		4		Gesamt
Anzahl der Studierenden	22	20	7	29	11	26	5	18	138
GESCHLECHT →	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	
Fachspezifische Seminare									
Grammatik	12	14	4	18	11	11	4	15	89
Mündliche Fertigkeit	11	14	3	27				3	58
Schreibfertigkeiten	7	12	3	16	4	7	1		50
Leseverstehen	6	11		8		4	1		30
Landeskunde -Allgemeinkultur – Kultur – Geschichte – Deutsche Geschichte	1	1	4	3	1	1		4	15
Spracherwerb						12		1	13
Lehrmethodik				2	1		1	7	11
Literatur – Literaturanalyse			1			2	1	5	9
Prüfungsvorbereitung und –evaluation						2	1	4	7
Herstellung von Lehrmaterial						4		1	5
Hospitation und Schulerfahrung							2		2
Übersetzung							1		1
Computer								1	1
Wissenschaftliches Arbeiten								1	1
	37	52	15	74	17	43	12	42	292
Interdisziplinäre Seminare									
Pädagogik	5		1	5	5	16	1	2	35
Psychologie		3		3		4		2	12
Türkisch		1		1					2
	5	4	1	9	5	20	1	4	49
Sonstiges									
Alle Fächer	2			3				3	8
Praxisseminare						4			4
Verstehen	1								1
Vorträge			1						1
Keine Ahnung	1								1
Keine Antwort	1	2							3
	10	6	2	12	5	24	1	7	18
INSGESAMT	52	62	18	95	27	87	14	53	359

Die Seminare mit den meisten Nennungen sind *Grammatik (89)*, *Mündliche Fertigkeit (58)*, *Leseverstehen (30)*, *Schreibfertigkeit (29)*, *Landeskunde (15)*. Wenn man die Verteilung von den oben erwähnten fünf Bereichen näher untersucht, so kann man feststellen, dass diese in vorallem im ersten Studienjahr vorhanden sind.

Die unter der Kategorie *fachspezifische Seminare* aufgezählten weiteren Veranstaltungen werden von den Teilnehmenden der Umfrage zahlenmäßig sehr

beschränkt erwähnt und sie kommen nur in den jeweiligen Studienjahrgängen vor, in denen man sie wahrscheinlich auch wählt. Dazu können z.B. *Spracherwerb, Lehrmethodik, Literatur- Literaturanalyse, Prüfungsvorbereitung und -evaluation* aufgezählt werden.

Manche Veranstaltungen, wie *Hospitation und Schulerfahrung, Übersetzung, Computer und wissenschaftliches Arbeiten* sind bei ihrer jeweils einmaligen Nennung unterrepräsentiert in der Tabelle. Das zeigt uns auch, wie diese Fächer folglich für die Lehramtsanwärter keinen vorrangigen Platz im Studiengang haben, weil diese Fächer als Skill-Fächer betrachtet werden und nicht unbedingt im Studium Inhalte vermitteln können, denn man muss diese im Beruf praktizieren.

In der nächsten Kategorie, die *interdisziplinär* ausgerichtete Seminarinhalte beinhaltet, sind Pädagogik (35), Psychologie (12) und Türkisch (2) zu finden. (siehe Tabelle 5. *Relevante Inhalte im DaF-Studium*). Pädagogik ist hier das Seminar, das für das Studium als das überhaupt wichtigste Seminar außer den fachspezifischen Seminaren für das DaF-Studium in allen Jahrgängen erwähnt wird.

Nach dieser Frage, die auf die *Inhalte der Deutschlehrerausbildung* Bezug nahm, wird in der nächsten Frage nach den *relevanten Kompetenzen* für den Fremdsprachenlehrer nachgegangen.

Welche Kompetenzen sind im Beruf als Fremdsprachenlehrer von außerordentlicher Bedeutung ?

Die *Einstellungen zu Lehrerkompetenzen für das Fach Deutsch als Fremdsprache* können in drei Bereiche eingeteilt werden: **Persönliche Kompetenz, Sprach- und Fachkompetenz.**

Unter der **persönlichen Kompetenz** werden *Kommunikationskompetenz (50), Humanität und Respekt (15), Empathiefähigkeit und Problemlösekompetenz (9), Geduld (8)* als eines der wichtigsten Eigenschaften der Lehrperson genannt, die von weiteren Eigenschaften, wie *diszipliniert* und *vorbildlich sein*, gefolgt werden. Weiterhin sollte ein/e Lehrer/in über *Selbstvertrauen* und *Einflußvermögen* verfügen. Sie/er soll sich in zwischenmenschlichen Beziehungen auskennen und in der Lage sein, die Schüler/innen zu motivieren. *Aktiv, kreativ* und *innovativ* sein sind weitere von Lehramtsstudierenden genannte Eigenschaften.

Die hohe zahlenmäßige Verteilung der Nennung der *Kommunikationsbereitschaft* zeigt uns, dass dies für den Lehrer die eigentlich zentrale Eigenschaft ist, die mit den darauf folgenden zwei Eigenschaften *respektvoll* und *geduldig* sein unterstützt wird.

Im zweiten Bereich der Lehrerkompetenzen kommt die **Sprachkompetenz**, über die ein Lehrer verfügen sollte, zum Ausdruck. Als Bestandteil der Sprachkompetenz werden die *Sprachfähigkeit (38), die Grammatikkompetenz (15) und die richtige Aussprache (6)* erwähnt. Ein weiterer für den Fremdsprachenlehrer wichtiger Punkt ist auch die Fähigkeit die Muttersprache der Schüler zu beherrschen. (siehe Tabelle 6. *Einstellungen zu Lehrerkompetenzen für das Fach: DaF*)

Tabelle 6. Einstellungen zu Lehrerkompetenzen für das Fach: DaF

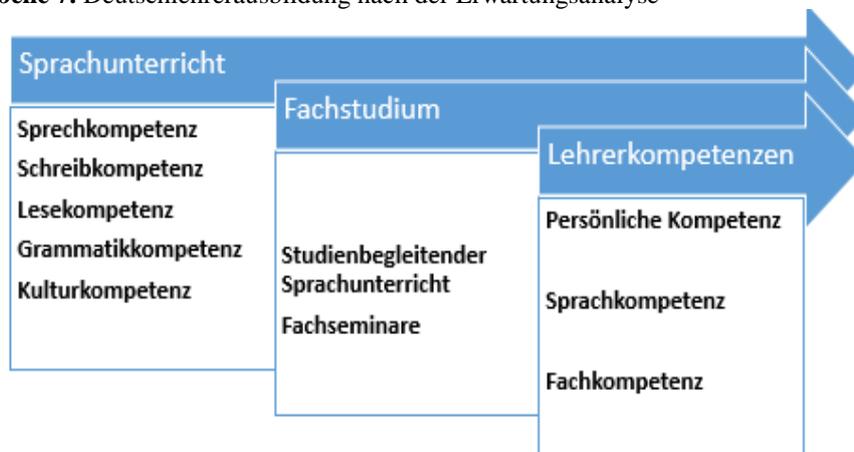
JAHRGANG →	1		2		3		4		Gesamt
GESCHLECHT →	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	
Anzahl der Studierenden	22	20	7	29	11	26	5	18	138
Keine Antwort		3	2	1	1				7
Persönliche Kompetenz									
Kommunikationskompetenz	11	8		6	3	17		5	50
Humanität und Respekt	3	4				7		1	15
Empathie – und Problemlösekompetenz	5	2				2			9
Geduld		2		1		5			8
Aktivität		4							4
Kreativität						3			3
Rollenmodell						2			2
Disziplin		2							2
Innovativ								1	1
Motivationskompetenz								1	1
Körpersprache		1							1
Selbstvertrauen und Einflußvermögen								1	1
Zwischenmenschliche Beziehungen								1	1
									99
Sprachkompetenz									
Sprachkompetenz	7	6	2	5		11	2	5	38
Grammatikkompetenz			1	3	6			5	15
Richtige Aussprache			1		1	4			6
Muttersprache der Schüler beherrschen		1							1
									60
Fachkompetenz									
Wissensvermittlung	10	1		7	2	14	3	1	38
Klassenraummanagement				1	4	5		2	12
Kulturwissen				1				1	2
Allgemeinkultur	1				1				2
Kinderpsychologie								1	1
									45
INSGESAMT									220

Der dritte Bereich der Lehrerkompetenz ist die **Fachkompetenz**. Sie umfasst die *Wissensvermittlung* (38) und das *Klassenraummanagement* (12). Diese Komponenten werden am häufigsten von allen Studiengängen zur Sprache gebracht. Ein Lehrer muss über Wissen über *Kultur*, *Allgemeinkultur* und *Kinderpsychologie* verfügen.

IV. Zusammenfassende Schlußfolgerungen und Ausblick

Aus der detaillierten Datenanalyse bezüglich der Erwartungen von den Lehramtsanwärtern ergibt sich eine sehr breite Bandbreite von Bewertungen der Lehramtsanwärter, die sich im Kontext zum **Fremdsprachenunterricht, Fachstudium** und **Berufskompetenzen** äußern. Schematisch kann das daraus erfolgende Ergebnis zusammengefasst dargestellt werden.

Tabelle 7. Deutschlehrausbildung nach der Erwartungsanalyse



Der vorliegende Aufsatz zum Thema "Erwartungen der Lehramtsstudenten bezüglich des studienbegleitenden Sprachunterrichts, der Studieninhalte und Lehrer-Kompetenzen" beginnt mit einem kurzen Überblick zum Thema studienbegleitender Deutsch-Fachunterricht und einer punktuellen Darstellung unterschiedlicher Meinungen und Anwendungen dazu. Basierend auf diesen einleitenden Überlegungen wird das Meinungsbild zur Rolle und Bedeutung von einem sich im Fachstudium *fortsetzenden Sprachunterricht* an türkischen Universitäten in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtung gestellt.

Im zweiten Teil der Studie wird die Erwartungshaltung der Studierenden am Beispiel der Universität Marmara u.a. zur Nachhaltigkeit der sprachpraktischen Weiterbildung im Studium anhand einer Umfrage ermittelt.

Aus dieser Umfrage geht hervor, wie auch im oben aufgeführten Schaubild erkennbar ist, dass die allgemeine Erwartungshaltung der Studierenden als ganzheitlich umschrieben werden kann, denn in allen hier erfassten Angaben überwiegt ein übergreifender Fokus auf das *Studium als Ganzes*. Dieses Resultat zeigt sich auch in den zu Beginn dargelegten Thesen und Einstellungen. Das berechtigt zu der Schlussfolgerung, die *unterschiedlichen Anforderungen und Qualifikationen des Studienprogramms enger miteinander zu verzahnen*. Konkret bedeutet das die Koppelung des Sprachunterrichts mit dem Fachstudium und den darin zu erwerbenden Lehrkompetenzen; kurz: jede Form des sprachpraktischen Arbeitens bewirkt einen effektiveren Kompetenzerwerb im Fachstudium und jede im Fachstudium vermittelte

Fähigkeit verbessert die allgemeine wie auch fachgebundene Sprachkompetenz in allen Sprachfertigkeiten

Literatur

- Güler, G. (2010): *Das Konzept der Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Ist- und Soll-Zustand analog den Bologna – Beschlüssen*. In: Middecke (Hg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 84*, Universitätsverlag Göttingen
- Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010): *Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutschals Zweitsprache*. In: Krumm/Fandyrich//Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, S.1340-1351.
- Legutke, M. (2010): *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache*. In: Krumm/Fandyrich//Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: De Gruyter, S.1351- 1357
- Witte, A. & Harden Th. (2010): *Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache*. In: Krumm/Fandyrich//Hufeisen/Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, S.1324-1139.
- Mayring, Phillip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* 11. aktualisierte und überarb. Aufl. , Weinheim [u.a.] : Beltz.

Internetadressen

Serena, S. : *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und neue Entwicklungen;*

http://www.deutschlektoren.it/Dokumente/sdu_rueckblick_ausblick.pdf

(letzter Zugriffsdatum: 16.10.2015)

Anleitung für die Wahl der Studienplätze im türkischen Hochschulsystem

<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015-OSYSKONTKILAVUZU01072015.pdf>

(letzter Zugriffsdatum: 9.10.2015)

Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR) 2011-1-FR1-LEO05-24446

https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf

(Zugriffsdatum: 16.10.2015)

Internetadressen von Hochschulen für Fremdsprachen

Erwartungen der Lehramtsstudenten bezüglich des studienbegleitenden Sprachunterrichts, der Studieninhalte und Lehrer-Kompetenzen _____ 47

<https://www.unierfurt.de/en/sprachenzentrum/daf/kurse/studienbegleitung/b1/>(letzter Zugriffsdatum: 16.10.2015)

http://www.isz.uni-heidelberg.de/d_kurse_sbk.html (letzter Zugriffsdatum: 16.10.2015)