



**Einstellungen von Lehramtskandidaten zum
Curriculum in der Deutschlehrerausbildung**

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

ISSN 1470 – 9570

Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrausbildung

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

Die curricularen Schwerpunkte der Deutschlehrausbildung in der Türkei basieren auf einem verbindlichen Standard des Hochschulgremiums. Curriculare Entscheidungen werden an den Universitäten auf der Grundlage wissenschaftlicher Diskussionen von Akademikern und Wissenschaftlern getroffen. Nicht berücksichtigt wurden bisher Aussagen und Einstellungen von Studierenden. Im vorliegenden Beitrag werden die Einstellungen und Einschätzungen gegenwärtiger Lehramtskandidaten zum Curriculum der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Universität Trakya/Türkei untersucht. Basierend auf einer Gruppendiskussion unter acht Lehramtskandidaten wurden die Ansichten, Einschätzungen und Wünsche der Studierenden zur Deutschlehrausbildung analysiert und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die methodische Vorgehensweise der Lehrkraft ausschlaggebend für die Bewertung des Unterrichts ist, eine Unzufriedenheit im Bereich der Wahlfächer besteht und ‚Sprechen‘, ‚Hörverstehen‘ und ‚Aussprache‘ intensiver in das Curriculum integriert werden sollten.

1. Einleitung

Politische, gesellschaftliche, institutionelle, technologische und wirtschaftliche Entwicklungen beeinflussen die Bildungspolitik eines Landes. Wie in verschiedenen Ländern der Welt, hat auch in der Türkei Englisch einen großen Vorrang im Vergleich zu den anderen Fremdsprachen. Deutsch ist nach Englisch zwar die häufigste zweite Fremdsprache, die sich im türkischen Bildungssystem je nach Schultyp obligatorisch oder fakultativ durchzusetzen versucht, aber die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache ist insgesamt nicht so groß. Im dreigliedrigen türkischen Bildungssystem (vier Jahre Grundschule, vier Jahre Mittelschule und vier Jahre Gymnasium) wird zwar schon in der zweiten Klasse der Grundschule mit Fremdsprachenunterricht begonnen, aber diese erste Fremdsprache wird praktisch mit Englisch gleichgesetzt. An den Mittelschulen wird die zweite Fremdsprache fakultativ angeboten. Erst in den Gymnasien setzt sich Deutsch als zweite Fremdsprache obligatorisch durch (Balçı 2012). An privaten Schulen in der Türkei sieht das Bild jedoch anders aus, und die Anzahl der privaten Schulen ist nicht gering. Je nach Provinz, Schultyp, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen kann an privaten Schulen Deutsch als 1. und 2. Fremdsprache gelernt werden, wobei die Stundenzahlen an den unterschiedlichen

Schulen variieren. Dementsprechend kann sich der Deutschunterricht an privaten Schulen vom Kindergarten bis zum Ende des Gymnasiums fortsetzen. Insgesamt gesehen ist die deutsche Sprache in der Türkei die meist verbreitete zweite Fremdsprache. Im universitären Bereich wird Deutsch in den Studiengängen Germanistik, Deutschlehrerausbildung sowie Übersetzen und Dolmetschen studiert. Verantwortlich für die curricularen Entscheidungen der Studiengänge Germanistik sowie Übersetzen und Dolmetschen sind die Wissenschaftler¹ und Lehrkräfte der Universitäten. Das Curriculum für die Deutschlehrerausbildung wird grundlegend vom türkischen Hochschulgremium definiert, aber die Universitäten haben über die Wahlfächer auch einen gewissen Spielraum zur Setzung eigener Schwerpunkte, die eine Profilierung der jeweiligen Institute ermöglichen. Nicht untersucht wurde bislang, für wie nützlich diese Curricula von den Studierenden eingeschätzt werden.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, am Beispiel der Deutschlehrerausbildung einer Universität, der Universität Trakya, zu untersuchen, welche Einstellungen und Einschätzungen Studierende zum gegenwärtigen Curriculum haben. Zu diesem Zweck wurde zum Thema „Curriculum der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya“ eine Gruppendiskussion unter Lehramtskandidaten des vierten Studienjahres durchgeführt und analysiert (s. genauer dazu Kap. 2.1). Davor (Kap. 1.1 und 1.2) soll auf die Deutschlehrerausbildung in der Türkei näher eingegangen werden. Anschließend werden Material und Methoden der vorliegenden Studie vorgestellt (Kap. 2). Die Ergebnisse werden in Kapitel 3 dargelegt und in Kapitel 4 diskutiert.

1.1 Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei

In der Türkei erfolgt die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten. Heute (im Jahre 2015) beläuft sich die Zahl der Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten auf siebzehn. Die Deutschlehrerausbildung basiert auf einem achtsemestri-gen Curriculum, wobei fast alle Abteilungen zusätzlich eine sogenannte Vorbereitungs-klasse anbieten, die dem Erwerb von Deutschkenntnissen dient. Da das Ausgangsniveau im Deutschen heute allgemein eher niedrig ist, nehmen neu immatrikulierte Studenten in der Regel an diesen Vorbereitungsklassen der Deutschlehrerausbildung teil (Ceylan 2005; Güler 2005; Uslu 2008). Die Vorbereitungsklassen umfassen zwei Semester und

¹ Die Ausdrücke 'Lehrer', 'Student', 'Lehrkraft' und 'Teilnehmer' werden in diesem Beitrag als unmarkierte generische Form gebraucht.

schaffen mit ihrer intensiven Spracharbeit die sprachlichen Voraussetzungen für das Studium der Deutschlehrerausbildung (vgl. Seyhan Yücel 2004).

Bis 1998 konnten die Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung je nach Bedarf, Bedingungen, Zielen, Adressatengruppen und anderen Faktoren ihre curricularen Schwerpunkte selbst bestimmen. Mit großen Vorbereitungen, Richtlinien und Neuregulierungen des Hochschulgremiums wurde eine Curriculumrevision durchgeführt, so dass ab dem Jahrgang 1998/99 in der Deutschlehrerausbildung kein sogenanntes ‚Bildungsstudium‘ mehr fortgesetzt wurde, sondern der Praxisbezug bzw. die Berufsorientierung in den Vordergrund trat. Diese Reform führte dazu, dass nicht nur alle Abteilungen der Deutschlehrerausbildung, sondern auch aller anderen Studiengänge der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, auf den gleichen curricularen Richtlinien beruhen. Besonders betont wurden in diesem Curriculum die Relevanz methodisch-didaktischer Lehrveranstaltungen zur Sprachpraxis und die Bedeutung des Schulpraktikums während der Ausbildung (Çetintaş & Genç 2005; Genç et al. 2001; Ünver 2008).

Dieses einheitliche Curriculum der Deutschlehrerausbildung wurde im Zuge des Bologna-Prozesses im Studienjahr 2006 erneut modifiziert. Bis 2006 glichen sich die Studieninhalte und Lehrveranstaltungen aller Abteilungen der Fremdsprachenlehrerausbildung. Zwischen der Curriculumrevision von 1998 bis zur Neustrukturierung im Studienjahr 2006 wurden die curricularen Richtlinien und Studieninhalte der Deutschlehrerausbildung in unterschiedlichen Workshops, Tagungen und interdisziplinären Zusammenreffen von Akademikern, Behörden und Wissenschaftlern diskutiert und erarbeitet. Die größte Neuerung war schließlich, dass den Wahlfächern mehr Raum im Curriculum geschenkt wurde. Damit bietet das revidierte Curriculum einen gewissen Freiraum zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die je nach Bedarf und Bedürfnissen sowie Profilierungsinteressen der jeweiligen Universität angeboten werden können. Eine andere Neuregelung dieses Curriculums ist, dass Englisch als zweite Fremdsprache als obligatorisches Fach mit einem Umfang von drei Semestern aufgenommen wurde. Das revidierte Curriculum enthält im Allgemeinen 60% Lehrveranstaltungen zur Fachausbildung, 20% Lehrveranstaltungen zu Kultur bzw. Allgemeinwissen und 20% Lehrveranstaltungen zum Berufswissen. Um ein konkretes Bild über die aktuelle Deutschlehrerausbildung zu erhalten, wird im Folgenden das Curriculum der Universität Trakya vorgestellt.

1.2 Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya

Die Deutschlehrerausbildung an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trakya existiert seit dem Studienjahr 1993/1994. Das gegenwärtige Ausbildungscurriculum der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. Curriculum der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya 2014/2015²

Kode	Lehrveranstaltungen des 1. Semesters	ECTS	Kode	Lehrveranstaltungen des 2. Semesters	ECTS
<i>D</i>	Deutsche Grammatik I	5	<i>D</i>	Deutsche Grammatik II	4
<i>D</i>	Fertigkeit Lesen I	5	<i>D</i>	Fertigkeit Lesen II	4
<i>D</i>	Mündliche Kommunikationsfertigkeit I	5	<i>D</i>	Mündliche Kommunikationsfertigkeit II	4
<i>D</i>	Fertigkeit Schreiben I	5	<i>D</i>	Fertigkeit Schreiben II	4
AW	Computer I	4	<i>D</i>	Interkulturelle Landeskunde *	3
AW	Türkisch I: Aufsatz	2	AW	Computer II	5
BW	Einführung in die Erziehungswissenschaft	4	AW	Türkisch II: Konversation	2
			BW	Erziehungspsychologie	4
Kode	Lehrveranstaltungen des 3. Semesters	ECTS	Kode	Lehrveranstaltungen des 4. Semesters	ECTS
<i>D</i>	Deutsche Grammatik III	5	<i>D</i>	Kontrastive Grammatik	4
<i>D</i>	Ansätze des fremdsprachlichen Deutschunterrichts I	5	<i>D</i>	Ansätze des fremdsprachlichen Deutschunterrichts II	5
<i>D</i>	Linguistik I	5	<i>D</i>	Linguistik II	5
<i>D</i>	Deutsche Literatur I	4	<i>D</i>	Deutsche Literatur II	4
<i>D</i>	Fertigkeit Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene I*	5	<i>D</i>	Fertigkeit Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene II*	5
<i>D</i>	Wahlfach I (Drama; Westliche Kultur)	2	<i>D</i>	Wissenschaftliche Forschungsmethoden	4
BW	Methoden und Prinzipien im Lehrprozess	4	BW	Lehrtechnologie und Materialerstellung	3

² Abkürzungen für die Codes: D = Lehrveranstaltungen zur Fachausbildung, AW = Lehrveranstaltungen zum Allgemeinwissen, BW = Lehrveranstaltungen zum Berufswissen, E = Lehrveranstaltungen der Englischlehrerausbildung (Englisch als zweite Fremdsprache), * = Lehrveranstaltungen, die von der Abteilung je nach Bedarf und Bedingungen verändert werden können.

Kode	Lehrveranstaltungen des 5. Semesters	ECTS	Kode	Lehrveranstaltungen des 6. Semesters	ECTS
<i>D</i>	Spracherwerb	5	<i>D</i>	Fremdsprachendidaktik im Primarbereich	4
<i>D</i>	Analyse und Didaktik von literarischen Texten I	4	<i>D</i>	Analyse und Didaktik von literarischen Texten II	4
<i>D</i>	Spezifische Ansätze und Methoden I	5	<i>D</i>	Spezifische Ansätze und Methoden II	5
<i>D</i>	Effektive Kommunikation und Konversation*	5	<i>D</i>	Wahlfach (Techniken für die Fertigkeit Schreiben; Übersetzen schriftlicher Texte)	2
<i>D</i>	Wahlfach (Hörverstehen; Wortschatz; Textanalyse)	2	<i>D</i>	Sozialdienst	3
<i>D</i>	Sprachgeschichte	4	AW	Geschichte des türkischen Bildungssystems*	3
E	Zweite Fremdsprache I*	2	E	Zweite Fremdsprache II*	2
AW	Klassenverwaltung	3	BW	Prüfen und Bewerten	4
Kode	Lehrveranstaltungen des 7. Semesters	ECTS	Kode	Lehrveranstaltungen des 8. Semesters	ECTS
<i>D</i>	Lehrwerkanalyse im Bereich DaF	5	<i>D</i>	Schulpraktikum	9
<i>D</i>	Materialentwicklung und Anwendung in DaF*	5	<i>D</i>	Wahlfach	6
<i>D</i>	Wahlfach (Kinder- und Jugendliteratur; Projektarbeit; Übersetzen)	2	<i>D</i>	Wahlfach	7
<i>D</i>	Hospitation	7	BW	Sonderpädagogik*	3
<i>D</i>	Türkisch als Fremdsprache*	5	BW	Das türkische Bildungssystem und die Schulverwaltung	3
BW	Lernberatung	4	AW	Atatürks Prinzipien und Revolutionsgeschichte II	2
AW	Atatürks Prinzipien und Revolutionsgeschichte I	2			

Die mit *D* kodierte Lehrveranstaltungen bezeichnen die Seminare der Deutschlehrerausbildung bzw. den Fachbereich für Deutsch, wobei Lehrkräfte der Deutschlehrerausbildung den Unterricht durchführen. In den ersten beiden Semestern besteht der Lehrplan schwerpunktmäßig aus fertigungsbezogenen Kursen, in denen die Sprachfertigkeiten der Studierenden nach der Vorbereitungsphase weiterentwickelt werden sollen. In den Semestern drei bis sechs folgt eine berufsorientierte Fachausbildung mit methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungen zur Literatur und Literaturdidaktik sowie Seminaren zur Linguistik und zum Spracherwerb. In den letzten zwei Semestern wird das Studium mit methodisch-didaktischen Seminaren, Hospita-

tionen und Schulpraktikum abgeschlossen. Mit dem Schulpraktikum des letzten Semesters übernimmt der Student als Praktikant die Rolle des Lehrers in der Schule. Allgemein reflektiert dieses Curriculum das Ziel der Deutschlehrausbildung, nämlich dass ein zukünftiger Deutschlehrer neben guten Sprachkenntnissen die Fähigkeit besitzen sollte, das Gelernte lehren zu können und dementsprechend die sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen Inhalte zielgruppen- und altersgerecht sowie medienbewusst und methodenreichhaltig weiterzugeben.

Die mit AW symbolisierten Seminare konzentrieren sich auf Allgemeinwissen, bzw. auf allgemein-kulturelle Unterrichtseinheiten. Hierzu zählen z. B. Lehrveranstaltungen wie Muttersprache Türkisch, Computerfertigkeiten, Atatürks Prinzipien und Revolutionsgeschichte. Das Ziel dieser Kurse ist, dass die zukünftigen Lehrer nicht nur fachspezifische, sondern auch Fertigkeiten in der Muttersprache, in der Handhabung von Computern etc. erwerben und, kurz gesagt, allgemein ihre kulturellen Blickwinkel erweitern. Je nach Fachbereich der Lehrveranstaltungen unterrichten Lehrkräfte der Abteilungen Türkisch, Computer und Technologiedidaktik oder Geschichte diese Seminare. Dabei soll angemerkt werden, dass manche Lehrveranstaltungen des Bereichs AW in Vereinbarung mit der Fakultätsverwaltung in D-kodierte Lehrveranstaltungen umgeformt worden sind und somit von Lehrkräften des Fachbereichs Deutschlehrausbildung durchgeführt werden. Diese Lehrveranstaltungen sind folgende: Wahlfach I, wissenschaftliche Forschungsmethoden, effektive Kommunikation und Konversation, Sprachgeschichte, Sozialdienst und Türkisch als Fremdsprache. Einer der wichtigsten Ausgangsüberlegungen für diese Umwandlung war, dass die Studierenden die Inhalte der genannten der Lehrveranstaltungen mit ihrem eigenen Bereich Deutsch als Fremdsprache verknüpfen können.

Die mit BW bezeichneten Lehrveranstaltungen befassen sich mit Berufswissen, die pädagogische und didaktische Inhalte als Schwerpunkt haben. Sie werden ebenso wie die AW-Lehrveranstaltungen in türkischer Sprache durchgeführt. Die Unterrichtsseminare zum Berufswissen haben einen gewichtigen Platz im Curriculum, um die Studierenden möglichst vielseitig auf ihren Lehrerberuf vorzubereiten.

Die mit Asterisk markierten Lehrveranstaltungen können je nach den Bedürfnissen der Abteilung gestaltet werden. Mit anderen Worten heißt das, dass das modifizierte Curriculum den Abteilungen einen Freiraum gibt, einige der Lehrveranstaltungen auf den Bedarf und die Bedingungen der Adressatengruppe zuzuschneiden. Weitere Frei-

räume bietet das Curriculum über die Wahlfächer, die je nach Interesse und Bedürfnissen der Studierenden, Qualifikation der Dozenten sowie dem Profil der jeweiligen Abteilungen festgelegt werden können. Diese Freiräume zur flexiblen Gestaltung bestimmter Lehrveranstaltungen ermöglichen eine Profilierung der Abteilungen für die Deutschlehrausbildung an unterschiedlichen Universitäten der Türkei bei gleichzeitiger Kompatibilität der Studienabschlüsse.

Die curricularen Schwerpunkte, Desiderate und die inhaltliche Modifikation der Deutschlehrausbildung in der Türkei wurden in zahlreichen Abhandlungen vielseitig diskutiert (Akdoğan 2008; Çetintaş 2005; Güler 2005; Polat & Tapan 2003; Polat & Tapan 2005; Seyhan Yücel 2000). Bisher unbeachtet blieben die Meinungen der Studierenden, die aber für die Entwicklung des Fachs wertvolle Anregungen bieten können. In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie Lehramtskandidaten das Curriculum der Deutschlehrausbildung an der Universität Trakya/Türkei einschätzten.

2. Methode

2.1 Forschungsdesign

Um Einstellungen und Einschätzungen von gegenwärtigen Lehramtskandidaten zum Curriculum der Deutschlehrausbildung am Beispiel der Universität Trakya untersuchen zu können, wurde das Gruppendiskussionsverfahren, ein Standarderhebungsverfahren qualitativer Sozialforschung, angewendet (Bohnsack et al. 2010; Lamnek 2005). Im Unterschied zum Einzelinterviewverfahren wird in Gruppendiskussionen nicht individuellen Einstellungen nachgegangen, sondern es werden die in der Gruppe von mehreren Teilnehmern diskutierten Ansichten gesammelt (Bohnsack et. al 2010: 72; Lamnek 2005: 364). Wie schon Bohnsack (2003: 56) betonte, ist das Gruppendiskussionsverfahren zur Untersuchung überindividueller Verhaltenskonzepte, Einstellungen und Vorstellungen geeignet. Vorbereitung und Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens sind (wie auch bei anderen methodischen Vorgehensweisen) ausschlaggebend für die Ergebnisse, wobei hier dem Prozess der Formulierung der Fragen, der Moderation durch den Diskussionsleiter und der Auswertung besondere Bedeutungen zukommen. Die für diese Studie durchgeführte Gruppendiskussion wurde auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert (s. Kap. 2.2) sowie mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (s. Kap. 2.3).

2.2 Teilnehmer und Vorbereitung

Als Teilnehmer des Gruppendiskussionsverfahrens wurden im Februar 2015 Lehramtskandidaten des 4. Studienjahrs (8. Semester) angesprochen. Die Kontaktaufnahme zu den Teilnehmern erfolgte nicht zufällig. Diejenigen Lehramtskandidaten wurden angesprochen, die regelmäßig und aktiv an den Lehrveranstaltungen teilnahmen und kommunikationsbereit waren. Insgesamt acht Lehramtskandidaten des 8. Semesters (also des letzten Studienjahres) nahmen auf freiwilliger Basis an dem Gruppendiskussionsverfahren teil. Ein weiterer Grund für diese gezielte Auswahl war, dass Lehramtskandidaten des letzten Studienjahrs eine breitere Erfahrungsbasis in den Lehrveranstaltungen und im Curriculum haben. Den Teilnehmern dieses Verfahrens wurde das Ziel des Forschungsvorhabens erklärt und danach wurden Ort und Zeit für die Gruppendiskussion gemeinsam vereinbart. So weit wie möglich wurde versucht, eine ungezwungene und gemütliche Atmosphäre zu schaffen und mögliche Störfaktoren auszuschließen.

Die Fragen für die Gruppendiskussion wurden vorab von der Autorin entsprechend dem Ziel der Studie (also der Evaluation des Curriculums für die Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya) erstellt. Um eine möglichst unmissverständliche Formulierung der Fragen zu erzielen, wurden sie mit einer anderen Lehrkraft der erziehungswissenschaftlichen Fakultät besprochen und überarbeitet. Die Gruppendiskussion wurde am 9. März 2015 in einem Raum der Fakultät durchgeführt und dauerte ungefähr eine Stunde und vierzig Minuten. Die Fragen wurden vom Gruppendiskussionsleiter mündlich in deutscher Sprache gestellt. Im Prozess der Gruppendiskussion wurden die Fragen von den Lehramtskandidaten jedoch überwiegend in türkischer Sprache beantwortet, so dass sich die Diskussion zum größten Teil in türkischer Sprache fortsetzte.

Zur Strukturierung der Gruppendiskussion wurden folgende Fragen formuliert:

- 1) Sie sind nun am Ende Ihrer Ausbildung an der Universität und werden Ihre Deutschlehrerausbildung abschließen. Was können Sie allgemein über Ihre Ausbildung bzw. über das Curriculum der Deutschlehrerausbildung sagen?
- 2) Wie waren Ihrer Meinung nach Ihre deutschen Sprachkenntnisse am Anfang des Studiums und wie sind Sie jetzt? Wie weit hat Ihre Ausbildung Ihre deutschsprachlichen Kenntnisse entwickelt?
- 3) Wie schätzen Sie die Lehrveranstaltungen/Seminare im Curriculum der Deutschlehrerausbildung ein?
 - a) Welche Lehrveranstaltungen/Seminare fehlen Ihrer Meinung nach? Warum?

- b) Welche Lehrveranstaltungen/Seminare sind Ihrer Meinung nach nicht so wichtig? Was sind Ihre Gründe für diese Meinung?
- 4) Wird der Entwicklung der Lehrerkompetenz im Curriculum der Deutschlehrerausbildung ein ausreichender Platz eingeräumt? Können Sie dafür Beispiele geben?

Vor der Eröffnung wurden das Verfahren und das Ziel der Gruppendiskussion allen Teilnehmern vorgestellt und der Ablauf nochmals kurz erklärt. Hingewiesen wurde dabei darauf, dass sich die Fragen an alle Teilnehmer der Gruppe richteten und kollektiv diskutiert werden sollten. Zur besseren Vorbereitung auf die Diskussion wurden die Leitfragen allen Teilnehmern vorab schriftlich ausgehändigt. Sie wurden darüber informiert, dass die Gruppendiskussion auf Tonband aufgenommen und die Aufnahme transkribiert würde. Betont wurde dabei, dass bei der Publikation der Studie Wert auf absolute Diskretion gelegt und die Transkription anonymisiert würde. Am Ende eines Transkriptionsauszugs werden deshalb jeweils nur die fiktiven Anfangsbuchstaben ihres Vornamens genannt.

2.3 Analyseverfahren

Als Untersuchungsmaterial dieser Studie dienten die mit Tonband aufgenommenen und transkribierten Gespräche der Gruppendiskussion. Lautstärke, Betonung und andere parasprachliche Merkmale wurden bei der Transkription nicht berücksichtigt. Für die Analyse der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Mayring beschreibt die qualitative Inhaltsanalyse wie folgt:

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring 2000:2).

Die transkribierten Daten wurden daraufhin untersucht, welche Faktoren den Studierenden zufolge einen Einfluss auf die Bewertung des Curriculums hatten. Diese Faktoren bilden die Kategorien der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der Bewertung der Daten wurde als Basistechnik also eine kategorienbasierte Auswertung herangezogen (vgl. Yıldırım & Şimşek 2006). In Anlehnung an Yıldırım und Şimşek wurden die Daten der vorliegenden Studie in vier Etappen analysiert: 1) Transkription der Daten, 2) Erstellung der Kategorien, 3) Etikettierung der Kategorien und 4) Vorstellung und Interpretation der Befunde bzw. der Ergebnisse (vgl. Yıldırım & Şimşek 2006: 228). Im Zentrum des Analyseverfahrens lagen demnach die aus den Daten erstellten Kategorien. Basierend auf diesem Grundprinzip wurden für jede Diskussionsfrage Kategorien

gebildet, die sich aus den diskutierten Themen ergaben. Es handelte sich also um ein inhaltsanalytisches Verfahren, wobei die Kategorien induktiv aus dem Material heraus abgeleitet wurden (vgl. Mayring 2007:41; Yıldırım & Şimşek 2006:232). Ein Musterbeispiel für dieses Analyseverfahren ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2. Beispiel für die induktive qualitative Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion

<i>Frage 1: Was können Sie allgemein über Ihre Ausbildung bzw. über das Curriculum der Deutschlehrausbildung sagen</i>				
Stud.	Zeile	<i>Transkription der Daten</i>	<i>Erstellung der Kategorien</i>	<i>Etikettierung der Kategorien</i>
B.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17	Ja, jetzt in unserer 5-jährigen Ausbildung gab es sowohl viele nützliche als auch nicht nützliche Seminare . Ich möchte zuerst sagen, dass der Faktor Lehrer sehr wichtig ist. Die Probleme im Unterricht oder die Nützlichkeit oder Nutzlosigkeit der Seminare waren generell abhängig von der Lehrkraft . Und die Motivation der Lehrkraft ist sehr wichtig. Manche haben von den Studenten vieles verlangt, manche waren sehr interessiert, manche haben uns bei den Prüfungen überfordert. Ich glaube, meine Kommilitonen sind der gleichen Meinung, unsere Lieblingsfächer waren generell die Fächer, deren Lehrkräfte wir gerne haben. Fächer, die wir nicht so mögen, sind dagegen die, wo wir die Lehrkraft auch nicht so gern haben, das heißt, das Verhalten und Vorgehen der Lehrkraft war für uns nicht ansprechend.	Lehrkraft	-Nützlichkeit abhängig von Lehrkraft - Motivation der Lehrkraft - Verhalten und Vorgehensweise der Lehrkraft
F.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	Wie auch meine Freunde es gesagt haben, zuerst möchte ich sagen, dass im Allgemeinen die Lehrveranstaltungen für unseren Fachbereich angemessen sind. Es gibt Lehrveranstaltungen, die wir mögen, da die Lehrkraft uns motiviert und uns gern hat. Aber es gibt auch Lehrveranstaltungen, wo das Verhalten der Lehrkraft uns sehr demotiviert hat, mit den strengen Prüfungen oder Ansprachen im Befehlston. Wenn ich jetzt zurückschaue so kann ich sagen, dass ich bei den Lehrveranstaltungen viel erfolgreicher und glücklicher war, wo die Lehrkraft auch nett und kollegial war.	Lehrkraft	-Motivation -Verhalten

Zur Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit und Reliabilität dieser qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Intercoder-Reliabilität (Auswertungsobjektivität) überprüft (vgl. dazu Kvale 1995; Mayring 2007; Miles & Huberman 1994). Zu diesem Zweck wurde ein Teil der Daten von einer anderen Lehrkraft kategorisiert und die Ergebnisse wurden anschließend mit den von mir erstellten Kategorien verglichen. Die Ergebnisse beider Kodierungen zeigten eine gute Übereinstimmung; der Kappa-Koeffizient lag bei > 0.70 ,

was als reliabel angesehen werden kann (vgl. Bos 1989; Mayring 2007; Miles & Huberman 1994).

Die Ergebnisse der Kategorisierung werden im nächsten Kapitel vorgestellt, erläutert und mit Transkriptionsauszügen belegt. Abschließend werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion für jede Frage zusammengefasst. Da die Gruppendiskussion zum größten Teil in türkischer Sprache stattfand, wurden die Zitate von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

3. Ergebnisse

3.1 Curriculum der Deutschlehrerausbildung: allgemeine Einschätzungen

Die erste Frage betraf die allgemeinen Bemerkungen der Lehramtskandidaten zu ihrer Ausbildung bzw. zu den Lehrveranstaltungen im Curriculum der Deutschlehrerausbildung. In der Diskussion dieser Frage wurden vier Kategorien festgelegt, die einen Einfluss auf die Bewertung der Lehrveranstaltungen hatten: 1) die Rolle der Lehrkraft, 2) die Rolle der Wahlfächer, 3) die Rolle des Schulpraktikums und 4) die Rolle der Unterrichtssprache.

1) Lehrkraft

Eine zentrale Rolle für die Bewertung des Curriculums der Deutschlehrerausbildung und speziell der Nützlichkeit der Lehrveranstaltungen spielen offensichtlich die Lehrkräfte. Die Lehrveranstaltungen wurden zuerst von Ö. als teils nützlich und teils weniger nützlich charakterisiert (s. Beispiel 1: „viele für uns nützlich“, „waren wir nur im Klassenraum, weil die Lehrkraft den regelmäßigen Besuch ... als Bedingung stellte“). Hierbei fällt der Begriff der „Lehrkraft“ im Zusammenhang mit weniger nützlichen Veranstaltungen. Davon ausgehend wurde das Thema „Lehrkraft“ von weiteren Studierenden aufgegriffen und weiterentwickelt (s. Beispiele 2 und 3).

- (1) In unserem fünfjährigen Studium haben wir viele Lehrveranstaltungen besucht, von denen viele für uns nützlich, manche aber nichts einbringend waren; z. B: bei einigen Lehrveranstaltungen waren wir nur im Klassenraum, weil die Lehrkraft den regelmäßigen Besuch des Unterrichts als Bedingung stellte. Aber generell hat uns der Unterricht viel beigebracht und uns auf unseren Beruf vorbereitet, denke ich. [Ö.]
- (2) Viele Lehrveranstaltungen, die wir inhaltlich als sehr nützlich für unseren Beruf sehen, hatten eigentlich sehr stark mit der Methode der Lehrkraft zu tun. Einige Lehrkräfte machen vieles frontal, das bringt uns nichts. Besonders die Lehrveranstaltungen im Bereich Berufswissen sollten mit unserer Fachausrichtung verbunden werden und Lehrkräfte sollten nicht alles vom PowerPoint erzählen. [B.]

- (3) Wie auch meine Freunde es gesagt haben, zuerst möchte ich sagen, dass im allgemeinen die Lehrveranstaltungen für unseren Fachbereich angemessen sind. Es gibt Lehrveranstaltungen, die wir mögen, da die Lehrkraft uns motiviert und uns gern hat. Aber es gibt auch Lehrveranstaltungen, wo das Verhalten der Lehrkraft uns sehr demotiviert hat, mit den strengen Prüfungen oder Ansprachen im Befehlston. Wenn ich jetzt zurückschauen so kann ich sagen, dass ich bei den Lehrveranstaltungen viel erfolgreicher und glücklicher war, wo die Lehrkraft auch nett und kollegial war. [F.]

Im zweiten Beispiel wird das Thema auf die von der Lehrkraft angewendete Unterrichtsmethodik gelenkt („hatten eigentlich sehr stark mit der Methode der Lehrkraft zu tun“) und speziell die Form des Frontalunterrichts kritisiert („das bringt uns nichts“). Gerade in den „Berufswissen“-Veranstaltungen erwartete diese Studentin eine stärkere Anwendung neuerer pädagogischer Praktiken („sollten mit unserer Fachausrichtung verbunden werden“). Die Kritik am Frontalunterricht wurde noch einmal in der Formulierung „sollten nicht alles vom Powerpoint erzählen“ näher erläutert. Von diesem Beitrag ausgehend kommt Teilnehmerin F. auf die Bedeutung affektiver Faktoren für die Bewertung des Nutzens einzelner Lehrveranstaltungen zu sprechen (s. Beispiel 3: „wo das Verhalten der Lehrkraft uns sehr demotiviert hat, mit den strengen Prüfungen oder Ansprachen im Befehlston“).

Zusammenfassend lenkten die Diskutanten die Bewertung des Curriculums zunächst auf die Rolle der Lehrkraft, die als wesentlich für den Nutzen einzelner Lehrveranstaltungen eingeschätzt wurde.

2) Wahlfächer

Wahlfächer bildeten in der Gruppendiskussion ein wichtiges Thema. Die Diskutanten kritisierten vor allem die geringe Zahl der Wahlfächer (s. Beispiel 4 „Es wurden z. B. letztes Semester nur zwei Wahlfächer angeboten“). Die Studierenden betonten, dass die Palette der Wahlfächer größer sein sollte, so dass ein Wahlfach nach dem Interesse gewählt werden könnte (s. Beispiel 5).

- (4) Logisch wäre, dass mehrere Wahlfächer angeboten werden und wir auswählen können. Das geschieht aber nicht so. Es wurden z. B. letztes Semester nur zwei Wahlfächer angeboten und wegen der Klassenstärke musste die Hälfte der Klasse ein Wahlfach, die andere Hälfte das andere Wahlfach wählen. Das ist dann aber keine Freiheit zum Wählen mehr. [D.]
- (5) Ich musste wählen ... ich möchte aber auch andere Wahlfächer besuchen, die unser Interesse ansprechen. [M.]

Zusammenfassend betrachtet waren die Studierenden der Ansicht, dass die Wahlfächer zurzeit nicht fakultativ sind, sondern wegen ihrer geringen Zahl ein Wahlzwang

herrscht, wie es auch D. und M. in den o. g. Beispielen konstatierten. Aufgrund dessen plädierten die Studierenden für eine größere Wahlfreiheit durch ein vielfältigeres Angebot von Wahlfächern im Curriculum, die je nach Interesse und Bedarf der Studierenden gewählt werden könnten.

3) *Schulpraktikum*

In der Gruppendiskussion der Lehramtskandidaten über ihre Ausbildung wurde das Thema ‚Schulpraktikum‘ öfters erörtert. Zum einen betonten gegenwärtige Lehramtskandidaten die Relevanz des Schulpraktikums, zum anderen wurde auch auf Probleme des Praktikums eingegangen.

Die Relevanz des Schulpraktikums wurde damit begründet, dass ein realistischer Bezug zum Berufsleben in der Praktikumszeit an der Schule anfinde. In diesem Kontext meinten die Studierenden, dass nur das letzte Semester als Schulpraktikum nicht ausreichend sei und dieses Praktikum auf die letzten zwei Semester des letzten Jahrgangs (7. und 8. Semester) verteilt werden sollte (s. Beispiel 6: „mindestens zwei Semester“ und Beispiel 8: „Deswegen sollte Schulpraktikum nicht nur in einem Semester sein“). Als besonders nützlich für das Schulpraktikum wurden die Lehrveranstaltungen ‚Spezifische Ansätze und Methoden I+II‘ hervorgehoben (s. Beispiel 6: „dass besonders Lehrveranstaltungen zur Methodik sehr hilfreich für uns waren“).

Als Probleme des Schulpraktikums erwiesen sich vor allem Unstimmigkeiten in der Verteilung der Praktikumsstunden zwischen den Studentengruppen (s. Beispiel 7) und mangelnde Anleitung durch die Lehrer in der Schule (s. Beispiel 7: „Sie sagen uns z. B. nächste Woche wirst du den Imperativ erklären.“). Auch eine Einengung der Praktikanten durch die Lehrer käme bisweilen vor (s. Beispiel 8: „Wenn der Lehrer autoritär ist, möchte er nicht, dass die Studenten ... viel Unterricht gestalten.“).

- (6) Schulpraktikum ist für uns sehr wichtig, denke ich. Das sollte mehr im Curriculum sein, mindestens zwei Semester, denke ich. Ich glaube meine Kommilitonen sind der gleichen Meinung. Drei Semester könnte es auch sein. Denn für eine Unterrichtsstunde in der Praktikumsschule bereite ich mich mindestens vier Stunden vor ... Es ist eine Realität, dass besonders Lehrveranstaltungen zur Methodik sehr hilfreich für uns waren. [Ö.]
- (7) Das Praktikum ist wirklich sehr wichtig, wie Ö. es erwähnt hat. Aber wir haben auch einige Probleme bei diesem Praktikum. Wir sind in der Abteilung drei Gruppen, die zu den Praktikumsschulen gehen. Unsere Gruppe hält jede Woche zwei Stunden Unterricht in der Schule. Bei der anderen Gruppe wird in der Woche nur eine Stunde Unterricht gehalten und das soll nur zwei Wochen dauern. Also es sollte eine Gleichheit sein ... andererseits sind unsere Lehrer in den Schulen leider nicht sehr behilflich.

Sie sagen uns z. B. nächste Woche wirst du den Imperativ erklären. Eine Woche lang bereite ich mich dann auf das Thema vor. [N.]

- (8) Ja, das hängt leider in der Praktikumschule von dem Lehrer ab. Wenn der Lehrer autoritär ist, möchte er nicht, dass die Studenten im Praktikum viel Unterricht gestalten. Deswegen sollte Schulpraktikum nicht nur in einem Semester sein. Wir brauchen mehr Erfahrungen. [D.]

Zusammengefasst wünschten sich die Studierenden ein besseres Gleichgewicht in den Aktivitäten der Praktikumsgruppen und eine Ausdehnung des Schulpraktikums auf mehrere Semester. Aus der Unzufriedenheit mit der Betreuung durch die Schullehrer kann außerdem geschlussfolgert werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Beratungslehrern der Schule und den Beratungslehrkräften der Universität intensiviert werden sollte.

4) Unterrichtssprache

Bei der Gruppendiskussion wurde den Aussagen der Teilnehmer entnommen, dass sie Probleme beim Sprechen in der deutschen Sprache haben, die damit zusammenhängen, dass im Fachstudium nicht ausreichend Deutsch gesprochen wird (s. Beispiel 10: „Ja, ich bin der Meinung, dass wir nicht häufig genug Deutsch sprechen können“). Die dem Fachstudium vorgeschaltete Vorbereitungsklasse wurde als nützlich für die Entwicklung der Deutschfertigkeiten gelobt (s. Beispiel 9: „Ich denke dass in der Vorbereitungsklasse mein Deutsch gut war“), aber die Erwartungen an das Fachstudium wurden enttäuscht (s. Beispiel 9: „aber ab der 1. Klasse hier an der Abteilung ging es nicht mehr so weiter, wie ich es mir vorgestellt hatte“³). Die Studierenden sprachen zwei Ursachen dafür an: Erstens, dass Lehrkräfte in den Lehrveranstaltungen neben Deutsch auch häufig auf Türkisch unterrichten (s. Beispiele 10 und 11), damit die Studierenden die Inhalte besser verstehen, und zweitens, dass sie selber autonom wenig für ihre Fertigkeiten im Sprechen tun (s. Beispiel 9: „Natürlich hat es auch mit dem Studenten selber zu tun“, Beispiel 10: „ja vielleicht haben wir auch autonom wenig getan“). Als besten Beweis für die Probleme beim Sprechen in Deutsch führte B. an, dass sie genau deswegen auch die Gruppendiskussion in Türkisch führen, obwohl sie alles verstehen (s. Beispiel 10: „Und jetzt fragen Sie auf Deutsch, ich verstehe alles, aber antworte auf Türkisch.“).

- (9) Wir hatten Englischkenntnisse bevor wir an der Abteilung angenommen worden sind. Mit einigen Ausnahmen haben wir alle hier an der Universität in der Vorberei-

³ Die Studierenden sprechen in der Regel statt von Semestern von „Klassen“

tungsklasse Deutsch gelernt. Ich denke, dass in der Vorbereitungs-klasse mein Deutsch gut war, aber ab der 1. Klasse hier an der Abteilung ging es nicht mehr so weiter, wie ich es mir vorgestellt hatte. Natürlich hat es auch mit dem Studenten selber zu tun, um sich weiter entwickeln zu können. Aber wir denken, dass die Lehrkräfte in der 1. Klasse uns mehr behilflich sein könnten. [D.]

- (10) Ja, ich bin der Meinung, dass wir nicht häufig genug Deutsch sprechen können. Das hat viele Gründe, ja vielleicht haben wir auch autonom wenig getan, aber in manchen Lehrveranstaltungen sollten wir immer nur vortragen und das hat uns nicht viel gebracht und wir haben auch viel nur auswendig gelernt, nur damit wir die Prüfung mit guten Noten bestehen. Das war wie ein Teufelskreis. Und jetzt fragen Sie auf Deutsch, ich verstehe alles, aber antworte auf Türkisch. [B.]
- (11) Außer wenigen Lehrveranstaltungen sprechen wir im Unterricht an der Uni nur Türkisch. Da sind wir auch selber schuld. Weil wir alles verstehen wollten, ging auf einmal der Unterricht in Türkisch weiter und die Lehrkraft hat sich daran angepasst. [A.]

Rekapitulierend wurde in der Gruppendiskussion deutlich, dass die deutsche Sprache nicht in angemessenem Umfang als Unterrichtssprache verwendet wird, was ein Hindernis in der Deutschlehrausbildung darstellt.

3.2 Deutschkenntnisse der Studierenden und Einfluss des Curriculums

Die zweite Frage war darauf gerichtet, wie die Studierenden ihre Deutschkenntnisse einschätzten und inwieweit die universitäre Ausbildung zu ihrer Entwicklung beigetragen hatte. Aus der Gruppendiskussion zu dieser Frage ließen sich folgende Kategorien ableiten: 1) Relevanz der Vorbereitungsklassen, 2) Relevanz des Fachstudiums für die Entwicklung verschiedener Sprachfertigkeiten im Deutschen und 3) Relevanz der deutschsprachigen Lehrveranstaltungen.

1) Relevanz der Vorbereitungsklassen

In der Diskussionsrunde wurde deutlich, dass die Vorbereitungsklasse viel zur Entwicklung der vier Fertigkeiten und zum Erwerb der Grammatik beigetragen hatte. Besonders hervorgehoben wurden Fortschritte im Bereich von Wortschatz und Syntax (s. Beispiel 12: „wir hatten komplexe Sätze erstellt, Texte selber geschrieben, viel Wortschatzarbeit gemacht“). B. brachte in der Gruppendiskussion zur Sprache, dass sich ab dem ersten Semester des Fachstudiums der Fokus des Lernens verschob (Beispiel 12: „Aber hier an der Abteilung hat sich dann manches verändert“), was M. dahingehend konkretisierte, dass nun Wert auf den Erwerb von Fachwissen gelegt wurde (s. Beispiel 13). Das erste Studienjahr im Fachstudium interpretierten die Studierenden als einen Umbruch des Lernens, wobei sie ihre Deutschfertigkeiten als noch nicht aus-

reichend für die Behandlung der fachlichen Inhalte einschätzten (s. Beispiel 13: „aber unser Deutsch hat dafür nicht ausgereicht“).

- (12) Ich glaube, dass meine Kommilitonen auch so wie ich denken. Wenn ich meine Hefte von der Vorbereitungsklasse anschau, sehe ich, dass wir vieles gemacht haben, wir hatten komplexe Sätze erstellt, Texte selber geschrieben, viel Wortschatzarbeit gemacht. Aber hier an der Abteilung hat sich dann manches verändert [B.]
- (13) Ja, stimme B. zu. Wir wissen zwar, dass in der Deutschlehrausbildung nicht mehr Deutsch gelernt wird, sondern der Fachunterricht wichtig ist, aber unser Deutsch hat dafür nicht ausgereicht. [M.]

Der Übergang von der Vorbereitungsklasse zum Fachstudium bereitete den Studierenden also einige Probleme und sie bedauerten, nicht an ihre guten Deutschlernerfahrungen aus der Vorbereitungsklasse anknüpfen zu können. Die Vorbereitungsklasse wurde in Bezug auf die Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse als sehr nützlich und wichtig eingeschätzt.

2) Relevanz des Fachstudiums für die Entwicklung verschiedener Sprachfertigkeiten im Deutschen

Die Lehramtskandidaten schätzten ihre Ausbildung im Schreiben als „gut“ ein, wobei besonders die Bedeutung grammatischer Kenntnisse hervorgehoben wurde (s. Beispiel 15: „Ja, wir sind gut im Schreiben, denn wir kennen die deutschen Grammatikregeln“). Ebenso wurde betont, dass sich ihre landeskundlichen Kenntnisse entwickelt hatten, wobei die Relevanz interkultureller Aspekte hervorgehoben wurde (s. Beispiel 16: „Wir haben auch viel zu Landeskunde gelernt, wir wissen warum Interkulturalität wichtig ist“).

- (14) Unser Wortschatz ist bei uns allen mangelhaft, das ist das Problem. Unsere Grammatik ist nicht schlecht, aber bei unserer Sprachentwicklung fehlt vieles, besonders beim Sprechen und bei der Aussprache [M.]
- (15) Ja, wir sind gut im Schreiben, denn wir kennen die deutschen Grammatikregeln. Aber wir haben viele Probleme beim Sprechen und bei der Aussprache. Ich und meine Kommilitonen sind wirklich traurig deswegen ... Wir müssten mehr hören. Wir brauchen Seminare und Aktivitäten für Phonetik und Aussprache. Der Konversationsunterricht sollte nicht nur in der 1. Klasse sein [N.]
- (16) Wir in der Klasse sprechen viel unter uns über unsere Ausbildung, über unser Deutsch. Wir sind im Schreiben gut, auch in Grammatik nicht schlecht. Wir haben auch viel zu Landeskunde gelernt, wir wissen warum Interkulturalität wichtig ist. ... Aber Deutsch sprechen ist das größte Problem. Wir können nicht gut Deutsch sprechen. Vielleicht wiederholen wir immer das gleiche, aber die wichtigsten Gründe dafür sind, wir selber haben wenig gepaukt, wir hätten außerhalb des Unterrichts sprechen können, wir selber haben uns dazu nicht gezwungen. Auch unsere Lehrkräfte hätten uns von der 1. Klasse an für das Sprechen mehr zwingen und motivieren sollen. [Ö.]

Die Fertigkeiten Sprechen und Aussprache wurden dagegen als „mangelhaft“ und problematisch bezeichnet (s. Beispiele 14 und 15), ebenso wie der Wortschatz, der auch als „mangelhaft“ bewertet wurde und offensichtlich ein Hindernis für das Sprechen in der deutschen Sprache ist („Unser Wortschatz ist bei uns allen mangelhaft, das ist das Problem“). Angedeutet wurde von den Studierenden, dass die Lehrveranstaltungen ‚mündliche Kommunikationsfertigkeit I+II‘ nicht ausreichend für die Entwicklung des Sprechens waren und diese Fertigkeit einen zu geringen Platz im Curriculum einnimmt (s. Beispiel 15: „Der Konversationsunterricht sollte nicht nur in der 1. Klasse sein“).

Aus den Befunden ist zusammengefasst zu erkennen, dass die Studierenden das Curriculum als nützlich für die Entwicklung von Fertigkeiten im Schreiben und in landeskundlichen Aspekten erachteten, während sie Verbesserungsbedarf im Training der Fertigkeiten Sprechen, Aussprache und Wortschatz sahen.

3) Relevanz der deutschsprachigen Lehrveranstaltungen

Wie schon gesagt, schätzten die Studierenden ihre deutschen Sprachfertigkeiten als ungenügend ein und als besonders problematisch ihre Fertigkeit ‚Sprechen‘. Die bereits in der Diskussion zur ersten Frage aufgeworfene Kritik an der geringen Zahl von Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache (s. Kap. 3.1) wurde hier erneut aufgegriffen. Kritisiert wurde, dass im letzten Semester außerhalb zweier Wahlfächer keine deutschsprachigen Lehrveranstaltungen stattfinden (s. Beispiel 17). Die Zahl der deutschsprachigen Lehrveranstaltungen im Curriculum sollte nach Ansicht der Studierenden folgerichtig vermehrt werden (s. Beispiel 18).

- (17) Besonders in den letzten Semestern wurde das Sprechen in deutscher Sprache immer weniger und weniger. Das ist wirklich schade, die Gründe sind bekannt. ... Ich möchte aber auch sagen, dass wir jetzt im letzten Semester außer in Wahlfächern keinen deutschsprachigen Unterricht haben. Unser Sprechen auf Deutsch hat sich sowieso so viel verringert und jetzt haben wir am Ende fast keinen deutschsprachigen Unterricht. [A.]
- (18) Ich denke, dass es mehr deutschsprachige Lehrveranstaltungen in unserer Ausbildung geben sollte, die uns aber nicht akademisch überfordern. Ich komme wieder zurück zur 1. Klasse unseres Hauptstudiums. Man versuchte mit uns akademische Texte zu diskutieren. Aber das ging nicht. Wir haben meistens im Unterricht nur zugehört, immer das, was die Lehrkraft gesagt hat, so weit wie möglich mitzuschreiben versucht. ... Wir waren passiv, weil wir vieles nicht verstehen konnten. Ich glaube meine Kommilitonen sind der gleichen Meinung. [D.]

Insgesamt plädierten die Diskutanten für eine stärkere Weiterentwicklung von Deutschfertigkeiten und für mehr deutschsprachige Lehrveranstaltungen im Curriculum der Deutschlehrerausbildung.

3.3 Lehrveranstaltungen in der Deutschlehrerausbildung: Was fehlt und was ist nicht so wichtig?

Die dritte Frage zielte auf eine Einschätzung der Lehrveranstaltungen im Curriculum der Deutschlehrerausbildung ab. Im ersten Teil der Frage wurde danach gefragt, welche Veranstaltungen nach Ansichten der Studierenden fehlen bzw. gewünscht werden (Frage 3a). Aus der Gruppendiskussion zu dieser Fragen ergaben sich folgende Kategorien: 1) Kontinuität des Konversationsunterrichts, 2) Lehrveranstaltungen zu ‚Phonetik‘, ‚Hörverstehen‘ und ‚Übersetzung‘ 3) Angebot von Wahlfächern und 4) Erhöhung der Stundenzahlen für literaturdidaktische Lehrveranstaltungen.

1) Kontinuität des Konversationsunterrichts

Die Ansichten der Studierenden über ihre mangelhaften Fertigkeiten im Sprechen wurde schon in der Analyse der Gruppendiskussion zur zweiten Frage angesprochen (s. Kap. 3.2). Konsequenterweise griffen die Diskutanten dieses Thema auch hier wieder auf und vertraten die Meinung, dass ‚Sprechen‘ im Konversationsunterricht aktiv und lernerorientiert in spontanen Aktivitäten entwickelt werden sollte (s. Beispiel 19: „Wir brauchen spontane Aktivitäten und kein Mustersprechen“). Betont wurde, dass Sprechen stärker und vor allem kontinuierlich im Curriculum vertreten sein sollte (s. Beispiel 20: „Die Gelegenheit zu sprechen sollte überall im Curriculum sein“). Sprechen auf Deutsch wurde von den Teilnehmern der Gruppendiskussion als Kernkompetenz von Deutschlehrern bezeichnet (s. Beispiel 20: „Ein guter Deutschlehrer müsste auch gut Deutsch sprechen können“).

(19) Konversationsunterricht sollte auf jeden Fall aktiv gestaltet werden, also lernerorientiert und nicht lehrerorientiert. Der Lehrer sollte natürlich ein Wegweiser sein, besonders in der Aussprache. Wir brauchen spontane Aktivitäten und kein Mustersprechen. [D.]

(20) Die Gelegenheit zu sprechen sollte überall im Curriculum sein, manchmal als Zweck, manchmal als Mittel. Ich bedauere es sehr, dass ich nicht fließend Deutsch sprechen kann ... Ein guter Deutschlehrer müsste auch gut Deutsch sprechen können. [Ö.]

Einer kontinuierlichen Entwicklung der Fertigkeit ‚Sprechen‘ sollte den Studierenden zufolge insgesamt gesehen im Curriculum mehr Platz eingeräumt werden.

2) Lehrveranstaltungen zur ‚Phonetik‘, ‚Hörverstehen‘ und ‚Übersetzung‘

Die Feststellung der Studierenden, dass Phonetik und die Fertigkeiten Hörverstehen, Aussprache und Intonation eine geringe oder keine Bedeutung im Curriculum haben, wurde im Gruppendiskussionsverfahren heftig kritisiert (s. Beispiele 21 und 22). Die Diskutanten vermerkten, dass wegen des Mangels an Aktivitäten zur Aussprache („Wir sehen das als einen großen Mangel“) und Vernachlässigung der Fertigkeit Hörverstehen im Curriculum fremdsprachliche Handlungsfertigkeiten nur begrenzt erworben werden können.

- (21) ... wir können nicht sprechen. Sprechen ist verbunden mit Aussprache. Dafür sind eben auch Hören und Phonetik wichtig. Wir sehen das als einen großen Mangel an. Wir brauchen in der Ausbildung unbedingt die Unterrichtsfächer Phonetik und Hörverstehen. [F.]
- (22) Mit ‚Lesen‘ oder ‚Konversation‘ könnten wir auch viele Übungen machen. Aber auf jeden Fall brauchen wir eigene Lehrveranstaltungen zu Hörverstehen und Phonetik. Warum gibt es das nicht in unserem Curriculum? [M.]

Insgesamt plädierten die Studierenden für einen festen Platz von Lehrveranstaltungen zu Phonetik und Hörverstehen im Curriculum.

Ein weiterer Wunsch betraf Lehrveranstaltungen zum Übersetzen. In der Diskussion wurde hervorgehoben, dass die Miteinbeziehung von Lehrveranstaltungen Übersetzen Deutsch-Türkisch und Türkisch-Deutsch ins Curriculum zukünftige Deutschlehrer sprachlich und kommunikativ weiterentwickeln könnten (s. Beispiele 23 und 24). Übersetzen sollte im Curriculum nicht als Wahlfach angeboten werden, sondern mindestens zwei Semester im Curriculum ihren Platz einnehmen (s. Beispiel 23: „müsste im Curriculum zwei Semester lang obligatorisch sein“). Besonderen Nutzen versprach man sich von den Möglichkeiten der kontrastiven Sprachbetrachtung (s. Beispiel 24: „Wir können somit Deutsch und Türkisch aus unterschiedlichen Blickwinkeln vergleichen“).

- (23) Ich denke, Übersetzen ist sehr wichtig für die Deutschlehrerausbildung. In unserem Curriculum gibt es Übersetzen nur als Wahlfach. Das sollte sich unbedingt ändern. Meine Kommilitonen sind auch der gleichen Meinung, Übersetzen müsste im Curriculum zwei Semester lang obligatorisch sein. Denn es gibt Techniken des Übersetzens, die für uns nützlich sind. Für Leseverstehen, Sprachentwicklung und Wortschatz ist das sehr wichtig. [N.]
- (24) Ja, Übersetzen sollte unbedingt sein. Das ist wichtig für unsere Sprachkompetenz. Wir können so Deutsch und Türkisch aus unterschiedlichen Blickwinkeln vergleichen. [D.]

Zusammengefasst ist zu entnehmen, dass die Studierenden die Integration von Phonetik, Hörverstehen, Aussprache und Intonation in das Curriculum erwarteten sowie die Aufnahme obligatorischer Lehrveranstaltungen zum Übersetzen vom Deutschen ins Türkische und vom Türkischen ins Deutsche für nötig hielten.

3) *Angebot von Wahlfächern*

Die Studenten betonten, dass ein breiteres Angebot an Wahlfächern fehle (s. Beispiel 25). Die Wahlfächer waren für die Studierenden nur zum Teil ansprechend. Zum einen deckten sich die Inhalte nicht mit den Erwartungen der Studierenden (s. Beispiel 26: „aber wir denken das Wahlfächer anders ausgestaltet werden sollen“), weil sie häufig nur aus studentischen Präsentationen bestanden („Wahlfächer werden meistens nur mit Studentenpräsentationen durchgeführt“) und jeder Studierende sich nur auf seine eigene Präsentation konzentrierte. Betont wurde weiterhin, dass Wahlfächer je nach Interesse und Bedarf angeboten werden sollten und ein wichtiges Ziel der Wahlfächer darin bestehen sollte, außerhalb der obligatorischen Lehrveranstaltungen den Horizont der Studierenden zu erweitern (s. Beispiel 26). Aus diesem Blickwinkel wurde auch dafür plädiert, Themen wie Sport, Musik, Theater u. a. anzubieten.

(25) Als ich Wahlfach X gewählt hatte, hatte ich ganz andere Vorstellungen. ... Wahlfächer werden meistens nur mit Studentenpräsentationen durchgeführt ... Das macht mir dann keinen Spaß. Wir brauchen viel mehr Alternativen für Wahlfächer, wo wir auch wirklich wählen können. [D.]

(26) Wir wiederholen vielleicht immer diese Sache, aber wir denken dass Wahlfächer anders gestaltet werden sollten. Ich habe z. B. Musik sehr gerne, Musik zeigt die Gefühle. Ich würde gerne in Wahlfächern etwas mit Musikgeschichte, deutsche Musik, Kunst oder Theater sehen. [Ö.]

Zusammenfassend lenkten die Diskutanten ihre Aufmerksamkeit auf die Relevanz der Wahlfächer in Bezug auf ein reichhaltigeres Angebot und eine stärkere Orientierung auf die Interessen der Studierenden.

4) *Erhöhung der Stundenzahlen für literaturdidaktische Lehrveranstaltungen*

Ein anderer von den Studierenden angesprochener Aspekt war die Erhöhung der Stundenzahlen für Literatur und literaturdidaktische Lehrveranstaltungen. Zum einen könne dadurch ein besserer und tieferer Einblick in die Bereiche Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik und Textkompetenz gewonnen werden (s. Beispiel 27). Zum anderen würden bei der Prüfung zur Einstellung von Deutschlehrern an staatlichen Schulen

keine geringe Zahl von Fragen zu Textkompetenz, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik gestellt, weshalb dieser Bereich besonders relevant sei (s. Beispiel 28).

- (27) Wie schon gesagt, Texte sind der Kern für das Deutschlernen. Für Übersetzung, Grammatik, Landeskunde und natürlich Literatur. Die Didaktik der literarischen Texte ist für uns wichtig, um unsere Perspektive zu erweitern. [N.]
- (28) Gleich nach dem Studium kommt dann die KPSS-Prüfung⁴. In den letzten Prüfungen sehen wir, dass viele Fragen aus dem Bereich Literatur, Autoren und Literaturepochen kommen. Aus diesem Grund wäre es sehr nützlich mehr Literaturkurse anzubieten. [Ö.]

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden sich wünschten, die Fertigkeit Sprechen kontinuierlich im gesamten Studium entwickeln zu können. Ins Curriculum aufgenommen werden sollten Lehrveranstaltungen zu Phonetik, Hörverstehen und Übersetzen. Außerdem wünschten sie sich eine höhere Stundenzahl für Literatur und literaturdidaktische Veranstaltungen.

Der zweite Teil der dritten Frage richtete sich darauf, welche Lehrveranstaltungen nach Meinung der Studierenden in der Deutschlehrausbildung nicht so bedeutend bzw. unnötig sind. Aus den Antworten wurden folgende Kategorien gebildet: 1) Geringe Bedeutung von ‚Englisch als Fremdsprache‘ 2) Inhaltlich überfordernde Lehrveranstaltungen und 3) Redundante Lehrveranstaltungen.

1) Geringe Bedeutung von ‚Englisch als Fremdsprache‘

Nach Meinung der Lehramtskandidaten brachte das Fach Englisch als Fremdsprache nur im 3. Studienjahr keine Vorteile und war in diesem Sinne nicht nützlich (s. Beispiel 29 „Englisch nur in diesen Semestern nützt wirklich nichts“). Nach Meinung einer Studentin (B.) wäre Englisch nur nützlich, wenn es vom ersten bis zum letzten Semester kontinuierlicher Bestandteil aller Lehrveranstaltungen sei (s. Beispiel 30: „Wenn schon, dann sollte Englisch systematisch in allen Lehrveranstaltungen stattfinden.“). Eine andere Studentin (F.) meinte dagegen, dass statt Englisch im dritten Studienjahr lieber die Aussprache und kreative Sprechübungen im Deutschen unterrichtet werden sollten (s. Beispiel 29: „Statt Englisch im fünften und sechsten Semester könnten Ausspracheschulung in Deutsch oder kreative Sprechübungen stattfinden“). Nach Aussagen der

⁴ KPSS-Prüfung bedeutet, dass Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten für den Einstieg des Lehrerberufs an staatlichen Schulen eine zweiteilige Prüfung bestehen müssen. Der erste Teil dieser Prüfung befasst sich mit Fragen des Berufswissens der Erziehungswissenschaften, der zweite Teil konzentriert sich auf die Fachausrichtung (die mit D kodierte Lehrveranstaltungen, s. Tab. 1).

Studierenden werden bis zum 3. Studienjahr englische Sprachkenntnisse verlernt und dementsprechend sei es nicht nützlich, die Fremdsprache Englisch im vorletzten Jahr in das Curriculum einzubeziehen. Eine andere Idee war, kontrastiven Sprachenunterricht Englisch-Deutsch in das Curriculum aufzunehmen (s. Beispiel 30).

- (29) Wie schon gesagt, wir haben wir ja sowieso Grundwissen in Englisch; Deutsch haben wir an der Uni gelernt. ... Auf einmal kommt Englisch im fünften und sechsten Semester vor und endet wieder dort. Da bemerken wir, dass wir etwas Englisch verlernt haben. Englisch nur in diesen Semestern nützt wirklich nichts. Statt Englisch im fünften und sechsten Semester könnten Ausspracheschulung in Deutsch oder kreative Sprechübungen stattfinden. [F.]
- (30) Wenn schon, dann sollte Englisch systematisch in allen Lehrveranstaltungen stattfinden. Oder Englisch nicht als Fremdsprache im 5. und 6. Semester, sondern Englischunterricht als kontrastive Spracharbeit. [B.]

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Englisch als Fremdsprache nur im 3. Studienjahr für die Lehramtsstudierenden des Deutschen eher unbedeutend ist.

2) Inhaltlich überfordernde Lehrveranstaltungen

Von den Teilnehmern der Gruppendiskussion wurde angesprochen, dass die Lehrveranstaltung zu ‚wissenschaftlichen Forschungsmethoden‘ im 2. Studienjahr (4. Semester) zu früh im Curriculum stattfindet, weil sie die Studierenden inhaltlich überfordert. Kritisiert wurde, dass die Inhalte dieser Lehrveranstaltung die Studierenden überforderten und deshalb keinen großen Nutzen für sie hatten (s. Beispiele 31 und 32). Außerdem wurde das Seminar ‚Prüfen und Bewerten‘ im Bereich BW (Berufswissen) angesprochen. Nach Ansicht der Studierenden waren statistische Begriffe wie Standardabweichung, arithmetisches Mittel und ähnliche für angehende Deutschlehrer nicht wichtig.

- (31) Manche Lehrveranstaltungen stimmen inhaltlich nicht mit dem überein, was ihr Thema ist. Z. B. Wissenschaftliche Forschungsmethoden. Ich denke, wir müssten zuerst lernen, was wissenschaftliche Forschungsmethoden sind. Aber das war leider nicht so. Genauso war es bei der Lehrveranstaltung ‚Prüfen und Bewerten‘. Wir hatten vieles auswendig gelernt, was für unseren Beruf nichts bringt. Was bringt mir das, als Deutschlehrer zu wissen, wie in der Statistik das arithmetische Mittel berechnet wird. [D.]
- (32) In manchen Fächern wurden von uns solche Sachen verlangt, die wir nicht machen können. Bei wissenschaftlichen Forschungsmethoden war meine Hausaufgabe, dass ich das Präteritum in deutscher, türkischer und englischer Sprache wissenschaftlich vergleichen sollte. Wie ich das machen sollte, wusste ich überhaupt nicht, ich war damals in der zweiten Klasse. [B.]

Da sich die Studierenden in den für angehende Deutschlehrer durchaus wichtigen Fächern „Wissenschaftliche Methoden“ und „Prüfen und Bewerten“ inhaltlich überfordert fühlten, sollte überdacht werden, inwiefern sie inhaltlich überarbeitet und zeitlich besser in das Curriculum eingebettet werden könnten.

3) Redundante Lehrveranstaltungen

Einige Lehrveranstaltungen der Bereiche Allgemeinwissen (AW) und Berufswissen (BW) ‚Geschichte des türkischen Bildungssystems‘, ‚Das türkische Bildungssystem und die Schulverwaltung‘ und ‚Sonderpädagogik‘ überdecken sich den Studierenden zufolge inhaltlich. Nützlicher als eine wiederholte Behandlung derselben Themen wären mehr deutschsprachige Veranstaltungen (s. Beispiel 33).

- (33) Was wir in der 3. Klasse in der Lehrveranstaltung ‚Geschichte des türkischen Bildungssystems‘ gelernt haben, wiederholen wir nun dieses Jahr in einer anderen Lehrveranstaltung ... Stattdessen wäre es viel effektiver, wenn wir mehr deutschsprachige Lehrveranstaltungen hätte. [N.]

Die Kritik der Studierenden an redundanten Lehrveranstaltungen könnte als Anstoß dienen, die mit BW und AW gekennzeichneten Veranstaltungen besser mit dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache zu verknüpfen.

3.4 Entwicklung der Lehrerkompetenz

Als letztes wurde in der Gruppe die Frage diskutiert, inwieweit der Entwicklung der Lehrerkompetenz im Curriculum der Deutschlehrerausbildung Rechnung getragen wird. Die zu diesem Themenkreis gebildeten Kategorien können wie folgt zusammengefasst werden: 1) Relevanz der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen und 2) Relevanz der Hospitation und des Schulpraktikums.

1) Relevanz der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen

Nach den Aussagen der Studierenden hatten die Lehrveranstaltungen ‚Spezifische Methoden und Ansätze I+II‘ in vielfältiger Weise der Entwicklung der Lehrerkompetenz beigetragen (s. Beispiele 34 und 35). Betont wurde, dass in diesen Seminaren insbesondere bei selbst erstellten Unterrichtsentwürfen freier Raum für Kreativität gegeben war und Möglichkeiten für den Einsatz von Liedern, Filmen und Videoaufzeichnungen gegeben wurden, was auch von A. angesprochen wurde (s. Beispiel 35: ‚Ich habe ... selber ein deutsches Gedicht geschrieben und dieses mit Gitarre vorgesungen‘). Hervorgehoben wurde dabei, dass sich Lehramtskandidaten in dieser Situation

wie Lehrer gefühlt haben und das Feedback sowohl von der Lehrkraft als auch von den Studierenden sehr nützlich war (s. Beispiel 34). Auch die Lehrveranstaltung ‚Materialentwicklung und Anwendung in DaF‘ sei für die Entwicklung der Lehrerkompetenz sehr relevant gewesen, wobei angedeutet wurde, dass je nach Adressatengruppe, Ziel und Niveau Material erstellt wurde, welches die Weiterentwicklung des methodisch-didaktischen Wissens nachhaltig gefördert hatte (s. Beispiel 36).

- (34) Mit den Praktikumsmöglichkeiten im Unterricht ‚Spezifische Methoden und Ansätze‘, habe ich mich wirklich zum ersten Mal wie eine Lehrerin gefühlt. Ich habe meine Erfahrungen für den Lehrerberuf in dieser Lehrveranstaltung gewonnen. Die Rückmeldungen von meinen Kommilitonen und meiner Lehrkraft haben mir geholfen ... Einen Unterrichtsentswurf zu erstellen und umzusetzen war für mich zuerst anstrengend und ich war zuerst bei den praktischen Durchführungen sehr aufgeregt, aber der Gewinn war für mich sehr groß. [D.]
- (35) In den Fächern ‚Spezifische Methoden und Ansätze‘ gab uns die Lehrkraft viel Raum dafür, unsere eigenen Stärken zeigen zu können. Kreativität ist sehr wichtig. Ich habe z. B. bei unserem Unterrichtsentswurf selber ein deutsches Gedicht geschrieben und dieses mit Gitarre vorgesungen. [A.]
- (36) Wir haben viel für den Kurs Materialentwicklung gepaukt ... Wir haben aber in diesem Kurs unsere Stärken gesehen. Wir haben gelernt, dass manchmal das beste Material nicht ausreichend ist, wenn es der Zielgruppe nicht angepasst ist oder sie nicht motiviert. Besonders als wir alle an der Fakultät bei einer Ausstellung unsere selbst erstellten Materialien vorgestellt haben, waren wir sehr stolz. Wir wissen jetzt eigentlich, dass wir vieles machen können [Ö.]

Zusammengefasst wurden die methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen von den Studierenden insgesamt als eine sehr gute Vorbereitung auf ihr Berufsleben eingeschätzt.

2) Relevanz der Hospitation und des Schulpraktikums

Die Hospitationen im 7. Semester sind für die Studierenden der erste Kontakt zu den Schulen, in denen Lehramtskandidaten anhand von Beobachtungen einen Einblick in den Deutschunterricht der Schulen erhalten. Die Lehramtskandidaten erörterten in diesem Zusammenhang, dass die Beobachtungen im Hospitationsprozess einen relevanten Einstieg in den Lehrerberuf bilden (s. Beispiel 37: „Ja, Hospitation ist auch sehr wichtig“). Eigene Unterrichtsdurchführungen im Schulpraktikum tragen den Studierenden zufolge ebenfalls viel zur Entwicklung der Lehrerkompetenz bei, wobei wiederholt darauf hingewiesen wurde, dass sich das Schulpraktikum nicht nur auf das letzte Semester beschränken sollte (s. Beispiele 37 und 38).

- (37) Wir haben das zwar schon besprochen, wie wichtig das Schulpraktikum ist und das es auch Probleme gibt ... Wir fühlen uns in der Schule wirklich wie Lehrer, die

Schüler reden uns wie Lehrer an ... Aber wir brauchen mehr Erfahrungen und wie schon gesagt, sollte das Schulpraktikum mindestens zwei Semester lang sein, damit wir uns wirklich weiterentwickeln können. ... Ja, Hospitation ist auch sehr wichtig, aber dort geht es vielmehr um Beobachtungen. [M.]

- (38) Ja, wir finden unsere Ausbildung allgemein gut, aber wir brauchen mehr praktische Lehrveranstaltungen ... und das Schulpraktikum sollte unbedingt zwei oder drei Semester lang sein [B.]

Zusammengefasst spielten den Studierenden zufolge Hospitation und insbesondere das Schulpraktikum eine relevante Rolle für die Entwicklung der Lehrerkompetenz, jedoch sollte für sie mehr Raum im Curriculum geschaffen werden.

4. Diskussion und Ausblick

Den Ergebnissen dieser Studie ist zu entnehmen, dass die Einstellungen und Einschätzungen von gegenwärtigen Lehramtskandidaten zum Curriculum der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Universität Trakya gut begründet sind und bei zukünftigen Überarbeitungen des Curriculums berücksichtigt werden sollten. Befragt wurden Lehramtskandidaten des letzten Semesters im 4. Studienjahr (wenn man die Vorbereitungs-klasse miteinbezieht, handelt es sich um das 5. Studienjahr), die über eine fundierte Erfahrungsbasis zum Curriculum und zu den Lehrveranstaltungen verfügen und bereits eigene Kenntnisse im methodisch-didaktischen Bereich besitzen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die Lehramtskandidaten aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem Curriculum und den Lehrveranstaltungen der Deutschlehrerausbildung auseinandersetzten. Sie erörterten ihre Meinungen zum Curriculum, wobei deutlich wurde, dass sie ihre Ausbildung als prinzipiell nützlich für ihren Beruf einschätzten. Besonders gelobt wurden Hospitationen und das Schulpraktikum, in denen sie praktische Erfahrungen sammeln konnten, aber auch die methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung, die die Lehramtskandidaten nach ihren Aussagen dazu befähigten, ihr theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen. Dem Schulpraktikum würden die Studierenden gerne einen noch größeren Raum einräumen. Vor allem wünschten sie sich mehr deutschsprachige Lehrveranstaltungen, um kompetente Deutschlehrer zu werden.

Die Studierenden schätzten ihre Teilfertigkeiten im Deutschen unterschiedlich ein. Am besten habe sich ihre Fertigkeit ‚Schreiben‘ entwickelt, während die Bereiche ‚Sprechen‘ bzw. deutschsprachige Konversation und Kommunikation sowie Hörverstehen und Aussprache Defizite aufwiesen. Die Relevanz der Kommunikation in deut-

scher Sprache wurde von den Lehramtskandidaten wiederholt angesprochen. Folglich sollten diese Ergebnisse uns Lehrkräfte der Deutschlehrausbildung dazu veranlassen, Sprechen und Hörverstehen als Prozesse und Handlungen stärker in das Curriculum einzubeziehen, wobei die Unterrichtssprache Deutsch in den Lehrveranstaltungen dominieren sollte. Die von den Studierenden ebenfalls angesprochenen Schwierigkeiten beim Verstehen fachlicher Inhalte sollten nicht dazu führen, Lehrveranstaltungen, wie Seminare zu Linguistik, Literatur oder Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts in der Muttersprache Türkisch zu unterrichten, sondern uns gegebenenfalls dazu veranlassen, über eine bessere zeitliche Anpassung dieser Veranstaltungen nachzudenken. Sprechen und handlungsorientierte mündliche Kommunikation auf einem guten Niveau gehören zu den Zielen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, die am schwersten zu erreichen sind. Um die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Studierenden zu verbessern, ist vor allem Engagement der Lehrkräfte gefragt, die Lehrveranstaltungen auf die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden zuzuschneiden, geeignete Materialien und Medien, Übungs- und Sozialformen sowie Aktivitäten einzusetzen, die die Motivation der Studierenden zum Sprechen auf Deutsch fördern. Einen Einfluss auf die handlungsorientierte und effektive Sprachverwendung hat auch die Zahl der Teilnehmer an den Lehrveranstaltungen, denn kleinere Gruppen sind erfahrungsgemäß förderlicher für die Verwendung des Deutschen in Gruppendiskussionen (Seyhan Yücel 2003).

Die Bedeutung der Lehrkräfte wurde von den Lehramtskandidaten auch im Zusammenhang mit der methodisch-didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen hervorgehoben. Das türkische Hochschulgremium hat zwar den Abteilungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten kurze Definitionen für Lehr- und Lerninhalte der jeweiligen Lehrveranstaltungen bereitgestellt, aber ihre inhaltliche, methodisch-didaktische sowie mediale Gestaltung liegt in der Verantwortung der Lehrkraft. Die Lehrkräfte tragen somit eine doppelte Verantwortung, nämlich sich zum einen beruflich stets auf dem neuesten Stand zu halten und zum anderen die Erwartungen und Bedürfnisse der Studierenden zu erfüllen. Lebenslanges Lernen ist somit nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende eine Voraussetzung, um den bestmöglichen Lernerfolg sicherzustellen. Köller und Meyer (2013) gewichten den Einfluss von Lernenden, Lehrenden und den Rahmenbedingungen wie folgt:

Den stärksten Einfluss auf erfolgreiches Lernen haben die Schülerinnen und Schüler selbst, den zweitstärksten die Lehrkräfte. Erst an dritter Stelle kommen die schulischen Rahmenbedingungen. (Köller & Meyer 2013:28).

Die ‚Wahlfächer‘ gehörten zu den von den Lehramtskandidaten meist kritisierten Aspekten der Deutschlehrerausbildung. Die Lehramtskandidaten wünschen sich, dass zum einen die Palette der angebotenen Wahlfächer größer sein sollte und sich zum anderen die Inhalte der Wahlfächer stärker am Bedarf und Interesse der Studierenden orientieren sollten. Der Befund der vorliegenden Studie ist, dass der gegenwärtige Zustand der ‚Wahlfächer‘ die Studierenden nicht motiviert und ihre Lernbereitschaft verringert. Dieses Ergebnis sollte Konsequenzen auf die Gestaltung des Curriculums der Deutschlehrerausbildung haben: Die Inhalte und die Palette der Wahlfächer sollten überdacht, überarbeitet und neu organisiert und umgesetzt werden. Mit anderen Worten bedeutet das, dass die Chance genutzt werden sollte, anhand der Wahlfächer sinnvolle und bedarfsgerechte Ergänzungen zu schaffen. Somit könnte auch die Initiative ergriffen werden, die Stärken und Interessen der Studierenden in Betracht zu ziehen und weiterzuentwickeln. Zu bedenken ist aber ebenfalls, dass für neue Wahlfächer auch qualifizierte Lehrkräfte vorhanden sein müssen.

Für uns Lehrkräfte und Vertreterinnen der Deutschlehrerausbildung ist und sollte es wichtig sein, die Ansichten und Einstellungen der Studierenden zu beachten und in die Evaluation und Gestaltung des Curriculums einzubeziehen. Wir als Lehrkräfte versuchen an der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya, unsere Erfahrungen auszutauschen, Probleme wahrzunehmen und Optimierungsvorschläge zu diskutieren und umzusetzen. Die vorläufigen Ergebnisse der vorliegenden Studie wurden in einer dieser regelmäßig stattfindenden Versammlungen der Deutschlehrerabteilung der Universität Trakya vorgestellt. Wie innovativ die Deutschlehrerausbildung sein kann und welche Maßnahmen getroffen werden können, ist ein anderes Thema für weitere Studien. Die Befunde dieser Studie basieren auf den qualitativen Daten der Gruppendiskussion einer relativ kleinen Studentengruppe an der Universität Trakya, weswegen die Ergebnisse keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit erheben. Im Hinblick auf die Erfassung kollektiver Meinungen ist das Gruppendiskussionsverfahren in jedem Falle ein äußerst sinnvoller und relevanter qualitativer Forschungsansatz, mit dem verschiedenste Themen differenziert angesprochen und auch widersprüchliche Meinungen erfasst werden können.

Bibliographie

- Akdoğan, Feruzan (2008) Die Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten. Gewachsene Anforderungen – Neue Wege – Neue Perspektiven. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 2, 17-26.
- Balcı, Tahir (2012) Ein Überblick in Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Tribüne, Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 4, 3-6.
- Bohnsack, Ralf; Pryzborki, Aglaya; Schäffer, Burkhard (2010) *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003) *Rekonstruktive Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, Wilfried (1989) Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In: Bos, Wilfried; Tarnai, Christian (Hrsg.) *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*, 61-72. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Ceylan, Yasemin (2005) Grammatik in der Deutschlehrerausbildung: Überlegungen zur Gestaltung der Grammatik- Lehrveranstaltungen in Bezug auf Lernerautonomie beim Erwerb von Grammatikkenntnissen. *Uludag University, The Journal of Education*, 18 (1), 47-65.
- Çetintaş, Bengül (2005) Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Info DaF*, 32(4), 306- 314.
- Çetintaş, Bengül; Genç, Ayten (2005) Views and experiences of prospective german language teachers on practicum courses. *Hacettepe University, The Journal of Education* 29, 75-84.
- Genç, Ayten; Sarıçam, Cengiz; Bakır, Nevzat (2001) The application of the school experience course at the department of german language teaching. *Hacettepe University, The Journal of Education*, 21, 41-51.
- Güler, Gülten (2005) Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus-Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (3), 17 pp. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/447/423> (Zugriff 4.5.2015).
- Kvale, Steinar (1995) The social construction of validity. *Qualitative Inquiry* 1(1), 19-40.
- Köller, Olaf; Meyer, Hilbert (2013) Vom "guten Unterricht" zum "guten Lehrer", *Tätigkeitsbericht 2013 des DSZ - Deutsches Stiftungszentrum. Vom Glück der Bildung. Stiftungen 2013: 28 - 31*. Online: http://www.stifterverband.de/pdf/dsz_bericht_2013.pdf (Zugriff 24.4.2015).
- Lamnek, Sigfried (2005) *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2000) *Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Zugriff 24.9.2015).
- Mayring, Philipp (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlage und Techniken*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Miles, Matthew. B.; Huberman, A. Michael (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Aufl.). California: Sage.

- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2003) Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrrausbildung in der Türkei. In: Gerhardt Neuner, Ute Koithan (Hrsg.) *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation I. Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache Tagungsdokumentation*, Kassel, 53-66.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2005) Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2). Online: <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm> (Zugriff 24.4.2015).
- Seyhan Yücel, Mukadder (2000) *Curriculare Planung und Curriculumrevision im Hinblick auf die neuesten Entwicklungen in der Deutschlehrrausbildung in der Türkei. Woher? – Wohin?* Unveröffentlichte Dissertation, Institut für Sozialwissenschaften, Universität Istanbul.
- Seyhan Yücel, Mukadder (2003) Struktur und Gestaltung der Fertigkeit Sprechen an der Deutschlehrrausbildung in der Türkei im Hinblick des europäischen Referenzrahmens, *1. International Symposium. Common European Framework and Foreign Language Education in Turkey*, Universität Uludağ, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Abteilung zur Fremdsprachenausbildung, Bursa, 2003 (CD), ISBN: 6149-08-6.
- Seyhan Yücel, Mukadder (2004) Die Funktionen der VB-Klassen an den Abteilungen zur Deutschlehrrausbildung in der Türkei. *Istanbul University, The Journal of Education, HAYEF* 1(1), 143-149.
- Uslu, Zeki (2008) Deutschlehrrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision, *Info DaF* 35 (4), 401–411.
- Ünver, Şerife (2008) Reflexionen und Vorschläge zur Steigerung der Effektivität des Lehramtspraktikums Für DaF in der Türkei. *Hacettepe University, The Journal of Education* 35, 319-331.
- Yıldırım, Ali; Simşek, Hasan (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences], Ankara: Seçkin Yayıncılık,

Biografische Angaben

Mukadder Seyhan Yücel (mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr), Dozentin an der Deutschlehrrausbildung der Universität Trakya (Edirne). Studierte Germanistik an der Universität Istanbul. Magisterstudium und Promotion an der Universität Istanbul. Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik von DaF, Landeskunde und Interkulturalität, Fremdsprachenunterricht im Primarbereich, informative und kommunikative Technologien in DaF.

Schlagwörter

Curriculum, Deutschlehrrausbildung, Gruppeninterviewtechnik, Einstellungen von Studierenden