

EINE UNTERSUCHUNG ÜBER DIE URSACHEN DER DEFIZITE HINSICHTLICH DER INTERAKTIVEN SPRACHKOMPETENZ DER ANGEHENDEN DAF-LEHRER AN DER UNIVERSITÄT TRAKYA

Sevinç MADEN^{*}, Akkız Coşkun^{**}, Derya Kanca^{***}

ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund der Feststellung einer Voruntersuchung, dass türkische DaF-Studierende an der Universität Trakya selbst nach einem 4-jährigen deutschsprachigen Studiengang hinsichtlich der interaktiven Sprachkompetenz nicht das erstrebte Niveau erreichen, wurde in dieser Studie der Unterricht anhand eines Fragebogens in Bezug auf kommunikative Gestaltung analysiert, den Ursachen für die Defizite in der interaktiven kommunikativen Sprechfertigkeit nachgegangen und erforscht, ob die deutsche Sprache wirklich in den einzelnen Lehrveranstaltungen zur Kommunikation eingesetzt wird. Daraus sollen konkrete Ansatzpunkte für eine kommunikativfreudige Unterrichtsgestaltung in der Ausbildung türkischer DaF-LehrerInnen gefunden und dadurch in der Ausbildung angehender DeutschlehrerInnen hinsichtlich der interaktiven Sprachkompetenz ein höheres Niveau entwickelt werden.

Schlüsselwörter: interaktive Sprachkompetenz, DaF-Lehrer, Sprachniveau

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARŞILIKLI KONUŞMA YETİSİNİN NEDEN YETERLİ DÜZEYDE GELİŞMEDİĞİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Trakya Üniversitesi Almanca öğretmen adaylarının karşılıklı konuşma yetkinliklerinin yeterli düzeyde geliştirilmediğinin bir ön araştırma neticesinde tespiti üzerine, bu çalışmada derslerin ne ölçüde iletişimsel yaklaşıma dayalı yürütüldüğü incelenmiş, bir anket ile sözlü bildirişim yetisinin neden yeterli düzeyde gelişmediği ve Almanca öğretmenliği lisans programında yer alan derslerde Almanca'nın gerçekten iletişim aracı olarak kullanılıp kullanılmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada, Almanca öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde derslerin nasıl ders içi iletişime dayalı düzenlenebileceğine ilişkin ip uçların verilmesi ve bu yolla yabancı dilde karşılıklı konuşma yetisi daha üst düzeyde gelişmiş Almanca öğretmenlerinin yetiştirimi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Karşılıklı Konuşma, Almanca Öğretmenleri, Dil Düzeyi.

* Dozentin an der Universität Trakya

** Studentin des Magisterkurses an der Universität Trakya im Studienjahr 2007-2008

*** Studentin des Magisterkurses an der Universität Trakya im Studienjahr 2007-2008

0. Einleitung

Der Lehrplan für die Ausbildung von LehrerInnen, darunter auch angehende DeutschlehrerInnen wurde in der Türkei mehrmals überarbeitet und im Jahre 2006¹ erneut reformiert.

Die Reformen erzielten insbesondere eine Übereinstimmung der Curricula mit europäischen Studiengängen. Diesbezüglich fand eine Reihe von Angleichungstätigkeiten statt. Die Lehrpläne, die LehrerInnen zu MedientechnikerInnen machen wollten, wurden z.B. im Jahre 1998 abgeschafft, stattdessen neue Curricula erstellt, die LehrerInnen dazu befähigen sollten, den Lernern das Lernen lernen zu lehren. Eine weitere Zielsetzung des neuen Ansatzes war der Erwerb eines Allwissens, womit die LehrerInnen dazu gerüstet sein sollten, mit Problemen umzugehen. Die Aneignung des neuen Ansatzes der Bildungsreform der Europäischen Kommission scheint jedoch bei der Ausbildung türkischer DeutschlehrerInnen nicht vollständig gelungen zu sein. Denn eine Voruntersuchung² an der Universität Trakya hat dargelegt, dass angehende DeutschlehrerInnen vor allem im Bereich des interaktiven Sprachgebrauchs selbst nach einem 8-semesterigen Studiengang Defizite aufweisen, obwohl im Jahre 1998 die Bedeutung der Kommunikativen Kompetenz nach dem neuen Ansatz der Bildungsreform der Europäischen Kommission um ein mehrfaches gestiegen und diesbezüglich eine höchst entwickelte kommunikative Kompetenz auch unter den DeutschlehrerInnen unumgänglich geworden ist. Sowohl die Ergebnisse des Selbstbeurteilungsrasters des europäischen Referenzrahmens (GER, 2001: 36) zur Bestimmung des eigenen Sprachniveaus als auch eine Umfrage unter den Lehrenden im Jahre 2008 haben aber verdeutlicht, dass angehende DeutschlehrerInnen der Universität Trakya am Ende des 4-jährigen, überwiegend deutschsprachigen im Jahre 1998 eingeführten Studienganges in der Teilfertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ nicht das erstrebte Niveau erreichen, in der Teilfertigkeit ‚Zusammenhängendes Sprechen‘ und vor allem im ‚Leseverstehen‘ jedoch bessere Erfolge erzielen.

¹ Mehr dazu: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm

² 20% der im 8. Semester studierenden, türkischen DaF-Studenten an der Universität Trakya haben mittels Selbsteinschätzungsverfahren sich in der Teilfertigkeit ‚An Gesprächen teilnehmen‘ im Niveau B1 und 80% der Befragten im Niveau B2 eingeschätzt, wobei 43% der Studierenden sich in der Teilfertigkeit ‚Zusammenhängendes Sprechen‘ im Niveau B1, 21% im Niveau B2 und 36% im Niveau C1 bewertet haben.

Wie soll nun mit dem neuen Lehrplan, der im Jahre 2006 eingeführt wurde und in dem die auf Deutsch zu unterrichtenden berufsbezogenen Lehrveranstaltungen bis auf 50% zurückgegangen sind und stattdessen die Anzahl der auf türkisch zu erteilenden Fächer aus dem Fachbereich Pädagogik bis auf 30% und aus dem Fachbereich Kulturwissen bis auf 20% gestiegen sind, hinsichtlich der mündlich kommunikativen Kompetenzentwicklung Erfolg erzielt werden? Wird der neubearbeitete Lehrplan mit überwiegend türkisch-sprachig vorgesehenen Fächern nicht die bislang mangelnden Deutschkenntnisse der angehenden DeutschlehrerInnen noch stärker verschlechtern?

Nun soll in dieser Studie anhand einer Liste von Fragen (Krumm, 1984:34-40) den Ursachen für die Defizite in der interaktiven Sprechfertigkeit der angehenden DeutschlehrerInnen der Universität Trakya nachgegangen und untersucht werden, inwieweit der Unterricht kommunikativ konzipiert und deutschsprachig ist. Denn Sheils (1994:1) behauptet, dass der kommunikative Unterricht erst dann erfolgreich ablaufen und die interaktive kommunikative Kompetenz sich in der Zielsprache entwickeln kann, wenn die Fremdsprache auch wirklich zur Kommunikation eingesetzt wird. Diesbezüglich soll ausdiskutiert werden, ob die im Unterricht behandelten Themen für die Schüler relevant sind und zur Förderung der kommunikativen Kompetenz eine Reihe von sinnvollen, realistischen, lohnenden und durchführbaren Aufgaben im Unterricht und dazu noch auf Deutsch gestellt werden bzw. im Unterricht interaktive Strategien (vgl. Glaboniat ua, 2002: 50 / GER, 2001:62) als ‚Handel‘ (Vgl. Schatz, 2006: 28) eingesetzt werden. Denn die Bewältigung kommunikativer Aufgaben stärkt nach Sheils (1994:1) das Selbstvertrauen der SprachlernerInnen und den Erwerb der für eine in der Zielsprache erfolgreiche Kommunikation erforderlichen Sprachkenntnisse.

1.Ziel

Diese gegenständliche Arbeit erzielt die Ursachen für das mangelhaft entwickelte interaktives Sprechen der angehenden DeutschlehrerInnen der Universität Trakya herauszuarbeiten und Richtlinien zur Gestaltung eines Kommunikationsfreudigkeit fördernden Unterrichts zu bestimmen.

2. Angewandte Methode

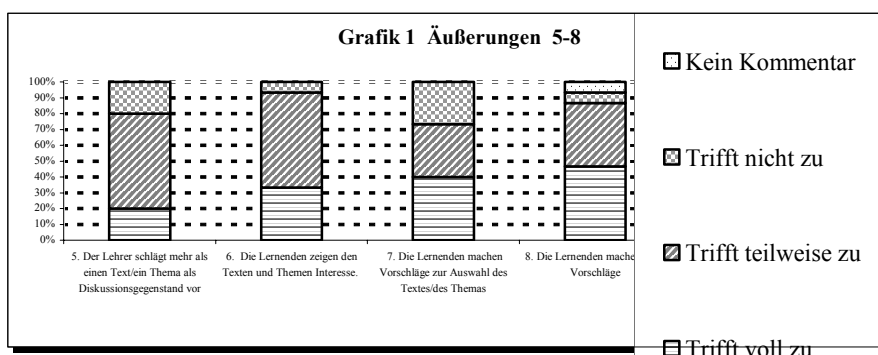
Die Studie hinterfragt mittels eines aus 55 Multiple-Choice Aufgaben bestehenden Fragebogens, inwiefern die Kriterien des kommunikativen Ansatzes (Vgl. Krumm, 1984:4) im Unterricht erfüllt und die Fremdsprache Deutsch wirklich zur Kommunikation eingesetzt wird. Das Erhebungsinstrument ist durch die Umformulierung der Kriterien einer kommunikativen und schülerzentrierten Unterrichtsgestaltung von Hans Jürgen Krumm erstellt und zur Beantwortung den 19 StudentInnen des 4. Jahrganges im Jahre 2007 ausgehändigt worden. Die Ergebnisse der Befragung, außer den ersten fünf offenen Items, sind anhand von 41 Grafiken veranschaulicht worden. Die Befragten sollten für jede Äußerung eines der vier Distractionen (Trifft genau zu; Trifft teilweise zu; Trifft nicht zu; Kein Kommentar) ankreuzen und bei positiver Einstellung die Namen der Fächer (Siehe dazu Tabelle 1), für die die Kriterien zutreffend sind, aufschreiben. Anhand von 41 Schaubildern ist die Benennungsquote der zutreffenden Fächer konkretisiert worden.

Tabelle 1: Deutschsprachige Liste der Fächer, die in der Umfrage als zutreffend datiert wurden

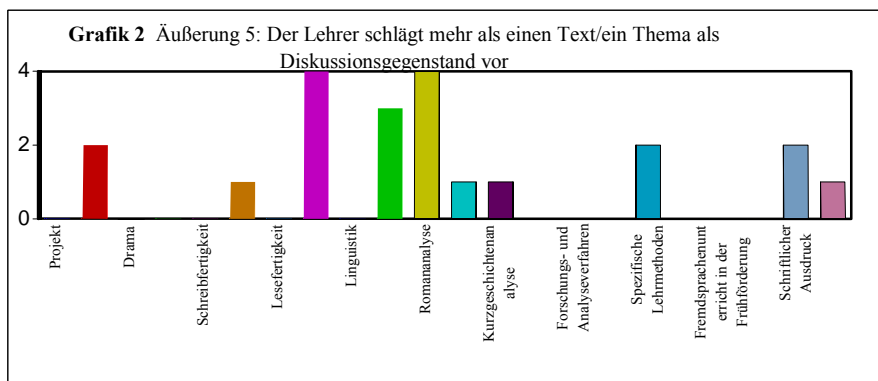
| | | |
|----------------|------------------------------------|---|
| Projektarbeit | Schreibfertigkeit | Fremdsprachenunterricht in der Frühförderung |
| Übersetzung | Fortgeschrittene Schreibfertigkeit | Lehrwerkanalyse |
| Drama | Lesefertigkeit | Schriftlicher Ausdruck |
| Konversation | Fortgeschrittene Lesefertigkeit | Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts |
| Linguistik | Deutsche Literatur | Kurzgeschichtenanalyse |
| Gedichtanalyse | Forschung- und Analyseverfahren | Spezifische Lehrmethoden |
| Romananalyse | Materialentwicklung | Textanalyse |

3. Befunde

Das Schaubild 1 legt dar, dass 20% der Befragten der Meinung sind, dass die Lehrkräfte

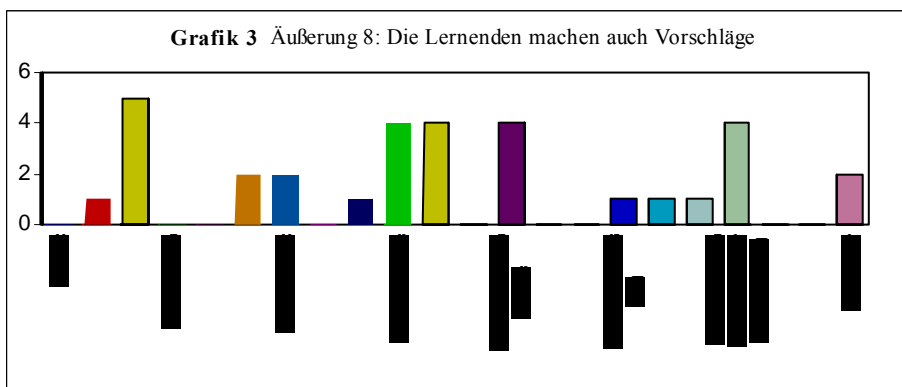


mehrere Texte zur Bearbeitung als Alternative anbieten. 60% der DaF-Studierenden jedoch sind der Ansicht, dass die Lehrkräfte im Unterricht nur teilweise Textalternativen zur Verfügung stellen. 20% erweisen hingegen, dass diese Äußerungen nicht zutreffend sind. Auf der Grafik 2 sind die Fächer, in denen mehrere Texte zur Auswahl angeboten wurden, visuell zu erkennen.

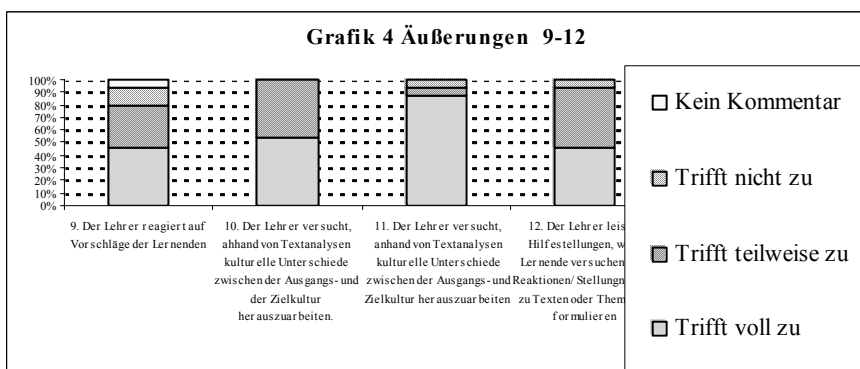


Die Erhebung hat auch verdeutlicht, dass über 30% Prozent der Studenten großes Interesse an den Texten, die während des Studiums durchgenommen wurden, gezeigt haben. Aber die Mehrzahl (60%) der angehenden Deutschlehrer vermerkte, dass sie teilweise Interesse hatten,

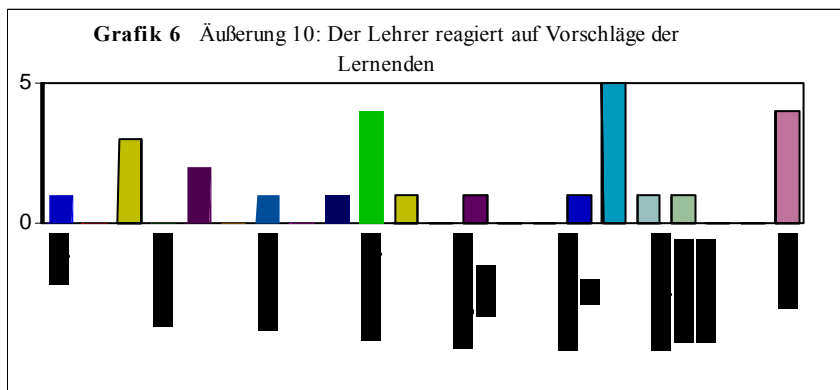
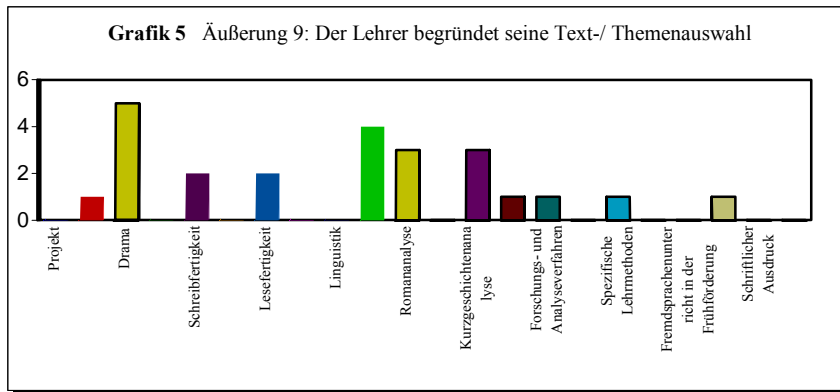
wobei 5% diese Aussage völlig verneinten. Die Anzahl der Studenten, die Vorschläge zu Themen und Texten machten, lag bei 40%. Über 30% der Studenten hatten keine Textvorschläge.

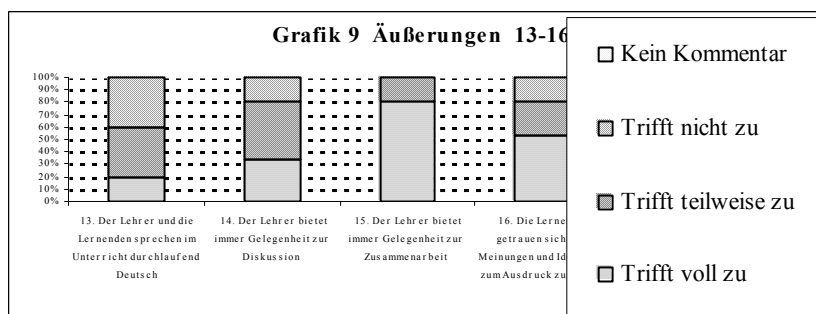
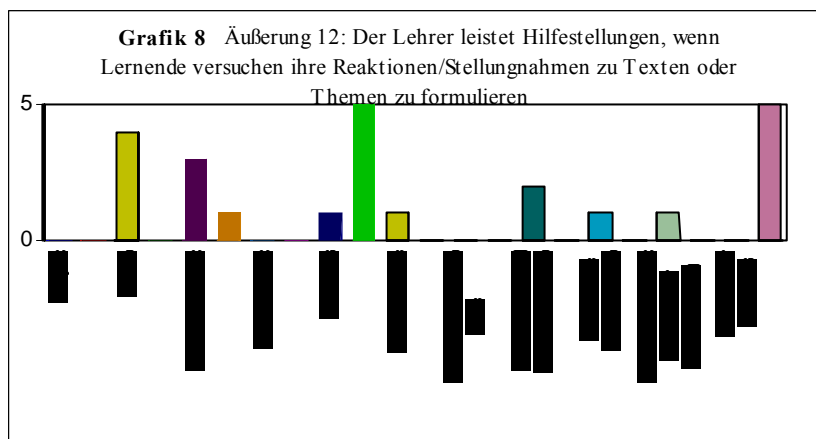
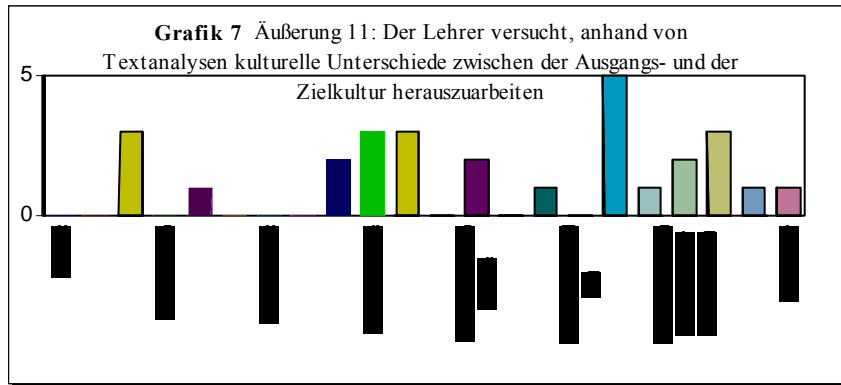


Grafik 3 veranschaulicht in welchen Lehrveranstaltungen Vorschläge zu Text- und Themenauswahl von Studenten gemacht wurden. Die Daten zu Äußerungen 9-12 (Grafik 4) bestätigen, dass über 40 % der Studierenden der Meinung sind, dass Lehrkräfte ihre Text- oder Themenauswahl begründen. 30% der angehenden Deutschlehrer sind der Ansicht, dass die Lehrenden nur teilweise eine Erklärung für ihre Auswahl machen. Über 80% der Lehrkräfte thematisieren anhand der Texte die kulturellen Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache.



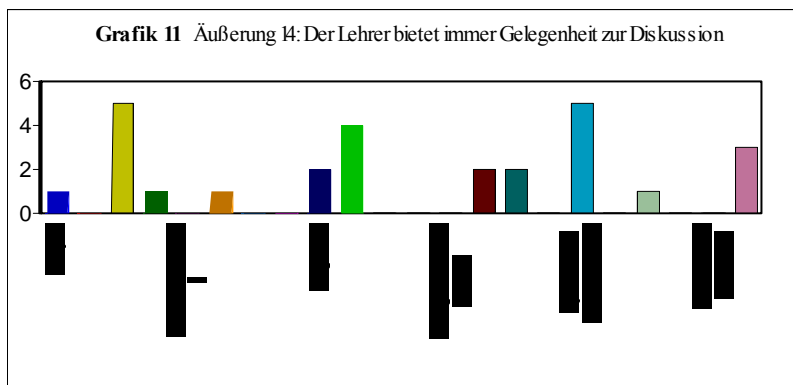
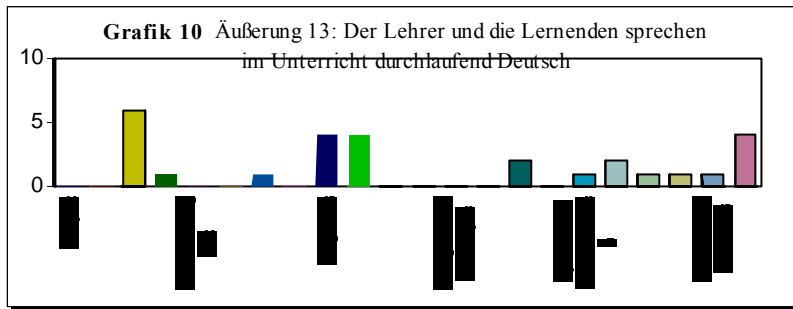
Die Antworten hinsichtlich der 12. Äußerung machen klar, dass über 40% der Lehrkräfte den Studenten beim Schreiben über ein Thema behilflich werden, wobei über 40% der Lehrenden teilweise Hilfe anbieten. Nun soll grafisch dargestellt werden, in welchen Lehrveranstaltungen die Äußerungen zutreffend sind.

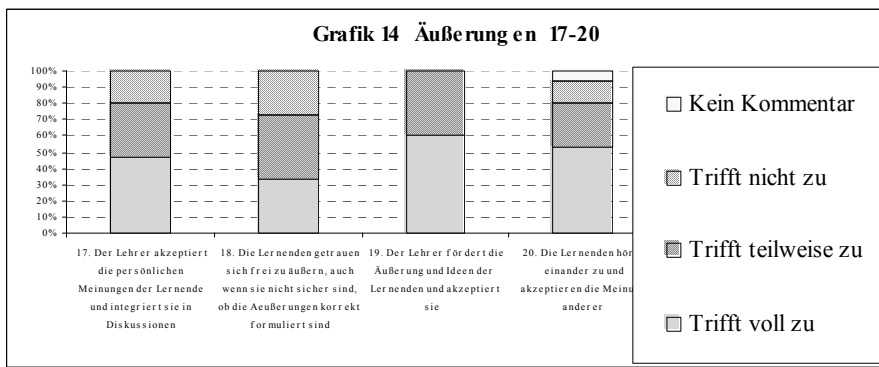
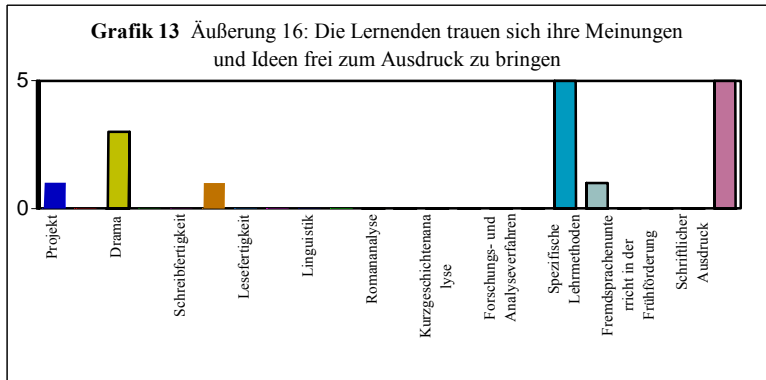
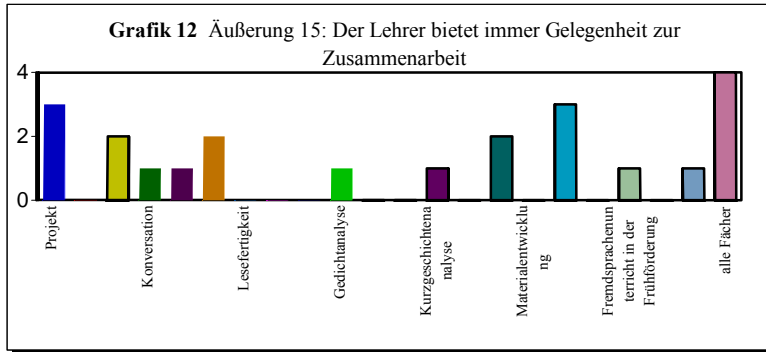




Die Angaben zur Äußerung 13 haben expliziert, dass 20% der Studenten der Aussage „Die Lehrkraft und die Lernenden sprechen im

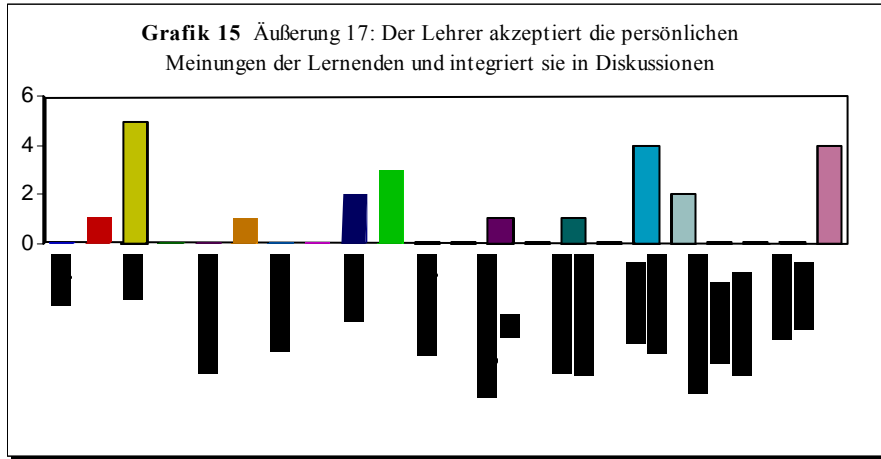
Unterricht durchlaufend Deutsch“ zustimmen. Die Anzahl, der Probanden, die dieser Aussage nur teilweise bejahen, lag bei 31%, der Anteil, derjenigen, die diese Aussage verneinten lag bei 40% (Vgl. Grafik 9). An Grafik 9 kann man auch erkennen, dass über 30% der angehenden Deutschlehrer der Meinung sind, dass die Lehrkraft im Unterricht Anlässe zu einer Diskussion schafft, wobei 40% der Befragten der Ansicht sind, dass dies teilweise zutrifft. 20% der angehenden Deutschlehrer haben sich für ‚trifft nicht zu‘ entschieden. 80% der Befragten teilten die gleiche Auffassung, dass der Unterricht weniger in Gruppenarbeit aber überwiegend in Form von Partnerarbeit stattfindet. Befunde der Grafik 9 zeigen, dass über 50% der Studierenden der Meinung waren, dass sie ihre Meinungen und Ideen im Unterricht frei äußern können. 25% der an der Umfrage Beteiligten waren der Ansicht, dass diese Aussage teilweise zutrifft. Auf den Grafiken 10-13 sind die Fächer, für die die oben erwähnten Aussagen zutreffend sind, aufgelistet worden.



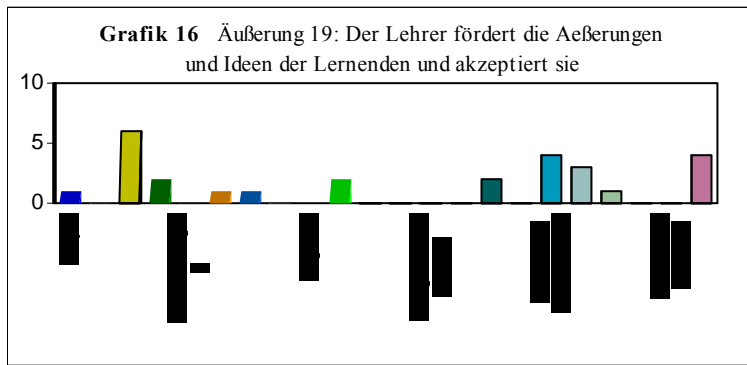


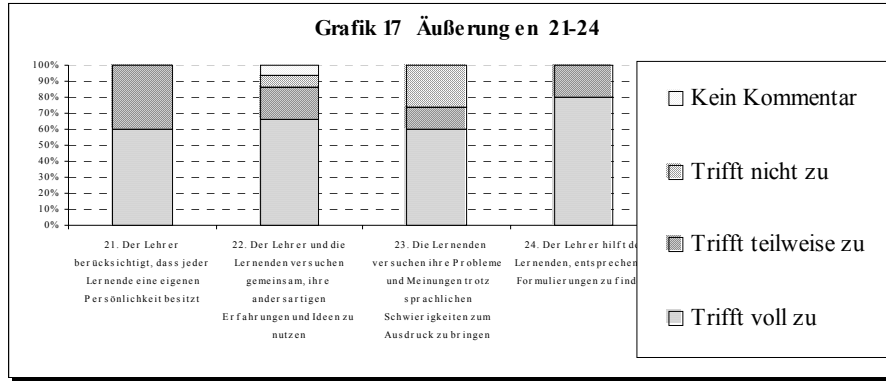
Auf die Aussage, dass die Lehrkräfte die Meinung der Studenten akzeptieren und sie in die Diskussion einbezogen werden, antworteten über 40% mit Zustimmung. 30% der Studierenden haben die 17. Aussage mit

‚stimmt teilweise zu‘, 20% hingegen mit ‚trifft nicht zu‘ bewertet. 30% der Studenten sind der Ansicht, dass Studenten trotz unkorrekter Sätze den



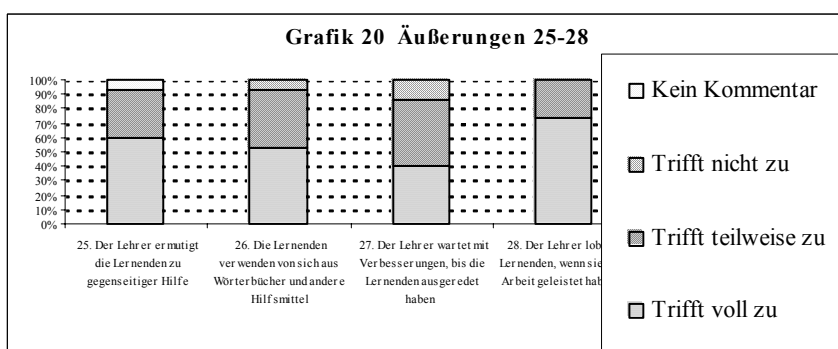
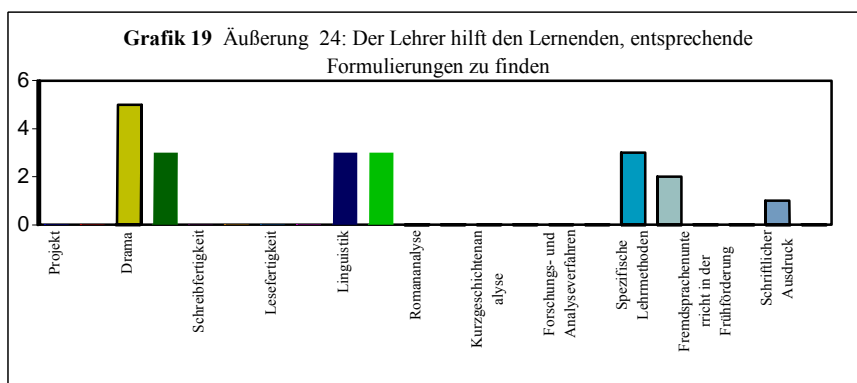
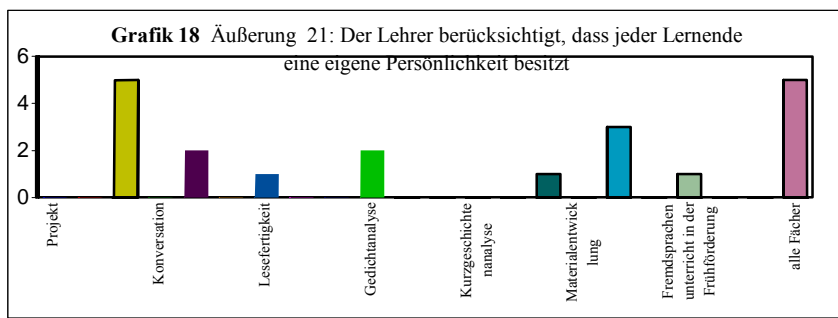
Mut haben im Unterricht zu sprechen aber 40% stimmten dieser Aussage teilweise zu. 25% verneinten diese Aussage. 60% der Studenten waren der Meinung, die Lehrkraft würde die persönliche Einstellung der Studenten akzeptieren und sie dazu ermuntern. 40% der Studenten schlossen sich dieser Aussage teilweise an. Die Aussage „Studenten hören sich gegenseitig zu und tolerieren gegenseitig ihre Einstellungen.“ wurde von über der Hälfte der Studenten bejaht. Fast 30% der Studenten schlossen sich dieser Aussage nur teilweise an. 20% der Studenten waren der Meinung, dass diese Aussage nicht zutreffe.





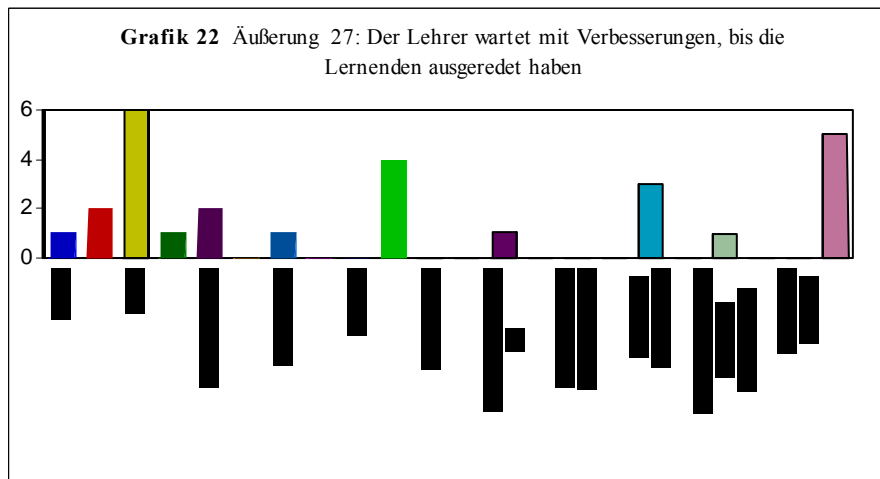
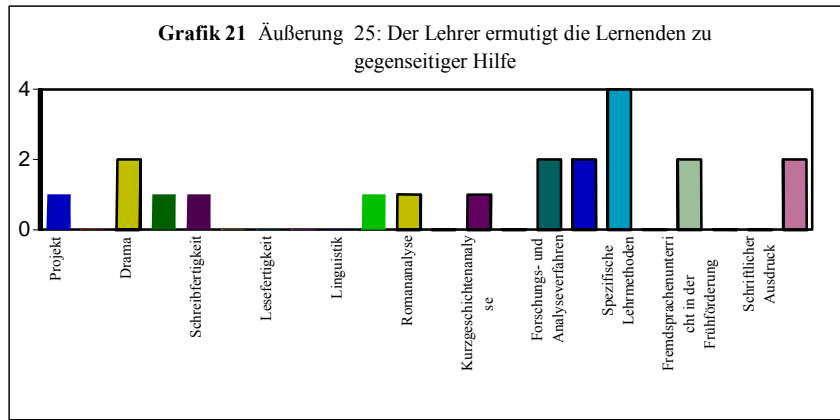
Die Forschung hat konkretisiert, dass 60% der Antworten, darauf hinwiesen, dass die Lehrkräfte die persönlichen Unterschiede der Studenten berücksichtigen. 40% der Befragten schlossen sich dieser Aussage teilweise an. 65% waren der Meinung, dass die Lehrkraft und die Studenten von ihren unterschiedlichen Erfahrungen profitieren. Fast 20% der Befragten schlossen sich dieser Aussage teilweise an und weniger als 10% verneinten diese Aussage. Mehr als 5% hatten keine Meinung dazu.

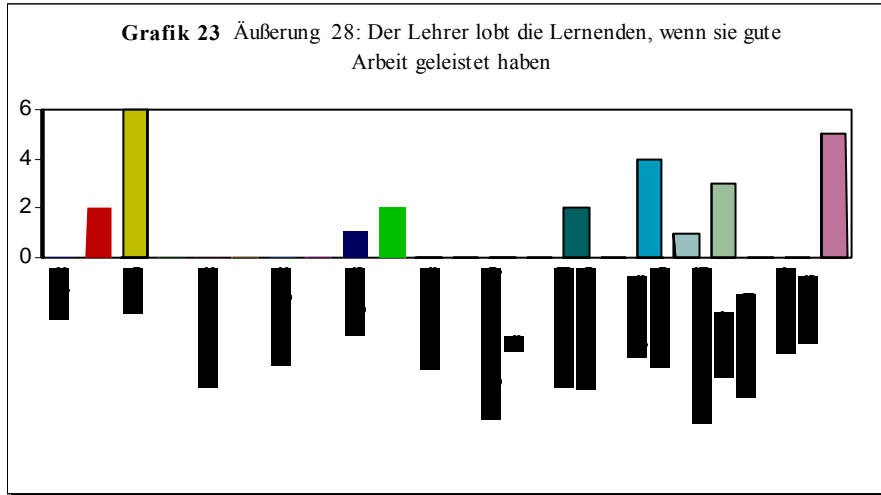
Die Untersuchung hat auch erläutert, dass 60% der Lernenden ihre Probleme und Meinungen trotz sprachlicher Schwierigkeiten zum Ausdruck zu bringen versuchten. 15% vertraten teilweise diesen Gedanken. 25% der Probanden brachten bei sprachlichen Schwierigkeiten ihre Probleme und Meinungen nicht zum Ausdruck. 80% der Lernenden waren der Meinung, dass der Lehrer beim Suchen der entsprechenden Formulierungen den DaF-Studierenden helfe. 20% der Befragten schlossen sich dieser Meinung nur teilweise an. Die Grafiken 18 und 19 veranschaulichen, wie oft und für welche Fächer die Aussagen 21 und 24 zutreffend waren.



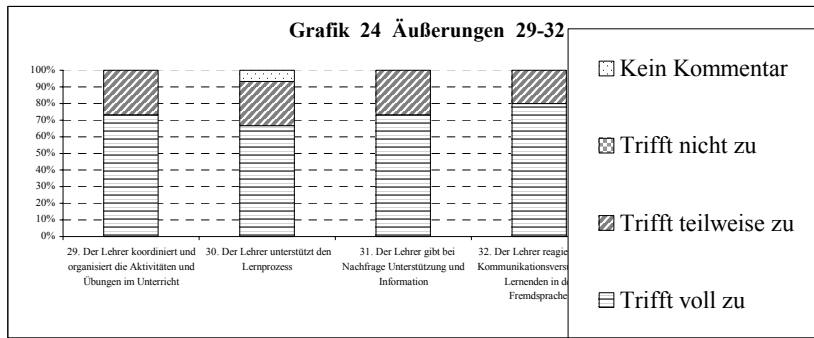
Die auf der Grafik 20 dargestellten Daten erklären, dass 60% der Studenten der Meinung waren, dass die Lehrkraft die Studenten zu gegenseitiger Hilfe ermutigt. 35% waren teilweise dieser Auffassung. 5% hatten keine Meinung dazu. 55% der Studenten waren der Ansicht, dass die

Studenten von sich aus Wörterbücher oder andere Nachschlagewerke benutzten. 40% schlossen sich dieser Ansicht teilweise an. 5% waren gegen diese Ansicht. 40% der Studenten waren der Meinung, dass die Lehrkraft mit Korrekturen abwartet, bis die Studenten ausgesprochen haben. 45% schlossen sich nur teilweise dieser Meinung an. 15% verneinten diese Aussage. Ungefähr 73% der Studenten vertrat die Ansicht, dass die Lehrenden nach einer guten Arbeit die Studenten loben. Mehr als 25% waren nicht gleicher Meinung.



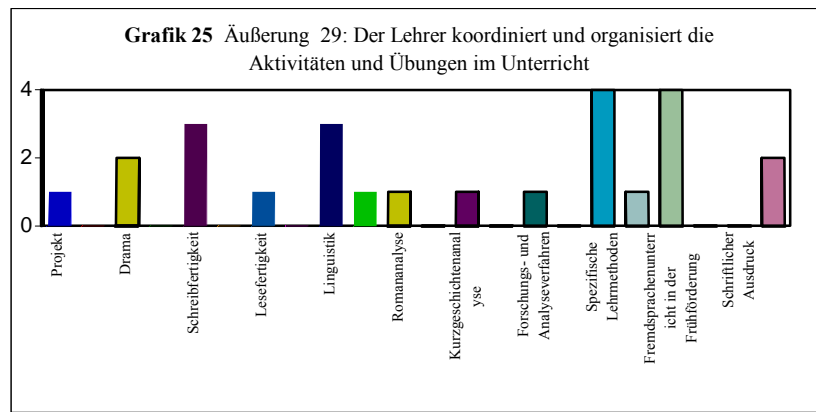


Die Grafik 21 erläutert, wie oft und für welche Lehrveranstaltungen die Aussage „Der Lehrer ermutigt die Lernenden zu gegenseitiger Hilfe“ als zutreffend bewertet wurde. Grafik 22 zeigt in welchen Fächern mit Korrekturen abgewartet wurde, bis der Lernende ausgesprochen hatte. Auf Grafik 23 wird aufgezeigt, in welchen Lehrveranstaltungen die Lehrkraft die Studenten nach einer guten Arbeit lobt.

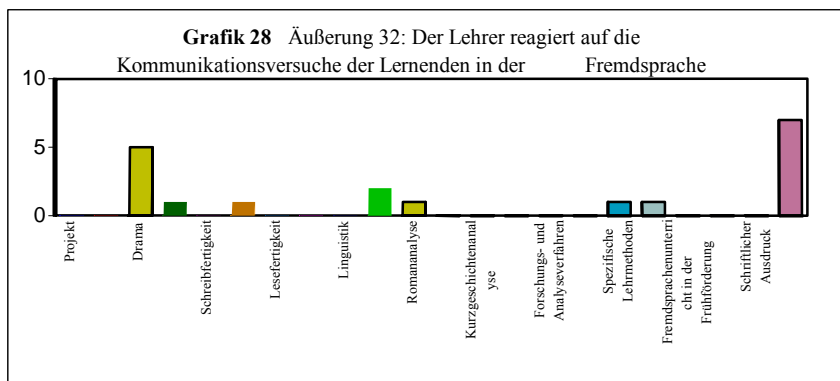
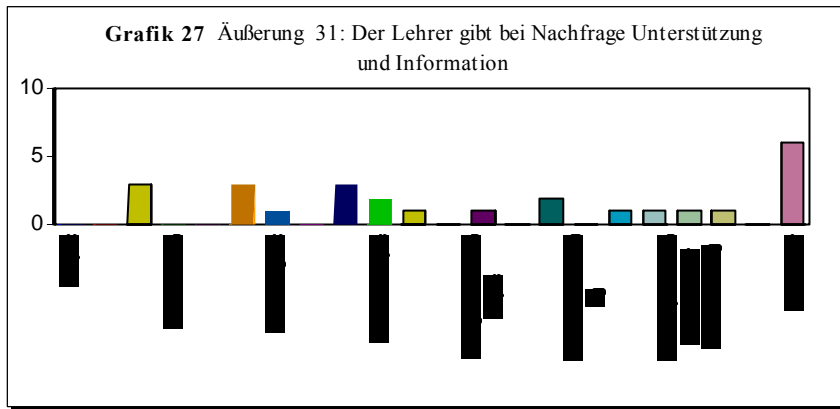
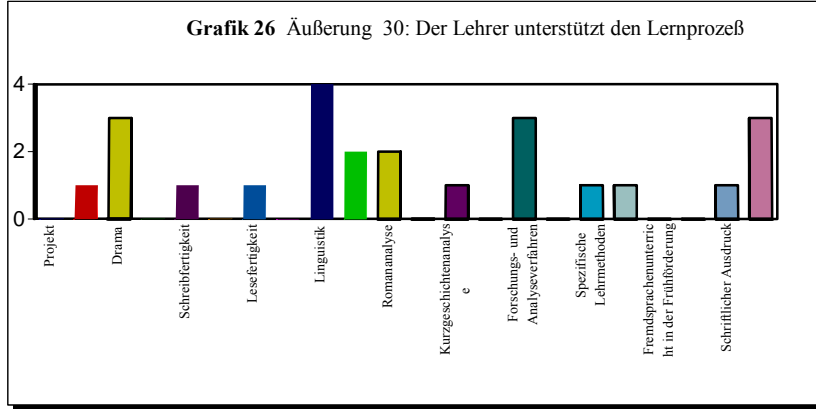


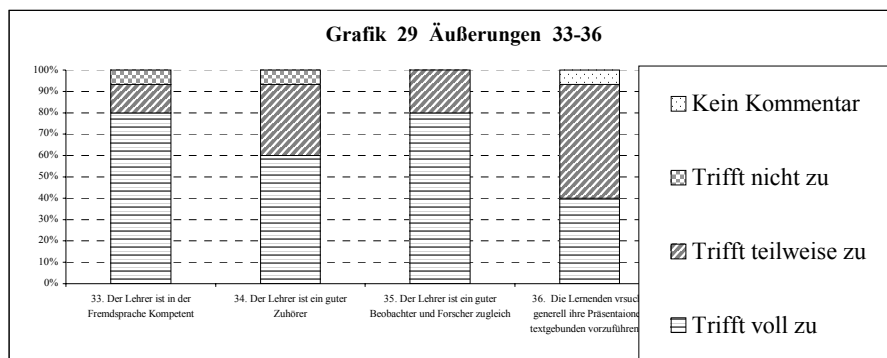
Grafik 24 enthält die von den Aussagen 29-32 erfassten Daten. Über 72% der Studenten vertraten die Ansicht, die Lehrkraft würde die Aktivitäten im Unterricht organisieren und koordinieren. Der Rest stimmte dieser Ansicht teilweise zu. Über 70% der Studenten waren der Meinung, dass die Lehrkraft einen Beitrag zum Lernprozess leistet. 72% der Studenten

meinten, die Lehrkraft würde bei Nachfrage, den Studenten mit Informationen behilflich sein. Der Rest stimmte dieser Meinung teilweise zu. 80% der Studenten gaben an, dass die Lehrenden auf die Kommunikationsversuche der Studenten in der Fremdsprache eingehen und darauf reagieren würden. 20% stimmten dieser Äußerung teilweise zu. Die Grafik 25 zeigt die Benennungsquote einzelner Fächer hinsichtlich der Koordination und Organisation des Lehrenden. Auf Grafik 27 hingegen kann man sehen, wie stark die Lehrkraft den Lernprozess in den einzelnen Lehrveranstaltungen unterstützt.

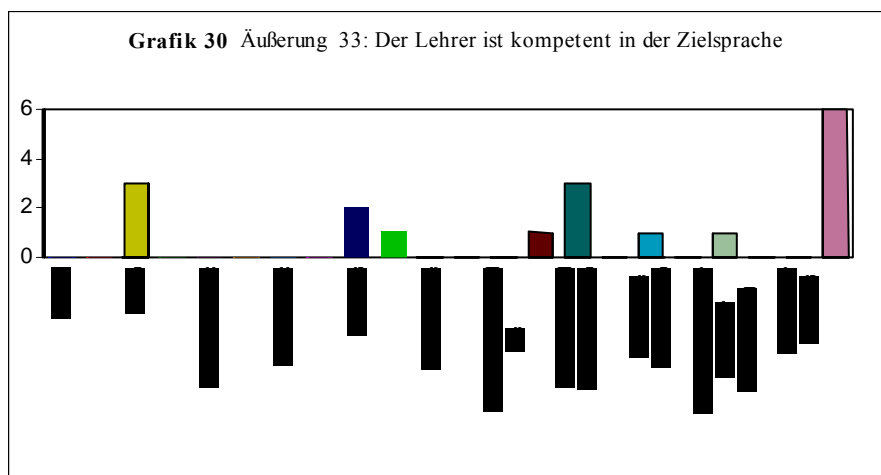


In Bezug auf die Aussage „Der Lehrer gibt bei Nachfrage Unterstützung und Information“, wurden alle Fächer 6-mal, Drama, Fortgeschrittene Schreibfertigkeit und Linguistik jeweils 3-mal aufgeschrieben. Diesen Fächern folgen mit jeweils 2 Benennungen die Fächer Gedichtanalyse und Forschungs- und Analyseverfahren. Lesefertigkeit, Romananalyse, Kurzgeschichtenanalyse, Spezifische Lehrmethoden, Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Fremdsprachenunterricht in der Frühförderung und Schriftlicher Ausdruck wurden jeweils einmal benannt (Siehe dazu Grafik 27).

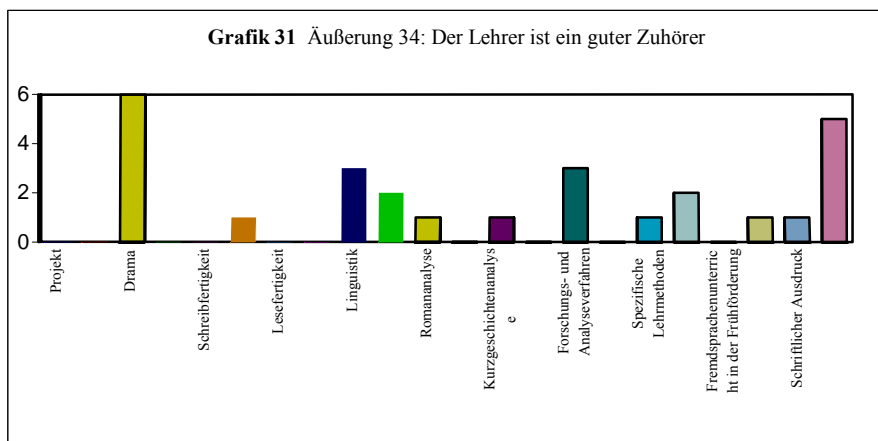




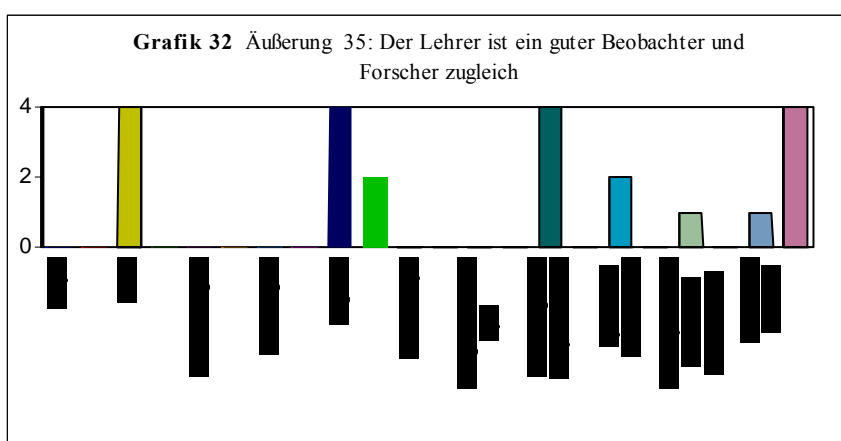
Die Grafik 29 und 30 deuten darauf hin, dass 80% der Studenten der Ansicht sind, dass vorwiegend die Lehrenden der Lehrveranstaltungen Drama, Linguistik, Gedichtanalyse, Deutsche Literatur, Spezifische Lehrmethoden und Fremdsprachenunterricht in der Frühförderung und Forschungs- und Analyseverfahren in der Zielsprache kompetent sind.

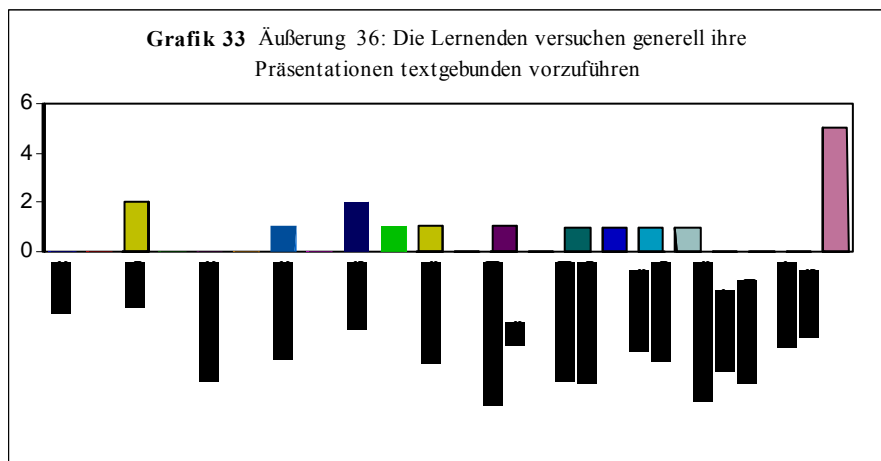


Die Feststellung, dass 60% der Studenten der Ansicht sind, dass die Lehrenden gute ZuhörerInnen sind, ist für die auf der Grafik 31 visuell aufgelisteten Fächer gültig.

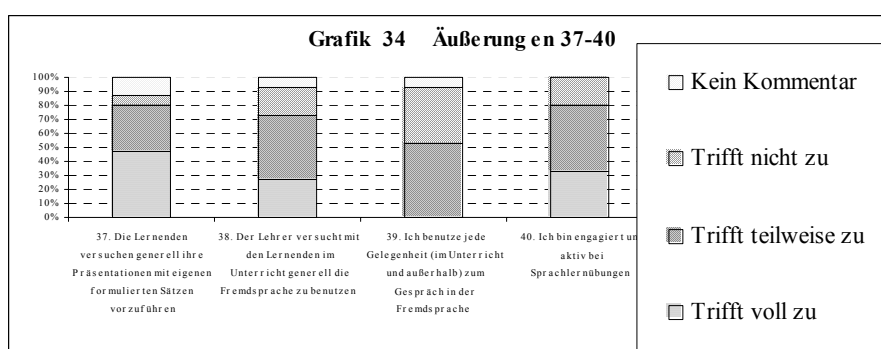


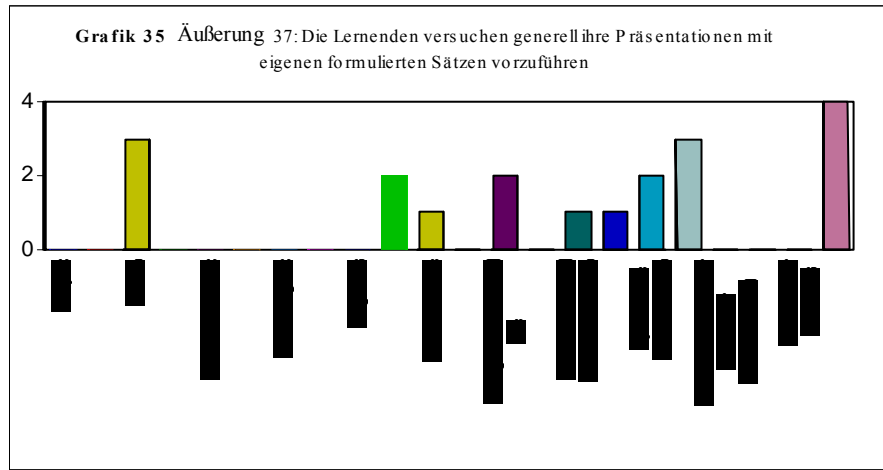
Obwohl 80% der Probanden der Meinung waren, dass die Lehrenden gute BeobachterInnen und ForscherInnen sind, vertraten 6 Studenten die Ansicht, dass in Drama die Lehrkraft eine gute ZuhörerIn war, wobei 5 Studenten alle Fächer als zutreffend nannten. Jeweils 3 Studenten nannten die Fächer Linguistik, Forschungs- und Analyseverfahren in Hinblick guter BeobachterInnen und ForscherInnen. Weitere Fächer (Gedichtanalyse, Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Fortgeschrittene Schreibfertigkeit, Romananalyse, Kurzgeschichtenanalyse, Spezifische Lehrmethoden, Lehrwerkanalyse und Schriftlicher Ausdruck) die genannt wurden, sind auf der Grafik 32 mittels Benennungsziffer visuell dargestellt worden.



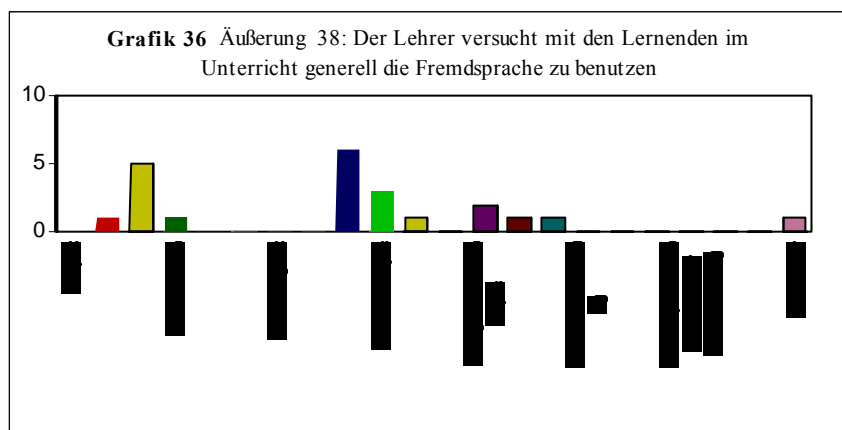


Auf der Grafik 33 sind die Fächer (Drama, Linguistik, Lesefertigkeit, Gedichtanalyse, Romananalyse, Kurzgeschichtenanalyse, Forschungs- und Analyseverfahren, Spezifische Lehrmethoden und Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts), in denen die Lehrenden generell ihre Präsentation textgebunden verwirklichen, veranschaulicht worden. Grafik 34 enthält die Daten der Antworten auf die Fragen 37-40 und bringt ans Licht, dass 48% der Befragten der Meinung waren, dass die Studenten ihre Präsentationen überwiegend mit eigenen Sätzen abhalten (Siehe dazu Grafik 35). Mehr als 30% stimmten dieser Aussage teilweise zu. 5% verneinte diese Aussage und ungefähr 12% gaben keinen Kommentar dazu ab.



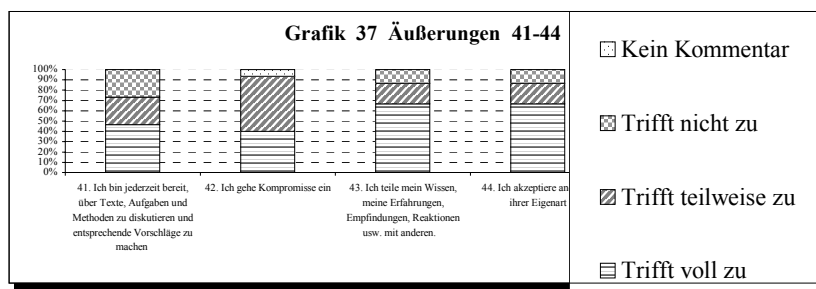


Grafik 34 verdeutlicht, dass 25% der DaF-Studierenden die Ansicht vertraten, dass die Lehrkraft im Unterricht mit den Studenten immer Deutsch spricht. Über 40% stimmten dieser Aussage nur teilweise zu. 20% vertraten diese Meinung überhaupt nicht. 5% gaben kein Kommentar dazu ab. Die Fächer, in denen die Kommunikation vorwiegend auf Deutsch verlief, sind auf dem Schaubild 36 grafisch präsentiert worden.

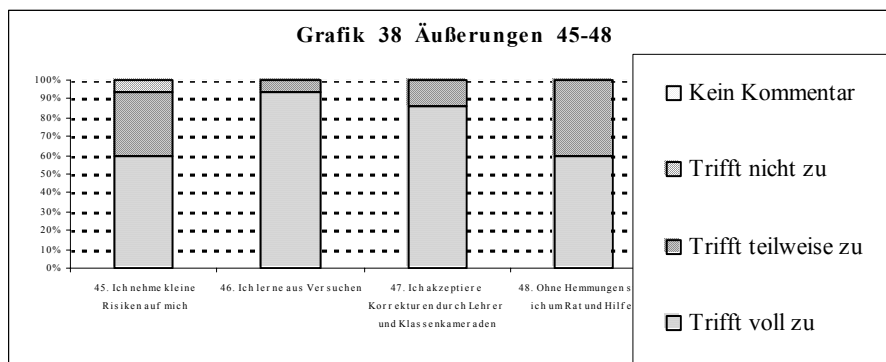


Die Grafik 37 bestätigt, dass 45% der Studenten jederzeit bereit sind, über Texte, Aufgaben und Methoden zu diskutieren und entsprechende Vorschläge zu machen. Fast 25% stimmten dieser Aussage teilweise zu und

über 25% erklärten keine Bereitschaft über Texte, Aufgaben und Methoden zu diskutieren und entsprechende Vorschläge zu machen.

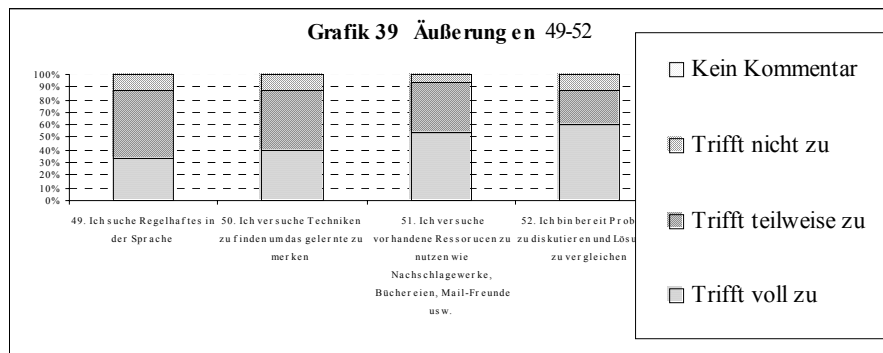


Wie auch von den Angaben zur Äußerung 42 zu ersehen ist, bestätigen 40% der Studenten, dass sie Kompromisse eingehen. 55% der Befragten schlossen sich dieser Meinung teilweise an und 5% gaben keinen Kommentar dazu ab. Die grafische Darstellung des Schaubildes 37 zeigt zugleich, dass 65% der Studenten ihr Wissen, ihre Erfahrungen, Empfindungen, Reaktionen usw. mit anderen teilen. 20% der Probanden haben verdeutlicht, dass sie in dieser Hinsicht nur teilweise Bereitschaft erklären. 15% der Studierenden waren entgegengesetzter Meinung. Die Daten der Erhebung (Äußerung 44) haben sichtbar gemacht, dass 65% der angehenden DaF-LehrerInnen andere in ihrer Eigenart akzeptierten. 20% der Studierenden zeigten teilweise Akzeptanz wobei 15% überhaupt kein Verständnis dafür hatten.

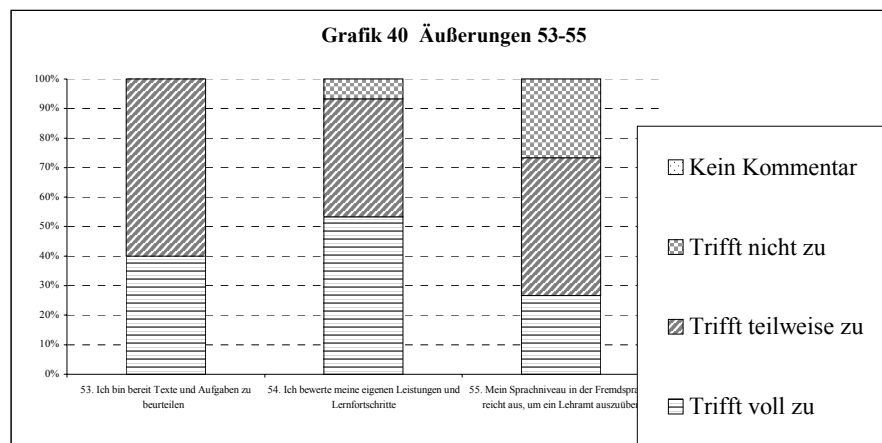


Die Datenerfassung hinsichtlich der Äußerung 45 erleuchtete, dass 60% der Studenten auf kleine Risiken eingehen, 35% hingegen nur teilweise

bereit sind Risiken aufzunehmen. 5% zeigten jedoch überhaupt keine Bereitschaft dazu. Die Grafik 38 zeigt zugleich, dass 90% der angehenden Deutschlehrer aus Versuchen lernen. Über 90% der Studenten akzeptieren Korrekturen der LehrerInnen und Klassenkameraden und 13% der Probanden hatten teilweise Verständnis dafür. Die gleiche Grafik konkretisiert zugleich, dass bei der Suche um Rat und Hilfe 60% der Studenten keine Hemmungen haben, wobei 40% teilweise unter Bedrängnis geratenen. Die Grafik 39 hat veranschaulicht, dass 32% der Studierenden Regelhaftes in der Sprache suchen. 45% zeigten teilweise eine Bereitschaft Regelhaftes in der Sprache aufzufinden. 40% der DaF-Studierenden versucht Techniken zu finden, um das Gelernte zu merken. 45% der Studierenden teilten mit, dass diese Aussage für sie teilweise zutrifft. 12% verneinte diese Aussage. 52% der Studenten bestätigten mittels des Fragebogens vorhandene Ressourcen wie Nachschlagewerke, Büchereien, Mail-Freunde usw. zu nutzen.



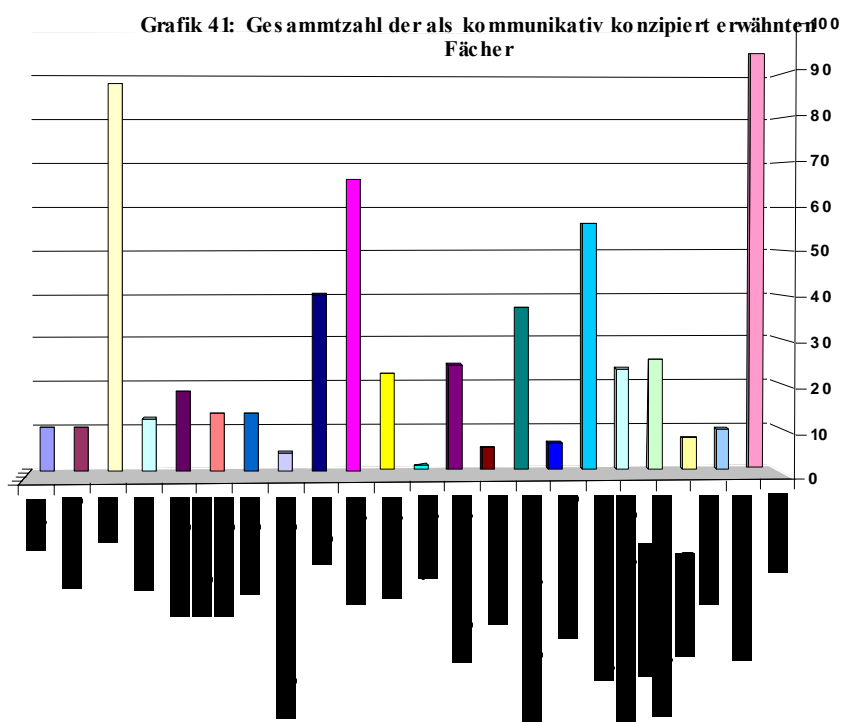
Nach den Angaben der Grafik 39 benutzten 40% der Studierenden nur teilweise die Ressourcen. 5% verneinten diese Einstellung. An der gleichen Grafik kann man zugleich erkennen, dass 60% der Befragten dazu bereit waren über die Probleme zu diskutieren und die Lösungen miteinander zu vergleichen. Über 30% zeigten teilweise eine Bereitschaft für eine Kooperation. Über 10% waren gegen eine Bereitschaft.



Sowohl die Ergebnisse der Erhebung als auch die Angaben auf der Grafik 40 erklären, dass 40% der Studenten zur Beurteilung von Texten und Aufgaben willig waren. 60% der Studenten waren teilweise dazu bereit. 50% der Befragten haben offen gelegt, dass sie ihre eigenen Leistungen und Lernfortschritte bewerten können. Aber über 40% der Studierenden konnten sie teilweise bewerten und 5% schlossen sich dieser Meinung überhaupt nicht an. Einer der Ziele der Erhebung war die Selbsteinschätzung des Sprachniveaus der angehenden Deutschlehrer. 26% der Befragten waren der Meinung, dass ihr Sprachniveau in Deutsch ausreicht, um ein Lehramt auszuüben. Fast 50% vertraten diese Ansicht nur teilweise wobei 25 % ihr Sprachniveau in der Fremdsprache zum Ausüben eines Lehramtes als ungenügend bewerteten.

4. Analyse und Bewertung

Bei einer Gesamtbetrachtung der erwähnten Fächer im Hinblick auf das Vorhandensein der kommunikativen Kriterien ergibt sich die folgende Grafik:



Bei einer Gesamtbetrachtung aller Daten ergibt sich, dass das Fach Drama am häufigsten (90 mal) als kommunikativ konzipiertes Fach erwähnt wurde. Diesem Fach folgt mit 66 Erwähnungen Gedichtanalyse, mit 56 Spezifische Lehrmethoden, mit 40 Linguistik, mit 37 Forschungs- und Analyseverfahren, mit 25 Frühförderung in der Fremdsprache, mit 24 Kurzgeschichtenanalyse, mit 23 Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts, mit 22 Romananalyse, mit 18 Schreibfertigkeit, mit 13 Fortgeschrittene Schreibfertigkeit und Leseverstehen, mit 12 Konversation, mit 10 Projekt und Übersetzung, mit 9 Schriftlicher Ausdruck, mit 7 Lehrwerkanalyse, mit 6 Materialentwicklung, mit 5 Deutsche Literatur, mit 4 Fortgeschrittene Lesefertigkeit und mit einer Erwähnung die Textanalyse.

Auffallend sind die Unterschiede zwischen den Fächern. Während manche Fächer für viele Kriterien als zutreffend angegeben wurden, wurden einige Fächer nur gering als zutreffend angegeben. Bei der Bewertung muss auch bedacht werden, dass einige Studenten ‚alle Fächer‘ angegeben haben,

was aber die generelle Lage der kommunikativ konzipierten Lehrveranstaltungen nicht verändert. Zwei von den genannten Fächern, Projektarbeit und Fortgeschrittene Schreibfertigkeit, sind Wahlfächer und haben im Vergleich zu anderen Seminaren anzahlmäßig weniger Studenten und müssen bei der Bewertung auch entsprechend berücksichtigt werden.

Wie oben festgehalten, ist diese Befragung ein erster Versuch, den Leistungsdefizit in der Teilfertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ annähernd zu erklären. Laut Angaben der Studenten, scheinen global betrachtet die meisten Kriterien einer kommunikativ aufgebauten Unterrichtsgestaltung vorhanden zu sein, wenn auch manchmal mit „unbefriedigendem“ Prozentanteil. Aber die Auswirkung in der Umsetzung in die Realität scheint in der Türkei trotz der Übereinstimmung des Ansatzes hinsichtlich des methodischen Schwerpunktes mit europäischen Studiengängen nicht immer homogen zu sein.

Nur 25% der Studierenden vertraten die Ansicht, dass die Unterrichtssprache Deutsch sein soll. 40% stimmten dieser Aussage nur teilweise zu und 20% Prozent verneinten diese Aussage. Diese Prozentzahlen scheinen für einen fremdsprachlichen Unterricht niedrig zu sein und könnten nach den Ursachen untersucht werden. Welche Gründe könnten auf diese Ergebnisse einwirken? Wird aus ökonomischen Gründen auf die Muttersprache zurückgegriffen oder liegen andere Gründe dafür vor? Wie stehen die Studenten zu dieser Situation? Bevorzugen sie die Zielsprache oder erleichtert ihnen die Muttersprache die Verfolgung des Unterrichtsstoffs? Oder könnte es daran liegen, dass Deutsch im Unterricht vorwiegend zur Präsentation von Hausaufgaben benutzt wird und dabei aber keine richtige Interaktion im Unterricht zu Stande kommt? Diese und noch weitere Fragen könnten näher untersucht werden.

Sehr niedrig waren die Prozentzahlen der Studenten, die jede Gelegenheit im Unterricht und außerhalb des Unterrichts dazu nutzten, in der Zielsprache zu sprechen. 55% der Studenten bejahte nur teilweise diese Aussage. Da, die Studenten im Umfeld kaum die Möglichkeit haben mit Muttersprachlern zu kommunizieren, fehlt ihnen die praktische Anwendung der gelernten Sprache. Es müssten Wege und Ansätze zur Verbesserung dieser Lage gesucht und ausdiskutiert werden. Institutionelle Mitarbeit und eine eventuelle Austauschmöglichkeit (E-Mail Projekte, E-Learning, Tandem usw.) der Studenten mit anderen Universitäten, die Deutsch für das Lehramt anbieten, wäre vielleicht eine von Möglichkeiten. Ein nach dem Curriculum gerichteter, berufsbezogener und periodischer

Meinungsaustausch, würde den Studenten die Möglichkeit geben, über die gelernten Inhalte in der Zielsprache zu sprechen und zu schreiben. Ein Lösungsversuch in dieser Hinsicht würde auch das Selbstbewusstsein der Studenten stärken.

5. Schlussfolgerung

Das Ziel der Befragung war, mit einem Versuch den Ursachen für die geringere Entwicklung der Teilfertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ gegenüber „Zusammenhängendes Sprechen“ auf den Grund zu gehen. Diese Umfrage erhebt kein Anspruch auf Vollständigkeit und müsste über einen längeren Zeitraum periodisch, mit einer größeren Anzahl von Studenten wiederholt werden. Aber, es stellt einen wichtigen Schritt in Bezug auf eine Ursachenanalyse dar und ist verbunden mit einem Versuch, Lösungsansätze zur Diskussion zu stellen und in diese Richtung eine Entwicklung in Gang zu setzen.

Quellenverzeichnis

Krumm, H., -J. (1984): *‘Effecting Change in Teacher/Student Interaction’*. In S. Tella. (Hrsg), Report on Council of Europe workshop 3. June 1984. Hämmelinna.Finland: Communicative Language Teaching in the Classroom. Strassburg:Europarat: S.34-40

Europäische Kommission (Hrsg) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. München

Glaboniat & Müller & Rusch & Schmilz & Wertenschlag. (2002): *Profile Deutsch*. Langenscheidt. München.

Schatz, H. (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Langenscheidt. München

Sheils, J. (1994): *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Rat für kulturelle Zusammenarbeit*. Projekt Nr. 12 Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zur Kommunikation. Council of Europe Press.