



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung
Deutschlehrerausbildung

EINE STUDIE ZUR BESTIMMUNG DER KOMPETENZEN VON
BETREUUNGSLEHRER/INNEN BEI DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

Cüneyt DİNÇER

Dissertation

Ankara, 2019

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Alman Dili ve Eğitimi Programı

EINE STUDIE ZUR BESTIMMUNG DER KOMPETENZEN VON
BETREUUNGSLEHRER/INNEN BEI DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

ALMANCA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ SÜRECİNDE UYGULAMA
ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Cüneyt Dinçer

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

C¼neyt DİNÇER'in hazırladıđı " Almanca Öğretmen Eđitimi S¼recinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi" bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Eđitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

J¼ri Bařkanı

Prof.Dr. Altan ALPEREN



J¼ri Üyesi (Danıřman)

Prof. Dr. Ayten GENÇ



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Dalım Çiđdem ÜNAL



J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Dođu ATAŐ



Enstit¼ Yönetim Kurulunun
.....Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eđitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **17/09/2019** tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŐAHİN
Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Abstrakt

Das Praktikum, in welchem das theoretische Wissen integriert ist, ist für die Lehrerbildung sehr relevant. Die Betreuungslehrer spielen eine aktive Rolle bei der effektiven Umsetzung der praktischen Veranstaltungen. Ziel dieser Studie ist es, die Kompetenzen von den Betreuungslehrern im Fach Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen und zu validieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine dreistufige Delphi-Methode angewendet. In der ersten Runde werden relevante Kompetenzen durch offene Umfragen und teilstrukturierte Interviews erhoben. Diese Runde wird auf der Grundlage der Daten durchgeführt, welche von Experten auf diesem Gebiet, von Lehrerkandidaten und von Hochschuldozenten erhoben wurden. In der zweiten Runde wurde ein Likert-Fragebogen auf der Grundlage der ersten Runde erhobenen Daten erstellt und an Expertengruppen zur Auswertung und Interpretation der Kompetenz-Items gesendet. Für die Analyse der zweiten Runde wurden die Werte für das untere Quartil, das obere Quartil, den Median und die Spannbreite der einzelnen Bewertungen der Experten wurde dann statistisch berechnet, um den Konsens Expertenmeinungen zu ermitteln. In der letzten Runde werden die Expertenumfragen erneut die Werte für das untere Quartil, das obere Quartil, den Median und die Spannbreite für jedes Item überprüft. In dieser Runde wurden Experten gebeten, ihre Antworten zu überprüfen und abzuschließen. Abschließend wurden insgesamt 7 Kompetenzen im Zusammenhang mit 47 Kompetenz-Items erstellt, über welche die Betreuungslehrer im Fach DaF verfügen sollten. Die erworbenen Kompetenzen werden als Leitfaden für die Auswahl und Ausbildung qualifizierter Betreuungslehrer im Fach DaF vor dem Dienst als Lehrer vorgestellt.

Schlüsselwörter: betreuungslehrerkompetenzen, deutschlehrer, delphi-methode, praktikum, deutschlehrausbildung

Abstract

The practicum courses which combine theoretical knowledge and practice are of great importance for teacher education. Mentor teachers have a significant role in the effectiveness of practicum. This study aims to investigate the German language mentor teachers' competencies and validate them. To achieve this aim, a three-step Delphi technique was designed. The first step is for defining the competencies by means of open ended questionnaires and semi-structured interviews. This step consists of data collected from the experts, senior pre-service teachers and teacher trainers at universities. In the second step, a likert questionnaire is developed by using the previous findings and then it is sent to the expert group to be evaluated and to get their comments. In this second step, in order to see the agreement among experts, first quarter, last quarter, median, and range values for expert evaluations are calculated by means of descriptive statistics. In the last step, the questionnaire is sent to experts once again together with the statistical results specific for each item. In this step, the experts are required to revise their answers and finalize their decisions. Both qualitative and statistical data analysis techniques are used in the study. Reliability for the qualitative data is ensured through inter-rater reliability analysis. At the end of this study, 47 competence items that German teaching mentors should have are created. The competencies at hand are presented as a guide for selecting and training qualified mentor teachers in the process of pre-service German teachers' practicum.

Keywords: mentor competencies, german teacher, delphi method, practicum, german teacher training

Öz

Teorik bilgilerin uygulama ile bütünleştirildiği uygulama dersleri, öğretmen eğitimi için çok önemlidir. Uygulama derslerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde uygulama öğretmenleri etkin bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, Almanca branşındaki uygulama öğretmenlerinin yeterliklerini araştırmayı ve doğrulamayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için üç aşamalı Delphi yöntemi tasarlanmıştır. Birinci aşama, açık uçlu anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ilgili yeterlikleri tanımlamak içindir. Bu aşama alanla ilgili uzmanlar, son sınıf öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanlarından toplanan verilerden elde edilen sonuçlardan oluşur. İkinci aşamada, daha önceki bulgulara dayanılarak likert tipi bir anket tasarlanıp maddeleri değerlendirmeleri ve yorumları için uzman gruplarına gönderilir. İkinci aşamada uzmanlar arası mutabık olmayı belirlemek için uzmanların değerlendirmelerinin birinci çeyrek son çeyrek, medyan ve çeyrekler arası genişlik değerleri betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilir. Son adımda, uzmanlara anketleri her madde için hesaplanmış istatistiksel sonuçlarla birlikte yeniden gönderilir. Bu aşamada uzmanlardan kararlarını gözden geçirmeleri ve sonuçlandırmaları istenir. Araştırmada hem nitel hem de istatistiksel veri analiz teknikleri kullanılmaktadır. Nitel veriler için değerlendirenler arası güvenilirlik analizi ile güvenilirlik sağlanmaktadır. Çalışmanın sonucunda Almaca öğretmenliği uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken 47 yeterlik maddesi oluşturulmuştur. Elde edilen yeterlikler hizmet öncesi Almanca öğretmenlerinin uygulama eğitimleri sürecinde nitelikli uygulama öğretmeni seçimi ve eğitimi için bir kılavuz olarak sunulmaktadır.

Anahtar sözcükler: uygulama öğretmeni yeterlikleri, almanca öğretmeni, delphi metodu, uygulama dersi, almanca öğretmeni eğitimi.

Danksagung

Diese Seite meiner Magisterarbeit möchte ich dafür nutzen, mich bei all denjenigen zu bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt hierbei an Frau Prof. Dr. Ayten Genç, meiner Doktormutter, für die Betreuung dieser Arbeit, die freundlichen Hilfe, ihr Vertrauen und die mannigfachen Ideengebung, die mir einen kritischen Zugang zu dieser Thematik eröffnete. Die zahlreichen Gespräche auf intellektueller und persönlicher Ebene werden mir immer als bereichernder und konstruktiver Austausch in Erinnerung bleiben. Ich habe unsere Dialoge stets als Ermutigung und Motivation empfunden.

Mein Dank gilt auch an Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal, Prof. Dr. Altan Alperen, Doç. Dr. Muhammet Koçak und Ass. Prof. Doğu Ataş für die freundliche Aufmerksamkeit und die wohlwollend-kritischen Gedankenaustausche.

Danken möchte ich an dieser Stelle an die Personen, die mich bei der Entstehung dieser Doktorarbeit mit ihrer hilfreichen Teilnahme an die Methode unterstützt haben.

Tief verbunden und dankbar bin ich meiner Ehefrau, *Zeynep Ölçü Dinçer*, der ich diese Arbeit widme, für ihre Unterstützung durch ihre Liebe, ihr Glaube an mir und ihr Verständnis bei der Anfertigung dieser Doktorarbeit.

Auch meiner Eltern möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen, die mir während der gesamten Entstehungszeit dieser Arbeit liebevoll beigestanden haben.

Des Weiteren möchte ich auch meinen Freunden meinen Dank aussprechen, die mir immer Mut zusprachen und mich während des gesamten mühsamen und langen Weges immer wieder ermutigt und unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstrakt.....	i
Abstract.....	ii
Öz.....	iii
Danksagung.....	iv
Tabellenverzeichnis.....	viii
Abbildungsverzeichnis.....	x
Abkürzungsverzeichnis.....	xi
Teil 1 Einleitung.....	1
Problemstellung.....	5
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung.....	8
Problemstellung.....	9
Hypothesen.....	9
Beschränkungen.....	10
Begriffsbestimmungen.....	10
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	13
Ansätze in der Lehrerausbildung.....	13
Lehrerkompetenzen.....	19
Definition des Kompetenzbegriffs.....	22
Kompetenzklassifikation.....	22
Praktikum in der Lehrerausbildung.....	25
Ziel des Praktikums.....	26
Ansatzmodelle für das Praktikum.....	28
Beteiligte Akteure im Praktikum.....	31
Betreuungslehrer.....	32
Aufgaben und Rollen der Betreuungslehrer im Praktikum.....	33
Aufgaben der Betreuungslehrer aus der Betrachtung des türkischen Bildungsministeriums.....	33

Empirische Forschungen über die Aufgaben der Betreuungslehrer.....	35
Empirische Forschungen über die Betreuungslehrer in der Literatur	40
Nationale empirische Forschungen über die Betreuungslehrer	41
Internationale empirische Forschungen über die Betreuungslehrer.....	50
Empirische Forschungen über die Betreuungslehrer in der Fremdsprachendidaktik.....	52
Teil 3 Forschungsdesign	56
Die Delphi-Methode	56
Forschungsfeld und Stichprobe	64
Prozess der Datenerhebung	65
Datenerhebungsinstrumente	66
Datenanalyse	67
Teil 4 Befunde und Diskussion	74
Die Vorgehensweise der ersten Delphi-Runde	74
Demographische Daten der Teilnehmer der ersten Delphi-Runde	75
Darstellung der Ergebnisse der ersten Delphi-Runde.....	77
Die Vorgehensweise der zweiten Delphi-Runde	83
Demographische Daten der Experten der zweiten Runde	84
Darstellung der Ergebnisse der zweiten Delphi-Runde.....	87
Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“	87
Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“	122
Die Vorgehensweise der dritten Delphi-Runde	147
Darstellung der Ergebnisse der dritten Delphi-Runde.....	147
Der Erstellungprozess des Kompetenzmodells für DaF-Betreuungslehrer	154
Das Kompetenzmodell für Betreuungslehrer im Fach DaF	161
Diskussion.....	164
Teil 5 Schlussbetrachtung und Ausblick.....	171

Modelllehrer	172
Lehrerausbilder	174
Ausblick.....	177
Literaturverzeichnis	178
Anhang-A: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi	195
Anhang-B: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi	196
Anhang-C: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi	198
Anhang-D: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi	200
Anhang-E: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi	208
Anhang-F: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi Yorumlar	213
Anhang-G: Uygulama Öğretmeni Yeterlik Şablonu	233
Anhang-H: Uygulama Öğretmeni Değerlendirme Formu.....	236
Anhang-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	239
Anhang-J: Etik Beyanı.....	240
Anhang-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	241
Anhang-L: Dissertation Originality Report	242
Anhang-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	243

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Neu erstelltes Curriculum vom Hochschulrat für DaF-Lehrerausbildung 2018-2019</i>	2
Tabelle 2 <i>Vergleich der ECTS des Lehrprogramms von 2006-2018</i>	4
Tabelle 4 <i>Messebenen in der Delphi-Methode</i>	62
Tabelle 5 <i>Die notwendigen zu den erfüllten Kriterien bei der Bestimmung der Experten</i>	65
Tabelle 6 <i>Datenerhebungsinstrumente</i>	67
Tabelle 7 <i>Demographische Daten der Lehrerkandidaten</i>	75
Tabelle 8 <i>Demographische Daten der Hochschuldozenten</i>	75
Tabelle 9 <i>Demographische Daten der Teilnehmer für Interview</i>	76
Tabelle 10 <i>Titel der Code aus der erhobenen Daten</i>	79
Tabelle 11 <i>Wichtigste Kompetenzbereiche, Kompetenzverhalten und die Häufigkeit der relevanten Begriffe</i>	80
Tabelle 12 <i>Demographische Daten der Hochschuldozenten im Expertenpool</i>	84
Tabelle 13 <i>Demographische Daten der Betreuungslehrer im Expertenpool</i>	85
Tabelle 14 <i>Demographische Daten der Lehrerkandidaten im Expertenpool</i>	85
Tabelle 15 <i>Demographische Daten der DaF-Absolventen im Expertenpool</i>	86
Tabelle 16 <i>Die statistischen Ergebnisse für „Fachwissen“ im Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“</i>	87
Tabelle 17 <i>Die statistischen Ergebnisse für „fachliche Kompetenz“ im Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“</i>	94
Tabelle 18 <i>Die statistischen Ergebnisse für „Haltung und Werte“ im Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“</i>	110
Tabelle 19 <i>Die statistischen Ergebnisse für „prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“</i>	123
Tabelle 21 <i>Die statistischen Ergebnisse für „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerusbilder“</i>	137
Tabelle 22 <i>Die statistischen Ergebnisse für „Interpersonale Kommunikationskompetenzen“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“</i> ..	144
Tabelle 23 <i>Die statistischen Ergebnisse der Kompetenz-Items in der dritten Runde</i>	148
Tabelle 24 <i>Die aus dem Kompetenzpool entfernten Items</i>	155

Tabelle 25 <i>Vorgenommene Änderungen innerhalb des Kompetenz-Items</i>	156
Tabelle 26 <i>Kompetenz-Items über welche ein Konsens gebildet wurde</i>	158
Tabelle 27 <i>Das Kompetenzmodell für Betreuungslehrer im Fach DaF</i>	161
Tabelle 28 <i>Anzahl der Kompetenz-Items in den durchgeführten Runden</i>	165

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb 1.</i> Die Akteure im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Fakultäten und Praxisschulen.....	6
<i>Abb 2.</i> Verlauf des klinisches Beratungsmodell.....	31
<i>Abb 3.</i> Darstellung der Quartilen	61
<i>Abb 4.</i> Ablauf der Delphi-Methode	63
<i>Abb 5.</i> Ablauf der ersten Runde der Delphi-Methode.....	71
<i>Abb 6.</i> Ablauf der Datenanalyse in der zweiten Runde der Delphi-Methode	72

Abkürzungsverzeichnis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

EB: Expertenbewertung

FB: Forschernbewertung

KDM: Klinik Danışmanlık Modeli

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SW: Statistischebewertung

TEDP: Temel Eğitime Destek Projesi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Teil 1

Einleitung

In der heutigen Welt sind Lern-, und Problemlösungsstrategien, Teamfähigkeit, kritisches Denkvermögen, sowie Medienkompetenz im Bereich digitaler Kommunikationstechnologien als grundlegende Fähigkeiten in den Vordergrund gerückt, welche die Lernenden erwerben sollten. Den Lehrern wurden neue Aufgaben zugewiesen, um diese Fähigkeiten und Werte zu vermitteln. Führungskompetenzen wie z.B. ständige Weiterentwicklung, Empathie und interpersonale Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsdenken, Vorbildrolle und soziale Akzeptanz durch Sachverstand sind zu einem festen Bestandteil der beruflichen Anforderungen des Lehrerberufs geworden. Neben den gesellschaftlichen und kulturellen Werten beruht der Status in diesem neuen LehrermodeLL auf fachkundigem Wissen, das auf Führungsfähigkeiten basiert (vgl. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

In Anbetracht der Reformprojekte, die von der Vergangenheit bis in die Gegenwart umgesetzt wurden, hängt der Erfolg der Bildungssysteme in der Welt von der Entwicklung der Lehrerkapazitäten in Richtung Lesewandel und des schnellen Anpassungsfähigkeit an Veränderungen ab. Darüber hinaus lässt sich an den von einigen Ländern durchgeführten Bildungsreformen ablesen, dass das Lehrerausbildungssystem, die Lehrerqualifikation, die Arbeitsbedingungen und die Motivation der Lehrkräfte mit einem ganzheitlichen Ansatz betrachtet werden sollten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die dynamische Beziehung zwischen Lehrern, Schülern, Schulen und Gesellschaft innerhalb der Systemintegrität herzustellen (vgl. MEB, 2017b).

Zur Schaffung moderner Bildungsumgebungen sowie zur Erhöhung der Qualität der pädagogischen Fakultäten, wurde das Curriculum der Lehrerausbildung in der Sitzung des Hochschulausbildungsausschusses 2016 umstrukturiert, was insbesondere durch die Umstellung der Lehrveranstaltungen auf den Bologna-Prozess gekennzeichnet ist. Angesichts der strukturellen Veränderungen im türkischen Bildungssystem, unter der Betrachtung der sozialen Bedürfnisse und Anforderungen neben den zeitgenössischen, technologischen und soziologischen Entwicklungen, wurden die Umstrukturierungen der Studiengänge,

sowie die Aktualisierung der Lehramtsstudiengänge in den Pädagogischen Fakultäten, als notwendig befunden. Mit dem Beschluss des Hochschulrates 2017 wurden die neu erstellten Bildungspläne für Hauptabteilungen und Studiengänge innerhalb der jeweiligen Fakultäten und Institutionen vorgenommen (vgl. Yüksek Öğretim Kurulu, 2017b). In der folgenden Tabelle wird das neu erstellte Curriculum für DaF-Lehrerausbildung von dem Hochschulrat präsentiert.

Tabelle 1

Neu erstelltes Curriculum vom Hochschulrat für DaF-Lehrerausbildung 2018-2019

1. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Einführung in die Pädagogik	2	0	2	3
BW	Erziehungspsychologie	2	0	2	3
AK	Atatürks Prinzipien und Revolutionsgeschichte I	2	0	2	3
AK	Fremdsprache I	2	0	2	3
AK	Türkische Sprache I	3	0	3	5
AK	Informationstechnologien	3	0	3	5
FW	Struktur der deutschen Sprache I	2	0	2	2
FW	Lesefertigkeit I	2	0	2	2
FW	Schreibfertigkeit I	2	0	2	2
FW	Mündliche Kommunikationsfertigkeit I	2	0	2	2
Gesamt		22	0	22	30
2. Sem.	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Erziehungssoziologie	2	0	2	3
BW	Erziehungsphilosophie	2	0	2	3
AK	Atatürks Prinzipien und Revolutionsgeschichte II	2	0	2	3
AK	Fremdsprache II	2	0	2	3
AK	Türkische Sprache II	3	0	3	5
FW	Struktur der deutschen Sprache II	2	0	2	2
FW	Lesefertigkeit II	2	0	2	2
FW	Schreibfertigkeit II	2	0	2	2
FW	Mündliche Kommunikationsfertigkeit II	2	0	2	2
Gesamt		19	0	19	30
3. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Geschichte des türkischen Bildungswesens	2	0	2	3
BW	Lehrmethoden und -prinzipien	2	0	2	3
BW	Wahlfach I	2	0	2	4
AK	Wahlfach I	2	0	2	3
FW	Wahlfach I	3	0	3	4
FW	Ansätze zum Deutschlehren und -lernen	2	0	2	3
FW	Deutsche Literatur I	2	0	2	4
FW	Linguistik I	2	0	2	3
FW	Struktur der deutschen Sprache III	2	0	2	3
Gesamt		18	0	18	30
4. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Lehrtechnologie	2	0	2	3
BW	Forschungsmethoden in der Erziehung	2	0	2	3
BW	Wahlfach II	2	0	2	4
AK	Wahlfach II	2	0	2	3
FW	Wahlfach II	2	0	2	4
FW	DaF-Lehrpläne	2	0	2	3
FW	Deutsche Literatur II	2	0	2	4
FW	Linguistik II	2	0	2	3

FW	Fortgeschrittene Lese- und Schreibfertigkeit	2	0	2	3
Gesamt		18	0	18	30
5. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Das türkische Bildungssystem und die Schulverwaltung	2	0	2	3
BW	Analyse und Bewertung in der Erziehung	2	0	2	3
BW	Wahlfach III	2	0	2	4
AK	Wahlfach III	2	0	2	3
FW	Wahlfach III	2	0	2	4
FW	Lehren der deutschen Sprachfertigkeiten I	3	0	3	5
FW	Literarische Texte in der Deutschdidaktik I	3	0	3	4
FW	Spracherwerb	3	0	3	4
Gesamt		19	0	19	30
6. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Moral und Ethik in der Erziehung	2	0	2	3
BW	Klassenverwaltung	2	0	2	3
BW	Wahlfach IV	2	0	2	4
AK	Wahlfach IV	2	0	2	3
AK	Sozialdienst	1	2	2	3
FW	Wahlfach IV	2	0	3	4
FW	Lehren der deutschen Sprachfertigkeiten II	3	0	3	5
FW	Literarische Texte in der Deutschdidaktik II	3	0	3	5
Gesamt		17	2	18	30
7. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Lehrpraxis I	2	6	5	13
BW	Betreuung in den Schulen	2	0	2	3
BW	Wahlfach V	2	0	2	4
FW	Wahlfach V	2	0	2	4
FW	Lehrwerkanalyse im Bereich DaF	2	0	2	3
FW	Fremdsprachendidaktik im Primarbereich	3	0	3	3
Gesamt		13	6	16	30
8. Semester	Lehrveranstaltungen	T	U	K	ECTS
BW	Lehrpraxis II	2	6	5	13
BW	Sonderpädagogik und Integration	2	0	2	3
BW	Wahlfach VI	2	0	2	4
FW	Wahlfach VI	2	0	2	4
FW	Entwicklung von Unterrichtsinhalten in der Deutschdidaktik	2	0	2	3
FW	Vorbereitung der Prüfungen in der Deutschdidaktik	3	0	3	3
Gesamt		13	6	16	30

Die mit FW kodierten Lehrveranstaltungen bezeichnen die Vorlesungen der DaF-Lehrerausbildung. Die mit AK kodierten Lehrveranstaltungen konzentrieren sich auf das Allgemeinwissen. Die mit BW symbolisierten Seminare befassen sich mit Berufswissen, die pädagogische und didaktische Inhalte als Schwerpunkt haben.

Das vom Hochschulrat 2017 reformierte Curriculum für die DaF-Lehrerausbildung basiert auf dem Schwerpunkt der Studieninhalte der Fachwissensveranstaltungen. Die Lehrveranstaltungen zum Fachwissen der

Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse, der Linguistik und der Unterrichtsmethoden sind mit 47% und 68 ECTS vertreten. Als wesentliche Änderung zeigt sich in der Planung, dass „die Struktur der deutschen Sprache“ in zwei Semestern vermittelt wird sowie „die deutsche Grammatik“ und „Landeskunde“ aus dem neuen Programm herausgenommen wurden. Eine andere wichtige Neuerung ist, dass sechs Wahlfächer im Bereich des Fachwissens in das Curriculum aufgenommen worden sind. Darüber hinaus wird in dem Curriculum eine neue Terminologie verwendet: „Lehrpraxis I“ statt „Hospitation“ und „Lehrpraxis II“ statt „Schulpraktikum“.

Die Veranstaltungen zum Berufswissen, die pädagogische und didaktische Inhalte als Schwerpunkt haben, sind in dem Curriculum mit 34% und 50 ECTS vertreten. Außerdem erhalten die zur Entwicklung beruflicher und sozialer Identitäten der Lehrer förderlichen Allgmeinkulturveranstaltungen 19% und 27 ECTS im Curriculum. Tabelle 2 veranschaulicht den Unterschied der ECTS des Lehrprogramms von 2006 und 2018 deutlich.

Tabelle 2

Vergleich der ECTS des Lehrprogramms von 2006-2018

Lehrprogramm	2006 ECTS / Stunden	2017 ECTS / Stunden	Unterschied ECTS / Stunden
DaF-Lehrerausbildung	156 / 170	145 / 152	-11 / -18

Die ECTS der Lehrprogramme wurden unter Berücksichtigung internationaler Standards berechnet und liegen zwischen 140 und 150 ECTS. Die vorgenommenen Neuverordnungen in den türkischen Lehrplänen bezwecken neben der Anpassung an den Bologna-Prozess, ein stärkeres Engagement der Lehrerkandidaten außerhalb des Studiums, sowie mehr zeitliche Freiräume für lehrpraktische Erfahrungen im Rahmen des Praktikums. (vgl. YÖK, 2017a).

In diesem Prozess, in welchem Lernen als komplexe Struktur definiert wird, sollte sichergestellt werden, dass den Lehrerkandidaten die ausreichenden Möglichkeiten angeboten werden, um das Gelernte ausüben zu können. Daher hat das studienbegleitende Praktikum als Teil des schulpädagogischen und allgemeindidaktischen Studienbereichs der Lehrerausbildung einen besonders

großen Stellenwert, um theoretisches Wissen in der Praxisumgebung zu erfahren und zu beobachten (vgl. Arnold et al., 2011; Yücel, 2018).

DaF-Lehrerausbildungsprogramme in den türkischen Universitäten bestehen aus theoretischen und praktischen Vorlesungen, verteilt über acht Semester. Der Lehrplan dieser Programme umfasst im Allgemeinen Vorlesungen zur Entwicklung von Sprachkenntnissen. Darüber hinaus gibt es allgemeine pädagogische Vorlesungen, Vorlesungen für den Sprachunterricht, Sprach- und Literaturvorlesungen, obligatorische Leistungsfächer, Wahlfächer und Praktika. Hospitation und Schulpraktikum sind im siebten und achten Semester nach Abschluss der meisten berufsbezogenen Lehrveranstaltungen im Lehrplan enthalten. Im Rahmen der Hospitation im siebten Semester machen die Lehrerkandidaten Beobachtungen in den Klassen und im Schulumfeld. Entsprechend den vorgegebenen Zielen finden diese unter der Anleitung von Betreuungslehrern und Hochschuldozenten in den Praxisschulen statt. Lehrerkandidaten erstellen Berichte mit einem reflektierenden Ansatz zu diesen Beobachtungen und sammeln Eindrücke über den Lehrerberuf. Dadurch wird sichergestellt, dass Lehrerkandidaten den Lehrerberuf und das Schulumfeld richtig wahrnehmen und sich integrieren. Im achten Semester beginnt das Schulpraktikum mit einer intensiven Vorbereitung der Unterrichtsplanung, Beobachtung und Auswertung. Darüber hinaus wird eine reflektierende Perspektive vor dem Hintergrund der Diskussionen über Vorlesungstätigkeiten entwickelt. Die Akteure der Praktika haben einen großen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Lehrerkandidaten und daher haben sie einen großen Stellenwert in dieser Phase des Studiums (vgl. Yücel, 2018).

Problemstellung

Das in der Türkei an den pädagogischen Fakultäten durchgeführte Praktikum wurde in Bezug auf die Lehrerpraktika in den Schulen des Bildungsministeriums (Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulaması) revidiert, welches durch Koordinations- und Kooperationsprotokolle zwischen dem Bildungsministerium und dem Hochschulrat am 28.07.1998 in Kraft getreten ist. Die Hospitations- und Schulpraktikumsphase, die auf Basis der Zusammenarbeit von Fakultäten und Schulen organisiert werden,

basieren auf der Interaktion zwischen den Hochschuldozenten, den Betreuungslehrern und den Lehrerkandidaten. Zur Steuerung und erfolgreichen Realisierung dieser Prozesse wurden die Aufgabe von Praktikumskoordinator des Bildungsministeriums, Praktikumskoordinator der Fakultät, und Praktikumskoordinator der Abteilung koordiniert (vgl. MEB, 2018). Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, gibt es drei Akteure im Zentrum der Durchführung des Praktikums.

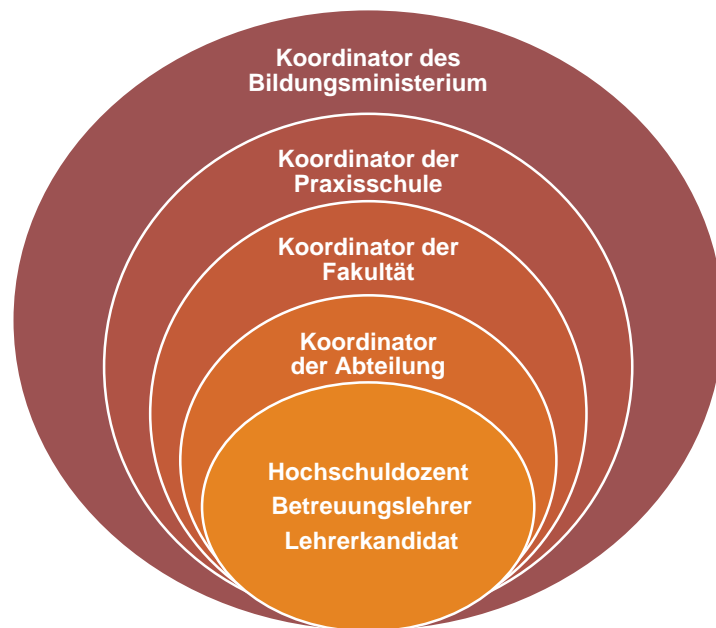


Abb 1. Die Akteure im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Fakultäten und Praxisschulen

Für die Lehrerkandidaten werden die notwendige Unterstützung und Anleitung von den Betreuungslehrern gestellt. Die Entwicklung einer kohärenten und unterstützenden Beziehung zwischen dem Betreuungslehrer, dem Ausbilder und den Lehrerkandidaten ermöglicht es, dass diese drei Interessengruppen, insbesondere die Kandidaten, ein effizientes Ergebnis durch den Erfahrungsprozess erhalten (vgl. Ittel und Raufelder, 2012). Im Jahr 2008 wurde, mit Unterstützung der Weltbank, eine umfassende Studie zu den örtlichen Praktiken der Lehrerausbildung durchgeführt (vgl. MEB, 2018). In diesem Zusammenhang wurde vorgeschlagen, dass die Betreuungslehrer unter den erfahrenen und verantwortlichen Personen vom Praktikumskoordinator der Fakultät und dem Koordinator der Praxisschule ausgewählt werden sollten. Es wurde eine Reihe von Kriterien, die in 2017 erneut revidiert wurden, von dem türkischen

Bildungsministerium bestimmt, welche die Auswahlphase effektiver machen können. Diese Kriterien sind wie folgt:

- Bereitschaft, zur Lehrerausbildung beizutragen und sich in diesem Beruf selbst zu entwickeln
- Fachliche Ausbildung in seinem Fach ausgebildet sein
- Dreijährige Berufserfahrung
- Erfolgreiche Anwendung von Unterrichtsmethoden und -techniken
- Mit eigener Haltung und Verhalten für die Schüler ein Vorbild sein (vgl. MEB, 2017a)

Darüber hinaus beinhalten die veröffentlichten Berichte die Angabe, dass die Lehrkräfte an einer dreitägigen Schulung für die Betreuungslehrausbildung teilnehmen sollten. Obwohl die genannten Schulungen durchgeführt wurden, wurde eine effektive und weitverbreitete Anwendung, hinsichtlich der Auswahl und Ausbildung der Betreuungslehrer, in den Lehrpraxen noch nicht realisiert.

Im Jahre 2017 wurde im Hinblick auf das Lehrerstrategiedokument 2017 - 2023, das von dem Amt für Lehrerausbildung des Bildungsministeriums ausgearbeitet wurde, eine Reihe von Aktionsplänen erstellt, welche die Durchführung von Lehrerausbildungsveranstaltungen und die Betreuungslehrausbildung thematisieren (vgl. MEB, 2017b). In dem Seminar für Lehrkräfte wurden drei Hauptziele und Ziele für jenen Zweck festgelegt, Betreuungslehrer auszubilden. Gemäß dem 7. Aktionsplan, der unter dem Gesetzesartikel „Verbesserung der Schulungen in Lehrerausbildungsprogrammen“ als einer der Hauptzwecke von dem Artikel „Beschäftigung von den hochqualifizierten, gut ausgebildeten und berufsgerechten Einzelpersonen als Lehrkräfte“ bestimmt wurde, ist geplant, bis 2018 entsprechend dem Rahmen der Lehrerkompetenzen, die Betreuungslehrer auszubilden und zu zertifizieren. Es ist davon auszugehen, dass diese neuen Strategien einen wichtigen Platz einnehmen, um in Zukunft positive Fortschritte zu erzielen. In Anbetracht der Auswahl der Betreuungslehrer bietet die Berücksichtigung der Kompetenzen der Lehrkräfte eine begrenzte Perspektive. Daher sollte ein umfassendes und fachspezifisches Kompetenzdokument für Betreuungslehrer erstellt werden. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass eine professionellere Perspektive durch den Nachweis der systematischen Validität der Kompetenz-Items in diesem Dokument erlangt

wird, wodurch eine solide Infrastruktur für zukünftige Pläne in Bezug auf die Auswahl, Ausbildung und Bewertung der Betreuungslehrern geschaffen wird.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

In der heutigen beruflichen Entwicklung ist das Wort Kompetenz zu einem Schlüsselbegriff geworden. In diesem Zusammenhang hat das Bildungsministerium allgemeine Kompetenzen für den Lehrerberuf und fachspezifische Kompetenzen unter Beteiligung des Bildungsministeriums, von Akademikern und Lehrern festgelegt und veröffentlicht. Die nationalen und internationalen Fortschritte im Bereich der allgemeinen und beruflichen Lehrerausbildung erfordern jedoch eine ständige Überprüfung und Aktualisierung dieser Kompetenzen. Die Bestimmung der Kompetenzen ist nicht nur für die Steuerung der persönlichen und beruflichen Entwicklung, sondern auch als eine grundlegende Quelle gedacht, welche in dem Prozess der Lehrerausbildung verwendet wird (vgl. MEB, 2017b).

Aus Studien ist bekannt, dass die Betreuungslehrer des Praktikums, welches im beruflichen Entwicklungsprozess der Lehrerkandidaten einen wesentlichen Platz einnimmt, auf die berufliche Kompetenzen und Identität von Lehrerkandidaten einen großen Einfluss haben (Decker und Kunter, 2015; Hattie, 2009; Ittel und Raufelder, 2012; Izadina, 2015; Kunina-Habenicht, 2015; Yuan, 2016). In mehreren Studien wurden die erforderlichen Merkmale der Betreuungslehrer in Bezug auf die Realisierung eines qualitativen Praktikums erforscht. Demzufolge sollten die Betreuungslehrer den Prozess des Praktikums kennen und verwalten. Zusätzlich sollten sie als „Modelllehrer“ gegenüber Lehrerkandidaten fungieren und ihnen „konstruktive Feedbacks“ geben. (Hascher und Moser, 1999; Ittel und Raufelder, 2012; Kiraz, 2003; Long, 1997). Es wurden jedoch noch keine Studien in dem Bereich Betreuungslehrerkompetenzen für das Fach DaF durchgeführt, um deren Kompetenzen zu ermitteln und die Validität dieser Kompetenzen sicherzustellen.

Ziel dieser Studie ist es, die Kompetenzen der Betreuungslehrer, welche an dem Schulpraktikum im Fach DAF teilnehmen, anhand verschiedener Expertenmeinungen zu ermitteln und die entsprechenden Validitätsstudien dieser Kompetenzen durchzuführen.

Problemstellung

Im Rahmen dieser Studie „zur Bestimmung der Kompetenzen der Betreuungslehrer in der Deutschlehrausbildung“ wurde die Delphi-Methode verwendet. Die Delphi-Methode erfolgt iterativ in mehreren Runden, bis ein Konsens unter den beteiligten Experten erreicht wird. Die Bewertungen und Interpretationen der beteiligten Experten werden aus der jeweils vorangegangenen Runde anhand einer Inhaltsanalyse und deskriptiver Statistik analysiert und den Experten in der nachfolgenden Runde mit dem Ziel zurückgeschickt, zu einem Gruppenkonsens zu gelangen. Die folgenden Forschungsfragen wurden mithilfe der Delphi-Methode untersucht:

- Über welche Kompetenzen sollten die Lehrkräfte verfügen, die als Betreuungslehrer in der Praktikumsphase tätig sind?

Teilprobleme. Als Ergebnis dieser Forschungsfrage werden die folgenden Unterprobleme beantwortet.

- Bei welchen Themen der vorgeschlagenen Kompetenzen für Betreuungslehrer herrscht Dissens bzw. Konsens unter den Experten?
- Was sind die Betreuungslehrerkompetenzen, über welche die Deutschlehrer nach Expertenmeinungen verfügen müssen?

Hypothesen

Die Annahme der vorliegenden Arbeit lautet, dass durch die Bestimmung der Kompetenzen für die Betreuungslehrer im Fach DaF nach bestimmten Kriterien ausgebildet und ausgewählt werden. Es besteht somit die Annahme, dass die Lehrerkandidaten, die an verschiedenen Fakultäten an dem Praktikum teilnehmen, eine bestimmte und definierte Anleitung bekommen. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die theoretische Struktur basierend auf den erstellten Kompetenzen angewandt wird, welche bei der Bewertung der Betreuungslehrer verwendet wird. Die Annahme der vorliegenden Arbeit geht somit davon aus, dass

die Betreuungslehrer mit einer objektiveren Sicht nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden können. Der am Ende dieser Studie gewonnene Kompetenzrahmen kann sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine wichtige Perspektive bieten.

Beschränkungen

Die Beschränkungen der vorliegenden Arbeit können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Diese Studie behandelt nur den Lehrerausbildungsprozess von DaF Lehrern. Da die anderen Lehrerausbildungsbereiche nicht Gegenstand der Studie sind, können Verallgemeinerungen für die Lehrerausbildung in anderen Bereichen nicht vorgenommen werden.
- Eine weitere Begrenzung bildet die Auswahl der beteiligten Experten. Die Experten werden aus einem Pulk von Personen ausgewählt, die über umfassende Erfahrung zu dem ermittelten Thema verfügen sollten. Demzufolge sollten die Hochschuldozenten mindestens fünf Jahre im Praktikum an der Uni tätig gewesen sein oder akademische Arbeiten über das Praktikum verfasst haben. Die Betreuungslehrer sollten drei jährige Erfahrung als Betreuer in der Praktikumsphase haben. Absolventen des Lehramtsstudiums im Fach DaF sollten über die Berufserfahrung von einem Jahr verfügen und das Praktikum erst kürzlich absolviert haben. Und Lehrerkandidaten sollten sich entweder in der Unterrichtspraxisphase noch befinden oder hat diese gerade absolviert haben.
- Des Weiteren bildet auch die Anzahl der beteiligten Experten (39 Experten) eine Begrenzung in Bezug auf die Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse.

Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe erläutert, welche im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und wiederholt auftauchen.

Betreuungslehrer. beschreibt diejenigen, die ein Zertifikat über die Ausbildung der Betreuungslehrer vom Bildungsministerium erworben haben, in den Praxisschulen unterrichten und von Fach- und Beratungslehrkräften ausgewählt werden, um ausschließlich im Rahmen des Schulpraktikums die Lehrerkandidaten betreuen bzw. begleiten zu können (vgl. MEB, 2018, S.3). Die Begriffe „*betreuende Lehrkräfte, Praxislehrkräfte, Betreuungslehrkräfte und Praxislehrpersonen*“ werden in der Fachliteratur synonym gebraucht. Im Verlauf dieser Arbeit wird nur der Begriff „Betreuungslehrer“ gebraucht.

Delphi-Methode. Die Delphi-Methode ist eine spezielle und anonyme Expertenbefragung, bei der die Interaktion zwischen den Experten bewusst vermieden wird (vgl. Häder, 2002; Linstone und Turoff, 2002; Şahin, 2001). Kunina et. al definiert die Delphi-Methode wie folgt:

Durch die Anonymisierung ist den TeilnehmerInnen nicht bekannt, welche weiteren Experten sich an der Delphi-Methode beteiligen. Zudem erfolgt die Delphi-Befragung iterativ in mehreren Runden. Dabei werden die Ergebnisse aus der jeweils vorangegangenen Runde aufbereitet und den TeilnehmerInnen in der nachfolgenden Runde mit dem Ziel zurückgegeben, zu einem stärkeren Gruppenkonsens zu gelangen (ebd. Kunina et al., 2012, S.660).

Hochschuldozenten. beschreibt diejenigen, die Postgraduierte in der Lehrerausbildung, den Erziehungswissenschaften und der Fachbildung sind, sowie den Titel Hochschuldozenten im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Fachpädagogik erlangt haben. Sie planen die Hospitation und das Schulpraktikum mit den Betreuungslehrern und nehmen zusätzlich an dem Unterricht der Studierenden des Lehramts persönlich teil (vgl. MEB, 2018).

Kompetenz. Als Kompetenz wird das Wissen und die Fähigkeit bezeichnet, welche Haltungen und Werte umfasst, die erforderlich sind, um eine Arbeit effektiv und effizient ausführen zu können (vgl. MEB, 2017a). Kompetenzen sind von Weinert (2001) folgendermaßen definiert:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S.14).

Kompetenzbereich. Das Kompetenzfeld ist als jene Strukturen definiert, in denen das Wissen, die Fähigkeiten, die Einstellungen und die aufeinander

bezogenen Werte in einem bestimmten Bereich als Ganzes betrachtet werden (vgl. MEB, 2017a).

Kompetenzindikator/items. Der Kompetenzindikator ist als Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Verhalten, welche den Grad der Kompetenz anzeigen, definiert (MEB, 2017a).

Lehrerkandidaten. beschreibt diejenigen, die im Umfeld der Ausbildung unter der Voraussetzung, dass sie Lehramt studieren sowie die Lehrprogramme zum Lehrerberuf absolviert haben, eine Hospitation und ein Schulpraktikum durchführen (vgl. MEB, 2018).

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Ansätze in der Lehrerbildung

In der Geschichte der Menschheit ist der Lehrerberuf einer der angesehensten Berufe, da dieser eine Brücke zwischen den moralischen Werten der gegenwärtigen und der künftigen Generation zu schlagen vermag. Die rasante technologische Entwicklung und der soziologische Wandel im 21. Jahrhundert erhöhen die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten wie zum Beispiel die Anerkennung der interkulturellen Kompetenz, die Entwicklung der Zusammenarbeit, lösungsorientiertes Denken oder Konkurrerieren auf globaler Ebene (vgl. MEB, 2017a). Zweifellos spiegelt sich dieser Veränderungsprozess in jedem Aspekt unseres Lebens wieder, sowie in der allgemeinen Bildung und insbesondere im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hatipoğlu, 2004).

Angesichts der Anerkennung von Lehrern als Initiatoren von Bildung, Entwicklern und Praktikern des Bildungssystems und der Gesellschaft, hängt die effektive Erfüllung der grundlegenden Funktionen des Bildungssystems von den Qualitäten der Lehrer ab. So werden sie nicht mehr ausschließlich als technisches Personal, welche Ausbildung und Erziehung praktizieren, sondern zusätzlich als Vorbild für Lehramtsstudierende betrachtet. Auf Lehrern lastet die schwere Verantwortung durch ihre Schüler neue Fähigkeiten in die Gesellschaft hinein zu vermitteln. Aufgrund dieser neu bestimmten Rollen, sollten Lehrer sich nicht mehr als Zentrum aller Aktivitäten betrachten, sondern als primäre Informationsquelle, als kompetenter Experte und als unterstützende Lehrperson, welche den Schülern zeigt, wie sie auf Informationen zugreifen können. Des Weiteren sollen sie zeigen, wie Lernstrategien am effektivsten eingesetzt werden können (vgl. Hatipoğlu, 2004).

Im Hinblick auf die wesentliche Rolle der Lehrer für den sozialen Fortschritt soll der Prozess der Lehrerbildung systematisch im Rahmen bestimmter Bildungspolitik durchgeführt werden. Die Richtlinien und Entscheidungen für die Lehrerbildung, festgelegt durch das Bildungsministerium, bestimmen, welche Institutionen und wer innerhalb des Gremiums Lehrer ausbildet, wo die theoretischen und praktischen Ausbildungen ausgeführt werden, was zu behandeln

ist und mit welchem Verständnis Lehrer ausgebildet werden müssen (vgl. MEB, 2017a).

Dabei prägen verschiedene pädagogische Theorien die derzeitige Bildungspolitik und diese wiederum die Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte.. In Bezug auf die Klassifizierung von Zeichner (1983) lassen sich die Ansätze der Lehrerausbildung in folgende unterteilen: „behavioristisch orientiert“ (Behavioristic Teacher Education), „forschungsorientiert“ (Inquiry-Oriented Teacher Education), „personalistisch orientiert“ (Personalistic Teacher Education) und „traditionell kunsthandwerklich orientiert“ (Traditional-Craft Teacher Education) (vgl. Hascher, 2011; Yıldırım, 2011; Zeichner, 1983).

Die erste, und wahrscheinlich einflussreichste, allgemeine Herangehensweise an die Lehrerausbildung, beruht auf den Grundlagen der positivistischen Erkenntnistheorie und der behavioristischen Psychologie. Diesem Ansatz zufolge, ist die Lehrerausbildung ein Prozess, bei dem die Lehrerkandidaten zuvor bestimmte Herangehensweisen oder Kompetenzen erlangen, um einen effektiven Unterricht durchführen zu können. Diese Herangehensweisen können durch Forschungen und Beobachtungen identifiziert, definiert und den Lehrerkandidaten vermittelt werden. Aus diesem Grund sollten die Kompetenzen in Bezug auf die Lehrveranstaltungen in Lehrerbildungsprogrammen festgestellt und Methoden zur Entwicklung dieser Kompetenzen bestimmt werden (vgl. Zeichner, 1983).

Folglich werden hierbei Lehrer als Technikpersonal definiert, die über bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Strategien verfügen sollten. Die Erfahrungen, Haltungen und Motivationen der Lehrerkandidaten stehen nicht im Mittelpunkt. Das Augenmerk liegt auf dem beobachtbaren Verhalten bzw. dem „Endprodukt“. Die Lehrer fungieren als Modelllehrer, welche wissenschaftlich definierte Herangehensweisen oder Unterrichtsprinzipien und -prozesse verinnerlichen sollen. Zeichner argumentiert, dass der behavioristisch orientierten Ansatz in verschiedenen Bildungsbereichen (Lehre, Lehrplanentwicklung, Evaluation usw.) Einfluss hat (vgl. Zeichner, 1983).

Im Gegensatz dazu werden bei dem „forschungsorientierten“ Ansatz auf die Fähigkeiten des Fragens, Forschens und Suchens von Problemlösungen, sowie auf

das Reflektieren im Lehrerbildungsprozess Wert gelegt. Die Lehrer sollen wie ein Forscher das Umfeld als Lernproblem analysieren. Darüber hinaus sollen sie ihr Wissen und ihre Lehrfähigkeiten in die Praxis umsetzen. Bei diesem Ansatz wird der Lehrberuf als ein Prozess betrachtet, bei dem Prüfungen durchgeführt und Lösungen zu Bildungsproblemen gesucht werden. Um diesen Prozess erfolgreich zu verwirklichen, sollten die Lehrer über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf ihr Fachgebiet, ihre Erfahrungen mit Lehrprozessen und -methoden sowie über die Kompetenz zur Selbstreflexion verfügen. In diesem Zusammenhang konzentrieren sich die Lehrerausbildungsprogramme auf die Entwicklung der Prüfungs- und Reflexionsfähigkeiten der Lehrerkandidaten. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, das Verhalten der Lehrerkandidaten in Richtung Forschungsorientierung und Problemlösungskompetenz weiterzuentwickeln. Für die Analyse sollen die flexiblen Lehrprogramme betrachtet werden, welche die Eigenschaften der Lehrerkandidaten, der Lernenden und des umgebenden Schulsystems berücksichtigen (vgl. Zeichner, 1983; Zeichner, 1986).

Die Tradition des personalistisch orientierten Ansatzes in der Lehrerausbildung konzentriert sich in erster Linie auf die Entwicklung der Lehrerkandidaten als „Individuum“. Die Lehrerausbildungsprogramme helfen ihnen bei der Identifizierung ihrer eigenen Stärken und Schwächen. Außerdem haben die Lehrer bei diesem Ansatz eine bedeutende Rolle als Wegweiser für die Lehrerkandidaten, damit diese sich ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusst werden. Es wird angenommen, dass Lehrerkandidaten, die mit ihren eigenen Eigenschaften vertraut sind und über diese kritisch nachdenken können, den Lehrberuf effektiver ausüben (vgl. Zeichner, 1983).

Hierbei wird die psychologische Reife der Lehrerkandidaten in den Vordergrund gerückt, da die Lehrerausbildungsprogramme ihre individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen berücksichtigen. In Anbetracht der individuellen Prägungen ist es relevant, dass die Lehrerkandidaten sich selbst kennen, und in ihren Bildungsprozessen aktiv teilnehmen. Darüber hinaus sollten die Lehrerkandidaten den jeweiligen Entwicklungsprozess ihren eigenen Eigenschaften entsprechend bestimmen (vgl. Yıldırım, 2011; Zeichner, 1983).

Der traditionell kunsthandwerklich orientierte Lehrerausbildungsansatz hingegen geht davon aus, dass die berufsbezogenen Inhalte über Pädagogik,

Lernen und Unterrichtsführung am besten durch eine rein praktische Ausbildung erworben werden können. Dem zufolge werden die Lehrfähigkeiten zunächst unter der Aufsicht eines erfahrenen Lehrers erlernt. Die Lehrerkandidaten erwerben die ihre Unterrichtskompetenzen, indem sie die erfahrenen Lehrer bei der Arbeit beobachten und jene Aufgaben erfüllen, welche ihnen von den erfahrenen Lehrern zugeteilt werden. Die Lehrerkandidaten setzen die erlernten Fähigkeiten in der Praxis um und erhalten entsprechend ihrer Leistungen Feedback von den erfahrenen Lehrern. Während des gesamten Prozesses fungieren die Lehrer bei der Erkennung und Entwicklung der fehlenden Fähigkeiten der Lehrerkandidaten als Wegweiser (vgl. Yıldırım, 2011; Zeichner, 2006).

Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt auf einem Praktikum, das unter Beobachtung und Leitung der Betreuungslehrer durchgeführt wird. Diesem Ansatz zufolge sollten in einem lernbasierten Beruf die Erfahrungen nach dem Prinzip Versuchen und Irren einbezogen und die Lehrfähigkeiten unter Anleitung eines erfahrenen Betreuungslehrers entwickelt werden. Trotz der traditionalistischen Vorgehensweise ist der Einfluss dieses Ansatzes in Lehrerausbildungsprogrammen immer noch spürbar. Heute liegt der Schwerpunkt zunehmend auf der Schulpraktikumserfahrung. Es werden zur erfolgreichen Durchführung des Praktikums verschiedene Modelle für die Lehrerausbildungsprogramme entwickelt, um diese effektiver zu gestalten. In vielen Ländern wurden Neurevidierungen in den Lehrplänen für Lehrerausbildungsprogramme vorgenommenen. Diese Reformierungen bezwecken, dass die Lehrerkandidaten mehr Zeit in den Praxisschulen verbringen sowie mehr Unterricht praktizieren sollen (vgl. Zeichner, 1983).

Der Beschreibung von Long und Riegle (2002) zufolge besteht das Ziel der Erziehung bei „Deweys progressistischen Lehrerausbildungsansatz“ (progressivism) darin, die Fähigkeit des Individuums zur kontinuierlichen Entwicklung zu steigern. Die Lehrerkandidaten sollten den Lehrerausbildungsprogrammen zufolge als Individuen ausgebildet werden. Außerdem sollten sie selbst Lösungen für die Probleme im Unterricht finden, mit denen sie im Praxisprozess konfrontiert werden. Dieser Ansatz umfasst in den beschriebenen Lehrerausbildungsprogrammen drei Schwerpunkte: „Lehrveranstaltungen über Fachwissen“, „Psychologie und Soziologie“, in denen die

Eigenschaften der Lernenden eingeführt werden und „Lehrveranstaltungen in den Praxisschulen“. Diese theoretischen Veranstaltungen, die mit einem wissenschaftlichen Anspruch unterrichtet werden, sollen durch ein Schulpraktikum ergänzt werden, im dem die Lehrerkandidaten die individuellen Eigenschaften und Bedürfnisse auf die individuelle eingehen (vgl. Long und Riegle, 2002).

Becker, Kennedy und Hundersmarck (2003) identifizieren drei unterschiedliche Lehrerprofile: Fachlehrer, die umfassende Kenntnisse über die Fachinhalte sowie ein aktuelles, differenziertes und forschungsorientiertes Fachwissen haben. Diesem Ansatz zufolge wird erwartet, dass die Lehrer ihr Wissen auf die Lernenden und den Lehrerkandidaten übertragen können. Das zweite Profil beschreibt auf den Beruf spezialisierte Lehrer. Neben dem Fachwissen sollten sie über pädagogisches Wissen und pädagogische Fähigkeiten verfügen. Nach diesem Ansatz bilden Lehrveranstaltungen wie Lehrmethoden, Lernprozesse, Klassenführung, Betreuung in den Praxisschulen, Lehrplanentwicklung und -evaluierung eine unverzichtbare Kompetenzbasis für den Lehrberuf. Das dritte Lehrerprofil beinhaltet Kompetenzen für Haltung und Werten. Hierbei stehen die Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften der Lernenden und Lehrerkandidaten im Vordergrund. Zur Ausbildung solcher Lehrer ist ein Lehrerausbildungsprogramm erforderlich, welches den Lehrerkandidaten ermöglicht, ihre eigenen Eigenschaften zu erkennen und alternative Denkweisen und -methoden zu entwickeln (vgl. Becker et al., 2003).

Cochran-Smith und Fries (2008) fassen die Ansätze der Lehrerausbildung unter vier Hauptüberschriften zusammen: „Programmproblem“, „Problem der Ausbildung“, „Lernproblem“ und „politisches Problem“. Es wird erläutert, dass die Lehrerausbildung historisch verschiedene Ansatzphasen durchlaufen hat und diese Ansätze das Verständnis sowie die Forschung der Lehrerausbildung tiefgreifend beeinflusst haben. In diesem Zusammenhang definieren Cochran-Smith und Fries zunächst einen Ansatz, bei dem die Lehrerausbildung als „Programmproblem“ betrachtet wird. Dementsprechend sollte sich die Lehrerausbildung auf die Lehrveranstaltungen der Schulprogramme konzentrieren und, falls erforderlich, direkt in den Praxisschulen durchgeführt werden. Während dieser Ansatz einerseits nahe legt, sich in einem Aspekt auf Fachwissen zu konzentrieren, reduziert er

andererseits das Fachwissen auf das Niveau des Unterrichts in den Praktikumsschulen (vgl. Cochran-Smith und Fries, 2008; Yildirim, 2013).

Mit diesem Ansatz, der bis in die 1950er Jahre hinein Gültigkeit hatte, wurden Lehrerausbildungsprogramme von dem Wissen und den Fähigkeiten dominiert, die mit den in den Schulprogrammen enthaltenen Veranstaltungen zusammenhängen. Dieser Lehrerausbildungsansatz, welcher den Schwerpunkt des Curriculums bildet, basiert auf den Lehrveranstaltungen im Curriculum, der Reihenfolge und den Beziehungen zu den Veranstaltungen untereinander, der Organisation der Lehrveranstaltungen, sowie den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in den jeweiligen Veranstaltungen (vgl. Yildirim, 2013).

Im Gegensatz dazu basiert der Ansatz „Problem der Ausbildung“ auf dem Verständnis, dass die Lehrerausbildung ihr eigenes Problem darstellt. Dementsprechend sollten die Kenntnisse und Fähigkeiten, welche einen effektiven Unterricht ausmachen, festgelegt werden. Und diese werden den Lehrerkandidaten vermittelt, indem die Lehrerausbildung durch wissenschaftliche Forschungen geleitet wird, da besonders wirksames Lehrerverhalten, Prinzipien und Methoden den Kern der Lehrerausbildungsprogramme bilden.

Diese Herangehensweisen, Prinzipien und Methoden können unabhängig von den individuellen Eigenschaften der Lehrerkandidaten vermittelt werden. Demzufolge kann jedes Individuum, das ein solches Lehrerausbildungsprogramm mit Erfolg bestanden hat, ein guter Lehrer werden. Da die Herangehensweisen, Prinzipien und Methoden, welche der Lehrerausbildung zugrunde liegen, klar definiert sind, kann die Entwicklung der Fähigkeiten der Lehrerkandidaten kontinuierlich bewertet und, bei Bedarf, Schwächen durch zusätzliche Fortbildung abgebaut werden (vgl. Cochran-Smith und Fries, 2008).

Der dritte Ansatz basiert auf dem Verständnis, dass die Lehrerausbildung als ein „Lernproblem“ betrachtet wird. Bei diesem Ansatz wird angedeutet, dass die Prozesse, welche Lehrer auf dem Weg zum Fachlehrer durchlaufen, variieren können. Dementsprechend können Lehrerausbildungsprogramme durch die Institutionen und Gremien entwickelt werden. Somit können die Lehrerkandidaten auf unterschiedliche Weise von diesen Programmen betroffen sein. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Untersuchung der Entscheidungsprozesse, Haltungen,

Werte sowie Wahrnehmungen von den Lehrern als Hauptziel der Lehrerausbildung. Dieser Prozess ist mit der „Lehrerprofessionalisierung“ verbunden, welche seit den 1990er Jahren in den USA und auch in Europa an Einfluss auf die Bildung gewonnen hat (vgl. Cochran-Smith und Fries, 2008; Yıldırım, 2013).

Der letzte von Cochran-Smith und Fries vorgeschlagene Ansatz basiert auf dem Verständnis, welcher das Ergebnis der Lehrerausbildung als „politisches Problem“ betrachtet. In den produktorientierten Lehrerausbildungsprogrammen, die eng an die Begriffe „Akkreditierung“, „Programmstandards“ und „Prüfungen von Kompetenzen“ anknüpfen, gilt das Bestehen der Lernenden in den Schulen als Indikator für die Wirksamkeit der Lehrerausbildung (vgl. Yıldırım, 2013). Dementsprechend können diese produktorientierten Programme als Vorbild für andere Programme dienen. Die Lehrprogramme, welche keinen ausreichenden Erfolg erzielen, werden entweder aus den Bildungslehrplänen entfernt oder müssen geändert werden. Mit anderen Worten entscheidet der freie Markt, welche Lehrerausbildungsprogramm erfolgreicher ist, sodass ausschließlich hochwertige und effektive Programme überleben würden.

Lehrerkompetenzen

Lehrpersonen beeinflussen das Lernen und die Kompetenzen von angehenden Lehrkräften und haben folglich eine große Bedeutung bei der Ausbildung von Lehrkräften im Bildungsbereich (vgl. Hattie, 2009; MEB, 2017a). In den letzten Jahren hat sich bei der Definition der Lehrerausbildung und der Kompetenzen von Lehrkräften ein Wandel von der Theorie des Behaviorismus der 1960er Jahre zum Verständnis von technologischem, pädagogischem, und fachlichem Wissen vollzogen, wobei Pädagogik und Technologie in das Fachwissen integriert werden.

Das derzeit vorherrschende Modell der Lehrerkompetenzen basiert auf Weinerts (2001) Definition der Handlungskompetenz. Darunter versteht man das dynamische Zusammenspiel der Aspekte von Auffassung, Motivationsorientierungen, wie Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstregulierungsfähigkeiten, sowie Fachwissen. Nach Weinert (2001) beziehen sich Kompetenzen auf kognitive, motivationale, volitionale und soziale Anteile der Person (vgl. Weinert, 2001). Shulman (1987) definiert die Lehrerkompetenzen als

allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Wissen über das Fachcurriculum, lernpsychologisches Wissen und Organisationswissen. Bromme (2001) erweitert die Lehrerkompetenzen um das fachliche Wissen (wissenschaftsdisziplinäres Wissen), das curriculare Wissen, die Philosophie des Schulfaches, das pädagogische Wissen und das fachspezifisch-pädagogische Wissen.

Infolgedessen müssen die Lehrkräfte als ein/e Lernberater/in und ein/e Lernbegleiter/in fungieren, sowie zur Ausübung des Lernens und Lernmanagements von Lehramtsstudierenden Reflexionen über den Lernprozess als solchen anregen und durchführen. Daneben müssen sie Charaktereigenschaften wie Geduld, Empathie und Offenheit zeigen, um ihre Schüler zu motivieren und ihnen zu helfen, Barrieren in Bezug auf das Lernen zu überwinden (vgl. Hatipoğlu, 2004).

Im Rahmen der beschriebenen Dimensionen können die Kompetenzbereiche, die ein/e Lehrer/in haben sollte, wie folgt zusammengefasst werden: Kennen und Verstehen der Lehrprogramme und des Fachwissens, Planen und Durchführen des Lernprozesses, Beobachten und Bewerten der Wirksamkeit des Unterrichts und der Schülerentwicklung, Überwachen des Unterrichtsprozesses und Beobachten des Schülerverhaltens, Anpassen des Unterrichts an die Eigenschaften der Schüler, Verwenden der Technologie, Vermitteln einer effektiven Kommunikation in der Unterrichtsumgebung, Planen und Durchführen der individuellen und beruflichen Entwicklung, Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrern, den Eltern und Schulpersonal haben, sowie verantwortungsvolles Handeln und kritische Betrachtung ethischer Regeln.

Die ersten offiziellen Studien über Lehrerkompetenzen in der Türkei wurden 1998-1999 im Rahmen des nationalen Bildungsentwicklungsprojektes in Zusammenarbeit mit dem Hochschulrat und der Weltbank durchgeführt. Die Lehrerkompetenzen wurden laut dieses Projektes unter folgenden vier Überschriften aufgeführt: „Kompetenzen in Bezug auf Fachgebiet und Fachbildung“, „Kompetenzen in Bezug auf den Lehr- und Lernprozess“, „Beobachtung, Bewertung und Aufnehmen des Lernprozesses der Schüler“ sowie „ergänzende Fachkompetenzen der Schüler“. 1999 initiierte das türkische Bildungsministerium das erste offizielle Dokument zu Lehrerkompetenzen. Lehrerkompetenzen wurden

unter den drei Überschriften „Lehr- und Lernkompetenzen“, „allgemeine Kulturkenntnisse und –fähigkeiten“ sowie „spezielles Fachwissen und –fähigkeiten“ erstellt.

Die nächste Verordnung über Lehrerkompetenzen wurde im Rahmen des Projekts zur Unterstützung der Grundbildung (TEDP) konzipiert und trat gekoppelt an die Finanzierungsvereinbarung von 2002 in Kraft. In dieser rekonstruierten Verordnung sind die Lehrerkompetenzen aus fünf Komponenten bestehend; „Lehrerausbildung“, „Bildungsqualität“, „Management und Organisation“, „nicht-formale Bildung und Kommunikation“. Als Ergebnis dieser Verordnung entstanden sechs Hauptkompetenzbereiche:

- Persönliche und berufliche Werte, berufliche Entwicklung,
- Anerkennung der Schüler,
- Lern- und Lehrprozess,
- Beobachtung und Bewertung der Lernentwicklung,
- Beziehungen zur Schule, Eltern und Gemeinschaft,
- Programm- und Inhaltswissen. (vgl. MEB, 2017a)

Darunter wurden auch 31 Teilkompetenzen im Zusammenhang mit 233 Leistungsindikatoren beschrieben. Diese geänderte Verordnung der Lehrerkompetenzen trat 2006 in Kraft. Lehrerkompetenzen werden als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen definiert, welche die Lehrkräfte benötigen, um die Aufgabe des Lehrerberufs effektiv und effizient zu erfüllen (vgl. MEB, 2017a).

Nach der Veröffentlichung der Lehrerkompetenzen im Jahr 2006 hat das Ministerium die Inhalte der Lehrerkompetenzen, entsprechend den gewachsenen Ansprüchen, 2017 erneuert. Diese ergeben sich aus den nationalen und internationalen Bildungsentwicklungen. Die aktualisierten allgemeinen Kompetenzen der Lehrer setzen sich aus drei, miteinander in Beziehung stehenden, Komponenten zusammen; „Fachwissen“, „fachliche Kompetenzen“, „Haltungen und Werte“. Außerdem bestehen die Lehrerkompetenzen aus 11 Kompetenzen in Bezug auf diese Komponenten und 65 mit diesen Kompetenzen verbundenen Indikatoren. Die neu strukturierten allgemeinen Kompetenzen zum Lehrerberuf wurden als Empfehlung den Interessengruppen und Akteuren des Lehrentwicklungs- und Lehrerprozesses 2017 präsentiert (vgl. MEB, 2017a).

Definition des Kompetenzbegriffs

In der Literatur wird die Definition von Kompetenz auf vielfältige Weise interpretiert und verwendet. Die Definitionen hängen von der wissenschaftlichen Herangehensweise und der funktionalen Verwendung des Begriffs ab, unter dem Kompetenz verstanden wird. In den Dokumenten vom türkischen Bildungsministerium, in denen die allgemeinen Kompetenzen des Lehrberufs des Bildungsministeriums verfasst worden sind, wird Kompetenz als Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Werte bezeichnet, die erforderlich sind, um eine Arbeit effektiv und effizient ausführen zu können. Der Kompetenzbereich ist definiert als jene Strukturen, in denen das Wissen, die Fähigkeiten, die Einstellungen und die aufeinander bezogenen Werte in einem bestimmten Bereich als Ganzes betrachtet werden. Der Kompetenzindikator zeigt den Grad der vorhandenen Kompetenz in Wissen, Fähigkeit, Haltung und Verhalten an (vgl. MEB, 2017a). Laut der Definition von Weinert (2001), die heute am meisten genutzt wird, sind Kompetenzen:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (s. 27).

Klieme und Leutner (2006) beschreiben Kompetenz als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (ebd. Klieme und Leutner, 2006, S. 879).

Kompetenzklassifikation

Durch die vielfältigen Beschreibungen des Begriffs „Kompetenz“ in der Fachliteratur werden im Folgenden einige Entwicklungslinien sozialer und pädagogischer Kompetenzkonzepte beschrieben. Habermas (1971) verallgemeinert Chomskys Konzept der „Sprachkompetenz“, unter welcher der Kompetenzbegriff als technischer Terminus des kognitiven Systems bezeichnet wird, dem kreative sprachliche Leistungen zugrunde liegen bzw. ein situationsunabhängiges kognitives System angenommen wird, welches Individuen mittels sozial-kognitiver Regeln und Strukturen die Generierung kommunikativer Situationen ermöglicht (vgl. Habermas, 1971).

Im Gegensatz zur kommunikativen Kompetenz fokussiert die funktionalpragmatische Perspektive als Ansatzmodell auf die individuelle Fähigkeit, situationsspezifische Anforderungen zu bewältigen. Dementsprechend wird Kompetenz als effektive Interaktion des Individuums mit der Umwelt betrachtet. Die beschriebene Kompetenz lässt sich in Bezug auf psychologische Tradition als erlernbare, verwirklichte Fähigkeiten interpretieren. Als Ausgangspunkt für die bildungswissenschaftlichen Sichtweisen auf die Kompetenz wird der Kompetenzbegriff von Roth (1971) betrachtet, in dem er die zentralen Erziehungsziele mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit verbindet und die pädagogische Persönlichkeitstheorie der Interaktion von Personen und situativen Aspekten eines Handlungsprozesses dargestellt wird (vgl. Roth, 1971).

Die ursprüngliche Unterteilung der Kompetenzen als individuelles Interesse für das jeweilige Handeln und Urteilen in die Teilkompetenzen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz wird heutzutage meist ergänzt mit der als Teil der Fach- und Handlungskompetenz und als Integration der Teilkompetenzen und konstituierendes Element zur Professionalität Methodenkompetenz. Jedoch variieren auch diese Begriffe in der Literatur. Fachwissen wird mit Sachkompetenz gleichgesetzt, und die Konzepte von sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz weichen manchmal erheblich voneinander ab. Bei der Sozialenkompetenz handelt es sich um die Fähigkeiten der Umsetzung von individuell motivierten Handlungsplänen in sozialen Situationen bestimmter Kontexte und das Ermöglichen des Informationsaustausches. Hierbei werden die Verständigung, der Aufbau, die Gestaltung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen sowie kommunikatives und kooperativ selbstorganisiertes Handeln betrachtet (vgl. KMK, 2007; Paetz, 2011).

Selbstkompetenz, die in der Fachliteratur stellenweise alternativ als „persönliche“ oder „individuelle Kompetenz“ bezeichnet wird, umfasst alle Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, z.B. Kognition, Emotion, Motivation und Moral (vgl. Achtenhagen und Baethge, 2007). Es handelt sich um die Fähigkeit zum moralisch selbstbestimmten und menschlichen Handeln und zu moralischer Urteilsfähigkeit. Zwei wesentliche Komponenten werden insbesondere bei Selbstkompetenz angedeutet; „das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeiten sowie die

Bewertung der eigenen Handlungen und die Offenheit für Veränderungen“ (ebd. Reetz 1999, S.42).

Fachkompetenzen werden in der Literatur als die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen (vgl. Erpenbeck und Heyse, 1999). Hierunter werden die Kompetenzen zur Lösung von Problemen mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten und zusätzlich als die Einordnung und Bewertung des Wissens verstanden. Darunter werden die organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifischen, sowie die beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Fähigkeit zur Identifizierung von Problemen und Entwicklung der jeweiligen Lösungsstrategien beschrieben (vgl. Kauffeld, 2006).

Die Methodenkompetenz wird von Kauffeld (2006) als die Befähigung und Bereitschaft zu strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben bezeichnet (vgl. Kauffeld, 2006). Erpenbeck und Heyse (1999) erweitern die Definition von Kauffeld, und äußern darüber hinaus den Aspekt des instrumentell selbstorganisierten Handelns (vgl. Erpenbeck und Heyse, 1999). Dazu gehört u.a., gelernte Denkmethoden, Arbeitsverfahren, Lösungs- oder Lernstrategien fachlicher und überfachlicher Natur selbstständig anwenden, reflektieren und weiterentwickeln zu können (vgl. KMK, 2007).

In der Literatur wird festgelegt, dass die Ziele der Berufsausbildung auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ausgerichtet werden sollten. Unter der beruflichen Handlungskompetenz wird „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ verstanden (ebd. KMK, 2007, S.18). Dabei werden die bei Roth beschriebenen Teilkompetenzen um Handlungskompetenz, die sich in den Dimensionen von Fach-, Human- und Sozialkompetenz entfalten, erweitert. Deren Unterdimensionen umfassen Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Angesichts der Möglichkeit der Lehrer, die institutionalisierten Lehr-Lernprozesse fachlich und sozial „zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren“ (ebd. Kron, 2008, S.20) und zu bewerten, hat die didaktische

Kompetenz für den Erwerb der allgemeinen Bildungskompetenz in der Lehrerausbildung eine zentrale Rolle. Die didaktische Kompetenz bezieht sich auf die allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche als Anwendung von Wissen über allgemeine didaktische Planungsmodelle des Unterrichts definiert werden können.

Die didaktischen Planungsmodelle können in Unterrichtsplanungs-, Unterrichtsdurchführungs- und Planungsanalysekomponenten, im Zusammenhang mit Unterrichtseinheiten und Selbstreflexion der Lehrer, charakterisiert werden. Durch die Planung des Unterrichts werden das Handeln der Lehrer in eine konzeptionelle Struktur und eine Reihe von verständlichen Aktionen, und somit in Abschnitte unterteilt, die umfassend erweitert und letztendlich praktisch umgesetzt werden können (vgl. Bach et al., 2010).

Praktikum in der Lehrerausbildung

Dem Praktikum kommt in der universitären Lehrerbildung eine besondere Bedeutung zu, die sich in zahlreichen Ansprüchen und Erwartungshaltungen widerspiegelt. Schulpraktikum ist ein zentraler Bestandteil der Lehrerausbildungsprogramme. Der in diesem Kontext von Lehrerkandidaten geplante, durchgeführte und analysierte Unterricht wird in der Regel durch allgemeindidaktische und schulpädagogische Lehrveranstaltungen vorbereitet (vgl. Yücel, 2018). Das Schulpraktikum umfasst die Teilnahme am Unterricht der Betreuungslehrer, die Erteilung von Unterricht, auf der Grundlage eigener schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen sowie die Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts, allgemeiner und spezieller Erziehungsaufgaben der jeweiligen Jahrgangsstufe und die Beteiligung der Lehrerkandidaten an allen mit der Klassenführung verbundenen Arbeiten und Veranstaltungen (vgl. Hutter et al., 1981). Deswegen wird das Praktikum im Rahmen der Zusammenarbeit der Fakultät und der Schule als letzter Schritt zum Lehrerberuf betrachtet (vgl. Paker, 2008). Zusätzlich wird das Praktikum mit vielfältigen Zielen und Funktionen, wie der Überprüfung der Berufseignung sowie der Theorie-Praxis-Verknüpfung verbunden (Hascher et al., 2004).

Ziel des Praktikums

Ziel des Praktikums ist es, die praktische Umsetzung des theoretisch Gelernten und des Beitrags der Lehrerkandidaten zu theoretischen Überlegungen zu ermöglichen und zu fördern. Im Allgemeinen wird das Praktikum als eine Lehrveranstaltung definiert, bei der die Lehrerkandidaten die Lehrerkompetenzen in dem schulischen Umfeld erwerben, indem sie bestimmte Unterrichtseinheiten ihren Lernzielen gemäß durchführen (vgl. Patry, 2014). Universitäre Lehrveranstaltungen bereiten die Lehrerkandidaten für die Ausführungen festgelegter Aufgaben in diesem Erfahrungsbereich vor. Die Auswertung von Beobachtungs- und Analyseaufgaben, Unterrichtsbeobachtungen gehören im Rahmen von Hospitationen und deren Auswertung zu den jeweilig zugeordneten universitären Lehrveranstaltungen.

Das Praktikum stellt eine Brücke zwischen theoretischer Ausbildung und wissenschaftlicher Forschung und der ausfüllenden, komplexen, situativen Tätigkeit des Berufslebens dar. Es ermöglicht, den Lehrerkandidaten, vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse, nun selbst Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Im Idealfall wird dieser anschließend auch evaluiert. Im Gegensatz zur Theorie, bestehend aus einem Netz sich widersprechender und mitunter hypothetischer Annahmen, welche als wahr oder variabel angesehen werden, besteht die Praxis aus situativen Tätigkeiten, teilweise versehen mit hohem Handlungsdruck und mit unvorhersehbaren Anforderungen. Darüber hinaus hat das Praktikum, Auswirkungen auf die kognitiven Kompetenzentwicklungen der Lehrerkandidaten sowie auf die praktischen Lernerfahrungen im schulischen Handlungsfeld (vgl. Gröschner und Schmitt, 2012; Weyland, 2014; Zeichner, 1990).

Im Praktikum wird von den Lehrerkandidaten erwartet, dass sie ihre Kompetenzen zum Lehrerberuf entwickeln, das Lernprogramm in eigenen Fach verstehen, die im Unterricht verwendeten Lehrwerke und Lehrmaterialien anwenden. Außerdem sollten die Lehrerkandidaten zusätzliche Lehrmaterialien für den Unterricht entwickeln und ggf. bewerten. Schließlich sollten sie ihre Erfahrungen mit den Betreuungslehrern, Hochschuldozenten und mit den weiteren Praktikanten teilen (vgl. Sariçoban, 2008).

Das Lern- und Interaktionsverhalten von Lernenden und Lehrpersonen wie den Betreuungslehrern und andere Lehrkräften in den Schulen sowie die Lehrerkandidaten, sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb in den nicht-unterrichtlichen Phasen, wie z.B. Pausen, sind unter Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben zusammengefasst. Dies wird besonders im Rahmen des Schulpraktikums gefordert. Es werden die Aktivitäten und Handlungsbereiche des Lehrpersonals bei der Pausengestaltung im Lehrerzimmer, Organisation von Elternversammlungen und Konferenzen beobachtet. Zusätzlich werden die Räumlichkeiten des Schulgebäudes, Schulhofgestaltung, Tätigkeiten der Schulleitung, das Schulprogramm usw. in der Schule als Arbeitsort und Lernort untersucht bzw. beobachtet (vgl. Hascher, 2012b).

Das Praktikum besteht aus der Planung und Durchführung von bestimmten Unterrichtsphasen oder ganzen Unterrichtsstunden. Im Gegensatz dazu steht das vorgeschaltete Hospitationspraktikum. Der Unterricht des Praktikums findet unter Anleitung der jeweiligen Betreuungslehrer statt, was zur Folge hat, dass die Betreuungslehrer einen großen Einfluss auf Qualität und Durchführung des Unterrichts der Lehrerkandidaten haben (vgl. Bach et al., 2010).

Hauptsächlich werden allgemeindidaktische Theorien und fachdidaktische Schemata für die schriftliche Ausarbeitung und Planung sowie Vorbereitung von eigenen Unterrichtseinheiten für die Unterrichtsvorbereitung genutzt. Diese Schritte sind ein zentraler Bestandteil innerhalb der Dokumentationsaufgaben. Die angefertigten Dokumentationen, Beobachtungen, Beschreibungen und gesammelten zusätzlichen Dokumente dienen als Grundlage der Analyse des Schulpraktikums und werden unter bestimmten Kriterien ausgewertet. Besonders wichtig für die Entwicklung der Lehrerkandidaten sind die Analysen der gegebenen Unterrichtsstunden, mithilfe von Selbst- und Fremdeinschätzung durch Betreuungslehrer oder Hochschuldozenten. Die Planung der Unterrichtsstrategie und -methode, die Klassenverwaltung und auch die Unterrichtssprache werden dabei ausgewertet. Hierbei können analytische Perspektiven des Weiteren um selbstreflektive Aspekte erweitert werden und in Bezug auf die Entwicklung von Emotionalität (Ausmaß der Angst-, und Selbstwirksamkeitserlebnisse), Wertorientierungen (Benachteiligung bzw. Bevorzugung einzelner Schüler/-

gruppen) und Persönlichkeit (Berufswahlüberprüfung) einbezogen werden (vgl. Arnold et al., 2011).

Das türkische Hochschulsystem schreibt Hospitation und Schulpraktikum im siebten und achten Semester der Lehrerausbildung vor. Am Ende der Praktika können Lehrerkandidaten die Bestimmung alltäglicher Arbeiten in der Schule, sowie Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Lehrpläne und den richtigen Umgang mit unerwünschtem Schülerverhalten beherrschen (vgl. YÖK, 2017a). Das Schulpraktikum besteht aus acht Stunden, davon sind zwei theoretische und sechs praktische Stunden vorgeschrieben. Theoretische Stunden werden in der Fakultät und praktische Stunden in den Schulen gehalten. Während des theoretischen Unterrichts werden den Lehrerkandidaten Informationen über den Lehrerberuf vermittelt. Im Gegensatz dazu vermittelt das Praktikum selbst die erwünschten praktischen Erfahrungen. Theoretische Teile von Hospitationen und Schulpraktika werden von den Hochschuldozenten an Universitäten durchgeführt (vgl. YÖK, 2017a).

Wie bereits erwähnt, gehören zu den Praktika Hospitationen mit gezielten Beobachtungsaufgaben, erste Unterrichtsversuche und neuerdings auch verstärkt fachdidaktische sowie beziehungs- und kommunikationstheoretische Vorbereitungen. Die durchgeführten Beobachtungen und das eigene Handeln werden von den Lehrerkandidaten unter Betreuung reflektiert. Die nötige Betreuungsarbeit wird von den Betreuungslehrern und Hochschuldozenten in unterschiedlichen Rollen geleistet (vgl. Arnold et al., 2011).

Ansatzmodelle für das Praktikum

Die Funktion von den Betreuungslehrern konzentriert sich im traditionellen Modell auf die Beobachtung und Nachbesprechung von Unterricht. Auf diese Weise wird das Lernen der Lehrerkandidaten angeregt und gefordert. Vermehrt werden in den letzten Jahren neue lernförderliche Konzepte für das Praktikum vorgeschlagen, wie beispielsweise das reflexive Praktikum, die fachspezifisch-pädagogische Betreuung, oder die pädagogische Betreuung. Hierbei werden den Betreuungslehrern erweiterte, und somit aktivere, Funktionen auf einer sozialkonstruktivistischen Theoriebasis zugeschrieben (vgl. Rothland und Biederbeck, 2018).

Reflexives Praktikum. Die Selbstreflexion von Erfahrungen steht für die Erweiterung der Kompetenzen der Lehrerkandidaten Von Felten (2005) zufolge im Mittelpunkt. Der Ansatz des reflexiven Praktikums stellt in Anlehnung an Schön (1987) Reflexion als kognitiven Prozess ins Zentrum. Zukünftige Lehrpersonen sollen sich eine reflexive Grundhaltung aneignen und diese über die Grundausbildung hinaus beibehalten, was eine veränderte Rolle der Praxislehrpersonen impliziert (vgl. Kreis, 2012). Von Felten (2005) erläutert als Hauptaufgabe der Betreuungslehrer in diesem Modell, dass sie den Lehrerkandidaten Feedback zum Unterricht geben. Darüber hinaus sollten die Betreuungslehrer die Reflexionsfähigkeit der Lehrerkandidaten fördern und somit ihren Lernprozess begleiten. (vgl. Von Felten, 2005).

Die grundlegenden Hauptaufgaben und Rollen der Betreuungslehrer in diesem Modell sind laut Maynard und Furlong als Unterstützung der Lehrerkandidaten im Praktikum, Fungieren als ein erfolgreicher Lehrer im Fach. Darüber hinaus sollten die Betreuungslehrer den Lehrerkandidaten beim Lernen der kritischen Aspekte der Klassenführung helfen. Des Weiteren sollten sie die Lehrerkandidaten bei neuen Aktivitäten im Praktikum zur Seite stehen. Außerdem sollten die Betreuungslehrer während des Praktikumsprozesses sowohl ein Lehrer und ebenso Lernender scheinen (vgl. Maynard und Furlong, 1994).

Fachspezifisch-pädagogische Beratung. Ziel dieser Beratung ist es, das unterrichtsrelevante Wissen und Handlungsrouinen der Lehrerkandidaten zu erweitern. Hierbei sollte unterstützend für die Gestaltung effektiver Lernumgebungen gesorgt werden. Ursprünglich eingesetzt um aktive Lehrer weiterzuqualifizieren, bietet sich diese fachspezifisch-pädagogische Beratung schon für Lehrerkandidaten im Schulpraktikum an (vgl. Staub, 2004).

Der Ansatz basiert auf einer kognitiv-konstruktivistischen Auffassung. Der Fokus auf Fachdidaktik und fachspezifischem Lernen unterscheidet diese Vorgehensweise von den anderen Modellen. Die Betreuungslehrer werden in die Unterrichtsplanung, -durchführung und nachträglichen Reflexionen des Unterrichts miteinbezogen und tragen folglich Mitverantwortung für das Gelernte der Lehrerkandidaten (vgl. West und Staub, 2003).

Mit der Erweiterung fachspezifischer und fachdidaktischer Kompetenzen der Lehrerkandidaten, und der Betonung der dialogisch ko-konstruktiven Interaktion als Ziel einer gemeinsam verantworteten Optimierung der Unterrichtssequenz im Fokus führt die fachspezifische-pädagogische Beratung vor allem zur Einführung der Vorbesprechung als explizite Lerngelegenheit. Wichtig hierbei sind die Expertise der Betreuungslehrer zur Gestaltung einer konstruktiven Beratung und deren fachliches und fachdidaktisches Wissen (vgl. Kreis, 2012).

Pädagogische Betreuung. Die Basis der pädagogischen Betreuung (Feiman-Nemser, 2001) stützt sich auf die persönlichen Erfahrungen und Fallstudien. Die Ausübung der Funktion als pädagogischer Betreuungslehrer erfolgt mit Fokus auf das Lernen der Lernenden. Hierbei werden Betreuungslehrer in ihrer Entwicklung als ausbildende Fachkraft im Praktikum unterstützt eine aktivere Rolle zu übernehmen. Unterrichtsplanung und Unterricht sind nur ein kleiner Bestandteil der pädagogischen Betreuung (vgl. Feiman-Nemser, 2001).

Die pädagogische Betreuung ist nicht auf Unterrichtsnachbesprechungen beschränkt, sondern umfasst zusätzlich die Handlungskontexte Unterrichtsplanung und Unterrichtsgeschehen. In der pädagogischen Betreuung soll eine Kompetenzerweiterung im Sinne der Teilhabe an einer kognitiven Meisterlehre erfolgen, indem die Unterrichtsexpertise der Betreuungslehrer sichtbar gemacht, erklärt, begründet und hinterfragt wird. Es werden vor allem auf die Lehrerkandidaten bezogene Prozesse ergründet, z.B. die gedankliche und allgemeine Entwicklung. Außerdem werden Probleme angesprochen und behandelt. Gleichzeitig wird auch das Theorieverständnis der Lehrkandidaten eruiert und bestärkt. Die Kompetenzerweiterung findet also auf Basis einer kognitiven Meisterlehre statt, wobei die Expertise der Lehrperson erklärt, begründet und hinterfragt wird (vgl. Kreis, 2012).

Klinisches Beratungsmodell. Das klinische Beratungsmodell ist ein Modell für das Praktikum, das auf einer partizipativen, reflektierenden Denkweisen und Bewertung basiert und die beteiligten Akteure (Hochschuldozenten, Betreuungslehrer und Lehrerkandidaten) in einem Zirkel zusammenbringt. Der reflektierende Denk- und Bewertungsansatz, der auf Deweys Lernansatz in den 1930er Jahren basiert, umfasst die Reflexion der Lehrerkandidaten in den Besprechungen mit Hochschuldozenten und Betreuungslehrern. Dieses Modell

beinhaltet auch die Durchführung der Analyse des Praktikumsunterrichts anhand der qualitativen Daten. (vgl. Smith & Lev-Ari, 2005 zitiert in Bulunuz und Bulunuz, 2015).

Das klinische Beratungsmodell basiert auf einer starken Zusammenarbeit und einem starken Vertrauen zwischen den Lehrerkandidaten, Hochschuldozenten und Betreuungslehrer. Die Zusammenarbeit im Praktikumsprozess vermittelt den beteiligten Akteuren das Gefühl der Eigenverantwortung für die Lehrerausbildung, indem die Lehrerkandidaten, Betreuungslehrer und Hochschuldozenten zu Beteiligten dieses Prozesses werden. (vgl. Beck und Kosnik, 2000).

Somit trägt der Beratungsprozess dazu bei, die Beteiligung als eine gemeinsame Anstrengung zu betrachten, die die Zusammenarbeit aller Akteure erfordert. Die gegenseitige Kommunikation zwischen den Teilnehmern bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Praktikumsprozess. Im Gegensatz zu den anderen Modellen ist das klinische Beratungsmodell ein zyklischer Prozess. Dieser besteht aus den Phasen Vorbesprechung, Beobachtung und Datenerfassung, Datenanalyse, Nachbesprechung und Reflexion.

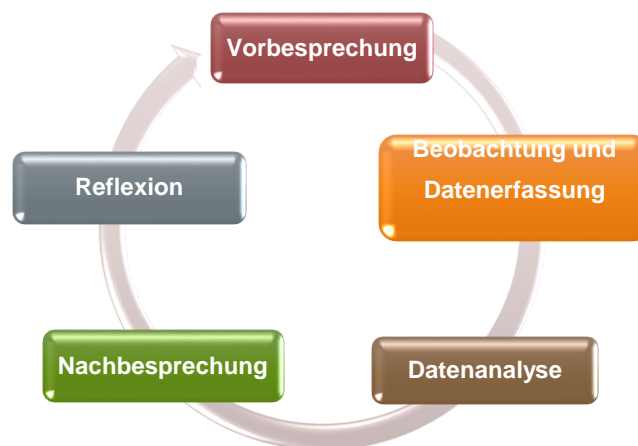


Abb 2. Verlauf des klinisches Beratungsmodell

Beteiligte Akteure im Praktikum

Lehrerkandidaten werden im Rahmen schulischer Praxisphasen von einer Vielzahl von Akteuren begleitet: Neben den Dozenten der Begleitveranstaltungen sowie Lehrern in betreuender Funktion an den Schulen, können auch Lehrende der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Studienseminare an den

entsprechenden Prozessen beteiligt sein. Dass die Hochschuldozenten und Betreuungslehrer einen großen Einfluss auf die Eingewöhnung in den Lehrerberuf, die Aneignung beruflicher Konzepte und das Erlernen von Aktivitäten und Praktiken hinsichtlich der Berufseinstellung der Lehrerkandidaten während der Praktikumsphase haben, wird in zahlreichen Studien mehrmals betont (Hascher und Kittinger, 2014; Hascher und Moser, 1999; Kettle und Sellars, 1996; Kiraz, 2002, 2003; Paker, 2008).

Zur Vermittlung der eigenen praktischen und unterrichtlichen Erfahrungen bieten die Betreuungslehrer Lernmöglichkeiten, welche von den Lehrerkandidaten genutzt werden können, an. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, welche Eigenschaften bzw. Eindrücke die Lehrerkandidaten in dem Praktikum erwerben können. Neben diesen Aufgaben vermitteln Betreuungslehrer ihnen praktische Informationen über die Unterrichtspraktiken und das Ausbildungsprogramm des Unterrichts, während Dozenten theoretische Informationen für alle Arten der beruflichen Entwicklung vermitteln und Optionen der in den Veranstaltungen angewandten Methoden und Techniken lehren (vgl. Paker, 2008).

Trotz der Ähnlichkeit der Aspekte von den Hochschuldozenten und Betreuungslehrern, haben diese unterschiedlichen Funktionen in der Praktikumsphase. Während die Betreuungslehrer sich auf die Aktivitäten innerhalb des Unterrichts und der Schule konzentrieren, fokussieren sich die Hochschuldozenten sowohl auf die Unterrichtsaktivitäten als auch auf die akademischen Aspekte der Praktika.

Betreuungslehrer

In der Fachliteratur werden unterschiedliche Definitionen zu Betreuungslehrern aufgeführt. Grimmet und Ratzlaff (1986) definieren sie als kollaborierende Lehrpersonen, die eigene Verantwortungen im Praktikumsphase tragen und sich dementsprechend verhalten. Im Gegensatz zu dieser Definition werden bei Woolley (1997) Betreuungslehrer als kooperative Lehrkräfte, welche eine Zusammenarbeit mit den Lehrerkandidaten durchführen und eine gemeinsame Verantwortung im Praktikum tragen, definiert. Die Betreuungslehrer werden von Wyatt et al. (1999) als Berater bezeichnet, da sie die Lehrerkandidaten im Praktikum beobachten und Feedback geben.

In der Türkei werden die Betreuungslehrer als von dem Bildungsministerium angestellte Lehrkräfte bezeichnet, welche die Lehrerkandidaten bei dem Erwerben der beruflichen Fähigkeiten, Haltungen, Werten und Kenntnisse unterstützen und begleiten (vgl. MEB, 1998; YÖK, 1998).

Aufgaben und Rollen der Betreuungslehrer im Praktikum

Betreuungslehrer sind einer der wichtigsten Akteure der Praktika, bei denen die Lehrerkandidaten die Möglichkeit haben, theoretisches Wissen im schulischen Umfeld zu beobachten und anzuwenden. Den Studien von Coulon und Byra (1997) und Talvitie, Peltokollio und Mannisto (2000) zufolge leisten Betreuungslehrer, die sich ihrer Rolle und Verantwortung bewusst sind, positive Beiträge zur beruflichen Entwicklung von Lehrerkandidaten. Jedoch belegen die Studien von Guyton und McIntyre (1990), Koerner (1992) und Yuan (2016), dass Lehrerkandidaten, die mit ihren Lehrfähigkeiten in der Praxis nicht ausreichend mit den Betreuungslehrern interagieren, dazu beitragen, dass diese im beruflichen Alltag auf Probleme stoßen können.

Wie diese Studien belegen, besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Erfüllung der Pflichten und der Kompetenzen von den Betreuungslehrern. Mit anderen Worten, die Betreuungslehrer sind sich möglicherweise ihrer Verantwortung bewusst, verfügen jedoch nicht über ausreichend individuelle und akademische Kompetenzen, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Unabhängig davon, wie sehr sie dazu bereit sind, kann das Fehlen der erforderlichen Kompetenzen Betreuungslehrer beeinträchtigen und zusätzlich die Lehrerkandidaten in ihrer Ausbildung negativ beeinflussen (vgl. Kiraz, 2003).

Aufgaben der Betreuungslehrer aus der Betrachtung des türkischen Bildungsministeriums

Die ersten detaillierten Studien über die Betreuungslehrer in der Türkei, an welchen Hochschuldozenten und Lehrer vom Ministerium für Nationale Erziehung teilgenommen haben, begannen mit dem Projekt für die nationale Bildungsentwicklung, welches vom Hochschulrat und der Weltbank 2002 ins Leben gerufen wurde (vgl. MEB, 2018).

Diese Pilotstudie führte unter Anderem zu einer detaillierten Aufgabenbeschreibung und Definition von Betreuungslehrern. Laut dem Dokument für Lehrerbildung des türkischen Bildungsministeriums (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Belgesi) von 2018 müssen Betreuungslehrer zuvor eine spezielle vom Bildungsministerium zertifizierte Fortbildung erfolgreich absolvieren, in den entsprechenden Praxisschulen unterrichten und von den dortigen Fach- und Beratungslehrkräften für die Tätigkeit der Betreuung und Begleitung der Lehrerkandidaten ausschließlich im Schulpraktikum ausgewählt worden sein (vgl. MEB, 2018). Neben dieser Definition werden in besagtem Dokument folgende Aufgaben für Betreuungslehrer festgelegt:

- betreut die Lehrerkandidaten bei den Aktivitäten, die im Rahmen der Praxisphasen vorbereitet werden, indem er/sie mit Hochschuldozenten und dem Koordinator des Bildungsinstitutes kooperiert.
- Gewährleistet die Ausführung für das Anwendungsprogramm erforderlichen Aktivitäten sicher, leitet die Lehrerkandidaten zur erfolgreichen Implementierung der Praktikumsaktivitäten, überwacht und bewertet diese Aktivitäten.
- bewertet den Praktikumsprozess von Lehrerkandidaten mindestens viermal pro Semester mit den Lehrerausbildern. Falls keine Bewertungen vorgenommen werden, wird dem Koordinator der Bildungseinrichtung ein Bericht über das Geschehen erstattet.
- bewertet die Arbeit von den Lehrerkandidaten am Ende der Praktika.
- legt die allgemeinen und abschließenden Bewertungen der Praktikanten der Bildungseinrichtung vor und trägt sie ins System zur Bewertung der Lehrerkandidaten ein.
- gibt den Anwesenheitsstatus der Lehrerkandidaten ins System der Bewertung von einem/er Lehrerkandidat/in ein und übermittelt ihn an den Koordinator der Bildungseinrichtung.
- ist verantwortlich für die Bewertung der Leistung von einem/er Lehrerkandidat/in in der Praxis und für die Verarbeitung des Systems zur Bewertung der Lehrerkandidaten sowie für alle Stufen der Unterrichtstätigkeit.

Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte als Voraussetzung das Zertifikat für das Klinische Beratungsmodell erworben haben, damit sie als Betreuungslehrer ausgewählt werden können. Bei dieser Schulung erwerben die Lehrkräfte die Kompetenzen, wie sie den Lehrerkandidaten wirksame Beratungsdienste anbieten, Informationen über die Beobachtungs-, Feedback- und Befragungstechniken geben und den Lehrerkandidaten dabei helfen können, welche später im Bildungsministerium angestellt werden, qualifiziert und gut ausgebildet zu sein. Die Dauer der vorgeschriebenen Schulung beträgt 40 Stunden. Für erfolgreichen Abschluss dieser Schulung wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie

- das klinische Beratungsmodell erklären
- die Phasen des klinischen Beratungsmodells anwenden
- das Forscher-Lehrer Modell erklären
- beobachtungs- und Datenerfassungstechniken verwenden
- die Bedeutung der objektiven Beobachtung und Datenerfassung in KDM erläutern
- die geeigneten Techniken für eine effektive Rückmeldung auswählen und verwenden
- die Forschungsmethoden und -techniken anwenden
- interviewtechniken anwenden
- das Reflexionsmodell beim Lernen erläutern
- das Reflexionsmodell in der Bildung anwenden
- und das Beobachtungsformular anwenden (vgl. MEB, 2018).

Empirische Forschungen über die Aufgaben der Betreuungslehrer

Da das erfolgreiche Absolvieren des Praktikums auch von den Betreuungslehrern abhängig ist, wird diesen eine wichtige Rolle für den Lernprozess der Lehrerkandidaten zugesprochen (vgl. Hascher und Moser, 1999). Daher muss geklärt werden, über welche Aufgaben und Rollen die Betreuungslehrer verfügen müssen. Die Studien, in der die Rollen und Aufgaben von den Betreuungslehrern untersucht wurden, reichen bis in die 1970er Jahre zurück. Sandmann (1973) und

Schnurer (1974) sind der Ansicht, dass die Betreuungslehrer als Vermittler zwischen Theorie und Praxis fungieren, damit das an der Hochschule erworbene Wissen in der Praktikumsphase wirksam werden kann (vgl. Sandmann, 1973; Schnurer, 1974).

Laut Ansicht von Perle (1973) sind die Betreuungslehrer nicht nur als „Meisterlehrer“ oder „Methodenvermittler“ tätig, sondern sie werden auch als „Ratgeber“ zu allen Fragen des Praktikums akzeptiert. Als Hauptaufgabe der Betreuungslehrer beschreibt Perle die Anregung der Lehrerkandidaten zu Gesprächen, Anleiten zur Reflexion sowie zur Feststellung der Voraussetzungen und Bedingungen des Unterrichts. Darüber hinaus sollten sie die Lehrerkandidaten in die Unterrichtsplanung einbeziehen. Des Weiteren sollten die Betreuungslehrer Beobachtungsschwerpunkte für die Lehrerkandidaten festlegen. Außerdem sollten sie Beratungen zur Planung selbstständiger Initiierung von Lehr- und Lernversuchen durchführen (vgl. Perle, 1973 zitiert in Oettler, 2009).

Die Aufgaben der Betreuungslehrer nach Hutter et. al lassen sich wie folgt definieren: Die Betreuungslehrer ermöglichen das Kennenlernen der schulpraktischen Arbeit und helfen den Lehrerkandidaten bei der Planung, Gestaltung und Analyse der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit (vgl. Hutter et al., 1981)

Schütt (1990) vertritt dieselbe Ansicht wie Perle (1973) und beschreibt die Hauptaufgabe von Betreuungslehrern als Erstellung eines Ausbildungsplans sowie Festlegung der Ziele mit den Lehrerkandidaten und Ausarbeitung eines Zeitplans, wie und wann diese umgesetzt werden müssen. Darüber hinaus sollen die Betreuungslehrer eigenständige Hospitationen und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen anbieten, und zusätzlich zur Reflexion und Rückschau Beurteilungsgespräche führen, welche zum Lernprozess beitragen. (vgl. Schütt, 1990).

Long (1997) untersuchte in einer Studie den Rollenübergang zum der Betreuungslehrer in Australien. Dem Ergebnis dieser Studie zufolge fasst Long die Aufgaben von den Betreuungslehrern in fünf Hauptbereiche zusammen: Prozess des Praktikums, Klassenführung und Schulmanagement, Schule/Gesellschaft aus der Sicht von den Betreuungslehrern und berufliche Angelegenheiten. Angesichts

der Ergebnisse müssen die Betreuungslehrer Kommunikation, Interaktions-, Reflexions-, Beobachtungs-, Auswertungs-, Konfliktlösungs-, Teamführungs-, Kontaktaufnahme- und Selbstreflexionskompetenzen besitzen. Neben diesen Kompetenzen, welche die Betreuungslehrer haben müssen, wurden zusätzlich „Fungieren als Modelllehrer“ und „Geben der konstruktiven Feedbacks“ hinzugefügt. (vgl. Long, 1997).

In den empirischen Untersuchungen von Amrhein, Nonnenmacher, Scharlau und Martin (1998) werden Betreuungslehrer als „Kontaktlehrer“ beschrieben. In dieser Studie wurden die zentralen Aufgabenbereiche für die Betreuungslehrer als Mitwirken bei der Durchführung und Auswertung des Praktikums, Informieren über die Situation der Schule und deren Umfeld, Unterrichtsdemonstration und Besprechen in Bezug auf die Durchführung bei eigenen Lehr- und Lernversuchen sowie Beratung bei der Planung, Vorbereitung und Bewertung des Unterrichts beschrieben. (vgl. Amrhein et al., 1998).

In der Studie von Zenke (1998) beschreiben die Betreuungslehrer die Aufgabenfelder der Betreuungslehrer als integrierende Person, die theoretische und praktische Ausbildungsteile vernetzen können. Zusätzlich beeinflussen die Betreuungslehrer die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerkandidaten, indem sie diese wesentlich auf Wertorientierungen, Kompetenzen und Handlungsrepertoires aufmerksam machen. Im Gegensatz zu Zenke betont Lind (1998), dass die Aufgaben der Betreuungslehrer, neben einer zentralen Ansprechperson, welche verantwortlich für die Anleitung und Betreuung zur Lehrerkandidaten in den Schulen ist, diese zusätzlich mit ihnen den gemeinsamen Unterricht vorbereiten und durchführen. (vgl. Zenke, 1998).

Die grundlegenden Hauptaufgaben der Betreuungslehrer sind laut Klencke und Krüger (2000) als Kontrollmechanismus eines erfolgreichen Unterrichtsverlaufs, unter besonderer Berücksichtigung der Schüler, zu dienen und als unterstützende Person des Lernprozesses der Lehrerkandidaten zu fungieren. Als weiteres deuten Klencke und Krüger (2000) auf die Bedeutung der Kommunikation- und Interaktionsfähigkeiten und die Diskursfähigkeit zur Reflexion des Unterrichts von den Lehrern hin. Die Betreuung der Unterrichtspraxis und des Verhaltens der Lehrerkandidaten sowie die Begleitung der persönlichen

Entwicklung der Lehrerkandidaten sind als wesentliche Aufgaben der Betreuungslehrer aufgeführt. (vgl. Klencke und Krüger, 2000).

Bezüglich der Studien von Ludwig-Tauber (2001) können über den Aufgabenbereich der Betreuungslehrer, bei der Auswertung der Erfahrung in der Nachbesprechung des Unterrichts drei Schlüsse gezogen werden; Auslösen und Begleiten der Eigenreflexion von Lehrerkandidaten, Verknüpfen der beobachteten Verhaltensweisen mit inneren Prozessen und Reflektieren von Verhaltensweisen auf dem Hintergrund der Entwicklung zur Berufsidentität (vgl. Ludwig-Tauber, 2001)

Hascher et. al (2004) und Hascher (2006) formulieren die Aufgaben und Rollen von Betreuungslehrern als Vorbild, welcher den Lernprozess und die Reflexion anregt, als Berater bei Problemen dient sowie als Modelllehrer fungiert. Die den Betreuungslehrern zugeschriebene Rollen werden sowohl als Begleiter des Lernens, als auch als unterstützende Person in der Praxisphase bezeichnet. (vgl. Hascher et al., 2004; Hascher, 2006).

Auf zwei wesentliche Tätigkeiten von Betreuungslehrern deuten Buhren und Rolff (2002) hin: Die Bereitstellung von Betriebswissen der Schule sowie Beitragen zur Entwicklung des fachlichen Repertoires. Zur Erfüllung der beschriebenen Aufgaben wird von Betreuungslehrern erwartet, dass sie mit Lehrerkandidaten Gespräche führen, mit ihnen hospitieren, ihnen als Wegweiser bereitstehen und mit ihnen einen Organisations- und Ablaufplan festlegen (vgl. Buhren und Rolff, 2002).

Beck und Kosnik (2002) identifizieren sieben Hauptkriterien für ein erfolgreiches Praktikum, die mit seiner Gestaltung durch die Betreuungslehrer verbunden sind: emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, eine gemeinsame Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrern, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmäßiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Betreuungslehrer, intensiver, aber nicht überbordender Aufgabenumfang (vgl. Beck und Kosnik, 2002).

Wang und Odell (2002) betrachten drei Ansatzmodelle, in der die Aufgaben von den Betreuungslehrern beschrieben werden. Der erste Ansatz ist der Ausbildungsansatz, welcher Betreuungslehrern die Aufgabe des technischen Unterstützers und des Anleiters zuschreibt. Im zweiten Ansatz, des humanistischen Ansatzes, werden die Betreuungslehrer als fördernde Personen beschrieben. Der

dritte und letzte Ansatz, der kritisch konstruktive Ansatz, schreibt den Betreuungslehrern die Aufgabe als Motivator und Partner für Veränderungen zu (vgl. Wang und Odell, 2002).

Drei Bereiche als Aufgabe des Betreuungslehrers werden bei Schulz (2003) erläutert. Das erste Aufgabenfeld beinhaltet Voraussetzungen, Ziele und Formen des Unterrichtens. Als weiteres Aufgabenfeld lautet Lehren und Lernen, in dem die Begabungen mit den Lehrerkandidaten analysiert werden. Als letztes Aufgabenfeld für die Betreuungslehrer bezeichnet er die pädagogische Rolle des Betreuungslehrers (vgl. Schulz, 2003).

In den Aufgaben, welche für die Betreuungslehrer, die als zentrale Bezugsperson für Lehrerkandidaten in den Schulpraktika von Böhmann und Schäfer-Munro (2005) dargestellt werden, werden die Durchführungen der Gespräche und Beratungen der Lehrerkandidaten sehr wesentlich betrachtet (vgl. Böhman und Schäfer-Munro, 2005).

Die von Niggli (2003; 2005) konzipierten zentralen Aufgaben für Betreuungslehrer sind Fokussieren der Rückmeldungen auf das konkret wahrnehmbare Unterrichtsverhalten, die Einstellung, Rückmeldung in den Mittelpunkt zu stellen und das Eingehen auf das berufliche Selbst durch personenbezogenes Coaching festgelegt (vgl. Niggli, 2003; Niggli, 2005).

In Anbetracht der Beschreibung von Gruber und Rehls (2005) haben die Betreuungslehrer als integrierende Personen eine bedeutende Rolle zur Verwirklichung des aus der Theorie stammenden Handelns in der Praxisphase von den Lehrerkandidaten (vgl. Gruber, 2005).

Von Felten (2005) hat in Bezug auf die Rollen und Aufgaben die Stellung der eigenen Klasse mit deren Lernzielen als Trainingsobjekt, Generierung der Erfahrungen von Lehrerkandidaten und Unterstützung der Lehrerkandidaten bei der Bewältigung des komplexen Unterrichtsalltages, sowie Fungieren als Betreuer als Hauptaufgaben von den Betreuungslehrern festgelegt (vgl. Von Felten, 2005).

Als ein zentraler Bestandteil der Praktika, ist die Aufgabe von den erfahrenen Betreuungslehrern die Beratung in fachlichen und pädagogischen Fragen und Förderung der beruflichen Entwicklung von den Lehrerkandidaten. Die Betreuungslehrer werden als fachliche und pädagogische Berater beschrieben,

welche während des Praktikums formal eingesetzt werden und unter gegebenen Umständen auch die Lehrerkandidaten bewerten dürfen. Lange berufliche Erfahrungen ermöglichen es den Betreuungslehrern praktische Hinweise, zum von Lehrerkandidaten gegebenen Unterricht, und gezielte Beratung zu geben (vgl. Richter et al., 2011).

Die von Ittel und Raufelder (2012) beschriebenen zentralen Aufgaben des Betreuungslehrers besagen, dass diese die Lehrerkandidaten in persönlicher Weiterentwicklung unterstützen müssen und eine warme Atmosphäre für sie schaffen sollen. Zusätzlich behalten Betreuungslehrer die gesamte professionelle Entwicklung von Lehrerkandidaten im Blick (vgl. Ittel und Raufelder, 2012).

Wenn die Studien in der Fachliteratur untersucht werden, erscheinen die Gemeinsamkeiten der zugeschriebenen Rollen für die Betreuungslehrer als Kontaktpersonen, Lernbegleiter, Motivator und Modelllehrer. Und zu den zugeschriebenen Aufgaben können die Reflexion von den Lehrerkandidaten bei eigenem Unterricht, Unterstützung der Lehrerkandidaten bei der Bewältigung des komplexen Unterrichtsalltages, Helfen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sowie der Entwicklung zur Berufsidentität einschließlich Beobachtung und Auswertung gezählt werden. Neben den beschriebenen Aufgaben und Rollen für die Betreuungslehrer müssen sie über Kommunikation-, Interaktions-, Reflexions-, Beobachtungs-, Auswertungs-, Konfliktlösungs-, Teamführungs-, Kontaktaufnahme- und Selbstreflexionskompetenzen verfügen.

Empirische Forschungen über die Betreuungslehrer in der Literatur

Dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten als Berater leiten, hat eine relevante Bedeutung in der Praxisphase. In den durchgeführten Studien, in der die Betreuungslehrer aus der Sicht von den Lehrerkandidaten untersucht worden sind, wurde angedeutet, dass die Lehrerkandidaten besonders bei der Planung des Unterrichts, Klassenführung, Auswertung des Lernens, Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtstechniken Betreuung und Begleitung benötigen. Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden und zur beruflichen Entwicklung von Lehrerkandidaten beizutragen, wird von den Betreuungslehrern erwartet, dass sie über einige grundlegende Fähigkeiten verfügen. Studien zu diesen Fähigkeiten konzentrieren sich auf Kommunikationsfähigkeiten,

professionelle Beratung, Feedback-Formen, Feedback-Ansätze und Motivation (vgl. Kiraz, 2002).

Die Forschungen in der Fachliteratur über das Praktikum lassen sich in drei Bereiche unterteilen: über Probleme, die Lehrerkandidaten in den Praktika erlebt haben sowie deren Lösungsvorschläge (unter anderem Ergün und Özdaş, 1999; Hascher, 2006; Kiraz, 2002; Talvitie et al., 2000; Yüksel, 2017), über positive Betrachtungen der Lehrerkandidaten von deren Betreuungslehrern in der Praktikumsphase (unter anderem Gröschner, 2018; Richter et al., 2011; Silay und Gök, 2004) und die Studien über die Erwartungen der Lehrerkandidaten an Betreuungslehrern (unter anderem Argon und Kösteloğlu, 2010; Aslan und Sağlam, 2017; Beck und Kosnik, 2002; Beyeler und Hascher, 2014).

Nationale empirische Forschungen über die Betreuungslehrer

Laut den Befunden der Studien ist auffällig, dass die negativen Einschätzungen der Betreuungslehrer in den Praktika wesentlich mehr sind als die positive. Die meist erwähnten Gründe dafür sind, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten bei der Planung, Ausführung und Bewertung des Unterrichts nicht unterstützt, beraten und begleitet haben, und somit zu der beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten nicht beigetragen haben.

In einer von Ergün und Özdaş (1999) durchgeführten Studie wird berichtet, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten enttäuscht haben. Die Mehrheit der Lehrerkandidaten stellte fest, dass die Betreuungslehrer keinen beruflichen Idealismus haben, ihren Beruf nicht mögen, über nicht ausreichendes Allgemeinwissen verfügen sowie sich nicht im Rahmen des Lehrerberufs weiterentwickeln. Darüber hinaus wurden die Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schülern kritisiert. In der Studie wird auch angedeutet, dass sich die Betreuungslehrer nicht an die berufliche Ethik angepasst haben. Dass die Psychologie der Schüler nicht beachtet wurde, Schüler getadelt, verängstigt und mithin geschlagen wurden, waren unethische Verhaltensweisen mancher Betreuungslehrer. Außerdem wurden die Schüler nicht gleichgestellt behandelt und die Leistungsbewertungen gegen die Schüler und Lehrerkandidaten als Drohmittel verwendet. Wegen dieser Handlungen der Betreuungslehrer gegenüber den Lehrerkandidaten konnten diese kein Selbstvertrauen entwickeln. Laut Aussagen

von Lehrerkandidaten traten die Betreuungslehrer nie rechtzeitig in die Klasse ein. Die Studie hat außerdem ergeben, dass die Betreuungslehrer die Unterrichtsstunden für die Lehrerkandidaten willkürlich bestimmt haben, ohne einen Standard einzuhalten. Zusätzlich wurde von den Lehrerkandidaten geäußert, dass Betreuungslehrer die Aufgaben der Beratung über die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts nicht erfüllt haben. Schließlich wurde der Schluss gezogen, dass die Betreuungslehrer sich einigen Lehrerkandidaten gegenüber distanziert verhalten, die Lehrerkandidaten demotiviert, und einen negativen Einfluss zur beruflichen und persönlichen Entwicklung von den Lehrerkandidaten erwirkt haben (vgl. Ergün und Özdaş, 1999).

Tutkun (2000) stellt in seiner Studie über die Probleme der gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen Fakultät und Praxisschule fest, dass mangelndes Wissen über den Prozess im Praktikum und mangelnde Beratungs- und Lernbegleitungskompetenzen der Betreuungslehrer die wesentlichen Probleme darstellen (vgl. Tutkun, 2000).

Dass die Betreuungslehrer über keine ausreichenden Beratungsfähigkeiten verfügen hat auch Kiraz (2002) belegt. Diese Studie zeigt auf, dass die Lehrerkandidaten keine ausreichende Unterstützung zur Feststellung der Voraussetzungen und Bedingungen des Unterrichts, der Beratung für die Planung zur selbstständigen Initiierung von Lehr- und Lernversuchen und der Materialauswahl für den Unterricht während des Praktikums erhalten hatten (vgl. Kiraz, 2002).

Demircioğlu (2003) stellte in seiner Studie fest, dass die Betreuungslehrer in der Praxisschule keine Erfahrungen über die Praxisphase hatten und den Lehrerkandidaten gegenüber kein Interesse gezeigt haben. Des Weiteren haben die Lehrerkandidaten angedeutet, dass die Betreuungslehrer über keinerlei Begleitungskompetenz verfügen, um zu der beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten beitragen zu können (vgl. Demircioğlu, 2003).

In einer anderen Studie, die von Yapıcı und Yapıcı (2004) durchgeführt wurde, wird der Schluss gezogen, dass die Betreuungslehrer das Unterrichten ständig den Lehrerkandidaten überlassen haben und am selbstständigen Unterricht

der Lehrerkandidaten kein Interesse gezeigt haben. Außerdem wurden sie in die Planung des Unterrichts nicht einbezogen (vgl. Yapıcı und Yapıcı, 2004).

Die Befunde der Studie von Ayrancıoğlu (2004) belegen, dass die Lehrerkandidaten noch immer an die Wichtigkeit und Nützlichkeit von Praktika glauben, obwohl die Betreuungslehrer sie bei der Beratung und Begleitung für die Festlegung des Organisations- und Ablaufplans nicht freiwillig unterstützt haben (vgl. Ayrancıoğlu, 2004).

Boz und Boz (2006) deuten in ihrer Untersuchung an, dass die Lehrerkandidaten sich nicht als Lehrer in der Praktikumsphase gefühlt haben, was mitunter daran liegt, dass sie während des Unterrichts andauernd von den Betreuungslehrern unterbrochen wurden (vgl. Boz und Boz, 2006).

In einer Studie, die von Cansaran, Idil und Kalkan (2006) durchgeführt wurde, argumentieren Lehrerkandidaten, dass die Betreuungslehrer nicht in der Lage seien, die Lehrerkandidaten und Schüler zu motivieren, und sie keine professionellen und fachspezifischen Kompetenzen zur Durchführung sowie Auswertung des Praktikums vorweisen (vgl. Cansaran et al., 2006).

In den Studien „Erfahrungen der Lehrerkandidaten während der Praxisphase“ (2007) und „Bewertung der Praktika aus der Sicht von Hochschuldozenten“ (2008) von Baştürk wird dargelegt, dass die Betreuungslehrer sich weder als Begleiter für das Lernen noch als unterstützende Person in der Praxisphase bereitgestellt haben. Außerdem stellte sich heraus, dass die Betreuungslehrer eine deutliche Diskrepanz zwischen ihren Aufgaben und den Lehrerkandidaten zugewiesenen Ausgaben aufwiesen. Während manche Studierenden fast 72 Stunden in der gesamten Phase der Praktikums Unterricht durchgeführt haben, hatten, im Gegensatz dazu, andere wiederum keinen Eigenunterricht durchgeführt. In der Nachbesprechung von Unterrichtsphasen haben die Betreuungslehrer nur oberflächliche Feedbacks gegeben (vgl. Baştürk, 2007; 2008).

In der von Özkılıç, Bilgin und Kartal (2008) durchgeführten Studie wird der Schluss gezogen, dass die Betreuungslehrer bei der Durchführung und Auswertung des Praktikums, sowie bei der beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten, nicht

mitgewirkt haben, da den Lehrerkandidaten von den Betreuungslehrern nicht ausreichend Wichtigkeit beigemessen wurde (vgl. Özkılıç et al., 2008).

Auch in der Untersuchung von Dursun und Kuzu (2008) zu den Problemen, die in der Praxisphase erlebt worden sind, kritisieren die Lehrerkandidaten die Betreuungslehrer. Diese hätten über keine soziale Kompetenz, professionelle und fachspezifische Expertise sowie persönliche Fähigkeiten verfügt (vgl. Dursun und Kuzu, 2008).

Dass die Betreuungslehrer keine Kenntnisse über den Praktikumsprozess hatten und daher den Lehrerkandidaten nicht behilflich sein konnten, wird von den Lehrerkandidaten in der Studie von Özmen (2008) ausgedrückt. Zusätzlich hat sich im Rahmen der Studie herausgestellt, dass die Betreuungslehrer die Praktika als Hindernis für die Durchführung des schulischen Unterrichts befanden (vgl. Özmen, 2008).

Die Studien von Alaz, Binici-Konur (2009) und Baştürk (2009), in welchen die Erfahrungen von den Lehrerkandidaten in der Praxisphase untersucht wurden, belegen, dass sie von den Betreuungslehrern der Praxis nicht als Lehrer akzeptiert wurden, und als Resultat dieses Verhaltens diese keinen Erfolg bei der Klassenführung hatten (vgl. Alaz et al., 2009; Baştürk, 2009).

Eraslan (2008) untersuchte in seiner Studie die Betrachtungen von den Lehrerkandidaten der Mathematik zum Praktikum. Laut Aussagen der Befragten befinden sich die Betreuungslehrer während dem Unterricht der Lehrerkandidaten zur Beobachtung kaum in der Klasse und konnten deswegen keine bzw. nur oberflächliche Beurteilungsgespräche mit den Betreuungslehrern bei den eigenen Lehrversuchen durchführen (vgl. Eraslan, 2008).

In einer Studie, die von Bekiroğlu, Kahveci, İrez, Şeker und Çakır (2010) durchgeführt wurde, wurde der Schluss gezogen, dass Lehrerkandidaten sich während der Praktika phlegmatisch gefühlt haben, da sie von den Betreuungslehrern keine Unterstützung, Begleitung und Beratung erhalten haben. Die Lehrerkandidaten betonten außerdem, dass die Betreuungslehrer keine fachspezifischen Kenntnisse über den Verlauf der Praktika vorwiesen (vgl. Bekiroğlu et al., 2010).

In einer anderen Studie von Gündoğdu, Coşkun, Albez und Bay (2010) wurde belegt, dass die Betreuungslehrer zur Erfüllung ihrer Aufgabe und zum Beitragen der persönlichen Entwicklung von den Lehrerkandidaten über keine soziale, fachliche und professionelle Kompetenzen verfügten (vgl. Gündoğdu et al., 2010).

In einer Untersuchung über die Bewertung der Kompetenzen von den Betreuungslehrern (Akçamete, Aslan und Dinçer, 2010) wird hervorgehoben, dass Lehrerkandidaten für die Grundschule bei der Planung des Unterrichts, Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, Auswahl und Ausführung der unterschiedlichen Lehrtechniken keine Unterstützung von den Betreuungslehrern erhalten haben. Darüber hinaus konnten sie keine Reflexion zum Eigenunterricht, Feedback sowie objektive Beobachtungen bekommen. Außerdem äußerten sich die Lehrerkandidaten darüber, dass die Betreuungslehrer keine Kenntnisse über gegenwärtige Neuerungen im Lehrerberuf haben und mithin die Tätigkeiten als Begleitung und Beratung in der Praktikumsphase nicht erfüllt haben, sowie diese als Wegweiser bei unerwarteten Verhalten von den Schülern nicht unterstützt haben (vgl. Akçamete et al., 2010).

Trotz der positiven Betrachtung von Lehrerkandidaten zum Praktikum wird in der Studie von Kale (2011) darauf hingewiesen, dass störendes Verhalten, politische Meinungen und Gleichgültigkeit von den Betreuungslehrern im Praktikum als Probleme angegeben wurden (vgl. Kale, 2011).

In der Studie von Demirli, Kerimgil und Donmuş (2012) werden die gleichen Befunde als in der von Becit, Kurt und Kabakçı (2009) vorgelegten Studie aufgezeigt, nämlich, dass Lehrerkandidaten nicht als Computerlehrer betrachtet, sondern als studentische Hilfskraft bzw. Computertechniker eingesetzt wurden (vgl. Becit et al., 2009; Demirli et al., 2012).

In der Studie „Tagebücher zur Reflexion im Schulpraktikum“ von Koç und Yıldız (2012) wurde von den Lehrerkandidaten erläutert, dass der Unterricht komplett von den Lehrerkandidaten statt der Betreuungslehrer durchgeführt werden musste (vgl. Koç, 2012).

Deniz (2012) untersuchte das Bekenntnis von den Lehrerkandidaten über die Aufgaben und Rollen von den Betreuungslehrern. Als Ergebnis dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die Betreuungslehrer die Aufgaben und

Rollen als Motivator der Lehrerkandidaten zum beruflichen Leben, Begleitung bei der Planung des Unterrichts, Beratung bei den Lerntechniken, Berichterstellung zur Beobachtung des Unterrichts, Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien, Klassenführung und Zusammenarbeiten mit Lehrerkandidaten nicht erfüllt haben (vgl. Deniz, 2012).

Ähnliche Ergebnisse werden auch in der Studie von Aydın und Akgün (2014) festgestellt. Sie zeigt, dass Lehrerkandidaten als studentische Hilfskraft für andere Aufgaben in der Praxisschule während der Praktika missbraucht wurden (vgl. Aydın und Akgün, 2014).

In der Studie von Yıkmiş, Özak, Acar und Karabulut (2014) wurden die Ansichten der Studenten über die Betreuungslehrer an Förderschulen untersucht. Angesichts der Ergebnisse haben die Betreuungslehrer nicht als Vorbilder für die Lehrerkandidaten gedient. Sie wurden von den Betreuungslehrern in dem Prozess der Motivierung zum Lehrerberuf, bei der Entwicklung positiver Haltung, der Unterstützung bei der Vorbereitung und Ausführung des Unterrichts nicht beraten und begleitet (vgl. Yıkmiş et al., 2014).

In einer von Yılmaz und Özçakmak (2015) durchgeführten Studie, haben die Lehrerkandidaten betont, dass die Betreuungslehrer zur beruflichen Entwicklung von Lehrerkandidaten keinen Beitrag leisten konnten (vgl. Yılmaz und Özçakmak, 2015).

Ähnliche Befunde werden in der Studie von Yüksel (2017) beschrieben. Laut der Aussagen von Lehrerkandidaten haben die Betreuungslehrer sie nicht als Lehrer in der Praxisschule vorgestellt und folglich wurden die Lehrerkandidaten von den Schülern nicht als Lehrer akzeptiert. Außerdem haben die Betreuungslehrer keine eigenen Erfahrungen mit den Lehrerkandidaten geteilt, sowie ihnen keine Gelegenheit zur eigenen Erfahrungserlebnissen in Anbetracht der Vorbereitung und Durchführung bei eigenen Lehr- und Lernversuchen in der Praxisphase gegeben. Darüber hinaus wurden die Lehrerkandidaten von den Betreuungslehrern negativ beeinflusst, da die Betreuungslehrer ihre Tätigkeiten und Rollen als Lernberater und Lernbegleiter während des Praktikums nicht erfüllt haben (vgl. Yüksel, 2017).

Im Gegensatz zu den negativ belegten Studien zwischen dem Betreuungslehrer und den Lehrerkandidaten sind wenige Studien in der

Fachliteratur dokumentiert, die belegen, dass die Betreuungslehrer einen positiven Beitrag zur beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten leisteten. Eine dieser Studien ist die von Sılay und Gök (2004) durchgeführte Untersuchung. Als Ergebnis der Studie wurde festgehalten, dass die Lehrerkandidaten die Praxis vorteilhaft betrachtet und die Betreuungslehrer diese in den Praktika unterstützt haben (vgl. Sılay und Gök, 2004).

In einer anderen von Gökçe und Demirhan (2005) durchgeführten Studie drücken die Lehrerkandidaten aus, dass ein Drittel der Betreuungslehrer im Praktikum ihr eigenes Wissen und persönliche Erfahrungen mit den Lehrerkandidaten ausgetauscht haben und nebenbei die Unterrichtsaktivitäten bewertet, sowie ihnen eigenständig Hospitation und die Durchführung von Lehr- und Lernprozessen angeboten haben (vgl. Gökçe und Demirhan, 2005).

In der Studie von Aslanargün, Kılıç und Acar (2012), in welcher das Verhalten der Betreuungslehrer gegenüber den Lehrerkandidaten untersucht wurde, erläuterte die Hälfte der Lehrerkandidaten, dass die Betreuungslehrer in der Praxis ausreichende Anleitungen zur Verfügung gestellt haben, ihnen die nötigen Informationen über die Praxisphase gegeben und sie bei der beruflichen Entwicklung unterstützt haben. Darüber hinaus drückten sie aus, dass Betreuungslehrer sie bei der Planung und Ausführung des Unterrichts unterstützt haben (vgl. Aslanargün et al., 2012).

In der Literatur befinden sich auch Erkenntnisse über die Erwartungen an einen Betreuungslehrer. In Anbetracht der Studien zu diesem Thema wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass die Betreuungslehrer gerecht zu den Lehrerkandidaten sind. Darüber hinaus sollten sie pflichtbewusst sein sowie als Kommunikationspartner dienen. Sie können ihre Aufgaben nur erfüllen, indem sie die Lehrerkandidaten leiten und ihnen als Vorbild dienen. Zum Beispiel zeigen die Ergebnisse der Studie von Çimer und Odabaşı-Çimer (2002), dass die Betreuungslehrer Kenntnisse über den Prozess der Praktika haben sollten, vielfältige Lehrtechniken beherrschen und anwenden können sollten. Darüber hinaus müssen die Betreuungslehrer kontaktfreudig auf die Lehrerkandidaten zugehen. Außerdem sollten zur Reflexion und Rückschau der Betreuungslehrer Beurteilungsgespräche zum Lernprozess geführt werden sowie konstruktive Feedbacks gegeben werden können (vgl. Çimer und Odabaşı-Çimer, 2002).

In einer anderen Studie von Tezel-Özbek und Aytekin (2003) wurde als Erwartung an die Betreuungslehrer formuliert, dass sie den Lehrerkandidaten in der Praxisschule, bei der Erstellung eines Ausbildungsplans zur Festlegung der Ziele und der Planung, wie und wann diese umgesetzt werden müssen, sowie zur eigenständigen Hospitation und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen Hilfe anbieten sollten (vgl. Tezel-Özbek und Aytekin, 2003).

Azar (2003) erklärt die Erwartungen der Lehrerkandidaten in seiner Untersuchung, wie folgt: Lehrerkandidaten soll Unterstützung und Anleitung von ihren Betreuungslehrern während der Praxisphase geboten werden. Zusätzlich sollten die Betreuer konstruktive Feedbacks geben und in Bezug auf die Durchführung bei eigenen Lehr- und Lernversuchen die Beurteilungen besprechen, sowie Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen durchführen (vgl. Azar, 2003).

In der Studie von Ünver (2003) drücken die Lehrerkandidaten ihre Ansichten darüber aus, wie die Zusammenarbeit in dem Praktikum durchgeführt werden soll. Laut Aussagen der Lehrerkandidaten werden von den Betreuungslehrern Unterstützung, Beratung und Begleitung bei der Erstellung eines Ausbildungsplans, der Planung und Auswertung des Unterrichts und der Klassenführung erwartet (vgl. Ünver, 2003).

Sağ (2008) betont als Erwartungen von Grundschullehrerkandidaten, dass sie als Lehrer akzeptiert werden und Beratung sowie Begleitung von den jeweiligen Betreuungslehrern erhalten. Außerdem haben die Lehrerkandidaten betont, dass sie von den Betreuungslehrern konstruktive Kritik unter Berücksichtigung ihrer Lehrerfahrungen bei der Bewertung des Schulpraktikums erwarten. Darüber hinaus erwarten die Lehrerkandidaten, als Individuum in der Praxisschule akzeptiert zu werden. Außerdem wurde von ihnen betont, dass die Betreuungslehrer als Vorbilder beim Berufseinstieg sehr bedeutsam sind (vgl. Sağ, 2008).

In der Studie „Lehrerberuf und Praktikum“ von Argon und Köstelioğlu (2010) wurden die Merkmale der Betreuungslehrer aus der Perspektive der Lehrerkandidaten untersucht. Sie drückten aus, dass die Betreuungslehrer als Berater konstruktive Feedbacks zu den Aktivitäten geben und Zeit mit ihnen verbringen sollten. Zusätzlich sollten die Betreuungslehrer über Kompetenzen zur Bewertung verfügen und Verständnis den Lehrerkandidaten gegenüber zeigen. Als

persönliche Merkmale sollten die Betreuungslehrer in dem Praktikum über eine Kontaktaufnahmekompetenz verfügen. Sie sollten auch motiviert im Beruf und hilfsbereit Anderen gegenüber sein, sowie Selbstvertrauen haben. Darüber hinaus können sie Beobachtungsschwerpunkte festlegen. Als berufliche Aspekte sollten die Betreuungslehrer Klassenführungscompetenz und ausführliches Fachwissen besitzen (vgl. Argon und Köstelioğlu, 2010).

In einer anderen Studie, die von Bektaş und Ayvaz (2012) durchgeführt wurde, wird von den Betreuungslehrern Objektivität, Verständnis, Geduld und Aufrichtigkeit als persönliche Merkmale erwartet. Zusätzlich wird erwartet, dass sie die Lehrerkandidaten als Kollegen akzeptieren und vorstellen. Auch gehört zu den Erwartungen von den Betreuungslehrern, dass sie als Vorbilder fungieren können. Als weitere Erwartungen werden Unterstützung bei der Auswahl von Lerntechniken und der Planung des Unterrichts sowie Ausübung von Kontrolle der eigens erstellten Unterrichtspläne und -instrumente angedeutet (vgl. Bektaş, 2012).

In der von Deniz (2012) durchgeführten Studie wurden die Ansichten der Lehrerkandidaten über die Rollen und Aufgaben von den Betreuungslehrern in der Praktikumsphase untersucht. Als Rollen und Aufgaben werden von den Betreuungslehrern erwartet, dass sie die Lehrerkandidaten toleranter behandeln und eine Vorbildfunktion innehaben sollten. Kommunikationsfähigkeiten, Verständnis, genauso wie berufliche und fachliche Kenntnisse sind als weitere gewünschte Eigenschaften definiert. Darüber hinaus können sie den Lehrerkandidaten emotionale Unterstützung anbieten, indem sie diese aufmuntern und ihnen bei Problemen als Berater zur Seite stehen (vgl. Deniz, 2012).

Yılmaz und Özçakmak (2015) zeigen in ihrer Studie, dass die Betreuungslehrer mit konstruktiven Feedbacks auf die Entwicklung der Lehrerkandidaten Einfluss haben. Weitere Befunde dieser Studie zeigen, dass von den Betreuungslehrern erwartet wird, über Fach-, Berufskennnisse und Kommunikationsfähigkeiten zu verfügen, sowie gegenüber den Lehrerkandidaten tolerantes Verhalten vorzuweisen. Lernberatung und Lernbegleitung in den Praktika, Unterstützung der Betreuungslehrer bei Problemen sowie das Helfen bei Aufgaben außerhalb des Unterrichts werden von den Lehrerkandidaten erwartet (vgl. Yılmaz und Özçakmak, 2015). Die Beratung und Begleitung sowie Hilfestellung

bei anstehenden Problemen werden als weitere Erwartungen von Lehrerkandidaten in der Studie von Aslan und Sağlam (2017) geäußert (vgl. Aslan und Sağlam, 2017).

Internationale empirische Forschungen über die Betreuungslehrer

Ein zentrales Ergebnis der von Tabachnick und Zeichner durchgeführten (1985) Studie belegt, dass sich die Haltungen von den Lehrerkandidaten in Bezug auf die Rolle der Lehrperson, während eines Praktikums kaum veränderten (vgl. Tabachnick und Zeichner, 1985).

Die Wahrnehmung der Lehrerkandidaten von ihren Hochschuldozenten und Betreuungslehrern in der Praxisphase, untersucht von Talvitie et al. (2000), war mitunter, dass die Lehrerkandidaten manchmal Konflikte zwischen Hochschuldozenten und Betreuungslehrer erlebt haben. Der Grund dafür liegt darin, dass die erworbenen Kenntnisse an der Universität nicht dem Wissen der Betreuungslehrern entsprechen (vgl. Talvitie et al., 2000).

In der Studie von Hascher (2006) „Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum“ wird festgestellt, dass die Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrern, deren Hilfestellungen sowie ihre Kompetenzen der Lehrerkandidaten negativ bewertet wurden. In dieser Studie haben sich die Lehrerkandidaten darüber geäußert, dass außer der Entmystifizierung des Praktikums auch eine Entidealisierung, bewirkt durch Betreuungslehrer, auftraten (vgl. Hascher, 2006).

Als Ergebnis der von Scott (2013) durchgeführten Umfrage mit Lehramtsstudierenden an der Nambia Universität wurde notiert, dass einige der Lehrerkandidaten als studentische Hilfskraft bei außerschulischen Arbeiten eingesetzt sowie als Ersatzlehrkraft während der Abwesenheit der Lehrkraft behandelt wurden. Als weiteren Befund dieser Studie wurde angedeutet, dass die Betreuungslehrer über Kompetenzen wie Lernberatung und –begleitung nicht verfügt haben (vgl. Scott, 2013).

Yuan (2016) untersuchte in seiner Forschung die Auswirkungen der Beziehung zwischen Hochschuldozenten und der Betreuungslehrer auf die berufliche Identität der Lehrerkandidaten. Es wurde festgestellt, dass die Identitäten

zum idealen Lehrerprofil von Lehrerkandidaten durch die Interaktion mit dem Betreuungslehrer negativ beeinflusst wurden (vgl. Yuan, 2016).

Im Gegensatz zu den Studien, die ein negatives Verhältnis zwischen dem Betreuungslehrer und den Lehrerkandidaten feststellen, sind wenige Studien in der Fachliteratur dokumentiert, die belegen, dass die Betreuungslehrer einen positiven Beitrag zur beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten leisteten. Die Ergebnisse der Studie „Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt“ von Richter et al. (2011) zeigen, dass ein wesentlicher Teil der Lehrerkandidaten ihre Betreuungslehrer als „bedeutsam für die Entwicklung unterrichtsnaher Fertigkeiten, besonders bei der Leistungsbewertung und Klassenführung, und für den Umgang mit beruflichen Belastungen einstuft“. Die Betreuungslehrer werden außerdem „als Lerngelegenheit zur Erweiterung des Fachwissens“ betrachtet (ebd. Richter et al., 2011, S.73). Darüber hinaus erläuterten die Lehrerkandidaten, dass sie deutliche Unterstützung von ihren Betreuungslehrern wahrgenommen haben (vgl. Richter et al., 2011).

Die Studie von Festner, Schaper und Gröschner (2018) liefert die Befunde, dass die Lehrerkandidaten ihre Kompetenzen für den Bereich Lehrerberuf nach dem Praxissemester, im Zusammenhang mit der positiv erlebten, sozialen Unterstützung durch Betreuungslehrer, besser bewerteten als zu Beginn. Die Betreuungslehrer dienen als Vorbilder, stehen einerseits „für kommunikativen Austausch und Diskussion zur Verfügung, zeigen Verständnis“, und dienen andererseits „als Lehrerausbilder, helfen Lehrerkandidaten bei Problemen und muntern sie auf, geben ihnen Informationen und hilfreiche Tipps und tauschen beispielsweise Materialien aus“ (ebd. Festner et al., 2018, S.46).

In der Studie von Beck und Kosnik (2002) wurde von Lehrerkandidaten betont, dass die Betreuungslehrer ihnen emotionale Unterstützung anbieten sollten, indem sie die ihnen bei Problemen unterstützen und sie aufmuntern. Außerdem wurde gefordert, dass sie mit ihnen Kontakte aufnehmen und zur Zusammenarbeit mit Ihnen fähig und bereit sein sollten. Zusätzlich sollten die Betreuungslehrer konstruktive und reflexive Feedbacks geben sowie bei der Planung, Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts beraten (vgl. Beck und Kosnik, 2002).

Die Ergebnisse der Studie „Gute Praktika aus der Sicht von Studierenden und Praxislehrpersonen“ von Beyeler und Hascher (2014) zeigen, dass die Lehrerkandidaten ein erfolgreiches Praktikum tendenziell mit einer qualitativ hochwertigen Begleitung im Praktikumsprozess gleichsetzen. Darunter verstehen die Lehrerkandidaten „eine konstruktive Nachbesprechung, aber auch eine offene Haltung der Betreuungslehrer gegenüber Ideen von Seiten der Studierenden sowie die Möglichkeit, sich mit Fragen an die Betreuungslehrer wenden zu können“ (ebd. Beyeler und Hascher, 2012, S.114).

Empirische Forschungen über die Betreuungslehrer in der Fremdsprachendidaktik

In der Studie von Lunenberg (1999), in der die Aufgaben der Betreuungslehrer im Hinblick auf das Lehrprogramm für Niederländisch untersucht wurden, wurde festgestellt, dass die Betreuungslehrer viele Probleme bei der Erfüllung ihrer Aufgaben während des Praktikumsprozesses erlebt haben. Laut der Befunde deuteten die Betreuungslehrer an, dass sie die Lehrerkandidaten bei den Lernmethoden und der Betreuung zur beruflichen Entwicklung unterstützt haben. Jedoch betonten sie, dass sie über keine ausreichenden Kompetenzen für die berufliche Betreuung und die Lösung der persönlichen Probleme, mit denen die Lehrerkandidaten während des Praktikums konfrontiert sind, verfügen (vgl. Lunenberg, 1999).

Die Studie, in der Paker (2000) die Bewertungen der Lehrerkandidaten im Fach ELT über das Praktikum untersuchte, liefern die Befunde, dass 80% der Betreuungslehrer keine schriftlichen Pläne erstellt und 70% der Betreuungslehrer den Unterricht nicht gemäß der Lernziele durchgeführt haben. Außerdem drückten die Lehrerkandidaten aus, dass die Betreuungslehrer im Unterricht nur die türkische Sprache verwendet haben (vgl. Paker, 2000).

In der Studie von Moore (2003), in welcher der Einfluss der Betreuungslehrer auf die Lehrerkandidaten im Bereich Fremdsprachendidaktik untersucht wurde, erläuterten die Lehrerkandidaten, dass sie von den Betreuungslehrer in den Bereichen geleitet wurden, in denen die Betreuungslehrer kompetent waren. Aus diesem Grund konnten die Lehrerkandidaten die Lehr- und Lernstrategien, die sie an der Fakultät erworben hatten, nicht einsetzen. Bei der Untersuchung kam Moore

ähnlichen Befunde wie Eby et al. (2000). Moore stellte fest, dass die Betreuungslehrer an die Stärke der neuen Lehrstrategien nicht glaubten, die die Lehrerkandidaten in der Universität erworben haben (vgl. Moore, 2003; Eby et al., 2000).

In der die negativen und positiven Erfahrungen der Lehrerkandidaten im Praktikum untersuchenden Studie von Merç (2004) drückten die Lehrerkandidaten im Fach ELT aus, dass sie keine Unterstützung von den Betreuungslehrer im Praktikum erhalten haben. Außerdem wiesen die Lehrerkandidaten darauf hin, dass die Betreuungslehrer keine Zusammenarbeit mit ihnen durchgeführt haben. Als weitere Befunde wurde festgestellt, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten im Unterricht nicht beobachtet und bewertet haben (vgl. Merç, 2004).

Des Weiteren belegt die von Çetintaş und Genç (2005) durchgeführte Studie, dass einige Betreuungslehrer ihr berufliches Wissen und ihre im Laufe der Jahre gesammelten Erfahrungen mit den Lehrerkandidaten geteilt und so zu ihrer beruflichen Entwicklung beigetragen haben. Außerdem wurde in der Untersuchung als Befund vorgestellt, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten mit Informationen unterstützt und für kommunikativen Austausch bereitgestanden haben. Darüber hinaus haben die Betreuungslehrer betont, dass sie die neuen Methoden, Techniken und Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht durch die Lehrerkandidaten verfolgen konnten. Außerdem liefert die Studie die Befunde, dass die Lehrerkandidaten keine ausreichenden Unterrichtserfahrungen gesammelt haben, aufgrund negativer Verhaltensweisen, da die Betreuungslehrer ihr Interesse nur auf einen bestimmten Lehrerkandidat gerichtet haben (vgl. Çetintaş und Genç, 2005).

In der von Paker (2008) im Fach EFL durchgeführten Studie wurden die Probleme der Lehrerkandidaten in der Praxisphase unter Anleitung von Hochschuldozenten und Betreuungslehrern untersucht. Dass die Lehrerkandidaten nicht genügend Feedback von Betreuungslehrern, keine Beratung zur Reflexion und Unterstützung bei der Planung des Unterrichts in der Praxisphase erhalten konnten, wird als zusätzlicher Befund beschrieben (vgl. Paker, 2008).

In der Studie, in der Sariçoban (2008) anhand einer Skala die Ansichten der Betreuungslehrern und Lehrerkandidaten zu schulischen Erfahrungen und Lehrpraktiken im Fach ELT untersuchte, wurde festgestellt, dass die Betreuungslehrer gegenüber den Lehrerkandidaten als eine Führungskraft und ein gutes Vorbild fungieren sollten. Darüber hinaus sollten die Betreuungslehrer über den Praktikumsprozess Kenntnisse haben und die Lehrerkandidaten während des Prozesses beobachten und begleiten können. Außerdem sollten sie bei der beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten einen positiven Beitrag leisten (vgl. Sariçoban, 2008).

Hudson et al. (2010) untersuchte in seiner Studie die Wahrnehmungen der Lehrerkandidaten in Bezug auf die Betreuungslehrer in der Türkei. Das Ergebnis dieser Studie deutete darauf hin, dass die Lehrerkandidaten sich der Aufgaben der Betreuungslehrer nicht bewusst waren oder die Mentoring-Praktiken für die Lehramtsstudenten nicht explizit beachtet haben (vgl. Hudson et al., 2010).

Cincioğlu (2011) untersuchte in seiner Studie die Verfügbarkeit von Ausbildungsprogrammen für die Betreuungslehrer im Fach EFL. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die meistens Betreuungslehrer vor dem Praktikum keine Ausbildung für die Betreuung der Lehrerkandidaten erhalten haben (vgl. Cincioğlu, 2011).

In der Studie von Yavuz (2011) bestand das Ziel darin, die Betrachtungen und Erfahrungen eines Betreuungslehrers und sechs Hochschuldozenten im Bereich ELT über die Konzepte von „Betreuung“ zu untersuchen. Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass die Lehrerkandidaten die Betreuung in der Verbindung von Theorie und Praxis, sowie der Beobachtung des authentischen Umfelds als nützlich erachteten. Als weitere Ergebnisse dieser Studie wiesen die Lehrerkandidaten darauf hin, dass sie der kritischen, konstruktiven, strukturierten und sofortigen Hilfe und Rückmeldung der Betreuungslehrer bedurften. Darüber hinaus wiesen die Lehrerkandidaten auf einige problematische Aspekte bei der Betreuung in der Praxisschule hin beispielsweise, dass die Betreuungslehrer und die Schulverwaltung zum Lehrberuf entmutigt, und keine kooperative Zusammenarbeit durchgeführt haben. In der Studie wurde vorgeschlagen, dass die Kriterien für die Auswahl und Bewertung der Betreuungslehrer entwickelt und eine

verstärkten Zusammenarbeit zwischen Schule und Fakultät durchgeführt werden sollte (vgl. Yavuz, 2011).

Als Befunde in der von Özçelik (2012) durchgeführten Studie, in welcher die Ansichten von Fremdsprachenstudenten zu ihren Praktika untersucht wurde, wird belegt, dass einer der vier Lehrerkandidaten von den Betreuungslehrern bei der Planung der Unterrichtsaktivitäten im Rahmen der Praxis keine Unterstützung erhalten hat und die Betreuungslehrer ihre Aufgaben sowie ihre Rollen während der Praxisphase nicht erfüllt haben (vgl. Özçelik, 2012).

Rakıcioğlu-Söylemez und Eroz-Tuga (2014) untersuchten in ihrer Studie die Betrachtung der Lehrerkandidaten im Bereich EFL in Bezug auf die Betreuungslehrer und deren Rolle im Schulpraktikum. Es wurde festgestellt, dass sowohl die Lehrerkandidaten als auch die Betreuungslehrer hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen eine umfassende Einführung in den Praktikumsunterricht benötigen. Die Betreuungslehrer müssen auch darüber informiert werden, wie sie effektive Betreuung und Begleitung der Lehrerkandidaten während des Praktikumsprozesses durchführen können. Die Studie schloss mit dem Vorschlag, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Fakultät sowie die Ausbildungsprogramme für die Betreuungslehrer zu verbessern (vgl. Rakıcioğlu-Söylemez und Eroz-Tuga, 2014).

Teil 3

Forschungsdesign

Dieses Kapitel befasst sich mit den Schwerpunkten der Definition der Delphi-Methode, der Beschreibung der notwendigen Schritte bis zur Datenanalyse und der anschließenden Überprüfung der Reliabilität und Validität der gewonnenen Daten.

Die vorliegende Forschung basiert auf einer dreistufigen Delphi-Methode. Während einige Forscher behaupten, die Delphi-Methode sei qualitativ, vertreten andere Forscher die Meinung, dass sie der explorativen Sequenzmethode ähnlich ist, da die Ergebnisse der qualitativen Forschung die Grundlage des quantitativen Prozesses bilden. Diese quantitativen Daten werden zum Nachweis der Validität der erhaltenen qualitativen Ergebnisse verwendet. In Anbetracht der widersprüchlichen Definitionen von verschiedenen Forschern wird die vorliegende Studie als eine Delphi-Methode mit einer Reihe qualitativer und quantitativer Daten bezeichnet.

Zunächst wurden alle relevanten Themen anhand von qualitativen Daten untersucht. Darauf folgend wurde ein Fragebogen entsprechend den zu untersuchenden Themen entwickelt. Die von Experten ausgefüllten Fragebögen wurden quantitativ untersucht und anhand von grundlegenden Statistiken belegt. Dieser Fragebogen, der von der Ethikkommission der Hacettepe-Universität genehmigt wurde, wurde anhand der Dokumente von dem türkischen Bildungsministerium über allgemeine Qualifikationen des Lehrberufs und des von Kiraz (2003) entwickelten Fragebogen erstellt.

Die Delphi-Methode

Unterschiedliche Prioritäten der Forscher resultieren in verschiedenen Definitionen der Delphi-Methode. Folgende Variationen der Definition sind beispielsweise in der Literatur zu finden. Aus der Sicht M. Häder (1996) und A.E. Şahin (2001) wird die Delphi-Methode wegen ihrer Betonung der individuellen Intuition überwiegend geeignet für die Lösung schwieriger, mehrdeutiger und unstrukturierter Probleme betrachtet. Im Gegensatz dazu vertreten Blind und Cuhls (2001) die Meinungen:

die Delphi-Methode zu den subjektiv-intuitiven Methoden das Voraus schau gehört. Sie basiert auf strukturierten Gruppenbefragungen und nutzt intuitiv vorliegende Informationen der Teilnehmer. Dadurch liefert sie sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse und hat neben explorativ-prediktiven auch normative Elemente (S. 67).

Die originale Definition vom Initiator der Delphi-Methode, auf die viele Forscher sich beziehen, lautet folgendermaßen: „Its object is to obtain the most reliable consensus of opinion of a group of experts. It attempts to achieve this by a series of intensive questionnaires interspersed with controlled opinion feedback“(ebd. Dalkey und Helmer 1963, S.458). Laut dieser Definition sollte die Konsensbildung unter den Experten durch eine Reihe intensiver Fragebögen erreicht werden, die mit kontrolliertem Feedback durchgesetzt sind.

Die Weiterentwicklung von Linstone und Turoff in 2002 mildert die ursprüngliche Idee des Gruppenkonsenses und betonen, dass die Delphi-Methode zur Strukturierung eines Gruppenkommunikationsprozess charakterisiert werden, mit der eine Gruppe von Experten ein komplex Problem bewältigen kann. „Delphi may be characterized as a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem“(ebd. Linstone und Turoff, 2002, S.3).

Bei der Delphi-Methode handelt es sich um zwei wesentliche Charakteristiken; Erstens um die Lösung komplexer Probleme und zweitens um die spezifische Form der Gruppenkommunikation. Im Angesicht dieser Prägungen charakterisiert Häder (2002) die Entwicklung folgendermaßen:

Während zunächst gruppenspezifische Prozesse für die Bestimmung des Wesens von Delphi-Befragungen (eher) zentral waren, betonen neuere Beschreibungen stärker den Problemlösungscharakter bzw. das Umgehen mit Ungewissheit und heben den Zusammenhang zwischen gezielt gesteuerten Gruppenprozessen und der Aufklärung bestimmter Sachverhalte hervor (S.22).

Als „strukturierte Kommunikation“ gehören zu der Delphi-Methode:

- Rückmeldung der individuellen Informations- und Wissensbeiträge
- Bewertung der Meinung oder der „Ansicht“ der Gruppe
- Möglichkeit für Einzelne, ihre Ansichten zu überarbeiten
- Grad an Anonymität für die individuellen Antworten (vgl. Häder 2002).

Die beiden oben erwähnten Charakteristiken beim Umgang mit Delphi-Definitionen fügen somit eine dritte hinzu, nämlich die unterschiedliche Hervorhebung der Komponenten von der Delphi-Methode. Dies ist auf die Entkopplung des ursprünglichen Verhältnisses zwischen dem Ziel als Problemlösungsinstrument und dem Ablauf der spezifischen Gruppenerhebung zurückzuführen.

Neben einem Mangel an Klarheit in Bezug auf Definitionen spiegelt sich eine Unentschlossenheit in den unterschiedlichen terminologischen Suffixen wieder, neben „Delphi-Methode“ werden regelmäßig auch die Begriffe „Delphi-Technik“ oder „Delphi-Befragung“ verwendet. In dieser Arbeit wird nur der Begriff „Delphi-Methode“ verwendet.

Anwendungsbereiche der Delphi-Methode. Die Delphi-Methode wurde zuerst in den 1950er Jahren verwendet, um über langfristige Vorhersagen wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen in militärischen Experimenten zu entscheiden (vgl. Häder und Häder 2000; Şahin 2010). Darauf folgend wurden in den 70er Jahren die ersten Anwendungen der Delphi-Methode in Westeuropa für zukünftige Wirtschaftsprognosen eingesetzt. In 1997 und 1998 wurde die Delphi-Methode in Deutschland vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eingesetzt (vgl. Brosi et al., 2003; Häder, 1996). Im türkischen Kontext ist die Beschreibung, Ziele, Hypothesen und Vorteile der Delphi-Methode von dem Forscher E. Ceyhan beschrieben worden.

In einer anderen Studie zielte F. Paykoç und A. Ok (1990) darauf ab, den Bildungsbedarf nach den Wahrnehmungen der Lehrer anhand der Delphi-Methode zu bestimmen. Und daraufhin unter Berücksichtigung der Wahrnehmungen von den Schülern den Lehrerberufe zu untersuchen. In der heutigen Bildungsforschung bewahrt diese Methode noch immer ihre Aktualität und wird bei der Definition von unterschiedlichen Kompetenzen und Merkmalen in Lehrerausbildungsstudien verwendet. Die Delphi-Methode wurde in folgenden Projekten in Bezug auf die Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerausbildung eingesetzt:

- ❖ Oser und Oelkers (2001) haben zur Vorbereitung einer Absolventenbefragung über den Grad der Erreichung von Standards am

Ende der Lehrerbildung in Anlehnung an die Delphi-Methodik eine dreistufige Expertendiskussion und –befragung durchgeführt.

- ❖ A. E. Şahin (2010) ist der Frage mithilfe der Delphi-Methode nachgegangen, inwiefern der Lehrerberuf in der Primarstufe als eine Profession wahrgenommen wird.
- ❖ Koster et al. (2005) haben eine Delphi-Studie zu den Anforderungen an Lehrerausbilder durchgeführt.
- ❖ Kunina et al. (2012) haben der Frage mithilfe der Delphi-Methode nachgegangen, welche bildungswissenschaftlichen Inhalte in der Lehrerbildung wichtig sind.

Die durchgeführten Studien belegen, dass die Delphi-Methode unter Beteiligung von Experten dazu beigetragen kann, einen Konsens über verschiedene relevante Fragen der Lehrerbildung zu erzielen. Die in dieser Studie angewandte Methode wird in Bereichen wie bei der Ermittlung von erwarteten Merkmalen den Lehrerausbildern (vgl. Koster, 2005) und der Bestimmung von spezifischen Lehrerkompetenzen sowie bei der Gewährleistung für Validitätsstudien verwendet (vgl. Alake-Tuenter et al., 2013; Muñiz-Rodriguez et al., 2017).

Merkmale der Delphi-Methode. Trotz der hohen Vielfalt an Definitionen und Anwendungsmöglichkeiten besteht die Grundidee darin, „Expertenmeinung in mehreren Wellen zur Problemlösung einzusetzen und anonyme Rückmeldungen in diesen Prozess einzubeziehen“ (ebd. Häder und Häder 2000, S.13). Nach jeder Befragungsrunde betrachten die Experten die Aussagen aller Beteiligten und haben anschließend die Möglichkeit, ihre eigenen Ansichten zu korrigieren bzw. revidieren (vgl. Häder, 1996).

Anonymität ist ein wichtiges Element der Delphi-Methode. Auswirkungen von psychosozialen Faktoren erhöhen die Leistungsfähigkeit. Während die Teilnehmer eher bereit sind inkognito an der Forschung teilzunehmen, kann zusätzlich verhindert werden, dass Personen den Prozess dominieren. Auch der Einfluss durch Angst vor einer negativen Beurteilung durch die anderen Teilnehmer wird somit minimiert. Und schließlich wird eine irrelevante Kommunikation zwischen den Teilnehmern durch mangelnde Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern verhindert.

Bei dem Verfahren der Delphi-Methode sind mehrere Autoren über die Verwendung eines formalisierten Fragebogens, Befragung von Experten, Anonymität der Einzelantworten, Ermittlung einer statistischen Gruppenantwort, Informationen der Teilnehmer über die (statistische und Verbale) Gruppenantwort und Wiederholung(en) der Befragung als Merkmale gewissermaßen einig (vgl. Albach 1970; Häder und Häder, 2000; Şahin 2001). Grundsätzlich verwendet die Delphi-Methode das folgende Verfahren (vgl. Aydın, 1999; Brosi et al., 2003; Häder und Häder 2000; Häder 2002; Şahin, 2001; Vorgrimler und Wübben, 2003):

I. Runde: Das Operationalisieren des allgemeinen Problems. In der ersten Runde erhalten die Experten entsprechend der Delphi-Methode strukturierte und offene Fragestellungen, welche zum betreffenden Themenbereich verfasst wurden. Diese Fragen ermöglichen zunächst, „eine Vielzahl an Ideen zu erfassen und somit ohne Vorgabe von Items zu Beginn der Befragung die Untersuchungsergebnisse aus der Teilnehmergruppe heraus zu entwickeln“ (vgl. Paetz, 2011).

Außer standardisierten Fragen können zusätzlich die Items formuliert werden, bei denen die befragten Experten unabhängig ihre Meinungen äußern können. Diese Fragen erfordern meistens sachliche Gründe für numerische Schätzungen. Die Identifizierung der relevanten Kompetenz-Items basiert auf einer Literaturrecherche oder qualitativen Experteninterviews (vgl. Niederberger et al. 2018). Im Rahmen der Delphi-Methode werden als Ergebnis der ersten Runde gut formulierte Hypothesen oder Vorschläge präsentiert (vgl. Brosi et al., 2003). Mindestens 60% der Befragten sollten ein Gutachten für die erste Runde abgeben, um erfolgreich die weiterführende Stufe anzugehen (vgl. Aydın, 1999).

Das Ziel der ersten Runde ist, die Antworten der Befragten zu einer zusammengefassten Gruppenmeinung hinzuzufügen, die in der nächsten Runde an die beteiligten Experten zurückgesendet wird und die Grundlage für die nächste Befragungsrunde bildet. Trotz einer anonymen Umfrage entscheiden sich die beteiligten Experten daher für die zweite Runde der Umfrage auf der Grundlage der Meinungen ihrer Kollegen.

II. Runde: Ausarbeitung eines standardisierten Fragebogens. Zur Durchführung der zweiten Runde wird ein Fragebogen entworfen, mit dem die

anerkannten Experten anonym nach ihren Meinungen zu den vorher festgelegten Hypothesen oder Vorschlägen befragt werden. Die Teilnehmer werden nun zu allen Ansichten des in der ersten Runde erhaltenen Sachverhalts konfrontiert und um neue Einschätzung gebeten (vgl. Brosi et al., 2003).

Die von den Experten ausgefüllten Fragebögen werden von dem Forscher bewertet und die Mittelwerte und Streuungen ermittelt. Bei den Berechnungen werden besonders die Maße der zentralen Tendenz der Modus (Häufigster Wert einer Verteilung), der Median (der mittlere Wert einer Verteilung) und das arithmetische Mittel (der Durchschnitt) erfasst.

Im Falle der Streuung können beispielsweise der Interquartialabstands (IQR), der den Abstand zwischen dem unteren Quartil (bei 25 %) und dem oberen Quartil (bei 75 %) einer Verteilung beschreibt und damit die mittleren 50 % umschließt, und die Varianz berechnet werden. Diese besagt, ob die Antworten nahe beieinanderliegen oder weit auseinander streuen. Je niedriger die Streuung ist, desto aussagekräftiger ist das arithmetische Mittel. Darüber hinaus wird die Spannbreite in den Ergebnissen angezeigt, der die Differenz aus dem niedrigsten und höchsten Wert darstellt.

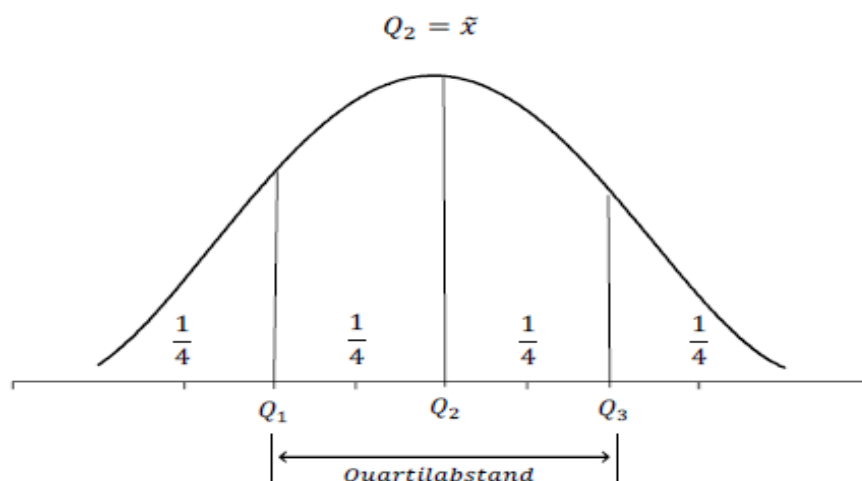


Abb 3. Darstellung der Quartilen (quelle Niederberger und Renn, 2018)

Da in den Umfragen bei der Delphi-Methode häufig sequenzielle Maßstäbe verwendet werden, basieren die statistischen Berechnungen normalerweise auf den mittleren Wert und Quartilabstand. Neben quantitativen Bewertungen ist es auch wichtig, offene Fragen systematisch und routinemäßig zu bewerten. Zu diesem Zweck ist es wichtig, eine verständliche Methode zu wählen, die gewährleistet, dass

die Ergebnisse idealerweise für die nächste Erhebungsrunde dargestellt werden. Zu diesem Zweck kann beispielsweise eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse angewandt werden. Die Antworten werden in der quantitativen Variante codiert, gezählt und standardisiert.

In der Praxis wird die Delphi-Methode von sequenziellen Skalen dominiert. Median und Quartilabstand werden häufig zur statistischen Beschreibung verwendet. Für die statistischen Auswertungen im Kontext der Delphi-Methode sind drei Messebenen sehr wichtig:

Tabelle 4

Messebenen in der Delphi-Methode

Messniveau	Erläuterung	Beispiele	Relevante statistische Maßzahlen
Nominal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analysierung der Verschiedenartigkeit zwischen den Antworten (Werte) ➤ Tabellarische oder grafische Häufigkeitsauszählungen der statistischen Auswertung 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geschlecht ➤ Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modus
Ordinal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Darstellung einer sinnvollen Rangfolge. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zufriedenheit ➤ Berufliche Position 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Median ➤ Quartilsabstand
Metrisch (Intervall und Ratio)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bestimmung der Abstände zwischen den einzelnen Antworten neben der Verschiedenartigkeit und der Rangfolge. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gehalt ➤ Zeitangaben 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arithmetische Mittel ➤ Varianz bzw. Standardabweichung

III. Runde: Auswertung der Ergebnisse aus der zweiten Runde und Rücksendung an die Experten: Nachdem die gewonnenen Informationen der zweiten Runde bewertet wurden, werden sie in dieser Phase des Verfahrens an die Teilnehmer zurückgeschickt. Die Teilnehmer erhalten dadurch eine Gesamtansicht aller Antworten zu den einzeln festgelegten Hypothesen und können auf dieser Basis ihr eigenes Urteil überdenken und revidieren. Dieser Rückspiegelungskreis kann mehrmals wiederholt werden. Ein festgelegtes Abbruchkriterium unterbricht den kontinuierlichen Rückfuhrprozess, wenn ein gewisser Konsens unter den Teilnehmern existiert. Dieser Prozess ermöglicht es den Teilnehmern die Überarbeitung ihrer eigenen Antworten, mithilfe der Einsicht in die Antworten anderer Teilnehmer. Während des gesamten Prozesses sollten sich die Antworten

einander nähern und zu einem Konsens führen. Idealerweise erfasst die Delphi-Methode konsensbasierte Bewertungen oder Dissensschätzungen innerhalb der Expertengruppe. Dank der Anonymisierung der Experten und des iterativen Prozesses des Fragebogens kann der relevante Wissensstand unabhängig vom Status der Teilnehmer am Prozess der Delphi-Methode dargestellt werden.

Die Phasen der Delphi-Methode sind abgeschlossen, wenn ein Konsens unter den Experten erreicht ist. Da die Experten, die an dem Verfahren teilnehmen, bei mehr als drei Befragungsrunden Ermüdung verspüren und die Motivation verlieren könnten, besteht die optimale Anzahl von Befragungsrunden meistens aus drei Runden (vgl. Brosi et al., 2003; Şahin, 2001). In der Abbildung 3 wird der Ablauf der Delphi-Methode veranschaulicht:

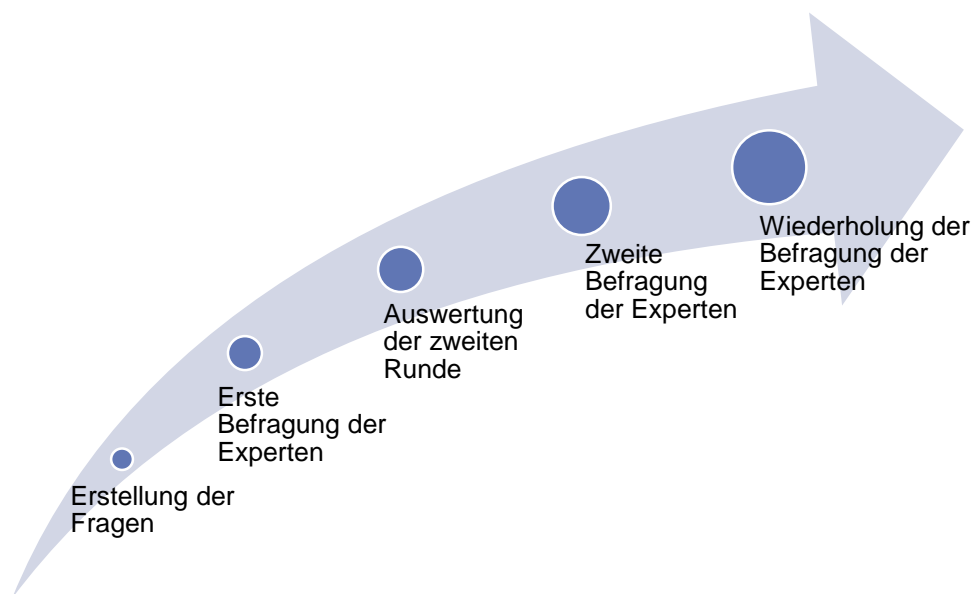


Abb 4. Ablauf der Delphi-Methode

Expertenwahl und Expertenanzahl bei der Delphi-Methode. Nach Häder und Häder (2000) sind Kriterien bei der Wahl von Experten und der Bestimmung der Anzahl von Experten für die Delphi-Methode eine ernstzunehmende und komplizierte Aufgabe. Experten werden aus einem Pulk von Personen ausgewählt, die über umfassende Erfahrung zu dem ermittelnden Thema verfügen sollten. Im Laufe des Verfahrens sollten sie offen in der Kommunikation sein. Außerdem sollte die Expertengruppe das Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten können (vgl. Häder und Häder, 2000; Hsu und Sandford, 2007).

Die optimale Anzahl von Experten hängt hauptsächlich von der Komplexität der Fragen und den Fachkenntnissen der Teilnehmer ab. Für kleine Probleme und hohe Kompetenz der Teilnehmer reicht oft eine kleinere Gruppe von Experten aus (vgl. Häder und Häder, 1994). Laut Häder und Häder (1994) genügen 15 – 25 Teilnehmer für eine Delphi-Befragung. Im Gegensatz dazu vertritt Aydın (1999) die Ansicht, dass die Anzahl der Teilnehmer bei 20 – 30 liegen sollte. In der Delphi-Methode besteht die ideale Expertengruppe aus 10 – 20 Teilnehmern, dies betritt Şahin in 2001. Angesichts der angegebenen Informationen variiert die Anzahl der Teilnehmer, die für eine Delphi-Methode von Nöten sind, zwischen 10 und 30.

Forschungsfeld und Stichprobe

Die Stichproben der vorliegenden Studie kann in zwei Gruppen unterteilt werden: Innerhalb der ersten Gruppe wurden vorweg, in der ersten Runde des Verfahrens, Daten erhoben und die zweite Gruppe bestand aus der erwählten Expertengruppe. Mit einer offenen Frage wurden die Teilnehmer gebeten, durch Brainstorming, so viele Kompetenzen von Lehrern wie möglich zu identifizieren und aufzulisten.

Stichprobe der ersten Runde der Delphi-Methode. Die Teilnehmer der ersten Runde wurden durch eine Schneeball-Technik ausgewählt. Für die Erstellung offener Fragebögen wurden Daten von den Lehramtsstudenten der Abteilung für Deutschlehrausbildung an der Anadolu Universität, der Erciyes Universität, der Gazi Universität und der Hacettepe Universität erhoben. Zusätzlich wurden Daten von den Hochschuldozenten erhoben, welche als Ausbilder in dem Prozess der universitären Praktika tätig sind. Auch wurden die drei zuvor bestimmten Betreuungslehrer, die ebenfalls an den nachfolgenden Stufen der Delphi-Methode teilgenommen haben, dieser Datenerstellung hinzugezogen.

Für die Fragebögen der ersten Runde wurden insgesamt 76 Lehrerkandidaten und 20 Dozenten befragt. Darüber hinaus wurden in der ersten Phase der Forschung teilstrukturierte Interviews mit drei Lehrerkandidaten, zwei Absolventen des Lehramtsstudiums, zwei universitäre Dozenten, drei Betreuungslehrern und einer Praktikumskoordinatorin der Abteilung durchgeführt. Den Studien von Şahin (2001) folgend, wurden die Befragungen der Dozenten per E-Mail durchgeführt.

Stichprobe der zweiten und dritten Runde der Delphi-Methode. In der zweiten und dritten Stufe der Delphi-Methode wurden die Teilnehmer durch gezielte Stichprobenverfahren ausgewählt. Um die Teilnehmer zu erreichen, wurde die sogenannte Schneeballtechnik eingesetzt. Experten bestehen aus vier Gruppen: Hochschuldozenten, Betreuungslehrer in den Praxisschulen, die Absolventen des Lehramtsstudiums für Deutschlehrausbildung und sich in der Praktikumsphase befindende Lehramtsstudierende. Bei dem Prozess der Auswahl von Experten wurde eine Reihe von Kriterien festgelegt und eine zweckmäßige Auswahl entsprechend dieser Kriterien getroffen.

Tabelle 5

Die notwendigen zu den erfüllten Kriterien bei der Bestimmung der Experten

Experten der Delphi-Methode	Eigenschaften der Experten
Hochschuldozenten	Mindestens fünf Jahre im Praktikum an der Uni tätig oder akademische Arbeiten über das Praktikum verfasst haben.
Betreuungslehrer	Drei jährige Erfahrung als Betreuer in der Praktikumsphase.
Absolventen des Lehramtsstudiums	Lehrer mit einer einjährigen Lehrerfahrung, welche das Praktikum kürzlich absolviert haben.
Lehrerkandidaten	Entweder sich in der Unterrichtspraxisphase noch befindet oder hat diese gerade absolviert hat.

Prozess der Datenerhebung

Die erste Runde des Datenerfassungsprozesses beginnt mit der Genehmigung der Ethikkommission der Hacettepe Universität. Nach Erhalten der erforderlichen Unterlagen wurden den Hochschuldozenten ein Online-Fragebogen (Googleabfrage) (Anhang-C, Kompetenzen der Betreuungslehrer: Delphi-Methode Stufe 1) und den Lehrerkandidaten einen schriftlicher Fragebogen (Anhang-B, Kompetenzen der Betreuungslehrer: Delphi-Methode, Stufe 1) zugestellt. Darüber hinaus wurden halbstrukturierte Interviews mit drei Lehrerkandidaten, zwei Absolventen, zwei Hochschuldozenten, drei Betreuungslehrern und einer Praktikumskoordinatorin der Abteilung im Bereich DaF durchgeführt (Anhang-A, Kompetenzen der Betreuungslehrer: Interviewfragen der Delphi-Methode, Stufe 1). Parallel wurde in dieser Runde die forschungsrelevante Literatur recherchiert. Als

Ergebnis dieses Prozesses wurde eine Reihe von Item-Pools über Kompetenzen erstellt, welche die Betreuungslehrer aus Sicht der Experten verfügen müssen.

In der zweiten Runde wurden die aus dem erstellenden Item-Pool erhaltenen Indikatoren auf eine Likert-Skala gesetzt (1 = gar nicht; 7 = stimmt absolut zu) und der bestimmten Expertengruppe (Anhang-D, Bestimmung der Kompetenzen der deutschen Betreuungslehrer: Delphi-Methode, Stufe 2) zurückgeschickt. In dieser Runde wurde den Experten die Möglichkeit gegeben, das Ausmaß der Beteiligung in den genannten Ausdrücken von Items anzugeben und ihre fachlichen Meinungen hinter ihren Äußerungen zu begründen.

In der dritten Runde wurde den Experten die statistischen Werte der zweiten Befragung zusammen mit den abgegebenen Kommentaren übermittelt (Anhang-E, Bestimmung der Kompetenzen der deutschen Betreuungslehrer: Delphi-Studie, Stufe 3). Die Teilnehmer wurden gebeten, ihre Entscheidung in Betracht der abgegebenen Ergebnissen und Kommentaren gegebenenfalls zu kommentieren. In der dritten Befragungsrunde wurde beobachtet, dass die Experten über die ermittelten Resultate einen Konsens erreichten (siehe Tabelle 27).

Datenerhebungsinstrumente

Die grundlegenden Datenerhebungsinstrumente der Studie wurden von einer Reihe von Fragebögen, die sich an den vorherigen orientierten, gebildet (Anhang-A, B, C, D, E). Bei der Entwicklung der Skalen wird das von Şahin (2001) vorgeschlagene Format verwendet. In den offenen Fragebögen, die für die erste Runde erstellt worden waren, wurden die Teilnehmer gebeten, so viele Lehrerkompetenzen wie möglich durch Brainstorming zu identifizieren und aufzulisten. Darüber hinaus wurden in der ersten Runde der Forschung halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Diese Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert.

In der zweiten Runde wurde nach den gewonnenen Daten aus der ersten Runde ein Items-Pool von Kompetenzen erstellt, der in einen Fragebogen zu einer Likert-Skala umgewandelt wurde. Zusätzlich wurden Experten aufgefordert, ihre Meinungen zu den Äußerungen zu erläutern.

In der dritten Runde ist ein, aus den Ergebnissen der statistischen Analyse für jedes Item und die anhand deskriptiver Statistiken bewerteter Antworten der Teilnehmer aus der zweiten Stufe, erstellte Fragebogen zu den Experten zurückgeschickt worden.

Tabelle 6

Datenerhebungsinstrumente

Forschungsfragen	Datenerhebungsinstrumente
Frage 1: Über welche Kompetenzen sollten die Lehrkräfte verfügen, die als Betreuungslehrer in der Praktikumsphase tätig sind?	➤ Offene Fragebogen und halbstrukturierte Interview
Frage 2: Bei welchen Themen der vorgeschlagenen Kompetenzen für Betreuungslehrer herrscht Dissens bzw. Konsens unter den Experten?	➤ Siebenstufige Likert-Skala
Frage 3: Was sind die Betreuungslehrerkompetenzen, über welche die Deutschlehrer nach Expertenmeinungen verfügen müssen?	➤ Fragebogen

Datenanalyse

Die qualitativen Daten der Forschung wurden durch eine inhaltliche Analyse erhalten. Im Allgemeinen folgte das qualitative Datenanalyseverfahren den drei von Miles und Huberman (1994) vorgeschlagenen Stufen.

- Datenreduzierung bzw. –regelung
- Darstellung von erstellten Daten
- Beschreibung und Validierung der Erhebungsergebnisse.

Yıldırım und Şimşek (2008) behaupten, dass ein Forscher Daten in der Inhaltsanalyse auf drei Arten kodieren kann;

- Verwendung von einem vordefinierten Code
- Generieren eines Codes aus den erhobenen Daten
- Fügen des vordefinierten Codes der Liste hinzu.

Da einige der Code entsprechend der vorliegenden Literatur erstellt und neu entstandene Codes zu dem Items-Pool hinzugefügt wurden, wurde die vorliegende

Analyse dem dritten Punkt von Yıldırım und Şimşek folgend praktiziert. Schließlich wurde eine Reihe von Codes auf der Grundlage von der vordefinierten und mithilfe neuer Codes eine Liste erstellt. Dann wurden die Codes in unterschiedliche Themen gebündelt. Diese Themen wurden verwendet, um die erste Reihe von Kompetenzdefinitionen zu erstellen. Letztendlich wurden die gewonnenen Kompetenzen aus den Themen abgeleitet und, durch aussagekräftige Bezeichnungen betitelt weiterverwendet.

Der zweite Fragebogen in der zweiten Runde wurde anhand deskriptiver Statistiken analysiert. Die Werte für das untere Quartil, den Median, das obere Quartil und die Spannweite wurden entsprechend den Antworten bestimmt. Des Weiteren wurden auch die qualitativen Kommentare der Teilnehmer begutachtet.

In der dritten Fragebogen der dritten Runde wurden erneut die statistischen Werte für das untere Quartil, den Median, das obere Quartil und die Spannweite ermittelt. Durch den hierbei gebildeten Expertenkonsens wurde das Dokument über die Kompetenzen der Betreuungslehrer, über welche die Betreuungslehrer im Bereich Deutsch verfügen müssen, erstellt.

Datenanalyse 1.Runde. Ziel der ersten Runde in der Delphi-Methode ist es, Items aus der Sicht der Experten zu erheben, welche die Grundlage für die nächste Befragungsrunde und damit für die weitere Entwicklung der Kompetenzen für Betreuungslehrer darstellen. Folgende Frage ging an die Experten: „Über welche Kompetenzen sollten die Lehrkräfte verfügen, die als Betreuungslehrer tätig sind?“ Die Experten sollten in eigenen Worten ihre Kompetenzen beschreiben und konkretisieren.

Die Befragung der beteiligten Experten in der ersten Runde erfolgte schriftlich und Online. Der Fragebogen enthielt zusätzlich, neben den notwendigen Erklärungen, auch Schriftfelder, in denen die beteiligten Experten ihre Kompetenzen in eigenen Worten benennen und gegebenenfalls näher erläutern konnten. Die maximal mögliche Anzahl von Kompetenzen war auf insgesamt fünfzehn begrenzt, um den quantitativen Verarbeitungsaufwand vor der Vorbereitung der zweiten Stufe der Delphi-Methode zu begrenzen.

Phase 1. Nach der Analyse des Interviews und der offenen Fragebogenantworten wurde eine Reihe von Kompetenzthemen definiert und unter

wichtigen Hauptthemen zusammengefasst. Diese Kompetenzthemen wurden später als Kompetenzbereich bezeichnet. Die Themen, die zur Erstellung des Kompetenzverhaltens in einem bestimmten Kompetenzbereich verwendet wurden, wurden berechnet und ihre Häufigkeit in der Tabelle 6 dargestellt.

Phase 2. Für die Definition der relevanten Themen wurden in der zweiten Phase des Verfahrens die gesamten Daten erneut evaluiert. Diese neudefinierten Items waren richtungsbestimmend für den Erhalt des endgültigen Kompetenzbereichs. Nach der Themenbestimmung wurden 30% der erhobenen Daten von einer außenstehenden Expertin überprüft. Laut Campbell (2013) sind 10% ausreichend, um qualitative Ergebnisse vorweisen zu können.

Hierbei wurde mit der externen Expertin eine weitere Diskussion geführt, um die Hauptkompetenzbereich zu definieren. Innerhalb einer Runde mit der außenstehenden Expertin wurde festgestellt, dass sich die Themenbereiche des „Modelllehrers“ mit den allgemeinen Kompetenzen der Lehrer überschneiden. Daher wurde zwei von dem Bildungsministerium erstellte Hauptdokumente über die Kompetenzen von Lehrern zur Definition der in dieser Untersuchung verwendeten Themenbereiche zu Rate gezogen (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2018; İngilizce Öğretmeni Genel Alan Yeterlilikleri, MEB, 2008), da bisher keine Dokumente über Kompetenzen von Deutschlehrern erstellt wurden.

Phase 3. Nachdem die Hauptkompetenzbereiche definiert wurden, wurde jeder für diesen Titel relevanter Themenbereiche kodiert. Dieser Prozess wurde dreimal wiederholt. Anschließend wurden zufällig ausgewählte 30% der Daten von einer externen Expertin kodiert. Die Reliabilität der Kodierung wurde mit der Formel von Miles und Huberman (vgl. Miles und Huberman, 1994) überprüft und resultierte in $r=0,93$.

Diese Ähnlichkeit, die in den Miles- und Huberman-Modellen als interne Konsistenz bezeichnet wird und als Konsens zwischen den Kodierern konzipiert ist, kann mit der Formel $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ berechnet werden. In der Formel Δ : der Zuverlässigkeitskoeffizient, C: die Anzahl der Bedingungen, zu denen der Konsens vereinbart wird, ∂ : die Anzahl der nicht vereinbarten Bedingungen. Es wird von der Kodierungssteuerung erwartet, welche eine interne Konsistenz ergeben soll, dass der Konsens zwischen den Kodierungen laut Miles und Huberman (1994)

mindestens 80% beträgt. Die als „undefiniert“ bezeichneten Themen wurden in einer weiteren Diskussionsrunde mit der externen Expertin definiert.

Phase 4. In der letzten Phase wurden alle Items unter den Themenbereiche zusammengefasst und unter den Hauptkompetenzbereichen aufgeführt. Items, die mit weniger als drei erwähnt wurden, sind nicht berücksichtigt, da sie ein begrenztes Frequenzspektrum vorweisen. In der Abbildung 4 wird die schematische Vorgehensweise in der Datenanalyse der ersten Stufe der Delphi-Methode vorgestellt.

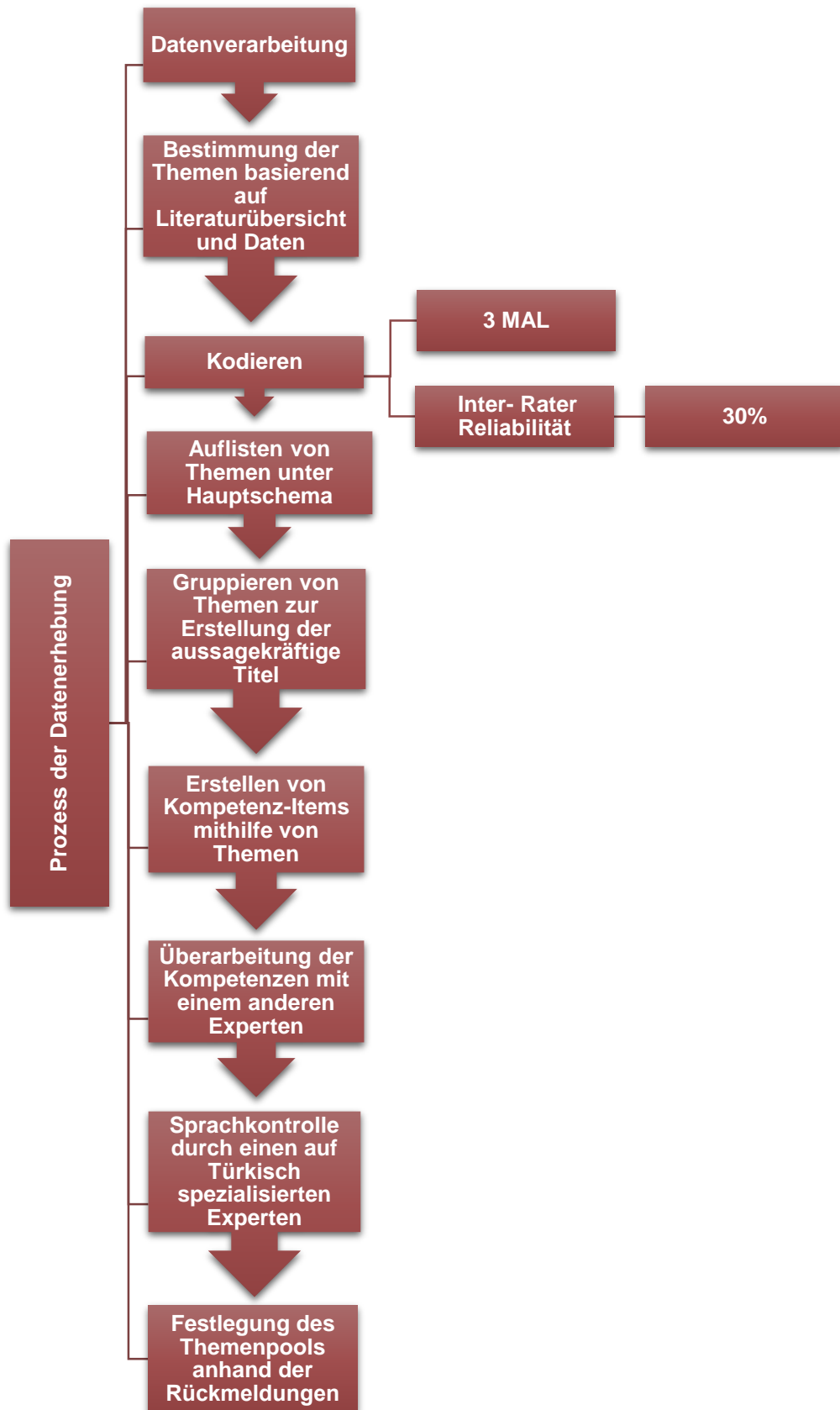


Abb 5. Ablauf der ersten Runde der Delphi-Methode

Datenanalyse 2. Runde. Die zweite Stufe der Studie verfolgte das Ziel, die Experten über alle Kommentaren und Items zu informieren und sie zugleich zu bitten, zu jeder einzelnen Kommentaren Stellung zu beziehen. Somit galt das Interesse der zweiten Stufe der Frage, welche der dargestellten Items in den Kompetenzbereichen der Betreuungslehrer von den beteiligten Experten als besonders Relevant betrachtet werden.

Zur Vorbereitung sind die Hypothesen von Experten aus der ersten Stufe thematisch geordnet. Nach der thematischen Ordnung wurden Validität der Hypothesen von zwei Experten überprüft, die in diesem Fachbereich tätig und mehrsprachig sind. Als letzter Schritt wurden Kompetenz-Items von einem Experten im Bereich Türkisch als Fremdsprache sprachlich überarbeitet und in einen zweiten Fragebogen, bestehend aus einer siebenstufigen Likert-Skala als Antwortformat zum Ankreuzen, überführt.

Für die Analyse der zweiten Runde wurden die Werte für das untere Quartil, das obere Quartil, den Median und die Spannweite der einzelnen Umfrageelemente berechnet. Darüber hinaus wurden Kommentare, wie die Teilnahme oder nicht Teilnahme, für jedes Item in einer zusätzlichen Form erfasst. Die erhobenen Daten wurden durch das IBM SPSS 19 statistische Programm analysiert.

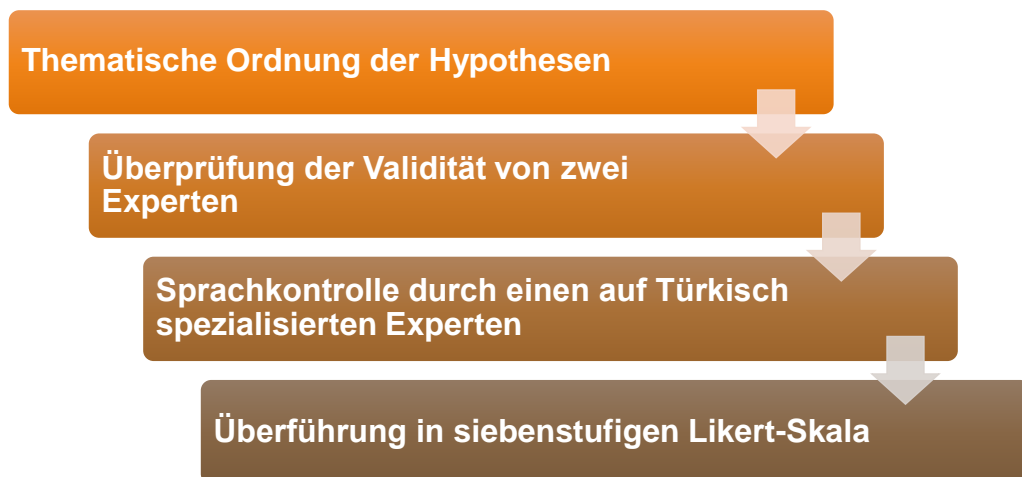


Abb 6. Ablauf der Datenanalyse in der zweiten Runde der Delphi-Methode

Datenanalyse 3. Runde. Für die Analyse der dritten Delphi-Befragungsrunde wurden die statistisch gewonnenen Ergebnisse der zweiten Delphi-Befragung verwendet. Hierbei wurde überprüft, ob die Spannweite zwischen den Quartilen reduziert wurde.

Die beteiligten Experten an der dritten Runde hatten die Möglichkeit, ihr bisheriges Urteil anhand der Reaktion der gesamten Gruppe zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Ziel der dritten Runde der Datenanalyse war es, die Varianz der einzelnen Urteile zu verringern und damit die Spannbreite möglicher Entwicklungen einzugrenzen.

Resümee der Runden der Delphi-Methode. In Anbetracht der Antworten in der dritten Phase wurden die Reduktion zwischen den Quartilen, der Konsensbestimmungsgrad der Kompetenzen sowie die Kommentare der Experten überprüft.

In Anbetracht der gegebenen Kommentare wurden die notwendigen Änderungen durchgeführt. Nach diesen Änderungen wurde die endgültige Entscheidung über Betreuungslehrerkompetenzen mit einer hinzugezogenen, auf dem Gebiet der Lehrerausbildung sachkundigen, Forscherin bestimmt. Nachdem die Sprach- und Verständlichkeitskontrolle der Kompetenz-Items durch einen auf Türkisch spezialisierten Experten durchgeführt wurde, wurde die endgültige Version erstellt.

Gewährleistung von Validität und Reliabilität. Validität und Reliabilität sollten in der qualitativen Forschung sorgfältig behandelt werden. In dieser Studie wurden Datentriangulation, Feedback von Fachleuten, Pilotstudie, Kodierungs- und Rekodierungsprozess und Inter-Rater-Reliabilität verwendet, um die Validität und Reliabilität dieser Untersuchung zu unterstützen. Basierend auf der Delphi-Methode ist die vorliegende Studie ein Versuch zur Validierung von Items, welche zur Definition von Kompetenzen der Betreuungslehrer entwickelt wurden.

Die vorhergegangene Pilotstudie erhöhte die Validität der Datenerhebungsinstrumente. Die Reliabilität der Datenanalyse wurde durch den dreifach wiederholten Kodierungs- und Rekodierungsprozess erhöht. Darüber hinaus wurde die Inter-Rater Reliabilität als sehr hoch eingestuft ($r=0,93$).

Teil 4

Befunde und Diskussion

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des Datenanalyseprozesses vorgestellt. Dieser Teil besteht aus drei Unterteilen, in denen es um die drei Runden der Delphi-Methode geht. In der ersten Runde werden die Ergebnisse aus halbstrukturierten Interviews und dem offenen Fragebogen vorgestellt. Die zweite und die dritte Runde basieren auf den erhaltenen Ergebnissen durch die Bewertungen der Experten.

Die Vorgehensweise der ersten Delphi-Runde

Das Ziel der ersten Erhebungsrunde war, das Kompetenzverständnis der beteiligten Experten an Betreuungslehrern zu erfassen. Die Erhebung des Verständnisses von Kompetenzen erfolgte anhand der Frage „Über welche Kompetenzen sollten die Lehrkräfte verfügen, die als Betreuungslehrer in der Praktikumsphase tätig sind?“

Zur Erhebung der Daten wurden in der ersten Erhebungsrunde eine offene Fragestellung und ein freies Antwortformat gewählt, um die Experten zum Einstieg in die Untersuchung nicht ihrer Meinungen zu beeinflussen. Dabei sollten die beteiligten Experten ihre eigene Sichtweise und ihre individuellen Erfahrungen nutzen, um die Fragen zu beantworten. Die Experten wurden darum gebeten, ihre Antworten vor dem Hintergrund der Änderungen durch einen Betreuungslehrerkompetenzen-Prozess zu betrachten. Daraufhin wurde eine beliebig große Anzahl an Kompetenzen genannt und die abstrakten Kompetenzdarstellungen anhand konkreter Beispiele veranschaulicht. Das gesamte Datenmaterial wurde sinngemäß nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Miles und Huberman (1994) zusammengefasst. Insgesamt ergaben sich 66 Einzelnennungen unterschiedlicher Kompetenzbeschreibungen, die wiederum induktiv in sieben Kompetenzbegriffe kategorisiert wurden. Das Ziel dieser Runde war nicht nur bekannte Kompetenzbegriffe zu reproduzieren, sondern auch neue Kompetenzbegriffe zu formulieren. Diese sollten sich auf die gesamte Tätigkeit der Betreuungslehrer beziehen.

Demographische Daten der Teilnehmer der ersten Delphi-Runde

Die Tabellen 7, 8 und 9 enthalten die demographischen Daten der beteiligten Experten, welche sich für die Fragebögen und das Interview bereitgestellt haben. Für die Fragebögen der ersten Runde wurden insgesamt 76 Lehrerkandidaten und 20 Hochschuldozenten befragt. Alle 96 Beteiligten, die an den Fragebögen der ersten Runde teilgenommen haben, haben ihr Alter angegeben. Das Durchschnittsalter der Teilnehmergruppe von den Lehrerkandidaten betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 30,87 Jahre. Von den Teilnehmern waren 51 weiblich und 25 männlich.

Tabelle 7

Demographische Daten der Lehrerkandidaten

Anzahl der Lehrerkandidaten	Durchschnittsalter	Geschlecht		Universität
		M	W	
12	24,75	7	5	Anadolu
9	28,77	2	7	Erciyes
21	23,9	3	18	Gazi
34	26,17	13	21	Hacettepe

Das Durchschnittsalter der Teilnehmergruppe von den beteiligten Hochschuldozenten betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 43,2 und von den Teilnehmern waren 10 weiblich und 10 männlich.

Tabelle 8

Demographische Daten der Hochschuldozenten

	Titel der Hochschuldozenten	Alter	Geschlecht
1	Professorin	47	W
2	Professorin	60	W
3.	Professor	50	M
4.	Assoc. Prof. Dr.	38	M
5	Assoc. Prof. Dr.	42	M
6	Assoc. Prof. Dr.	46	W

7	Assoc. Prof. Dr.	43	M
8	Assoc. Prof. Dr.	46	M
9	Assoc. Prof. Dr.	38	W
10	Assoc. Prof. Dr.	-	W
11	Assoc. Prof. Dr.	47	M
12	Ass. Professor	44	M
13	Ass. Professor	47	M
14	Ass. Professorin	51	W
15	Ass. Professor	55	M
16	Ass. Professor	48	M
17	Lektorin Dr.	50	W
18	Lektorin	45	W
19	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	33	W
20	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	34	W

Darüber hinaus wurden in der ersten Runde der Forschung teilstrukturierte Interviews mit drei Lehrerkandidaten, zwei Absolventen, zwei Dozenten, drei Betreuungslehrern und einer Praktikumskoordinatorin der Abteilung durchgeführt, wie in Tabelle 9 dargestellt ist. Das Durchschnittsalter der interviewten Personen ist zum Zeitpunkt des Interviews 39,81. Von den Teilnehmern waren 5 weiblich und 6 männlich.

Tabelle 9

Demographische Daten der Teilnehmer für Interview

Interviewpartner	Alter	Geschlecht	Erfahrungsjahre	Stadt / Universität
Betreuungslehrerin	51	W	5	Kayseri
Betreuungslehrerin	48	W	6	Kayseri
Betreuungslehrer	52	M	4	Kayseri
Ass.Professorin	50	W	8	-
Assoc. Prof. Dr.	51	M	15	-

Praktikumskoordinatorin der Abteilung	31	W	6	-
Absolvent	57	M	1	Erciyes
Absolvent	25	M	1	Erciyes
Lehrerkandidatin	24	W	-	Hacettepe
Lehrerkandidat	25	M	-	Hacettepe
Lehrerkandidat	24	M	-	Hacettepe

Darstellung der Ergebnisse der ersten Delphi-Runde

Durch das Analysieren der gewonnenen Daten hat sich herausgestellt, dass die Kompetenzen von den Betreuungslehrern unter zwei Hauptkompetenzbereich als „Modelllehrer“ und „Lehrerausbilder“ zusammengefasst werden konnten. In Bezug auf „Modelllehrer“ stehen Betreuungslehrer als Vorbild für ein erfolgreiches Schulpraktikum im Mittelpunkt der Beziehungen, die einen visuellen Maßstab für den zukünftigen Lehrer darstellen. Mit anderen Worten fungiert ein guter Betreuungslehrer als ein/e Modelllehrer/in, die Lehrsituationen praktizieren, analysieren und Inhalte reflektieren kann.

Zur Klassifikation von „Modelllehrer“ wurden drei Charakteristiken klassifiziert: „Fachwissen“, „Fachliche Kompetenzen“ und „Haltung und Werte“. Es wurden die unter den jeweiligen Kompetenzbereichen aufgelisteten Themen in Kompetenzverhalten adaptiert (siehe Tabelle 11), wie z.B.: Beherrscht die deutschen Grammatikregeln und die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.

Im Gegensatz zu dem Begriff „Modelllehrer“ bezieht sich „Lehrerausbilder“ auf das Auftreten der Betreuungslehrer als Motivator und Partner für Veränderungen, welcher die gesamte berufliche Entwicklung des Lehrerberufes im Auge behält und die Lehrerkandidaten im Ausbildungsprozess leitet und motiviert. Angesichts der Ergebnisse beschreibt der Begriff „Lehrerausbilder“ die Kompetenzen, welche in direktem Zusammenhang mit den Beratungs- und Verwaltungsfähigkeiten des Betreuungslehrers während des Praktikums stehen. In den Ergebnissen wurden vier Kompetenzbereiche hervorgehoben. Die relevanten Kompetenzen wurden als „prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“,

„Betreuung zur beruflichen Entwicklung“, „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ und „Kompetenz für interpersonale Kommunikation“ bezeichnet.

Der erste Untertitel zum Begriff „Lehrerausbilder“ bestand aus prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“. Die Kompetenzen beziehen sich auf das Wissen und das Steuern des Praktikums des Betreuungslehrers. Die Kenntnisse über die Regeln und Vorschriften im Praktikum und die Fähigkeiten im Umgang mit dem Prozess wurden unter dieser Kompetenz zusammengefasst.

Der zweite Kompetenzbereich ist „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“. Dies bezieht sich auf die Beratungspraxis, z.B. die Unterstützung und Anleitung von den Lehrerkandidaten bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung oder ob Feedback gegeben wurde.

„Haltung und Motivationskompetenzen“ beziehen sich auf die Kompetenzen eines Betreuungslehrers, welche der Schaffung eines ermutigenden Umfelds, um Lehrerkandidaten zu unterstützen, dienen. Bei dem dritten Untertitel handelt es sich um die Kompetenz von Feedback und Bewertung, welche sich auf das Geben von Feedback an Lehrerkandidaten und die Bewertung des Prozesses beziehen.

Darüber hinaus wurden die Interpersonale Kommunikationskompetenzen als eine sehr wichtige Qualität der Betreuungslehrer und somit als vierter Untertitel in der Literatur hervorgehoben. Diese Kompetenz steht im direkten Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten. Somit steht der letzte Kompetenzbereich in direktem Zusammenhang mit den Kommunikation- und Interaktionsfähigkeiten eines Betreuungslehrers.

Bei der Erstellung der Kompetenz-Items wurde die Fachliteratur gründlich recherchiert. Da die in dieser Studie erhobenen Daten mit den vorher festgelegten Items Ähnlichkeit gezeigt haben, wurden die Items K16, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 30, 31 und 32 aus dem Dokument von dem türkischen Bildungsministerium über allgemeine Lehrerkompetenzen (2017) in das Kompetenzpool eingeführt. Außerdem wurden die Items K3, 4, 9, 11,12,13,14, 25, 33, 34, 35 und 36 in die Liste der Kompetenzen adaptiert. Die restlichen Items wurden in keinem der Kompetenzbereiche gefunden und laut Befunde dieser Studie erstellt.

Die acht Codes sind in der Tabelle 10 vorgestellt. Die Themen, welche mit keinem dieser Begriffe in Verbindung standen, wurden zur weiteren Bearbeitung als „undefiniert“ kodiert.

Tabelle 10

Titel der Code aus der erhobenen Daten

	Code	Erklärung der Codes
Modelllehrer	C-1	Fachwissen
	C-2	Fachliche Kompetenzen
	C-3	Haltung und Werte
Lehrerausbilder	C-4	Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung
	C-5	Betreuung zur beruflichen Entwicklung
	C-6	Haltungs- und Motivationskompetenzen
	C-7	Interpersonale Kommunikationskompetenzen
	C-8	Undefiniert

Die Häufigkeitsergebnisse zeigten, dass die Themen für „Modelllehrer“ (f=653) denen für „Lehrerausbilder“ (f=304) überlegen waren. Der am häufigsten genannte Kompetenzbereich für „Modelllehrer“ ist „Fachliche Kompetenzen“ (f=313) und der am wenigsten erwähnte Bereich ist „Fachwissen“ (f=93). In Bezug auf Kompetenzbereich „Lehrerausbilder“ der Betreuungslehrer ist „Betreuung zu der beruflichen Entwicklung“ der am häufigsten (f=135) und „Kompetenzen für interpersonelle Kommunikation“ die am geringsten genannte Kompetenzen (f =15).

Tabelle 11

Wichtigste Kompetenzbereiche, Kompetenzverhalten und die Häufigkeit der relevanten Begriffe

	Interview	Umfrage	Gesamt
Kompetenzbereich: Modelllehrer	f	f	f
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>	24	69	28
K1: Beherrscht die deutschen Grammatikregeln und die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.	7	21	28
K2: Beherrscht das methodisch-didaktische Fachwissen im Bereich DaF.	5	18	23
K3: Reflektiert das Wissen über Fortschritte und Eigenschaften der Lernenden beim Lernen in Verbindung mit seinen methodisch-didaktischen Kenntnissen in die Praxis des Klassenzimmers.	3	8	11
K4: Vergleicht verschiedene methodische und praktische Konzepte miteinander.	4	7	11
K5: Kennt auf fortgeschrittenem Niveau die Eigenschaften der Zielkultur.	5	15	20
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenzen</i>	120	193	313
K6: Bereitet den Unterricht dem Lehrplan für DaF gemäß vor.	7	9	16
K7: Verwendet die deutsche Sprache flüssig und korrekt beim Unterrichten.	6	13	19
K8: Verfügt über eine ausgezeichnete Aussprache in der deutschen Sprache.	4	12	16
K9: Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden.	3	4	7
K10: Plant den Unterricht der Lernziele des Unterrichts entsprechend.	6	9	15
K11: Bereitet den Lernzielen entsprechend angemessenes Unterrichtsmaterial vor.	5	7	12
K12: Setzt angemessenes Unterrichtsmaterial im Unterricht effektiv ein.	11	17	28
K13: Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, an denen die Lernenden teilnehmen können.	4	9	13
K14: Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung.	3	5	8
K15: Arbeitet mit den Kollegen und Vorsitzenden gut zusammen.	7	12	19
K16: Nutzt die Unterrichtszeit effektiv.	14	19	33
K17: Motiviert die Lernenden zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht.	12	17	29

K18: Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein.	11	15	26
K19: Setzt angemessene Lehrverfahren und praktische Konzepte für DaF ein.	8	11	19
K20: Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen.	7	12	19
K21: Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein.	6	9	15
K22: Vermittelt effektiv die Kultur des Zielsprachenlandes im Unterricht.	6	13	19
<hr/>			
<i>Kompetenz: Haltung und Werte</i>	67	180	247
<hr/>			
K23: Respektiert individuelle Unterschiede.	4	7	11
K24: Respektiert kulturelle Unterschiede.	4	9	13
K25: Legt Wert auf die Persönlichkeit der Lernenden.	4	8	12
K26: Fungiert mit seinen Verhaltensweisen und Haltungen als Vorbild für die Lernenden.	6	17	23
K27: Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf.	4	7	11
K28: Ist dazu im Stande, Empathie gegenüber den Lernenden zu empfinden.	4	13	17
K29: Zeigt Toleranz gegenüber den Lernenden auf.	4	15	19
K30: Ist offen für einen Informationsaustausch mit Kollegen.	3	7	10
K31: Ist offen für den Erfahrungsaustausch mit Kollegen.	3	8	11
K32: Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus.	6	18	24
K33: Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch.	4	10	18
K34: Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungen teil.	5	6	11
K35: Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent.	4	21	25
K36: Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf.	6	23	29
K37: Ist mit allgemeinem Selbstwissen ausgestattet.	3	6	9
K38: Nutzt Chancen, um sein Wissen über die Kulturen des Zielsprachenlandes zu erweitern.	3	5	8
<hr/>			

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder

<hr/>			
<i>Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung</i>	11	35	46
<hr/>			
K39: Ist im Rahmen des Praktikums über die Prozeduren und Prozesse informiert.	2	5	7
K40: Plant die im Rahmen des Praktikums durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv.	1	4	5
K41: Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums.	1	3	4

K42: Unterstützt Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten.	3	10	13
K43: Sorgt für einen effektiven Ablauf des Praktikums durch seine/ihre Position als Führungslehrer/in.	1	4	5
K44: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen.	3	9	12
<i>Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung</i>	61	74	135
K45: Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern.	7	8	15
K46: Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden.	7	9	16
K47: Informiert den Lehrerkandidaten detailliert über die kognitiven, emotionalen und physikalische Entwicklungen und Lernstilen der Lernenden.	2	1	3
K48: Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren.	3	4	7
K49: Tauscht Informationen mit den Lehrerkandidaten in Bezug auf eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch deren berufliche Weiterentwicklung.	7	8	15
K50: Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten.	5	6	11
K51: Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten.	8	11	19
K52: Gibt dem Lehrerkandidaten effektives Feedback über die beobachteten Unterrichtseinheiten.	7	8	15
K53: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.	8	9	17
K54: Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.	4	6	10
K55: Gibt den Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren und erfolgreicherem beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf.	3	7	1
<i>Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen</i>	34	74	108
K56: Verhält sich positiv gegenüber Lehrerkandidaten und Praktikumsprozessen.	4	6	10
K57: Steigert die Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen.	5	7	12
K58: Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken.	5	14	19

K59: Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während dem Lehrerkandidaten Feedback gegeben wird.	3	12	15
K60: Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen.	5	11	16
K61: Sorgt dafür, dass die Lernenden ihn/sie als ein/e Lehrer/in sehen.	4	9	13
K62: Nimmt eine positive und konstruktive Haltung beim Feedback ein.	5	9	14
K63: Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus.	3	6	9
<hr/>			
<i>Kompetenz:Interpersonale Kommunikationskompetenzen</i>	2	13	15
<hr/>			
K64: Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten.	1	6	7
K65: Ist für Interaktionen mit dem Lehrerkandidaten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich bereit.	1	4	5
K:66: Ist energisch und aktiv.	-	3	3
<hr/>			

Die Vorgehensweise der zweiten Delphi-Runde

Das Interesse der zweiten Runde galt der Frage, welche der 66 präsentierten Kompetenzen von den Betreuungslehrern für Experten als besonders wichtig erachtet wurden. Das Ziel dieser Runde bestand darin, die in der Tabelle 11 dargestellten Kompetenzen zu reduzieren.

Den Experten wurde zur Bearbeitung eine Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Runde vorgelegt, welche die 66 Kompetenzbegriffe mit deren Expertenbeschreibungen beinhaltet. In dieser Runde wurde der Auftrag erteilt, das Gruppenergebnis zu beurteilen und die als besonders relevant erachteten Betreuungslehrerkompetenzen zu identifizieren. Die Vorgehensweise der zweiten Runde erfolgte anhand der folgenden Fragen:

- Bei welchen Themen der vorgeschlagenen Kompetenzen für Betreuungslehrer herrscht Dissens bzw. Konsens unter den Experten?
- Was sind die Betreuungslehrerkompetenzen, über welche die Deutschlehrer nach Expertenmeinungen verfügen müssen?

Demographische Daten der Experten der zweiten Runde

Der Expertenpool der zweiten Runde bestand aus 39 Experten, von denen 11 Experten zuvor an der ersten Runde teilnahmen. Die Tabellen 12, 13, 14 und 15 enthalten die demographischen Daten der beteiligten Experten, welche sich für die zweite und dritte Runde der Delphi-Methode bereitgestellt haben. Alle 39 Beteiligten, die an der zweiten Runde teilgenommen haben, haben ihr Alter angegeben. Das Durchschnittsalter der beteiligten Experten betrug zum Erhebungszeitpunkt 33,56 Jahre. Von den 39 Experten waren 29 weiblich und 10 männlich.

Die sechs beteiligten Hochschuldozenten im Expertenpool, die über die bisherige Dauer ihrer Praktikumsstätigkeit Auskunft gegeben haben, hatten zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt 11,8 Jahre im Bereich der Veranstaltung Lehrpraktikum mitgewirkt. Die Erfahrungsjahre der sechs Hochschuldozenten im Expertenpool mit ihren weiteren Angaben sind in der Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12

Demographische Daten der Hochschuldozenten im Expertenpool

<i>Experten</i>	<i>Titel der Hochschuldozenten</i>	<i>Erfahrungsjahre</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>
E1	Ass.Professor	10	M	48
E3	Professorin	12	W	47
E4	Ass.Professorin	8	W	50
E14	Assoc. Prof. Dr.	15	M	51
E16	Wissenschaftliche Mitarbeiterin	6	W	31
E39	Professorin	20	W	52

Der Durchschnitt der Erfahrungsjahre der beteiligten Betreuungslehrer betrug zum Erhebungszeitpunkt 6,2 Jahre. Von den beteiligten Betreuungslehrern waren fünf weiblich und zwei männlich. Die Erfahrungsjahre von den sieben Betreuungslehrern im Fach DaF sind mit weiteren Angaben in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 13

Demographische Daten der Betreuungslehrer im Expertenpool

<i>Experten</i>	<i>Tätigkeit in</i>	<i>Erfahrungsjahre</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>
E2	Yozgat	13	M	46
E6	Ankara	4	W	46
E9	Erzurum	3	W	26
E10	Ankara	5	W	45
E13	Eskişehir	10	W	44
E31	Kayseri	5	W	51
E38	Kayseri	4	M	52

Die Tabelle 14 enthält die demographischen Daten der beteiligten Lehrerkandidaten im Expertenpool, welche an die zweite und dritte Runde der Delphi-Methode teilgenommen haben. Das Durchschnittsalter der beteiligten Lehrerkandidaten betrug zum Erhebungszeitpunkt 25,3 Jahre. Von den 13 beteiligten Lehrerkandidaten waren elf weiblich und drei männlich.

Tabelle 14

Demographische Daten der Lehrerkandidaten im Expertenpool

<i>Experten</i>	<i>Universität</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>
E5	Hacettepe	W	24
E7	Erciyes	W	24
E8	Erciyes	W	23
E15	Erciyes	W	23
E18	Anadolu	W	37
E19	Erciyes	W	22
E20	Erciyes	W	22
E22	Ondokuz Mayıs	W	23

E23	Ondokuz Mayıs	W	23
E25	Hacettepe	M	25
E27	Necmettin Erbakan	W	24
E28	Necmettin Erbakan	W	22
E35	Erciyes	M	57

Die vorstehende Tabelle 15 enthält die demographischen Daten der beteiligten Absolventen im Expertenpool, welche an die zweite und dritte Runde der Delphi-Methode teilgenommen haben. Das Durchschnittsalter der beteiligten Lehrerkandidaten betrug zum Erhebungszeitpunkt 36,2 Jahre. Von den 13 beteiligten Lehrerkandidaten waren neun weiblich und vier männlich.

Tabelle 15

Demographische Daten der DaF-Absolventen im Expertenpool

<i>Experten</i>	<i>Universität</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Tätigkeit in</i>
E11	Erciyes	W	23	Kayseri
E12	Erciyes	W	25	Sivas
E17	Erciyes	W	45	Kayseri
E21	Erciyes	W	23	Kayseri
E24	Erciyes	W	29	Kayseri
E26	Erciyes	W	29	Kayseri
E29	Erciyes	M	27	Adana
E30	Erciyes	W	43	Malatya
E32	Hacettepe	M	25	Kayseri
E33	Erciyes	M	26	Belgium
E34	Erciyes	W	26	Kayseri
E36	Erciyes	M	24	Aksaray
E37	Erciyes	W	26	Kayseri

Darstellung der Ergebnisse der zweiten Delphi-Runde

Die Werte der unteren Quartile (Q1=25%-Perzentil), der oberen Quartile (Q3=75%-Perzentil), der Mediane (Md), Mittelwerte (MW), der Spannweiten (R) und des Interquartilsabstands (IQR) zwischen den unteren und oberen Quartilen bzw. den Quartilsabstand der einzelnen Kompetenz-Items wurden berechnet. Im Rahmen der zweiten Runde wurden zu fast allen Items aussagekräftige Ergebnisse erreicht. Darüber hinaus wurden Kommentare für jedes Item in einer zusätzlichen Form erfasst (Anhang-F: Übersicht zu den Kommentaren der zweiten Runde). Laut Zelif und Heldebrand kann mit einer kleineren Spannweite als 1,2 angenommen werden, dass ein Konsens erreicht worden ist (Zelif und Heldebrand, 1993, zitiert in Şahin, 2001).

Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“

Die Tabellen 16, 17 und 18 zeigen die statistischen Ergebnisse der unteren Quartile, Mediane, oberen Quartile, die Interquartilsabstände und Mittelwerte für die Bereiche Fachwissen, fachliche Kompetenz und Haltung und Werte unter dem Kompetenzbereich „Modelllehrer“. Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse und Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items für „Fachwissen“ dargestellt.

Tabelle 16

Die statistischen Ergebnisse für „Fachwissen“ im Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“

Kompetenzbereich: Modelllehrer						
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>						
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW	
K1: Beherrscht die deutschen Grammatikregeln und die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.	7	7	7	0	6,69	
K2: Beherrscht das methodisch-didaktische Fachwissen im Bereich DaF.	6	7	7	1	6,48	
K3: Reflektiert das Wissen über Fortschritte und Eigenschaften der Lernenden beim Lernen in Verbindung mit seinen methodisch-didaktischen Kenntnissen in die Praxis des Klassenzimmers.	6	7	7	1	6,38	

K4: Vergleicht verschiedene methodische und praktische Konzepte miteinander.	5	6	7	2	5,79
K5: Kennt auf fortgeschrittenem Niveau die Eigenschaften der Zielkultur.	6	7	7	1	6,48

Wie in Tabelle 16 veranschaulicht wird, sind die Mittelwerte von Items K1, K2, K3 und K5 sehr hoch. Die Spannbreiten der Items sind kleiner als 1,2. Somit haben die Experten einen Konsens über diese Items erreicht. Trotz des niedrigen Mittelwertes von dem Item K4 ist die Spannweite dagegen höher als 1,2. Angesichts dessen wurde kein Konsens über das Item 4 unter den Experten gebildet. Hierzu werden die Kommentare der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items 1 – 5 dargestellt.

K1 „Beherrscht die deutschen Grammatikregeln und die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau“. 37 von 39 Experten waren sich darüber einig, dass dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist.

19 von 37 Experten gaben an, dass die Betreuungslehrer die deutsche Grammatik beherrschen und über sprachliche Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau verfügen sollten (z.B. E11). Darüber hinaus waren 11 von diesen 37 Experten der Ansicht, dass die Betreuungslehrer durch diese Kompetenz auch als „Modelllehrer“ (z.B. E15) fungieren können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Kesinlikle katılıyorum, çünkü her öğretmen gibi almanca öğretmeni de kendi alanında tam donanımlı ve bilgi sahibi olmalıdır.“

E15: „Katılıyorum çünkü bir uygulama öğretmeni artık öğretmen ve yol gösteren kimsedir, Almanca ile ilgili tüm yeterlilik ve donanıma (gerek dil bilgisi gerekse ülke bilgisi vs.) sahip olması gerektiğini düşünüyorum.“

7 von 37 Experten äußerten zu diesem Item, dass es für die Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus wurde von zwei weiteren Experten angedeutet, dass Item 1 in zwei separate Items geteilt und wie folgt ausgedrückt werden sollte: „Beherrscht die deutschen Grammatikregeln“ und „Beherrscht die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau“.

K2 „Beherrscht das methodisch-didaktische Fachwissen im Bereich DaF“. 33 der 39 beteiligten Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

10 von 33 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer über dieses Item, bezüglich des „effektiven und effizienten Unterrichten“ (z.B. E17), sowie des „schnellen Erreichen der Lernziele“ (z.B. E31), verfügen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E17: „Bu madde uygundur, çünkü : uygulama öğretmeni daha iyi ders verebilmek için kuramsal ve metodolojik bilgiye sahip olması gerekir.“

E31: „Etkili bir metotla hedefe daha hızlı ulaşılır.“

15 von 33 Experten gaben an, dass die Lehrerkandidaten außerdem durch die Betreuungslehrer über dieses Kompetenz-Item mit den „ausgewählten Unterrichtsmethoden und –techniken“ (z.B. E10) im Praktikum vertraut gemacht werden sollten. Durch sorgfältig ausgewählte Unterrichtsmethoden dienen die Betreuungslehrer den Lehrerkandidaten als „Wegweiser“. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E10: „Hem kuramsal hem yöntemsel bilgisi sayesinde, dersi işlerken bilinçli olarak seçtiği yöntem ve tekniklerle öğretmen adayına yol gösterici olacaktır.“

8 weitere Experten deuteten an, dass dieses Item für die Kompetenzen der Betreuungslehrer wichtig ist, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 6 von 39 befragten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: Ein Experte war der Meinung, dass dieses Item nur für Lehrer mit mindestens einem „Masterabschluss zutrifft und für alle anderen Lehrer nur ein Zusatz“ (z.B. E30) darstellt. Ein Experte war der Ansicht, dass die Lehrerkandidaten sich „im Laufe des Prozess selbst weiterentwickeln“ (z.B. E34) können, wenn sie in den Lehrerberuf einsteigen. Ein weiterer Experte betonte, dass die „fachliche Kompetenz genauso wie das Fachwissen für die Betreuungslehrer eine große Bedeutung“ (z.B. E32) hat. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E30: „Bu madde yüksek lisans yapmış akademisyen öğretmenler açısından önemli diğerleri için sadece bir arti olabilir. Soru olmazsa olmaz degilsede bulunabilir.“

E34: „Mesleğe başladığında süreç içerisinde kendini daha da geliştirir.“

E32: „alan bilgisi kadar alan becerisi de önem taşımaktadır.“

3 weitere Experten äußerten sich zu diesem Kompetenz, dass das ursprüngliche Item 2 kann zu Item 3 addiert werden und wie folgt ausgedrückt werden sollte: „Verfügt über theoretisches und methodologisches Wissen im Bereich des DaF-Lehrens und verknüpft dieses Wissen mit dem Wissen über die Entwicklung und das Lernen der Lernenden und reflektiert diese im unterrichtlichen Geschehen“.

K3 „Reflektiert das Wissen über Fortschritte und Eigenschaften der Lernenden beim Lernen in Verbindung mit seinen methodisch-didaktischen Kenntnissen in die Praxis des Klassenzimmers“. 29 von 39 Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen gehören sollte.

13 von 29 Experten zufolge war das Item 3 in Bezug auf einen „besseren Unterrichtsprozess“ (z.B. E15) wichtig. Darüber hinaus wurde von 9 der 29 Experten geäußert, dass dieses Item in Bezug auf die „Steigerung des Erfolgs“ (z.B. E31) und der „Motivation der Lernenden“ (z.B. E38) wichtig ist. Außerdem wurde von 4 der 29 Experten betont, dass dieses Kompetenz-Item in Bezug auf das „Kennen der Eigenschaften der Lernenden“ (z.B. E7) sehr wichtig ist. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: “Bu durumda kesinlikle katılıyorum çünkü bir bilgi tek başına işe yaramaz, öğretmenlik bilgisi de teoriye dökülmeden anlaşılamayacağını ve havada kalacağını düşünüyorum. Bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme özelliklerini bilmesi ve bu bilgiyi Almanca öğretiminde yaklaşımlar ile harmanlaması ve sınıf içinde uygulaması en sağlıklıdır.”

E31: “Hazır bulunuşluk seviyesine göre ders işlemek öğrenci motivasyonu açısından önemlidir.”

E38: “Öğrencinin durumuna uygun uygulama yapmak başarıyı artırır.”

E7: “Çünkü öğrenciyi tanınması halinde daha iyi bir öğretme süreci olur”

3 von 29 Experten gaben an, dass dieses Item zu den Kompetenzen der Betreuungslehrer passt, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt.

Darüber hinaus äußerten 10 aus 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: 3 von den beteiligten Experten waren der Meinung, dass es nicht möglich ist, mit „zwei Stunden Deutschunterricht pro Woche in den staatlichen Schulen dem Niveau jedes Schülers in der Klasse entsprechend zu unterrichten“ (z.B. E13). Hierzu folgendes Beispiel:

E13: „Kısmen katılmakla birlikte devlet okullarında haftalık 2 saatlik almanca dersiyle sınıf içinde her öğrencinin seviyesine göre ders işlenmesi mümkün değildir“

Zusätzlich wurde von 6 weiteren Experten vorgeschlagen, dass das Item 3 mit Item 2 zusammengeführt und wie bei dem Item 2 beschrieben ausgedrückt werden sollte. Außerdem wurde von einem weiteren Expert betont, dass dieses Item Ähnlichkeit mit dem Item 9 hat.

K4 „Vergleicht verschiedene methodische und praktische Konzepte miteinander“. 29 von den befragten 39 Experten gaben an, dass dieses Item zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen gehören sollte.

12 von 29 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item wichtig ist, da das „Vergleichen und die Auswahl von geeigneten und effektiven Methoden“ (z.B. E8) für den Fremdsprachenunterricht unausweichlich sind. Dieses Item wurde 7 von 29 Experten direkt mit der „Produktivität und das Akzeptieren neuer Methoden der Betreuungslehrer“ (z.B. E27) in Verbindung gesetzt. Außerdem wurde von 5 der 29 Experten betont, dass dieses Item dazu ermöglicht, die „Betreuungslehrer die Lernenden zu erreichen“ (z.B. E34). Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E8: „Farklı metotlar hakkında bilgi sahibi olmalı ki en etkili olabilecek metodu kullanabilsin.“

E27: „Uygulama öğretmeninin almanca öğretiminde kullanılan farklı metot ve teknikleri birbiri ile karşılaştırması üretken olduğunun ve öğretme teknik ve metotlarında yeniliklere açık olduğunun bir göstergesidir diye düşünüyorum, bu sebepten dolayı önemlidir ve öğretimde bulunması gereken bir yeterlidir.“

E34: „Kullanılan metot ve yöntemlerde bazen eksiklikler ve fazlalıklar olabilir. Bundan dolayı oldukça fazla yöntem ve metot vardır. Öğrenenlerin seviyesine göre birbirine karıştırmak (ama etkili bir şekilde) her öğrenciye ulaşmayı sağlar.“

6 dieser 29 Experten teilten mit, dass dieses Item für die Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 11 von den 39 beteiligten Experten haben unterschiedliche Meinungen zu diesem Item geäußert: 3 von den Experten vertraten die Meinung, dass das Vergleichen der Methoden „nicht vonnöten ist, da jede Methode sich von den anderen unterscheidet“ (z.B. E24). Ein Experte machte darauf aufmerksam, dass „in der Türkei Methoden anhand der Nutzbarkeit und nicht auf Grund des Vergleichens“ (z.B. E10) ausgesucht werden. Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass das „Zusammenführen der Methoden miteinander nützlicher ist als das Vergleichen“ (z.B. E22). Hierzu wurde folgende Angabe gemacht:

E24: „Katılmıyorum, çünkü her metot ve teknik birbirinden bağımsızdır.”

E10: „Karşılaştırmadan ziyade hangisi daha çok işe yarıyor Türkiye şartlarında ona bakıyoruz”

E22: „Karşılaştırarak değil de birbiriyle bağdaştırarak daha çok kalıcılık sağlanır”

Es wurde zusätzlich von den weiteren 6 Experten vorgeschlagen, dass das Item 4 mit dem Ausdruck „und setzt die angemessensten Unterrichtsmethoden und -techniken ein“ erweitert werden sollte.

K5 „Kennt auf fortgeschrittenem Niveau die Eigenschaften der Zielkultur“. 33 von 39 Experten zufolge sollte dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

17 von 33 Experten betonten in ihren Kommentaren, dass das Kennen der Eigenschaften der Zielkultur in fortgeschrittenem Niveau insbesondere im Hinblick auf die „Untrennbarkeit der Sprache und der Kultur“ (z.B. E1) wichtig ist. Darüber hinaus wurden 8 von 33 Experten betont, dass die Betreuungslehrer durch dieses Item das „Sprachverstehen erleichtern“ (z.B. E5) können. Außerdem vertraten 4 Experten die Meinung, dass der Unterricht dadurch „effektiv und abwechslungsreich“ (z.B. E6) durchgeführt wird. 3 weiteren Experten waren der Ansicht, dass dieses Item in Bezug auf das „Verstehen und Erklären des Kontexts in literarischen Werken der Zielsprache“ (z.B. E15) wichtig ist. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E1: „Dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür.”

E5: "Dil aynı zamanda kültür demek. Dilin kültürünü bilmek dili anlamakta kolaylık sağlar"

E6: "evet çok faydalı olur ders daha renkli geçer."

E15: "Katılıyorum çünkü bazı hedef dilin eserlerinde veya kaynaklarında geçen bağlamı, anlama ve anlatma konusunda yeterli olması gerektiğini düşünüyorum. En basitinde A1.1 konusunda geçen konularda öğrencilerden gelebilecek sorulara karşı kendinden emin ve konuya hakim olması gereklidir."

2 von 33 Experten zufolge ist dieses Item für die Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet, und wurde keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem waren 3 von den 39 Experten der Meinung, dass Betreuungslehrer nicht unbedingt über diese Kompetenz verfügen sollten, da es in dem Praktikum nicht vonnöten ist. Der Grund dafür ist, dass nur die „Sprache als Hauptziel des Fremdsprachunterrichts gelehrt werden sollte“ (z.B. E33). Daher ist es nicht nötig, dass die Betreuungslehrer die Zielsprachenkultur kennen. Laut der Meinung eines Experten ist es wichtig, dass die Betreuungslehrer „in den Ländern, in denen die Zielsprache gesprochen wird, gelebt oder sich befunden haben sollten“ (z.B. E13), damit dieses Kompetenz-Item gültig wird. Zusätzlich wurde von einem weiteren Experte vorgeschlagen, dass das Item 5 mit dem Item 22 zusammengefasst werden sollte. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E33: „Amac Öğrencilere yabancı bir lisanın kazandırılması olduğundan kültüre hakim olmasının çok fazla önemi yoktur."

E13: „Hedef dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamadı veya bulunmadıysa bu madde tamamen geçerli olmayabilir"

Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse und Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items für „Fachwissen“ dargestellt.

Tabelle 17

*Die statistischen Ergebnisse für „fachliche Kompetenz“ im
Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“*

Kompetenzbereich: Modelllehrer					
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenzen</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K6: Bereitet den Unterricht dem Lehrplan für DaF gemäß vor.	6	7	7	1	6,41
K7: Verwendet die deutsche Sprache flüssig und korrekt beim Unterrichten.	6	7	7	1	6,38
K8: Verfügt über eine ausgezeichnete Aussprache in der deutschen Sprache.	6	7	7	1	6,15
K9: Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden.	5	7	7	2	5,82
K10: Plant den Unterricht der Lernziele des Unterrichts entsprechend.	6	7	7	1	6,58
K11: Bereitet den Lernzielen entsprechend angemessenes Unterrichtsmaterial vor.	6	7	7	1	6,38
K12: Setzt angemessenes Unterrichtsmaterial im Unterricht effektiv ein.	7	7	7	0	6,56
K13: Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, an denen die Lernenden teilnehmen können.	6	7	7	1	6,43
K14: Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung.	6	7	7	1	5,87
K15: Arbeitet mit den Kollegen und Vorsitzenden gut zusammen.	5	7	7	2	6,38
K16: Nutzt die Unterrichtszeit effektiv.	7	7	7	0	6,82
K17: Motiviert die Lernenden zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht.	7	7	7	0	6,58
K18: Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein.	6	7	7	1	6,28
K19: Setzt angemessene Lehrverfahren und praktische Konzepte für DaF ein.	6	7	7	1	5,94
K20: Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen.	6	7	7	1	6,48
K21: Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein.	6	7	7	1	6,46

Aus der Tabelle 17 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte von den Kompetenz-Items K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K16, K17, K18, K20, K21 und K22 sehr hoch waren. Trotz der niedrigeren Mittelwerte der Items K14 und K19 sind die Spannbreiten der Kompetenz-Items kleiner als 1,2. Die Experten haben einen Konsens erreicht, dass diese Items vonnöten sind. Die Mittelwerte der Items K9 und K15 sind über 5,00 und die Spannbreiten dieser Items höher als 1,2. Die Experten kamen zu keiner eindeutigen Konsensmeinung bei diesen beiden Items. Hierzu sind die Kommentare der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items 6 – 22:

K6 „Bereitet den Unterricht dem Lehrplan für DaF gemäß vor“. 31 von 39 Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

11 dieser 31 Experten wiesen in den Kommentaren über dieses Kompetenz-Item darauf hin, dass es für den Fremdsprachenunterricht eine „Notwendigkeit ist, um dem Lehrplan zu folgen“ (z.B. E1). 9 dieser 31 Experten betonten außerdem, dass Betreuungslehrer über diese Kompetenz verfügen sollten, damit sie gegenüber den Lehrerkandidaten als „Modelllehrer dienen, indem sie ihnen zeigen, wie ein Fremdsprachenunterricht“ stattfindet (z.B. E4). Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E1: „Öğretim programına uyulmayacaksa yabancı dil öğretiminde nasıl bir yol izlenebilir ki.”

E4: „Öğretmen adayına, programdaki güncel değişiklikleri takip etmek konusunda örnek olması açısından son derece önemlidir.”

11 von 31 Experten zufolge sollte dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 8 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: 3 der Experten waren der Meinung, dass Betreuungslehrer sich bei den Aktivitäten in dem Unterricht „flexibel verhalten, diesen individuell gestalten können sollten, indem sie ihre eigenen beruflichen Erfahrungen reflektieren“ (z.B. E23). 3 Experten deuteten darauf hin, dass „Lehrprogramme überprüft werden sollten, da der offizielle Lehrplan

häufig nicht geeignet ist“ (z.B. E3). Ein weiterer Experte war der Meinung, dass „der Bedarf der Lernenden neben dem Lehrprogramm in Betracht gezogen werden sollte“ (E38). Zusätzlich wurde von einem der Experten betont, dass Item 6 Ähnlichkeit mit dem Item 10 hat. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E23: “Dersleri almanca öğretim programına uygun olarak hazırlaması gerekiyor fakat sınıf için yapılacak etkinliklerde programın dışına da çıkabilir ya da programa eklemelerde bulunabilir diye düşünüyorum.”

E3: „öğretim programını sorgulamak gerekir.”

E38: „Öğretim programı ile beraber öğrencinin ihtiyacını hesaba katar.”

K7 „Verwendet die deutsche Sprache flüssig und korrekt beim Unterrichten“. 37 von den 39 Experten gaben an, dass dieses Item für die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen wichtig und geeignet ist.

18 dieser 37 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item in Hinblick auf „das Fungieren gegenüber den Lehrerkandidaten und den Lernenden“ (z.B. E6) wichtig ist. Das „flüssige und korrekte Verwenden der Zielsprache“ (z.B. E28) ist Voraussetzung, dass Betreuungslehrer als Modelllehrer fungieren. Außerdem teilten 13 von 37 Experten die Wichtigkeit dieses Kompetenz-Items mit, dass dieses Item wichtig ist, damit die Lehrerkandidaten „beobachten und lernen können, wie die Betreuungslehrer unterrichten“ (z.B. E17). 4 von den 37 Experten betonten, dass dies zusätzlich dazu führt, dass „Lernende die Sprache korrekt lernen und besser verstehen“ (z.B. E22). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E6: „Bu yönüyle öğretmen adayına iyi bir örnek olacaktır.”

E28: “En önemli olan doğru konuşabilmesidir. Öğrencilerin model alacağı kişinin doğru şekilde dili kullanması çok önemlidir.”

E17: “Bu madde önemli, uygulama öğretmenin nasıl ders işlediğini öğrenmek için.”

E22: “Öğrenciler duyduklarını daha kolay kavrayabiliyorlar böylece doğru telaffuz ve akıcı dil önemli bir husustur.”

Einer dieser 31 Experten deutete an, dass dieses Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und hat keine

weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 2 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item geäußert: Ein Experte betonte, dass dies „von den Betreuungslehrern abhängig“ ist (z.B. E10). Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass es nicht möglich ist, wenn die Betreuungslehrer keinen deutschen Hintergrund haben. Außerdem wurde von diesem Experte geäußert, dass es nicht möglich ist, in den staatlichen Schulen vollständig auf Deutsch zu unterrichten. Es wurde auch von 3 der 39 Experten zusätzlich vorgeschlagen, dass das Item 7 sollte mit den Items 8 (N=2) und 1 (N=1) zusammengeführt werden. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E10: „yaniiii... tartışılır. kişisine bağlı mı desem ...”

E13: „Almanya geçmişi olmayan öğretmenlerde bu pek mümkün olmuyor. Ayrıca devlet okullarında tamamen almanca kullanılarak ders işlenememektedir”

K8 „Verfügt über eine ausgezeichnete Aussprache in der deutschen Sprache“. 28 von 39 Experten gaben an, dass dieses Item zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

16 der 28 Experten waren der Meinung, dass dieses Kompetenz-Item für „das Fungieren als gutes Vorbild gegenüber den Lehrerkandidaten bei der Sprachbeherrschung“ (z.B. E4) wichtig ist. 7 der 28 Experten gaben an, dass dieses Item bei der „Motivation, dem Verstehen und dem Sprechen der Zielsprache für die Lernenden“ (z.B. E31) relevant ist. Des Weiteren wird den Lernenden „die korrekte Aussprache“ (z.B. E7) beigebracht. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „Dile hakimiyeti açısından öğretmen adayına örnek olacaktır”

E31: „İyi bir telaffuz anlama ve konuşmayı kolaylaştırır.”

E7: „Doğru telaffuzu öğretmelidir“

5 der 28 Experten deuteten an, dass dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 11 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen: 3 Experten deuteten darauf hin, dass es „unter den heutigen Bedingungen nicht erforderlich“ sei, über diese Kompetenz zu verfügen (z.B. E1). Außerdem wurde von 8 weiteren Experten

zusätzlich vorgeschlagen, dass das Item 8 zu dem Item 7 addiert werden sollte. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E1: „Yüksek Almancaya sahip olmak günümüz koşullarında olmazsa olmaz değil.”

K9 „Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden“. 22 von 39 Experten zufolge ist dieses Item für die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet.

9 der 22 Experten drückten aus, dass Betreuungslehrer als Modelllehrer dienen, wenn sie ihren Unterricht entsprechend „der Interessen und Bedürfnisse der Lernenden“ anpassen. Außerdem ist diese Kompetenz „beim Sammeln von Erfahrungswerten“ (z.B. E4) wichtig. Darüber hinaus betonten 5 von 22 Experten, dass die Betreuungslehrer mit dieser Kompetenz die Lernenden „fließend und effektiv unterrichten (z.B. E22) und die Harmonie im Unterricht gewährleisten“ (z.B. E36) können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „Çoklu zeka kuramına göre ve öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak nasıl ders hazırlanacağı konusunda aday öğretmene örnek olacaktır. Öğretmen adayı bu konuda görerek deneyim kazanacaktır.”

E22: „Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde ders işlendiğinde akıcı ve etkili bir ders işlenmiş olur.“

E36: „Bu madde sınıf içindeki uyumu sağlama açısından gerekli olduğunu söyleyebilirim.”

8 der 22 Experten deuteten an, dass dieses Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 13 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen: 11 Experten betonten, dass es in den „überflüssigen Klassen nicht möglich“ (z.B. E8) sein könnte. Hierzu folgendes Beispiel:

E8: „Aslında gözetilmeli ama kalabalık sınıflarda bu mümkün olmayabiliyor.”

2 Experten gaben an, dass es „fast unmöglich ist, den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden zu planen“ (z.B. E5). Ein Experte gab an, dass dieses Kompetenz-Item nicht vonnöten ist, da „die

individuellen Unterschiede der Lernenden die Unterrichtsplanung nicht beeinflussen“ (z.B. E24) sollten. Ein Experte druckte aus, dass die Unterrichtsplanung nicht immer nach den „individuellen Unterschieden der Lernenden durchgeführt werden, da dem Curriculum gefolgt werden“ (z.B. E26) müssen. Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass nicht „die individuelle, sondern regionale Unterschiede“ (z.B. E38) berücksichtigt werden sollte. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E5: „Bütün bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ders planlamak nerdeyse imkansız bence”

E24: „Katılmıyorum, Öğrencilerin bireysel farklılıkları ders planlamasını etkilememesi gerek.

E26: “Her zaman bireysel bakarak ders planlanamıyor uyulması gereken bir müfredat var.

E38: „Bireyselden ziyade bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.”

Zusätzlich wurde von 2 weiteren Experten vorgeschlagen, dass das Item 9 sollte mit dem Item 3 zusammengefasst werden (N=2)

K10 „Plant den Unterricht der Lernziele des Unterrichts entsprechend“. 33 von 39 haben betont, dass dieses Kompetenz-Item für den Praktikumsprozess wichtig und für die Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist.

18 der 33 Experten gaben an, dass dieses Item wichtig ist, damit die Lehrerkandidaten „den Unterricht angemessen der Lernziele mithilfe der Betreuungslehrer zu planen lernen“ (z.B. E17). Außerdem wurde 3 von den 33 Experten die Wichtigkeit dieses Items „für die Verbesserung und die Sicherstellung des Erfolgs von den Lernenden durch das Vorbereiten des Unterrichts angemessen der Lernziele“ (z.B. E2) erwähnt. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E17: „Bu madde olmalı, kazanımlara uygun ders planı yapmasını öğrenmek için.”

E2: „Öğrencilerin başarı grafiğini yükseltmek ve de en önemlisi başarını devamını sağlamak için gereklidir öğretmenin kazanımlara uygun ders planı hazırlaması”

Zwölf der 33 Experten äußerten zu diesem Kompetenz-Item an, dass das Item 10 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen

werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 6 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item geäußert: 3 weitere Experten waren der Ansicht, dass der „Einfluss der Lernziele des Bildungsministeriums in Frage gestellt werden sollten“ (z.B. E3). Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E3: „MEB’in kazanımlarını ne kadar etkili olduğu sorgulanmalı öncelikle”

Es wurde zusätzlich von 3 weiteren Experten vorgeschlagen, dass das Item 10 mit den Items 11 (N=1), 6 (N=1) und mit den Items 11 und 12 (N=1) zusammengeführt werden sollte.

K11 „Bereitet den Lernzielen entsprechend angemessenes Unterrichtsmaterial vor“. 28 der 39 Experten erwähnten in ihren Kommentaren die Wichtigkeit dieses Kompetenz-Items, und deuteten an, dass das Item 11 zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist.

15 von 28 Experten gaben an, dass es den Lehrerkandidaten bei der Vorbereitung der angemessenen und der Betrachtung der vielfältigen Lehrmaterialien, sowie dem „Motivieren der Lernenden durch die unterschiedlichen Lernmaterialien zum Unterricht“ (z.B. E19) hilft. 6 der 28 Experten betonten, dass die Betreuungslehrer den Lehrerkandidaten als Wegweiser beim Auswählen von Lehrmaterial dienen, welches den Unterrichtszielen entsprechend ausgesucht wird und als Resultat den Lehrerkandidaten bei der beruflichen Weiterentwicklung positiv beeinflusst (z.B. E4). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E19: “Materyal derse ilgiyi artırır”

E4: “Derslerin materyallerle desteklenmesi, kullanılabilir materyal çeşitliliğini görebilme ve amaca yönelik materyal hazırlama becerisi geliştirme açısından aday öğretmene katkı sağlayacaktır.”

7 der 28 Experten äußerten zu diesem Item, dass das Item 11 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 3 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen: 2 Experten gaben an, dass es „nicht immer notwendig ist, Lernmaterialien für den Unterricht vorzubereiten“ (z.B. E5). Hierzu wurde folgende Angabe gemacht:

E5: „Herzaman materyal hazırlaması gerekmez”

Ein weiterer Experte betonte, dass die Betreuungslehrer den „Lernzielen angemessenes Unterrichtsmaterial vorbereiten sollten. Aber dass die Klassenzimmer überfüllt sind und der Lernziele gemäß unterrichtet werden muss, begrenzt es die Durchführung dieses Items“ (z.B. E20). Von den 9 der 39 beteiligten Experten haben zusätzlich vorgeschlagen, dass das Item 11 zu dem Item 10 addiert werden sollte. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E20: “Kazanımlara uygun öğretim materyali hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Ama sınıfların kalabalık olması ve öğretim programlarına uygun ders işlemek bu durumu sınırlandırabiliyor.”

K12 „Setzt angemessenes Unterrichtsmaterial im Unterricht effektiv ein“. 29 von 39 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer über diese Kompetenz verfügen.

20 der 29 Experten gaben an, dass die Betreuungslehrer hierbei die Lehrerkandidaten dabei unterstützen, den Unterricht „angenehm zu gestalten“ (z.B. E28), sowie die „effektive Verwendung der Lernmaterialien im Unterricht zu erlernen“ (z.B. E17). Zusätzlich ermöglicht es dazu, dass der Unterricht durch die „effektive Verwendung der angemessenen Lehrmaterialien produktiver durchgeführt wird“ (z.B. E7). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E28: „Materyal dersi zevkli hale getirir.”

E17: „Bu madde uygun, uygulama öğretmeninin etkin bir biçimde kullanılıp kullanılmamasını öğrenmek için.”

E7: „İyi bir uygulama öğretene olabilmesi için kesinlikle derslerinde uygun materyalleri etkin bir biçimde kullanması gerekir. Bu sayede derslerin daha verimli geçmesini de sağlamış olur.”

9 der 29 Experten äußerten zu diesem Item, dass das Item 11 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 10 von den 39 beteiligten Experten Änderungsvorschläge über diesem Item: Laut dieser Änderungsvorschläge von den Experten zufolge sollte Item 12 mit Item 11 erweitert und wie folgt ausgedrückt werden: „bereitet den Lernzielenden Unterricht

angemessene Unterrichtsmaterialien vor und setzt diese im Unterricht ein“ (N=8) und zu den Items 10 und 11 hinzugefügt (N=2) werden.

K13 „Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, an denen die Lernenden teilnehmen können“. 34 von 39 Experten deuteten in ihren Kommentaren an, dass dieses Kompetenz-Item zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist.

13 der 34 Experten gaben an, dass der Betreuungslehrer als „ein objektiver und unvoreingenommener Lehrer“ (z.B. E32) gegenüber den Lehrerkandidaten fungieren sollte. 12 der 34 Experten betonten außerdem die Wichtigkeit dieses Items bei der „Gewährleistung gleicher Rechte für alle Lernenden und aktiver Teilnahme am Unterricht“ (z.B. E14 und E22). Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E32: „Tarafsız ve önyargısız bir öğretici olmalı”

E14: “Dil öğrenmenin önemli noktalarından biri iletisimdir, bu yüzden uygulama öğretmenine iyi diyebilmemiz için kesinlikle öğrencilerin rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları olusturması gerekir, böylelikle sınıf içi etkileşim de artacaktır.”

E22: “Sınıf yönetimini uygularken dersin işlenişinde öğrencilerin eşit olduğunu ve herkesin fikirlerini sunmada yanlış doğru gözetmeden özgür oldukları göz önünde tutulmalıdır.”

9 der 34 Experten äußerten zu diesem Item, dass das Item 13 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 3 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen: Von diesen drei Experten wurde angedeutet, dass dieses Kompetenz-Item nicht zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet sei, da das „Erschaffen solcher Unterrichtssituationen sehr schwierig“ (z.B. E17) ist. Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item „nicht für jeden Lehrer“ (z.B. E13) gilt. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E17: „Bu maddeyi uygun bulmuyorum, çünkü bizim öğrencilerimiz demokratik bir ortamda ders işlemesini bilmiyor ve öyle bir ortam oluşturmak çok zor.”

E13: „Maalesef bu her öğretmen için geçerli bir madde değildir”

2 von 39 beteiligten Experten haben zusätzlich vorgeschlagen, dass das Item 13 sollte mit dem Item 17 (N=1) und dem Item 9 zusammengefasst werden (N=1).

K14 „Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung“. 31 von 39 Experten betonten, dass dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte.

20 der 31 Experten gaben an, dass dieses Item des Betreuungslehrers den Lehrerkandidaten bei der „Berücksichtigung des Lebensstils und dem Motivieren der Lernenden zu dem Unterricht“ (z.B. E39), sowie der „Sicherstellung der Beständigkeit des Lernens“ (z.B.E31) wichtig ist. Außerdem wurde von 8 der 31 Experten darauf hingedeutet, dass die Betreuungslehrer durch dieses Item als „Modelllehrer“ (z.B. E4) dienen können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E39: „Bu maddenin kullanılabilir, uygulama öğretmeni dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir ise, öğrenciler derse dahada istekli katılır.”

E31: „Öğrenilen günlük yaşama aktarıldığı zaman kalıcılığı fazladır.”

E4: „Öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek ve öğrenmenin kalıcılığını garantilemek açısından öğretmen adayına örnek olacaktır”

3 der 31 Experten gaben an, dass das Item 14 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 8 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen: 4 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen nicht geeignet sei, da „in unserer partizipativen Gesellschaft nicht jeder unter gleichen Bedingungen aufwächst, und diese Vorgehensweise zu einer schlechten Situation unter den Lernenden führen kann (z.B. E22). Des Weiteren könnte es laut einer Angabe eines Experten zu einer unerwünschten negativen Situation innerhalb des eigenen privaten Umfeldes der Lernenden, sowie unter den Lernenden im Klassenzimmer führen (z.B. E35). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E22: „Buna katılmıyorum çünkü toplumumuzda herkes eşit şartlarda hayat yaşamıyor ve bu öğrencilerde kötü bir duruma yol açabilir.”

E35: „Eğer o sınıfın öğrencileri ile ilgili ise, Uygun DEĞİL'dir. Bu öğrencinin kendi dünyasında veya öğrenciler arasında dedikodu ve tartışma gibi istenmeyen olumsuzluklara yol açabilir. Ama genel anlamda bir öğrenci ya da bir kişinin güncel yaşamıyla ilgiliyse uygundur. Bu anlamda soru daha netleştirilebilir.“

4 weitere Experten fanden, dass dieses Kompetenz-Item nur teilweise zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist, da die Lehrkräfte nur mit der „Berufsauswahl der Lernenden assoziieren“ (z.B. E12) werden können und „nicht alle Themen im Zusammenhang mit dem Leben der Lernenden stehen“ (z.B. E26). Zusätzlich 4 von den 39 Experten betonten, dass das Item 14 Ähnlichkeit mit dem Item 13 hat. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E12: „Öğretmen Almanca dersini öğrencilerin seçmeyi düşündükleri mesleklerle ancak ilişkilendirebilir diye düşünüyorum.“

E26: „Kismen katılıyorum Çünkü her konu öğrencilerin yaşamları ile ilgili olmuyor“

K15 „Arbeitet mit den Kollegen und Vorsitzenden gut zusammen“. 34 von 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden.

8 der 34 Experten gaben an, dass der Lehrerberuf selbst die „Offenheit zur Kommunikation“ (z.B. E36) mit sich bringt. 14 der 34 Experten zufolge zeigen die Betreuungslehrer mit diesem Item, dass sie in Anbacht der „Selbstentwicklung und Aktuell sein bereit für den Austausch von Informationen mit Kollegen“ (z.B.35) sind. 6 der 34 Experten gaben an, dass dieses Item auch wichtig ist, um mit den Kollegen eine „harmonische Zusammenarbeit führen“ (z.B. E31) zu können. 4 der 34 Experten deuteten darauf hin, dass die Betreuungslehrer als ein gutes „Vorbild gegenüber den Lehrerkandidaten fungieren, wenn sie zusätzlich eine gute Teamarbeit leisten“ (z.B. E29). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E36: „Olmalıdır çünkü fikir alışverişi ve yenilikçiliğe açık olmak öğretmen olmanın bir parçasıdır.“

E35: „Uygundur. Kendini geliştirme ve güncel olma adına, meslektaşları ile fikir alış verişinde bulunmalı.“

E31: „Okul içinde birlik beraberliğin ve uyumun olması için işbirliği önemlidir.“

E29: „Ekip çalışması konusunda örnek olması son derece önemlidir.“

2 der 34 Experten gaben an, dass das Item 15 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 5 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: 4 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item nicht für die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist, da die Betreuungslehrer mit „den Lehrkräften in ihrem Fach“ (z.B. E14) zusammenarbeiten sollten. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E14: „yöneticilerden ziyade meslektaşlarla işbirliği önemli“

Ein weiterer Experte hat vorgeschlagen, dass das Item 15 mit dem Ausdruck „pflegt gute Beziehungen mit Hilfspersonal der entsprechenden Schule“ erweitert werden sollte.

K16 „Nutzt die Unterrichtszeit effektiv“. Bis auf einen deuteten alle Experten an, dass die Lehrerkandidaten durch Beobachten der Betreuungslehrer lernen, wie „Zeit in der Praxis effektiv für den Unterricht eingeteilt und geplant“ (z.B. E9) werden kann, damit der Unterricht produktiv und aktiv stattfinden kann. Daher ist dieses Kompetenz-Item wichtig und zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E9: „Zamanı planlama ve etkili kullanımını uygulamada görmesi aday öğretmene tecrübe kazandıracaktır“

11 der beteiligten Experten gaben an, dass das Item 16 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Ein Experte war der Ansicht, dass das Item 16 Ähnlichkeit mit dem Item 12 hat.

K17 „Motiviert die Lernenden zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht“. Dieses Kompetenz-Item wurde von 34 der 39 Experten zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen als geeignet befunden.

18 der 34 Experten betonten, dass dieses Item in Hinblick auf die „Ermöglichung der aktiven Teilnahme am Unterricht“ und „der Steigerung des Interesses der Lernenden“ (z.B. E20) wichtig ist. Außerdem betonten 11 der 34

Experten die Notwendigkeit des Kompetenz-Items in Anbetracht der Ermöglichung für die Lernenden sich „im Unterricht auszudrücken“ (z.B. E21) und „die eigenen Ängste zu überwinden“ (z.B. E38). Darüber hinaus ist dieses Item bezüglich der „Klassenführung“ (z.B. E3) wichtig. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E20: „Bu madde uygundur. Çünkü etkili bir öğrenme ortamı için öğrencinin derse aktif katılımını sağlamalıdır.”

E21: „Öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatı vermelii”

E38: „Böyle öğrenci içindeki korkuyu yener.”

E3: „Bu konu hem dil öğretimi hem de sınıf yönetimi açısından son derece önem taşımaktadır”

5 weiteren Experten gaben an, dass das Item 17 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus wurden von 6 der 39 beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 17 mit dem Item 13 zusammengeführt (N=3) oder wegen der Ähnlichkeit mit diesem Item aus der Liste gestrichen (N=2) und der Ausdruck „sorgt“ mit „sollte dafür sorgen“ ersetzt werden sollte (N=1).

K18 „Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein“. 34 von 39 Experten kommentierten, dass dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, da es 4 Experten zufolge für das „Reflektieren der aktuellen Bedingungen im Unterricht“ (z.B. E1), 8 Experten zufolge die „aktiven Teilnahme am Unterricht“ (z.B. E31) und 6 weiteren Experten zufolge „das Motivieren zum Unterricht“ (z.B. E27) wichtig ist. Zusätzlich wurde von 9 der Experten geäußert, dass es benötigt wird, um die „Lernenden zu erreichen“ (z.B. E20) und laut Kommentare der 7 Experten den „Unterricht zu erleichtern“ (z.B. E35). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E1: „Günümüz şartlarına ders yansıtılmak”

E31: „Günümüzde öğrenciyi aktif olarak derse katmak için bu şarttır.”

E27: „Bilgi ve iletişimi verimli kullanmak motive eder.”

E20: „Bu madde uygundur. Çünkü teknoloji ve bilgi çağındayız. Öğrenciye ulaşabilmek için etkili bir yöntemdir.”

E35: „Uygundur. İçinde bulunulan zamanın bilgi ve teknoloji avantajını kullanmak, öğretmen ve öğrenci açısından (Zaman, pratiklik, güncellik ve hedefe kolay ulaşma) oldukça önemlidir.”

2 weitere Experten gaben an, dass das Item 18 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 5 von den 39 beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: 3 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item nicht ganz zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist, da auch „ohne technologische Lernmaterialien effektiv unterrichtet“ (z.B. E39) werden kann. 2 weitere Experten gaben an, dass das Item 18 mit dem Item 17 zusammengeführt werden sollte. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E39: „kısmen, teknoloji olmadan da etkili ders işlenebilir”

K19 „Setzt angemessene Lehrverfahren und praktische Konzepte für DaF ein“. 21 der 39 Experten betonten, dass dieses Kompetenz-Item wichtig und zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist.

11 Experten betonten die Wichtigkeit dieses Items, da die Betreuungslehrer als „Modelllehrer bei der Verwendung der geeigneten Unterrichtsmethoden und –techniken“ (z.B. E11) dienen. Laut der Angaben der 5 Experten sollten die angewandten Methoden die Lernenden in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken (z.B. E18). Durch die Auswahl der passenden Methoden fungieren die Betreuungslehrer als Modelllehrer. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeni 19 numaralı yeterlige sahip olmalıdır çünkü öğrencilerin derste daha basarili olacagini ve öğretmen adylarinin da uygun metot ve teknikleri kullanmaya özen gösterecegini düşünüyorum.“

E18: „Öğrencileri merkeze alan bir yaklaşım kullanmalı ve derslerini de bu doğrultuda yürütmelidir.“

8 weitere Experten gaben an, dass das Item 19 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerte einer der 39 beteiligten Experten, dass dieses Kompetenz-Item „nicht immer angewendet“ (z.B. E10) werden könne.

E10: „her zaman mümkün olamayabiliyor”

Zusätzlich wurde von 13 der 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 19 mit den Items 4 (N=9), 2 (N=2) und 12 (N=1) zusammengefasst, aufgrund der Ähnlichkeit mit den Items 2, 3 und 4 aus der Liste entfernt werden sollte und darüber hinaus zeigt es einem der Experten zufolge Ähnlichkeiten mit den Items 4, 11 und 12.

K20 „Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen“. 35 von 39 Experten erwähnten in ihren Kommentaren, dass dieses Kompetenz-Item zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist.

12 der 35 Experten waren der Ansicht, dass dieses Item bei dem „Sammeln von Erfahrungen über Konfliktlösungen“ (z.B. E12) wichtig ist. 10 der 35 Experten gaben an, dass dieses Item in Bezug auf die „Klassenführung“ (z.B. E36) eine große Bedeutung hat. Außerdem wurde von 7 der 35 Experten kommentiert, dass dieses Item bei dem „Zeigen von Toleranz“ (z.B. E22) gegenüber den Lernenden wichtig ist. Zusätzlich wurde dieses Kompetenz-Item von 5 der 35 Experten zufolge „ruhiges und konstruktives Verhalten und passende Problemlösungsfindung“ (z.B. E20) als Voraussetzung für den Lehrerberuf befunden. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E12: „Sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmen dersinde hedeflerine ulaşamaz. Bu nedenle bu konuda öğretmen adayına örnek olması, öğretmen adayının çeşitli durumlarla nasıl başa çıkılabileceği konusunda birikim kazanması son derece önem taşır.”

E36: „Bir öğretmende sınıf içi hakimiyet olması gereken bir özelliktir. Bu maddenin çok önemli olduğunu düşünüyorum.”

E22: „Öğrencilere hoşgörüyle anlatarak düzeltilmelidir sorunlar.”

E20: „Eleştirel ve olumsuz yaklaşmamalı, onları yapıcı ve daha sakin davranmalıdır.”

5 weitere Experten gaben an, dass das Item 20 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 4 von den 39

beteiligten Experten unterschiedliche Meinungen zu diesem Item: 3 der Experten waren der Ansicht, dass jede Lehrkraft „bereits über dieses Kompetenz-Item verfügen“ (z.B. E11) sollte. Ein weiterer Experte war der Meinung, dass es „bei jeder Lehrkraft unterschiedlich“ (E13) sei. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Bence bu yeterlige her öğretmen sahip olmalıdır, o yüzden bu madde cıkarılabilir“

E13: „Zaman zaman...öğretmenen öğretmene farklılık gösterebilir“

K21 „Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein“. 36 der 39 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer über dieses Kompetenz-Item verfügen sollten.

25 von 36 Experten erläuterten die Wichtigkeit dieses Kompetenz-Items, damit die Lehrerkandidaten die „angemessenen Beurteilungs- und Evaluationsverfahren durch sie kennenlernen“ (z.B. E4). Laut der Kommentare der Experten können die „Fehler beim Bewerten der Lehrerkandidaten durch die Betreuungslehrer während des Praktikums behoben“ (z.B. E1) werden, wenn diese über das Item K21 verfügen. 9 weiteren Experten gaben an, dass die Lehrerkandidaten nur somit von den Betreuungslehrern während des Praktikums die „verschiedenen Beurteilungs- und Evaluationinstrumente“ (z.B. E27) lernen können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E1: „Uygulama derslerinde okullarda ne tür hataların yapıldığı çok açık.“

E4: „Ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliği ve taşınması gereken nitelikleri uygulamada görmesi, öğretmen adayı açısından son derece önemlidir.“

E17: „Bu madde kullanılabilir, uygulama öğretmenin ne tür araçlar kullandığını öğrenmek için.“

E32: „dersin sayısal bir dersin ölçme araçlarıyla kıyaslanmaması gerekmektedir.“

11 weiteren Experten gaben an, dass das Item 21 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem wurde von 2 der Experten vorgeschlagen, dass keine statistischen Instrumente bei der Bewertung im

Unterricht verwendet werden und einem Experten zufolge sollte es wegen der Ähnlichkeit mit dem Item 11 aus der Liste entfernt werden sollte.

K22 „Vermittelt effektiv die Kultur des Zielsprachenlandes im Unterricht“. Laut den Kommentaren von 22 der 39 Experten gehört das Kompetenz-Item 22 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer. 18 von 22 Experten betonten, dass dieses Item „das Erlernen der Kultur und der Sprache“ (z.B. E17) erleichtert. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E7: „Kültürü doğru bir sekilde aktarmasi ogrencinin dili kavramasini kolaylastirir”

17 weiteren Experten gaben an, dass das Item 22 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus wurde von den Experten vorgeschlagen, dass das Item 22 zu dem Item 5 (N=16) addiert werden, mit 5 und 7 (N=2) zusammengeführt und wegen der Ähnlichkeit mit dem Item 5 aus der Liste entfernt werden sollte (N=1).

Im Folgenden werden die statistischen Ergebnissen und Kommentaren der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items unter der Kompetenz „Haltung und Werte“ dargelegt.

Tabelle 18

Die statistischen Ergebnisse für „Haltung und Werte“ im Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“

Kompetenzbereich: Modelllehrer					
<i>Kompetenz: Haltung und Werte</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K23: Respektiert individuelle Unterschiede.	6	7	7	1	6,25
K24: Respektiert kulturelle Unterschiede.	7	7	7	0	6,35
K25: Legt Wert auf Persönlichkeit der Lernenden.	7	7	7	0	6,51
K26: Fungiert mit seinen Verhaltensweisen und Haltungen als Vorbild für die Lernenden.	7	7	7	0	6,87
K27: Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf.	7	7	7	0	6,82

K28: Ist dazu im Stande, Empathie gegenüber den Lernenden zu empfinden.	6	7	7	1	6,25
K29: Zeigt Toleranz gegenüber den Lernenden auf.	6	7	7	1	6,23
K30: Ist offen für einen Informationsaustausch mit Kollegen.	6	7	7	1	6,35
K31: Ist offen für den Erfahrungsaustausch mit Kollegen.	6	7	7	1	6,23
K32: Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus.	7	7	7	0	6,69
K33: Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch.	6	7	7	1	6,46
K34: Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungen teil.	6	7	7	1	6,66
K35: Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent.	6	7	7	1	6,17
K36: Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf.	7	7	7	0	6,74
K37: Ist mit allgemeinem Selbstwissen ausgestattet.	5	7	7	2	6,05
K38: Nutzt Chancen, um sein Wissen über die Kulturen des Zielsprachenlandes zu erweitern.	5	7	7	2	5,66

Aus der Tabelle 18 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte der Kompetenz-Items K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35 und K36 sehr hoch waren. Die Spannbreite dieser Items ist kleiner als 1,2. Die Mittelwerte der Items K37 und K38 waren größer als 5,00. Zusätzlich sind die Spannbreiten dieser Items höher als 1,2. Dies führt zu dem Ergebnis, dass kein Konsens über die Items 37 und 38 unter den befragten Experten gebildet wurde. Dazu sind die Kommentare der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items 23 – 38:

K23 „Respektiert individuelle Unterschiede“. Den Kommentaren von 27 der 39 Experten zufolge ist dieses Kompetenz-Item für die Kompetenzen der Betreuungslehrer wichtig und zur Beurteilung geeignet.

8 von 27 Experten gaben an, dass die Betreuungslehrer als Lehrer bei der „Gestaltung des Unterrichts unter Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Lernenden“ respektieren sollten (z.B. E15). 5 der Experten waren der Ansicht, dass die Betreuungslehrer sollten unvoreingenommen und objektiv sein sollten (z.B. E1). 6 weiteren Experten zufolge sollte dieses Verhalten von den Lehrerkandidaten in deren „eigene Berufsleben übernommen“ (z.B. E6) werden. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: „Kesinlikle saygılı olmalıdır çünkü her çocuk başka bir dünyadır ve her çocuk farklı şekilde öğrenir öğretmenin bunu kabullenip ona göre dersini şekillendirmesi gerektiğine inanıyorum.“

E1: „Tarafsız ve önyargısız bir öğretmen“

E6: „öğretmen adayı da ileri ki öğretmenlik hayatında bunu gözetir.“

8 Experten gaben an, dass das Item 23 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 3 von den 39 beteiligten Experten der Meinung, dass es in den „überfüllten Klassen nicht möglich“ ist.

E8: „Kalabalık sınıflarda mümkün olmadığı cevabıyla aynı doğrultuda bir sorudur.“

Zusätzlich wurde von den befragten Experten vorgeschlagen, dass Item 23 mit den Items 9 (N=7), 3 (N=1) und 24 (N=1) zusammengefasst werden sollte.

K24 „Respektiert kulturelle Unterschiede“. 30 der 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden.

9 von 30 Experten erwähnten in ihren Kommentaren, dass die Betreuungslehrer als Modelllehrer, außer „objektives und unvoreingenommenes Verhalten“ (z.B. E18) auch folgendes vorweisen sollten: 11 Experten zufolge sollten sie Respekt gegenüber den kulturellen Unterschieden (z.B. E15) und 5 weiteren Experten zufolge Toleranz gegenüber der Lehrerkandidaten und den Lernenden zeigen (z.B. E19). Des Weiteren sollten die Betreuungslehrer 2 der Experten zufolge als ein „Modelllehrer bei der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden“ (z.B. E12) fungieren können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E18: „Tarafsız ve önyargısız bir öğretmen“

E15: „Bireysel farklılıklar gibi kültürel farklılıklarda saygılı olmalıdır çünkü her öğrenci farklı kültürle yetişmiş olabilir. Bir öğretmen tarafsız ve her öğrenciye aynı mesafede davranmalıdır.“

E19: „Öğretmen hoşgörülü olmak zorundadır“

E12: "24 ve 25. maddeler birleştirilebilir. öğrenci öğretmen etkileşimi açısından aday öğretmene örnek olacaktır."

3 der 30 Experten gaben an, dass das Item 24 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 9 von den 39 beteiligten Experten zu diesem Item, dass das Item 24 mit dem Item 23 erweitert und wie folgt ausgedrückt werden sollte: „individuelle und kulturelle Unterschiede“ (N=5), außerdem sollte Item 24 mit den Items 5 und 22 (N=1) zusammengefasst, mit dem Item 25 (N=1) zusammengeführt werden und laut 2 Expertenmeinungen ist das Item 24 Irrelevanz.

K25 „Legt Wert auf die Persönlichkeit der Lernenden“. 30 der 39 Experten zufolge ist dieses Kompetenz-Item wichtig für die Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen.

12 von Experten deuteten darauf hin, dass die Betreuungslehrer auf die „Persönlichkeit der Lernenden als ein Individuum“ achten und den Lehrerkandidaten dies zeigen sollten (z.B. E4). 6 weiteren Experten betonten, dass die Lehrerkandidaten die Möglichkeit haben, „Erfahrungen zu sammeln, wie Lehrer respektiert werden, wenn sie Wert auf die Persönlichkeiten der Lernenden“ (z.B. E7) legen. Auf diese Weise wird den Lernenden vermittelt, dass auf ihre Persönlichkeiten Wert gelegt wird. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „Değer verirse değer göreceğini aday öğretmene uygulamada göstermiş olacaktır”

E7: „Öğretmenin değer görmesi için değer vermesi lazım”

12 von 30 Experten gaben an, dass das Item 25 in die Evaluaiton der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von 9 der beteiligten 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 25 mit dem Item 23 (N=5), mit den Items 13, 23 und 24 (N=1), mit den Items 3 und 23 (N=1), mit den Items 9 und 23 (N=1) und mit dem Item 26 (N=1) zusammengefasst werden sollte.

K26 „Fungiert mit seinen Verhaltensweisen und Haltungen als Vorbild für die Lernenden“. Zu diesem Kompetenz-Item waren sich 38 von 39 Experten

einig, dass es in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

13 von 38 Experten waren der Meinung, dass die Betreuungslehrer gegenüber den Lehrerkandidaten als Modelllehrer fungieren können, indem die Lehrerkandidaten „das Verhalten der Betreuungslehrer in den Klassen“ (z.B. E24) beobachten. Laut Kommentare der 8 weiteren Experten soll hierbei den Lehrerkandidaten gezeigt werden, dass der Lehrerberuf „den Lernenden für das Leben den Weg weist“ (z.B. E22) und 5 Experten zufolge „den Unterschied zwischen richtigem und falschem Wahrnehmen“ beibringt (z.B. E4). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E24: „Kesinlikle katılıyorum bir öğretmen bazen söz ile değil davranışları ile de rol model olmalıdır ki öğrenci nasıl olması gerektiği öğretmeni üzerinden görsün ve uygulasin.“

E22: „Öğretmen bir idol durumundadır genellikle ergenlik döneminde çocukların örnek aldığı bir insan vardır benzemeye çalışırlar bunun için öğretmen hal hareket ve tavırlarına üslubuna dikkat etmelidir.“

E4: ““Aday öğretmenin, uygulama öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını gözlemlemesi ve doğruyu yanlış fark etmesi uygulama derslerinin en önemli hedeflerindedir.“

12 der 38 Experten zufolge sollte das Item 26 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich hat ein weiterer Experte vorgeschlagen, dass das Item 26 zu dem Item 25 addiert werden sollte.

K27 „Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf“. Zu dem Kompetenz-Item waren sich 37 von 39 Experten einig, dass es in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

Laut der Kommentare von 20 der 37 Experten ist dieses Kompetenz-Item für das „Erschaffen einer vertrauensvollen Lernatmosphäre“ (z.B. E20) wichtig. 13 von 37 Experten zufolge sollte hierbei die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf „Verständnis und Vertrauen“ (z.B. E38) aufgebaut sein. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E20: „Bu madde uygundur. Öğretmen öğrencileriyle ne kadar çok iletişim halindeyse o kadar çok etkili bir öğretim ortamı oluşturur.”

E38: „İletişim önemli, öğrenci öğretmeni anlamalı ve güvenmeli.”

4 von 37 Experten deuteten an, dass das Item 27 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Einer aus 39 Experten war der Meinung, dass dieses Item nicht vonnöten ist, da die effektive Kommunikation „für jeden gleich wichtig ist und diese Kompetenz von Anfang an vorhanden“ (E11) sein sollte. Ein weiterer Experte hat vorgeschlagen, dass das Item 27 mit dem Item 25 erweitert werden sollte. Hierzu wurde folgende Angabe gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeninin bu yeterlige sahip olması gerektiğini düşünüyorum fakat etkili iletişim kurmanın her insan için önemli olması gerektiği sebebiyle maddeyi gereksiz buldum.

K28 „Ist dazu im Stande, Empathie gegenüber den Lernenden zu empfinden“. 27 von 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden.

15 von 27 Experten betonten in ihren Kommentaren, dass dieses Item in Bezug auf „die Kommunikation zwischen den Lehrern und den Lernenden“ (z.B. E14) wichtig ist. Außerdem wurde die Bedeutung dieses Items von 4 Experten in Bezug auf „das Erfassen der Betrachtungen der Lernenden des Unterrichts“ (z.B. E38) geäußert. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E14: “iletişim ve öğrenciyi anlama yönünden önemli”

E38: “Öğrencinin bakış açısını yakalamak iletişimi artırır.”

8 von 27 Experten gaben an, dass das Item 28 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 2 von 39 Experten sich zu diesem Item, dass es „nicht immer möglich“ (z.B. E26) sei.

E26: „Her zaman mümkün olmayabilir”

Zusätzlich wurde von 10 der beteiligten 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 28 mit den Items 27 (N=4) und 25 (N=4) verbunden werden sollte, und den Experten zufolge schließt Item 28 jene Items, die Kommunikationsfähigkeit,

individuelle und kulturelle Verschiedenheit, Haltungskompetenzen beinhalten, mit ein (N =2).

K29 „Zeigt Toleranz gegenüber den Lernenden auf“. 25 von 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden.

15 von 25 Experten wiesen in den Kommentaren über dieses Item darauf hin, dass es bezüglich des Schaffens einer vertrauensvollen Lernatmosphäre und der „Erhöhung der Teilnahme der Lernenden am Unterricht“ (z.B. E2) wichtig ist. Außerdem betonten 8 Experten betont, dass dieses Item wichtig ist, um den Lernenden die „Angst Fehler im Fremdsprachenunterricht“ (z.B. E21) zu machen zu nehmen. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E2: „Hoşgörüyle güven ortamı sağlanmış olur. Öğrencilerin derse katılımını oranı yükseltir. Hoşgörüsüz öğretmen derse katılım oranını düşürür ve dolayısıyla öğrencilerdeki başarı grafiğini düşürür. Örneğin öğrenci yanlış cevaptan dolayı azarlanıp aşağılanır sa, doğru bildiği bir şey varsa da, parmak kaldırıp cevap vermek istemez, yanlış cevap riskini göze alamaz, azarlanıp küçük düşürüleceği için.”

E21: „Yabancı dil öğretiminde öğrencinin hata yapmaktan korkmaması açısından son derece önemlidir.”

2 von 25 Experten gaben an, dass das Item 29 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 6 von 39 Experten waren der Ansicht, dass Toleranzzeigen „unter bestimmten Beschränkungen“ (z.B. E18) durchgeführt werden sollte, da dies unter manchen Bedingungen zu einer negativen Situationen führen könnte.

E18: „Hoşgörünün dozunun önemli olduğunu düşünüyorum aşırı değil yerinde hoşgörülü olması gerekir bir öğretmenin bunun nedeni ise öğretmenin öğrenciler tarafından suistimal edilebilecek olmasıdır.”

8 von 39 Experten haben zusätzlich vorgeschlagen, dass das Items 29 mit den Items 25 und 28 (N=3), 25 (N=3), 27 (N=1) und 23 (N=1) zusammengeführt sollte. Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass dieses Item aus der Liste entfernt werden sollte.

K30 „Ist offen für einen Informationsaustausch mit Kollegen“. 30 von 39 Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

23 von 30 Experten deuteten an, dass dieses Item besonders für „Modelllehrer wichtig ist, da das effektive Zusammenarbeiten mit den Arbeitskollegen“ und der „Austausch von Informationen mit diesen zum Lehrerberuf“ dazugehören. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „Ekip çalışması ve bilgi paylaşımı konusunda örnek olması önem taşır”

E26: “Kesinlikle katiliyorum. Bilgi alisverisi yapmak bizim meslekte cok önemlidir. Her zaman yeni seyle öğrenmeye acik olacaksın”

7 von 30 Experten zufolge sollte das Item 30 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem betonten 9 Experten, dass das Item 30 zu den Items 15 (N=6) und 31 (N=2) addiert sowie aufgrund desselben Inhaltes wie Item 15 aus der Liste entfernt werden sollte (N=1).

K31 „Ist offen für den Erfahrungsaustausch mit Kollegen“. 23 von 39 Experten beurteilten dieses Kompetenz-Item als besonders bedeutend, und gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

17 von 23 Experten zufolge ist dieses Item in Hinblick auf „effektive Teamleistung in der Schule und des Austausches von Erfahrungen“ (z.B. E20) wichtig. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E20: „Bu madde uygundur. Sınıf içerisinde daha önce yaşamadığı bir durumla karşılaştığında meslektaşlarından alacağı bilgi öğretmen için faydalı olur.”

6 von 23 Experten gaben an, dass das Item 31 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerte ein Experte darüber, dass das Austauschen von Erfahrungen manchmal zu Missverständnissen führen kann. Hierzu wurde folgende Angabe gemacht:

E31: „Deneyim paylaşımı her zaman doğru algılanmayabilir.”

Zusätzlich wurde von 15 der 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 31 mit den Items 30 (N=10), 15 und 30 (N=3) und 32 (N=1) zusammengeführt oder auf Grund desselben Inhaltes wie Kompetenz-Item 30 aus der Liste genommen werden sollte (N=1).

K32 „Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus“. Alle Experten (N=39) befanden dieses Kompetenz-Item als äußerst wichtig.

27 Experten waren der Ansicht, dass es in Bezug auf das „Fungieren als gutes Vorbild bei der Durchführung einer produktiven Arbeit, dem Erfolg innerhalb des Berufes und der Bereitwilligkeit“ (z.B. E17) diesen auszuüben wichtig ist. Desweiteren wurde von 10 Experten betont, dass dieses Kompetenz-Item nicht außer Acht zu lassen ist, damit die Lehrerkandidaten den Lehrerberuf nur „unter Wertschätzung des Berufes ausüben“ (z.B. E25). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E17: „istekli olmanın önemini ve bu mesleğin sevmeden yapılamayacağını aday öğretmene göstermesi açısından önemlidir“

E25: „mesleğini severek yapan öğretmen adaya da örnek olmuş olur.“

2 Experten gaben an, dass das Item 32 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt.

K33 „Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch“. 36 von 39 Experten kommentierten über dieses Kompetenz-Item als besonders bedeutend, und gaben an, dass dieses Item in die Evaluation Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

24 von 36 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer über dieses Kompetenz-Item verfügen, damit sie sich anhand der „Kritik der Lernenden weiterentwickeln und ihr Kompetenzniveau steigern“ (z.B. E22) können. Außerdem betonten 9 von 36 Experten, dass die Betreuungslehrer als „Vorbild fungieren können, indem sie offen für Selbstkritik“ (z.B. E34) sind. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E22: „Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumda öz değerlendirme yaparak kendini yenilemeli ve yeterlilik seviyesine gelmelidir.“

E34: „Eleştiriye açık olması, öğretmen adayına örnek olacaktır“

3 Experten gaben an, dass das Item 33 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 2 Experten schätzten dieses Item als wenig wirksam ein, da die Lernenden „keine objektive Betrachtung gegenüber den Lehrern“ (z.B. E30) führen könnten. Außerdem wurde von einem weiteren Experten vorgeschlagen, dass das Item 33 zu dem Item 27 addiert werden sollte.

E30: „Bu çok sağlıklı değil bence. Öğrenciler objektif olamazlar hiç bir zaman“

K34 „Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungen teil“. 35 von 39 hoben deutlich hervor, dass dieses Kompetenz-Item für alle Betreuungslehrer gelten sollte.

21 von 35 Experten erläuterten in ihren Kommentaren, dass dieses Item besonders in Bezug auf die „Fortbildung, dem Folgen von Neuigkeiten im eigenen Fach und die Aktualisierung der Informationen durch die Teilnahme an Fortbildungsprogrammen“ (z.B. E20) wichtig ist. 6 von 35 Experten betonten, dass die Betreuungslehrer zusätzlich den Lehrerkandidaten beibringen sollten, für ein „lebenlanges Lernen offen“ (z.B. E34) zu sein. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E20: “Bu madde uygundur. Öğretmen sürekli gelişime açık olmalı ve mesleki gelişimle ilgili etkinliklere katılmalıdır.”

E34: “Yaşam boyu öğrenmeye açık olmayı ve alandaki yenilikleri takip etmenin önemini gösterecektir”

8 Experten gaben an, dass das Item 34 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 2 von 39 Experten waren der Ansicht, dass die Betreuungslehrer zur „beruflichen Fortbildung offen sein, und der Fortbildungsprogramme folgen können sollten, obwohl sie nicht an allen Fortbildungsprogrammen teilnehmen können“. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeni kesinlikle mesleki gelişime açık olmalıdır ama ilgili etkinliklere her zaman katılmıyorsa bile takip etmesi gerekir diye 5 puan veriyorum.”

Außerdem wurde von 2 weiteren Experten vorgeschlagen, dass das Item 34 mit den Items 66 (N=1), 30 und 31 (N=1) zusammengefasst werden sollte.

K35 „Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent“. 35 von 39 Experten erwähnten in ihren Kommentaren, dass Betreuungslehrer über dieses Kompetenz-Item verfügen sollten.

22 von 35 Experten betonten, dass die Lehrerkandidaten durch dieses Item der Betreuungslehrer einen positiven Einfluss auf den Lehrerberuf erleben können, indem die Betreuungslehrer den Lehrerkandidaten als Modelllehrer dienen, wie sie ihren Beruf „ehrgeizig und bereitwillig“ (z.B. E4) ausüben und ihn respektieren. Hierzu wurde folgendes Beispiel gegeben:

E4: “Öğretmenin mesleğini istekle yaptığını, işine, kendine, öğrencilerine ve mesleğine verdiği önemi gösteren bu özelliği, öğretmen adayının hafızasında kalacaktır.”

13 von 35 Experten betonten, dass das Item 35 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 3 von 39 Experten vertraten die Ansicht, dass dieses Item nicht vonnöten ist. Einer von diesen 3 Experten betonte, dass das „Sprachlernen nicht von diesem Kompetenz-Item abhängig“ (E26) ist. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E26: „Bence bir öğrencinin dili öğrenme durumu buna bağlı değildir.”

Zusätzlich wurde von 4 der 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 35 mit den Items 26 (N=2) und 32 (N=1) verbunden und aus derzeitigen Meinungsverschiedenheiten in der Bildungsgesellschaft wie folgt ausgedrückt werden sollte: „achtet auf die Pflege auf seine/ihre Kleidung und seine/ihre körperliche Hygiene/Pflege“ (N=1).

K36 „Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf“. 35 von 39 Experten waren der Meinung, dass die Betreuungslehrer über diese Kompetenz verfügen sollten.

19 von 35 Experten betonten die Wichtigkeit dieses Items, damit sie den Lehrerkandidaten zeigen können, wie diese in jeder Hinsicht moralisch richtig und

vertrauensvoll handeln können und das Ansehen des Lehrerberufs schützen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „İş ahlakına dair bilgi verecektir”

E14: “mesleğin onurunu koruma açısından önem taşır”

E15: “Katılıyorum çünkü ahlaki değerler olmadan hiçbir meslek icra edilemez.”

16 von 35 Experten gaben an, dass das Item 36 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Einer der 39 Experte war der Meinung, dass dieses Kompetenz-Item aus der Kompetenzliste entfernt werden sollte, da dieses Item für jede Lehrkraft gelten sollte.

E11: “Bu madde her öğretmen için geçerlidir, bu sebepten dolayı çıkarılabilir diye düşünüyorum.

Zusätzlich wurde von 4 von 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 36 zu den Items 32 (N=2), 35 (N=1) und zu jenen Items, die Empathie und Toleranz beinhalten, addiert werden sollte (N=1).

K37 „Ist mit allgemeinem Selbstwissen ausgestattet“. 29 von 39 Experten schätzten dieses Kompetenz-Item als wichtig ein und gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte.

16 von 29 Experten äußerten besonders darüber, dass dieses Item als Voraussetzung für „Modelllehrer vonnöten ist, damit diese sich fortwährend selbstständig weiterentwickeln, da das Allgemeinwissen zu einer besseren Berufsausübung“ (z.B. E4) führt. Folglich dienen sie den Lehrerkandidaten als Wegweiser im Berufsleben. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E4: “Öğretmenin sadece kendi alanında bilgili olması yetmez. Öğretmen donanımlı olmalıdır. Aday öğretmene bu konuda yol gösterici olmalıdır.”

13 von 29 Experten gaben an, dass das Item 37 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus vertraten 5 von 39 Experten die

Meinung, dass das Wissen im „eigenen Fach“ (z.B. E21) ausreichend sei. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E21: „Bir birey için tabiki önemli ama özellikle bir öğretmende olması gereken bir kriter için gerekli değil. Öğreteceği branş hakkında bilgili olsun ilk etapta yoksa tabiki genel kültür bir arti herkes için”

Außerdem wurde zusätzlich von 5 Experten vorgeschlagen, dass das Item 37 mit den Items 34 (N=2) und 38 (N=2) zusammengeführt und mit dem Ausdruck „Intellektualität“ erweitert werden sollte (N=1).

K38 „Nutzt Chancen, um sein Wissen über die Kulturen des Zielsprachenlandes zu erweitern“. 25 von 39 Experten befanden das Kompetenz-Item K38 zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet und wichtig ist.

12 von 25 Experten äußerten über dieses Item, dass es besonders in Bezug auf den „positiven Einfluss des Fremdsprachenlernens“ (z.B. E35) als wichtig ist. Außerdem betonten 5 von 25 Experten die Wichtigkeit dieses Kompetenz-Items sowohl auf die „nationalen als auch auf die internationalen“ (z.B. E9) beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E35: „Almanca öğretiminde kültürün de büyük rol oynaması sebebiyle uygulama öğretmeninin kesinlikle bu yeterlige sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

E9: “Kesinlikle katılıyorum bunun için çaba gösterip yurtdışında seminer sempozyum gibi etkinliklere katılması kendini geliştirmesi öğrencinin eğitime de katkı sağlar.”

8 von 25 Experten gaben an, dass das Item 38 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von 14 von 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 38 aus der Liste entfernt (N=7) oder zu den Items 5 und 22 (N=5) und zu dem Item 34 (N=2) addiert werden sollte.

Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“

Die folgende Tabellen 19, 20 und 21 zeigen die Berechnungen für die Bereiche „prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung, Betreuung zur

beruflichen Entwicklung, Haltungs- und Motivationskompetenzen, Kompetenz für interpersonale Kommunikation unter den Kompetenzen für „Lehrerausbilder“.

Tabelle 19

Die statistischen Ergebnisse für „prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder					
<i>Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K39: Ist im Rahmen des Praktikums über die Prozeduren und Prozesse informiert.	6	7	7	1	6,51
K40: Plant die im Rahmen des Praktikums durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv.	6	7	7	1	6,20
K41: Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums.	6	7	7	1	6,46
K42: Unterstützt Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten.	7	7	7	0	6,66
K43: Sorgt für einen effektiven Ablauf des Praktikums durch seine/ihre Position als Führungslehrer/in.	6	7	7	1	6,12
K44: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen.	7	7	7	0	6,61

Aus der Tabelle 19 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte von den Kompetenz-Items K39, K40, K41, K42, K43, K44, sehr hoch waren. Die Spannweiten der Items von 39 bis 44 sind kleiner als 1,2. Dies führt zu dem Ergebnis, dass ein Konsens über die Items 39 - 44 unter den befragten Experten gebildet wurde. Die Kommentare der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items 39 – 44 werden im Folgenden dargestellt:

K39 „Ist im Rahmen des Praktikums über die Prozeduren und Prozesse informiert“. 37 von 39 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer als Lehrerausbilder über dieses Item verfügen. Es ist für die Betreuungslehrerkompetenzen wichtig, da sie die Lehrerkandidaten in der Praxis betreuen, bewerten und mit den Lehrerkandidaten eine gute Zusammenarbeit

leisten können sollten. Darüber hinaus können sie das Praktikum effektiv mit den Lehrerkandidaten zusammen strukturieren.

16 von 37 Experten äußerten über dessen Wichtigkeit in Hinblick auf das „Reflektieren des Wertes der Schule, des Lehrerberufes und der Lehrerkandidaten“ (z.B. E10). Die Betreuungslehrer sollten sich 7 Experten zufolge als aktive Akteure des Praktikums ihrer „Aufgaben und Pflichten“ (z.B. E18) bewusst sein und sollten sie 4 Experten zufolge als „Wegweiser“ (z.B. E29) den Lehrerkandidaten dienen. Hierzu wurden folgende Beispiele gegeben:

E10: “Uygulama öğretmeninin yapılacak görevler ve isleyis hakkında kesinlikle bilgi sahibi olması gerektiğini düşünüyorum, çünkü bu meslegine, öğrencilerine, okula ve öğretmen adaylarına gösterdiği değeri yansitir.”

E18: “Uygulama öğrencilerine yardımcı olabilmek için kurallara hakim olmalıdır”

E29: “Aday öğretmene yardım etmeli ve yol göstermelidir”

10 Experten gaben an, dass das Item 39 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Bei den Änderungsvorschlägen von den beteiligten Experten wurde darauf hingedeutet, dass Item 39 zu dem Item 40 addiert werden sollte (N=1) und den Experten zufolge wiederholt Item 39 den Inhalt von Item 6 (N=1).

K40 „Plant die im Rahmen des Praktikums durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv“. 29 von 39 Experten äußerten sich zu diesem Kompetenz-Item darüber, dass es für die Betreuungslehrerkompetenzen wichtig ist, und in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte.

13 von 29 Experten zufolge ist dieses Item wichtig, da diese den Lehrerkandidaten zeigen, dass sie ihrer „Aufgaben und Pflichten während des Praktikums bewusst“ (z.B. E16) sind. Somit erfüllen die Betreuungslehrer jene Aufgaben und Pflichten für welche sie gegenüber den Lehrerkandidaten verantwortlich sind. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E16: „Bu konuda da işine hakim olduğunu göstermesi ve dersin amacına ulaşması açısından önemlidir”

16 von 29 Experten gaben an, dass das Item 40 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus waren 2 von 39 Experten der Ansicht, dass dieses Item nicht vonnöten sei, da die Betreuungslehrer „mit den Lehrerkandidaten zusammen planen“ (z.B. E21) können.

E21: “Öğretmen adayıyla da planlayabilir bence bu yüzden gereksiz bir madde”

Zusätzlich wurde von 9 Experten vorgeschlagen, dass das Item 40 mit dem Item 39 (N=6) erweitert und wegen der Ähnlichkeit mit dem Item 10 aus der Liste gestrichen werden sollte (N=3).

K41 „Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums“. 30 Experten hielten dieses Item für eine wichtige Kompetenz, über welche die Betreuungslehrer verfügen sollten und gaben an, dass dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist.

Dieses Kompetenz-Item hilft 13 Experten zufolge bei der „effektiven und problemlosen Durchführung des Praktikums“(z.B. E15) und 5 weiteren Experten zufolge bei dem „Abstandhalten zwischen den Lehrern und den Lernenden“ (z.B. E7). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: „Keisnlikle katılıyorum çünkü uygulama dersinde disiplinin çok önemli olduğunu gözlemledim.”

E7: „Disiplin öğrenciler ve öğretmenler arasında çizgiyi korur”

12 von 30 Experten gaben an, dass das Item 41 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 41 zu den Items 39 und 40 (N=6), 40 (N=1) addiert werden sollte und darüber hinaus sollte Item 41 aufgrund desselben Inhalts wie die Items 20 (N=1) und 42 (N=1) aus der Liste genommen werden.

K42 „Unterstützt Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten“. Die Mehrheit der Experten (N=38) betonten, dass das Kompetenz-Item K42 besonders

wichtig ist und gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte.

18 von 38 Experten deuteten auf die Wichtigkeit dieses Items in Bezug auf das „Aufmuntern der Lehrerkandidaten“ (z.B. E11) an. Darüber hinaus wurde von 6 Experten betont, dass „das Teilen der eigenen beruflichen Erfahrungen mit den Lehrerkandidaten“ (z.B. E22) wichtig ist. Außerdem hilft dieses Kompetenz-Item 4 Experten zufolge bei dem „Aufbauen des Vertrauens mit den Lehrerkandidaten und dem Fungieren als Wegweiser für die Lehrerkandidaten“ (z.B. E15). Von 3 weiteren Experten wurde betont, dass der problemlösende Charakter, welcher durch diese Kompetenz gegeben ist, zu einer „harmonischen Unterrichts Atmosphäre“ führt (z.B. E4). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeni bu yeterlige kesinlikle sahip olmalıdır, çünkü öğretmen adaylarının uygulama dersi sürecinde karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretmesi öğretmen adayına güven verir ve tecrübe olur.“

E22: „Deneyimlerinden faydalanarak yapmalıdır böylelikle aday öğretmenler de tekrar aynı durumla karşı karşıya kaldığında nasıl davranması gerektiğini öğrenir.“

E15: „Katılıyorum çünkü tecrübeleri ile öğretmen adayına daha iyi bir yol gösterici olmalı ve çözüm üretmelidir.“

E4: „sorun çözücü kişilik yapısıyla hem örnek olur hem de dersin uyum içinde yürütmesini sağlamış olur“

Sechs von 38 Experten gaben an, dass das Item 42 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Von einem der 39 Experten wurde vorgeschlagen, dass das Item 42 mit dem Item 20 zusammengeführt werden sollte.

K43 „Sorgt für einen effektiven Ablauf des Praktikums durch seine/ihre Position als Führungslehrer/in“. 29 von 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

17 von 29 Experten zufolge gilt dieses Kompetenz-Item bei der „ordnungsgemäßen Durchführung“ (z.B. E2) des Praktikums. 5 von 29 Experten

erläuterten in ihren Kommentaren, dass eine „angebrachte Disziplin und eine gute Leitung innerhalb des Berufes“ (z.B. E12) sind zwei weitere Folgen von diesem Kompetenz-Item. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E2: „Lider öğretmenlik vasfı öğrencilerin güvenini ve saygısını kazanan öğretmenlerin durumudur. Böyle vasfa sahip öğretmenin uygulama dersinin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayamaması beklenemez.”

E12: „Disiplini sağlayabilmeli ve iyi bir yönetici olabilmeli”

17 von 29 Experten gaben an, dass das Item 43 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 5 von 39 Experten waren der Ansicht, dass die Begleitung der Betreuungslehrer „bei einer gut durchgeführten Planung“ nicht gebraucht wird. Zusätzlich wurde von 5 Experten vorgeschlagen, dass das Item 43 mit den Items 18 und 22 (N=2), 42 (N=2) und 41 (N=1) erweitert werden sollte.

E31: „İyi bir planlamada uygulama öğretmenin desteğine çok fazla ihtiyaç duyulmaz.”

K44 „Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen“. 33 von 39 Experten waren der Meinung, dass dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist.

14 von 33 Experten vertraten die Meinung, dass sich dadurch die Betreuungslehrer mit den Lehrerkandidaten in einer „kooperativen Zusammenarbeit“ (z.B. E5) befinden. Hierbei sorgen die Betreuungslehrer 13 Experten zufolge dafür, dass die Lehrerkandidaten über den „Unterrichtsablauf informiert werden, diesen Ablauf lernen“ (z.B. E8). Des Weiteren hilft dieses Item 5 Experten zufolge, dass die Lehrerkandidaten „vorbereitet zum Unterricht“ (z.B. E6) erscheinen. 5 weiteren Experten führt dies dazu, dass sich die „Lehrerkandidaten ihrer Aufgaben und Pflichten bewusst“ (z.B. E19) sind. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E5: „Öğretmen ve öğrenci işbirliği içerisinde olmalı“

E8: “Aday öğretmen yardımcı olabilir. Dersin işlenişini öğrenme ve bu konuda bilgi edinmek aday öğretmen için de önemlidir.”

E6: *“birlikte sonra ki haftanın hazırlığı yapılmalıdır.Aday derse hazır gelmelidir. “*

E19: *„Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarına Görev ve sorumlulukları hakkında bilgi vermelidir“*

Einer der 29 Experten gab an, dass das Item 44 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und hat keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den Experten vorgeschlagen, dass das Items 44 mit dem Item 40 erweitert und wie folgt ausgedrückt werden sollte: „Plant die im Rahmen des Praktikums durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv, informiert die Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen“. Außerdem sollte dieses Item zu dem Item 42 addiert werden (N=2). Darüber hinaus wurde von einem weiteren Experte betont, dass dieses Item der Inhalt des Items 44 die Items 40 und 41 mit einschließt.

Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse und die Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items 45 – 55 unter der Kompetenz „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“ dargelegt.

Tabelle 20

Die statistischen Ergebnisse für „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder					
<i>Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K45: Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern.	7	7	7	0	6,43
K46: Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden.	7	7	7	0	6,71
K47: Informiert den Lehrerkandidaten detailliert über die kognitiven, emotionalen und physikalische Entwicklungen und Lernstilformen der Lernenden.	4	7	7	3	5,33
K48: Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren.	5	7	7	2	6,07

K49: Tauscht Informationen mit den Lehrerkandidaten in Bezug auf eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch deren berufliche Weiterentwicklung.	6	7	7	1	6,41
K50: Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten.	6	7	7	1	6,64
K51: Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten.	7	7	7	0	6,64
K52: Gibt dem Lehrerkandidaten effektives Feedback über die beobachteten Unterrichtseinheiten.	7	7	7	0	6,61
K53: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.	7	7	7	0	6,71
K54: Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.	6	7	7	1	6,35
K55: Gibt den Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren und erfolgreicherem beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf.	6	7	7	1	6,28

Aus der Tabelle 20 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte von den Kompetenz-Items K45, K46, K49, K50, K51, K52, K53, K54, K55 hoch waren. Die Spannweite dieser Items ist kleiner als 1,2. Die Mittelwerte der Items K47, K48 war 5,00. Zusätzlich sind die Spannbreiten dieser Items höher als 1,2. Angesichts dessen wurde kein Konsens über die Items 47 und 48 unter den Experten gebildet. Hierzu sind die Darstellungen der Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items 45 – 55:

K45 „Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern“. 30 von 39 Experten betonten, dass dieses Kompetenz-Item wichtig ist, und zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist.

17 von 24 Experten betonten, dass die Betreuungslehrer als Modelllehrer den Lehrerkandidaten „richtige Beobachtungen im Praktikum durchzuführen“ (z.B. E7) beibringen und damit die „berufliche Entwicklung der Lehrerkandidaten“ (z.B. E23) unterstützen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E7: „Mesleki gelişme ve gözlemlerde öğretmen adayına yardımcı olmalıdır”

E23: „Yol gösterici olması gerekir. Gelecek öğretmen adayları herhangi bir tecrübeye sahip olmadıkları için hata yapabilirler. Bunun önüne geçmek için sahip olduğu tecrübelerden bahsetmesi gerekir.“

6 von 30 Experten gaben an, dass das Item 45 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus waren 3 von 39 Experten der Ansicht, dass die Lehrerkandidaten diese Erfahrungen „mit der Zeit selbst gewinnen“ (z.B. E32) können. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E32: „Evet. Zamanla tecrübe kazanır“

Einer der 29 Experten gab an, dass das Item 44 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und hat keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den befragten Experten vorgeschlagen, dass Item 45 mit den Items 44 (N=2), 43 (N=1), 46 (N=1) und 42, 43 oder 44 zusammengeführt sowie mit dem Ausdruck „*sollte verfügen*“ erweitert werden sollte (N=1).

K46 „Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden“. 33 von 39 Experten waren der Meinung, dass dieses Kompetenz-Item für die Betreuungslehrerkompetenzen wichtig ist, und in die Kompetenzliste einbezogen werden sollte.

23 von 33 Experten gaben an, dass die Betreuungslehrer einen positiven Einfluss auf die Lehrerkandidaten haben. Zusätzlich hilft es dabei, ihnen „lehrreiche Praktikumserfahrungen“ (z.B. E22) zu sammeln. Hierzu wurde folgendes Beispiel gegeben:

E22: “Kesinlikle katılıyorum çünkü uygulama öğretmeni adaylar için bir nevi rehber rolünde olacağı için kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini paylaşılarak onların mesleki farkındalığını artırır.“

10 von 33 Experten gaben an, dass das Item 46 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 46 mit den Items 45 (N=3), 44 (N=2), 44 und 47 (N=1) zusammengefasst werden sollte.

K47 „Informiert den Lehrerkandidaten detailliert über die kognitiven, emotionalen und physikalische Entwicklungen und Lernstilformen der Lernenden“. 28 von 39 Experten zufolge sollte dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

Laut Kommentare von 12 von 28 Experten ist dieses Kompetenz-Item wichtig, damit die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten „in jeder Hinsicht ausbilden und ihnen beibringen, mit den Lernenden eine effektive Kommunikation führen zu können“ (z.B. E2). Dieses Item beeinflusst 5 Experten zufolge „die Beziehung zwischen den Lehrerkandidaten und den Lernenden positiv“ (z.B. E31). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E2: „Öğretmen adayları öğrenci profili hakkında önceden bilgi sahibi olursa öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurarlar öğretmenlik kariyeri yönünden de kazanımları olur.“

E31: „sınıfın özellikleri hakkında bilgilendirme yapmak öğrenci uygulama öğretmeni iletişimini olumlu yönde etkiler.“

11 von 28 Experten gaben an, dass das Item 47 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt.

8 von 39 Experten waren der Ansicht, dass die Betreuungslehrer den Praktikumsprozess nicht detailliert zu erklären brauchen. Stattdessen sollte eine allgemeine Information über das Praktikum für die Lehrerkandidaten ausreichen, da diese ausführliche Informationen in den Seminaren der Universität gelernt haben sollten. Aus diesen Gründen äußerten sich die Experten darüber, dass dieses Kompetenz-Item nicht vonnöten ist. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: *„Bu bilgiye öğretmen adayının ihtiyacı olduğunu düşünmüyorum var ise bile onu kendisi tecrübe ederek öğrenmesi öğretmen adayının daha iyi anlamasını sağlar direkt olarak uygulama öğretmenin söylemsini doğru bulmuyorum.“*

E30: *„Bu çok uygulama öğretmenin isisi değil bence. Örneklerde deginebilir ama detayli öğretmek üniversitenin isisi“*

Zusätzlich wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 47 zu den Items 45 und 46 (N=1), 46(N=1), 46 und 47 (N=1) addiert werden sollte.

K48 „Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren“. 36 von 39 beteiligten Experten gaben an, dass dieses Kompetenz-Item in die Evaluation der Betreuunglehrerkompetenzen aufgenommen werden sollte.

18 von 32 Experten erwähnten, dass die Betreuungslernr über dieses Item verfügen sollten, damit sie den Lehrerkandidaten bei dem „Sammeln der Erfahrungen“ (z.B. E39) helfen können. 13 weiteren Experten betonten besonders, dass die Betreuungslernr den Lehrerkandidaten durch dieses Items bei dem „Erwerben von Informationen über den Verlauf sowie die Regeln im schulischen Umfeld“ (z.B. E20) behilflich sein können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E39: „öğretmen adayının deneyim kazanmasına katkı sağlar”

E20: “Bu madde uygundur. Öğretmen adayına okul düzeni hakkında bilgi vermelidir. Her okulun kendi kuralları vardır.”

5 von 32 Experten gaben an, dass das Item 47 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslernr einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 48 mit den Items 45 oder 44 (N=1) erweitert oder aus der Liste entfernt werden sollte (N=1).

K49 „Tauscht Informationen mit den Lehrerkandidaten in Bezug auf eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch deren berufliche Weiterentwicklung“. 34 von 39 beteiligten Experten äußerten über dieses Kompetenz-Item, dass es zur Beurteilung der Betreuungslernrkompetenzen aufgenommen werden sollte.

18 von 34 Experten waren der Ansicht, dass das Kompetenz-Item 49 eine Notwendigkeit für das „Erhalten von Informationen über mögliche Schwierigkeiten im zukünftigen Berufsleben“ (z.B. E27) der Lehrerkandidaten ist. 12 von 34 Experten vertraten die Ansicht, dass die Betreuungslernr den Lehrerkandidaten als „Wegweiser in den Beruf dienen sollten, indem sie ihre eigenen beruflichen Erfahrungen als Information zur Verfügung“ (z.B. E33) stellen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E27: „Katılıyorum çünkü öğretmen adayının ilerde karşılaşabileceği olayları ön görmesi açısından fayda sağlar.“

E33: „Tecrübeleriyle öğretmen adayına yol gösterici olmalıdır“

4 von 34 Experten gaben an, dass das Item 49 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den Experten vorgeschlagen, dass das Item 49 mit den Items 44 und 48 (N=2), 44 (N=1) zusammengeführt werden sollte. Einem weiteren Experten zufolge sollte dieses Item entweder mit dem Item 45 zusammengeführt oder aus der Liste gestrichen werden sollte, da die vorherigen Kompetenz-Items in der Liste denselben Inhalt beinhalten (N=1).

K50 „Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten“. 36 von 39 Experten zufolge sollte das Kompetenz-Item 50 in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

18 von 36 Experten betonten, dass die Lehrerkandidaten von den Betreuungslehrern „betreut und begleitet“ (z.B. E9) werden sollten. Außerdem wurde von 8 Experten betont, dass die Lehrerkandidaten dadurch „Erfahrungen sammeln“ (z.B. E24). Darüber hinaus können sich die Lehrerkandidaten, 4 Experten zufolge, somit „weiterentwickeln“ (z.B. E17). Dies führt 4 weiteren Experten zufolge dazu, dass die Lehrerkandidaten lernen, „selbstkritik auszuüben“ (z.B. E22). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E9: „Katılıyorum çünkü olması gereken şey budur ve adaya rehberlik eder.“

E24: „Katılıyorum, Öğretmen adayının tecrübelenmesini sağlar.“

E17: „Uygulama öğretmeninin kesinlikle sahip olması gereken bir yeterlik olduğunu düşünüyorum, çünkü bu sayede öğretmen adayı için daha verimli ve kendisini geliştirmesine, öz değerlendirme yapmasına olanak sağlayacaktır.“

E22: „Aday öğretmen de buna göre kendi öz değerlendirmesini yapabilir.“

2 von 36 Experten gaben an, dass das Item 50 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem wurde von den beteiligten Experten

vorgeschlagen, dass das Item 50 zu den Items 51 (N=2) und 45 (N=1) addiert werden sollte.

K51 „Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten“. 36 von 39 Experten fanden dieses Kompetenz-Item besonders relevant und laut ihrer Kommentare sollte es in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

32 von 36 Experten gaben an, dass dieses Item wichtig ist, damit die Lehrerkandidaten „während des Praktikumsprozesses und auch nach dem Praktikumsprozess sorgfältig von den Betreuungslehrern ausgewertet werden und ihnen Feedback gegeben werden sollten“. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E22: „Oğretmen adayı hatalarını görmesi ve kendini değerlendirmesi açısından önemlidir.“

4 von 36 Experten gaben an, dass das Item 51 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer gehört, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den weiteren 3 Experten vorgeschlagen, dass dieses Item mit dem Item 50 zusammengefasst werden sollte.

K52 „Gibt dem Lehrerkandidaten effektives Feedback über die beobachteten Unterrichtseinheiten“. 31 von 39 Experten betonten die Wichtigkeit dieses Items und gaben an, dass es in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

22 von 31 Experten zufolge ermöglicht dieses Kompetenz-Item den Betreuungslehrern, eine „positive Atmosphäre für den kommenden Unterricht zu erschaffen und die Lehrerkandidaten für diesen vorzubereiten“ (z.B. E37). 7 Experten zufolge hilft dieses Item gleichzeitig den Lehrerkandidaten durch eine „persönliche Weiterentwicklung Erfolg“ (z.B. E22) zu erleben. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E37: „Katılıyorum çünkü eğer yanlış bir durum var ise bir daha ki derse daha sağlıklı ortam oluşturmak ve adayı bir daha ki derslere hazırlamanın ön şartıdır.“

E22: „Dönüt verilmesi değerlendirme açısından ve kendini geliştirme açısından oldukça önemlidir.“

2 von 31 Experten betonten, dass das Item 52 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den befragten Experten vorgeschlagen, dass das Item 52 mit den Items 50 (N=2), 51 (N=2), 53 (N=1), 51 und 53 (N=1), 58 (N=1), 45 und 48 (N=1) zusammengeführt werden sollte.

K53 „Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts“. 30 von 39 Experten waren der Ansicht, dass die Betreuungslehrer über dieses Item verfügen sollten.

Laut Kommentare der 16 von 30 Experten können die Betreuungslehrer durch das Verfügen über dieses Item zum beruflichen Leben der Lehrerkandidaten einen „positiven Beitrag“ (z.B. E3) leisten. Darüber hinaus wurde von 8 Experten betont, dass das „Interesse der Lehrerkandidaten durch dieses Kompetenz-Item von den Betreuungslehrern zum Lehrerberuf erhöht“ (z.B. E20) werden können. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E3: „Uygulama öğretmeninin, öğretmen adayına ve mesleki eğitimine katkıda bulunabilmesi için kesinlikle sahip olması gereken bir yeterlik bence.“

E20: „Bu madde uygundur. Öğretmen adayının mesleğe ilgisini arttırmak ve devam ettirmek için öğretmenin vereceği geri dönütler objektif ve yapıcı olmalıdır.“

6 von 36 Experten zufolge sollte das Item 53 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den Experten vorgeschlagen, dass das Item 53 zu den Items 52 (N=3), 50, 51 und 54 (N=2), 51 und 52 (N=1), 45, 48 und 52 (N=1) addiert werden sollte.

K54: „Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts“. 31 von 39 Experten erwähnten in ihren Kommentaren, dass dieses Kompetenz-Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte.

15 von 31 Experten betonten, dass die Betreuungslehrer durch „Minimalisieren der Probleme im Praktikumsprozess zur beruflichen Entwicklungen der Lehrerkandidaten“ (z.B. E11) beitragen können. 11 von 31 Experten zufolge sollten die Betreuungslehrer hier als Wegweiser fungieren, indem sie den

Lehrerkandidaten „vor und nach dem Unterrichten Feedback“ (z.B. E20) geben. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeninin bu yeterlige sahip olması gerektiği düşüncesindeyim, çünkü bu sayede dersin tüm asamalarından haberi olur ve uygulama dersinde ortaya cikabilecek olası sorunlari en aza indirmis olur.“

E20: “Bu madde uygundur. Öğretmen adayına ders anlatımı öncesinde ve sonrasında geri dönütler vererek yol göstermelidir.”

5 von 31 Experten gaben an, dass das Item 54 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. 2 von 39 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item nicht vonnöten ist. Laut einem dieser Experten wäre es besser, wenn die Lehrerkandidaten die „Praktikumsbeschreibungen selbst lesen“ (z.B. E15) würden. Außerdem sollte einem Experten zufolge „die Unterrichtsplanung den Lehrerkandidaten überlassen werden“ (z.B. E21). Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: „Bu duruma çok gerek olmadığını düşünüyorum çünkü adaya yol gösteren bir rapor önceden verilir ve adayın oradan araştırmasının daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum.“

E21: „Dersi planlama öğretmen adayına bırakılmalıdır. Bu yüzden çokta önemli bir madde olmayabilir“

Es wurde zusätzlich von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 54 mit dem Item 53 zusammengeführt werden (N=5) und der Ausdruck „Prozess“ mit „Aktivitäten“ ersetzt werden sollte.

K55 „Gibt den Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren und erfolgreicherer beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf“. 30 von 39 Experten zufolge sollte dieses Kompetenz-Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer geeignet ist.

21 von 30 Experten betonten, dass dieses Item einen Beitrag zur beruflichen Entwicklungen der Lehrerkandidaten leistet, da es den Lehrerkandidaten ermöglicht, über die Berufserfahrung der Betreuungslehrer einen leichteren Eintritt in den Lehrerberuf zu erleben.

E36: „Öğretmen adayına yol gösterici olmak ve kolaylıkları bahsetmek bakımından önemlidir ve gereklidir.“

9 von 31 Experten gaben an, dass das Item 55 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Außerdem wurde zusätzlich von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass das Item 55 mit den Items 46, 48 und 49 (N=2), 49 (N=2), 46 und 48 (N=1), 53 (N=1) und 45 (N=1) zusammengeführt werden sollte. 2 weiteren Experten zufolge sollte dieses Item aus der Liste gestrichen werden, da der Inhalt dieses Items den Experten zufolge Ähnlichkeit mit dem Item 54 hat.

Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse und die Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items 56 – 63 unter der Kompetenz „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ dargelegt.

Tabelle 21

Die statistischen Ergebnisse für „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerusbilder“

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder					
<i>Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K56: Verhält sich positiv gegenüber Lehrerkandidaten und Praktikumsprozessen.	6	7	7	1	6,17
K57: Steigert die Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen.	6	7	7	1	6,33
K58: Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken.	7	7	7	0	6,87
K59: Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während dem Lehrerkandidaten Feedback gegeben wird.	7	7	7	0	6,82
K60: Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen.	7	7	7	0	6,53
K61: Sorgt dafür, dass die Lernenden ihn/sie als ein/e Lehrer/in sehen.	7	7	7	0	6,69
K62: Nimmt eine positive und konstruktive Haltung beim Feedback ein.	7	7	7	0	6,56
K63: Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus.	7	7	7	0	6,56

Aus der Tabelle 21 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte von den Items K56, K57, K58, K59, K60, K61, K62, K63 sehr hoch waren. Die zugehörigen Spannbreiten der Items sind kleiner als 1,2. Hierzu sind die Kommentare der beteiligten Experten zu den Kompetenz-Items 56 – 63:

K56 „Verhält sich positiv gegenüber Lehrerkandidaten und Praktikumsprozessen“ 34 von 39 Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden sollte.

18 von 34 Experten zufolge ermöglichen die Betreuungslehrer es, den Lehrerkandidaten den Lehrerberuf mit einer „positiven Einstellung zu betrachten“ (z.B. E15). 9 von 34 Experten zufolge leistet dieses Kompetenz-Item einen „psychologischen Beitrag zur beruflichen Entwicklung“ (z.B. E11) der Lehrerkandidaten. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E11: „Uygulama öğretmeninin uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşıminin olumlu olması gerektiğini düşünüyorum, bu sayede adayın mesleki gelişimine psikolojik acidan katkı sağlar.“

E15: „Katılıyorum çünkü adayın teşvik olması da önemlidir okula gelmesi için ve öğretmenliğe olumlu bakması için.“

7 von 34 Experten gaben an, dass das Item 56 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Einer der 39 Experten war der Ansicht, dass dieses Item nicht vonnöten sei.

E14: „gerkli değil“

Zusätzlich wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass dieses Item wegen der Ähnlichkeit mit den anderen Items aus der Liste entfernt (N=5) oder zu dem Item 57 addiert werden (N=1) sollte.

K57 „Steigert die Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen“. 31 von 39 Experten zufolge gehört das Item K57 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer.

10 von 31 Experten betonten, dass die Betreuungslehrer hierbei die Lehrerkandidaten dazu angeregt werden, eine „positive Einstellung gegenüber des

Lehrerberufes“ (z.B. E20) zu haben und diesen wertschätzen. Auch führt dieses Item acht Experten zufolge dazu, dass die Lehrerkandidaten verstehen, dass der Lehrerberuf „auf Liebe und Hingabe“ (z.B. E31) beruht. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E20: „Öğretmen adayı ilk ders anlatımında yaşayabileceği sorunlar sonrasında mesleğe karşı cesaretini kaybedebilir. Bu yüzden öğretmenin vereceği tavsiye ve cesaretlendirmeler öğretmen adayı için faydalı olacaktır.“

E31: „Öğretmenlik mesleğinin sevgi ve özveriye dayanan bir meslek olduğu fikri öğretmen adayında oturmalıdır.“

13 von 31 Experten gaben an, dass das Item 57 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Ein Experte war der Ansicht, dass dieses Item nicht vonnöten sei.

E14: „gerkli değil“

Es wurde von den Experten zusätzlich vorgeschlagen, dass das Item 57 mit dem Item 56 zusammengeführt (N=6) oder aus der Liste gestrichen werden sollte (N=2).

K58 „Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken“. Alle Experten (N=39) betonten in ihrer Kommentaren besonders, dass die Betreuungslehrer über diese Item verfügen sollten, damit die Lehrerkandidaten keine negative Erfahrungen in der Phase des Eintritts in den Lehrerberuf erleben.

Außerdem wurde von 15 Experten geäußert, dass die Lehrerkandidaten vor den Lernenden im Unterricht „nicht gedemütigt oder gestört“ (z.B. E4) werden sollten. Darüber hinaus wurden von 11 weiteren Experten angedeutet, dass die Lehrerkandidaten ihre „Stärken und Schwächen“ (z.B. E11) entdecken können und es wird ermöglicht, dass sie sich weiterentwickeln. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E4: „öğretmen adayının motivasyonu ve mesleğine adım atma döneminde olumsuz bir tecrübe yaşamaması açısından oldukça önemlidir“

E11: "Öğretmen adayı çok zorlanmadığı ya da yardıma ihtiyacı olmadığı süre uygulama öğretmenin süre müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade etmesi gerektiği fikrindeyim. Uygulama öğretmeni görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade ederse adayın güçlü ve zayıf yönlerini görmesini, kendisini geliştirmesini sağlar."

13 Experten gaben an, dass das Item 58 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von einem der 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 58 mit dem Ausdruck „Ansichten und Gedanken mit Begründung“ erweitert werden sollte.

K59 „Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während dem Lehrerkandidaten Feedback gegeben wird“. 38 von 39 Experten zufolge sollte dieses Item zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden.

15 von 38 Experten zufolge bietet dieses Kompetenz-Item die Möglichkeit, mit den Lehrerkandidaten eine „effektive Kommunikation aufzubauen“ (z.B. E20) und diesen sich auszusprechen. 6 Experten zufolge bildet es „gegenseitige Empathie“ (z.B. E36) und 4 weiteren Experten zufolge hilft dieses Item dabei, ein „demokratisches Lernumfeld zu erschaffen, in welchem gegenseitiges Feedback gegeben werden kann. Hierbei profitieren auch die Betreuungslehrer 3 Experten zufolge von dem universitären Wissen der Lehrerkandidaten“ (z.B. E30). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E20: „Bu madde uygundur. Öğretmen adayı stres altında olacağından dolayı kendini ifade etmesine olanak tanınmalıdır.“

E36: „Karşılıklı empati yapılmasına ve birbirlerine söz hakkı tanıyarak geri dönütlerin verilmesi gereklidir. Bu bakımdan önemli bir maddedir.“

E30: „Hem demokratik öğrenme ortamı yaratmak Hemde tecrübesiz olsada aday öğretmenin taze üniversite bilgisinden istifade Edip mesleki alisveris yapmak adına önemli“

17 Experten gaben an, dass das Item 59 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren

Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von einem der 39 Experten vorgeschlagen, dass das Item 59 zu dem Item 56 addiert werden sollte.

K60 “Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen“. 35 der 39 Experten vertraten die Ansicht, dass dieses Item für die Kompetenzen der Betreuungslehrer wichtig ist und Laut der Kommentare der beteiligten Experten solle es in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

13 von beteiligten Experten gaben an, dass durch „Aufmuntern und Motivieren der Lehrerkandidaten“ (z.B. E5) das Interesse am Unterrichten verstärkt wird. 9 von Experten zufolge ermöglicht es gegenseitige Respekt der beteiligten Akteuren, “den Praktikumsprozess der Lehrerkandidaten anzupassen und „sich gegenseitig als (Modell-)Lehrer“ (z.B. E11) zu akzeptieren. Zusätzlich wurde von 5 Experten betont, dass dieses Kompetenz-Item dazu führt, sich die Lehrerkandidaten „Wertvoll zu fühlen“. Darüber hinaus deuteten 3 Experten an, dass die Lehrerkandidaten sich ihr „Bewusstsein erweitern und den Praktikumsprozess besser beherrschen“ (z.B. E22) zu können. Außerdem äußerten 2 weiteren Experten über die Wichtigkeit dieses Items, dass es nicht nur wichtig für die „Kommunikation“ (z.B. E39), sondern auch für die „berufliche und gesellschaftliche Entwicklung“ (z.B. E2) ist. Des Weiteren kann es zu einer Erwärmung der Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf führen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E5: „Bu aday öğretmeni cesaretlendirir motive eder“

E11: „Uygulama öğretmeni kesinlikle bu yeterlige sahip olmalıdır bence, çünkü bu şekilde adayının öğrenci rolünden cikip kendisini öğretmen olarak görmesini, uygulama sürecine adapte olmasını kolaylaştıracaktır“

E22: „Kesinlikle katılıyorum. Bu öğretmen adayında daha çok bilinç uyandırır ve daha hakim davranmasını sağlar.“

E39: „ iletişimi sağlayabilmek için önemli“

E2: „Aynen bunu böyle görmeyen öğretmenlerden toplumsal gelişim adına bir şey beklenemez. Örnek: Hababam sınıfındaki olumsuz öğretmen modeli Edebiyat öğretmeni Zühtü“

2 Experten gaben an, dass das Item 60 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von 2 der 39 Experten geäußert, dass dieses Item nicht zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen gehören sollte, da die Lehrerkandidaten durch dieses Item „gedemütigt“ (z.B. E17) fühlen könnte. Ein weiterer Experte war der Ansicht, dass das Item 60 nicht ganz zur Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen geeignet ist, da die Betrachtung der Lehrerkandidaten als Berufsgenossen den Lehrerkandidaten beim Fungieren als Wegweiser von den Betreuungslehrern Schwierigkeiten bereiten könnte (z.B. E29). Zusätzlich wurde von einem Experte hat vorgeschlagen, dass das Item 60 zu dem Item 58 hinzugefügt werden sollte. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E17: „Bu madde gereksiz, bu soru ile öğretmen adayı küçük düşer.“

E29: „Bu madde kısmen uygundur, çünkü Öğretmen adayını meslektaş olarak görmek ona yol gösterme sürecinde sıkıntıya neden olabilir.“

K61 “Sorgt dafür, dass die Lernenden ihn/sie als ein/e Lehrer/in sehen“.

34 der 39 Experten waren der Meinung, dass dieses Kompetenz-Item wichtig ist und in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte.

16 von 34 Experten betonten, dass diese Kompetenz es ermöglicht, den beteiligten Akteuren einen „passenden Respektabstand zu wahren“ (z.B. E15) und den Praktikumsprozess „effektiv durchzuführen“. Zusätzlich führt es 5 Experten zufolge, dass es dazu führt, dass die Lehrerkandidaten „von den Lernenden berücksichtigt werden, die Lernenden dem Unterricht folgen und eine effektive Kommunikation“ (z.B. E36) aufgebaut wird. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E15: „Katılıyorum çünkü aday orada öğretmen vasfındadır bunun için saygı gösterilmesini sağlaması gereklidir uygulama öğretmenin.“

E36: „Kesinlikle katılıyorum eğer böyle olmazsa öğrenciler dikkate almaz ve dersi dinlemez etkili bir iletişim yapamaz öğretmen adayı.“

13 Experten gaben an, dass das Item 61 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den Experten vorgeschlagen, dass

das Item 61 sollte mit dem Item 63 zusammengeführt (N=3) und der Ausdruck „Lehrerkandidat“ statt „ihn/sie“ verwendet werden, damit Item 61 verständlicher wird (N=2).

K62 „Nimmt eine positive und konstruktive Haltung beim Feedback ein“. 32 von 39 Experten vertraten die Meinung, dass dieses Kompetenz-Item wichtig ist und in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer aufgenommen werden sollte.

28 von 32 Experten betonten in ihren Kommentaren, dass dieses Item dabei hilft, sich die Lehrerkandidaten dem Lehrerberuf „ehrgeizig, bereitwillig und mutig“ (z.B. E3) anzunähern. Dazu folgende Angabe:

E3: “Böyle bir tutum sergilerse aday öğretmen de bu süreçte daha istekli ve cesaretli yaklaşabilir.”

4 Experten gaben an, dass das Item 62 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den Experten vorgeschlagen, dass das Item 62 mit den Items 53 (N=2), 59 (N=2), 56 und 59 (N=1) zusammengeführt oder aufgrund der Ähnlichkeit mit dem Item 53 aus der Liste entfernt werden sollte (N=2).

K63 „Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus“. 32 von 39 Experten fanden dieses Item bedeutend und sollte den Experten zufolge in die Evaluation der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

6 von 32 Experten waren der Ansicht, dass es in Bezug auf die „Würde“ (N=6; z.B. E2), die „produktive Arbeitsleistung“ (N=5; z.B. E24), die „Ausbildung von qualitativen Lehrern“ (N=4; z.B. E4) und auftreten als „Wegweiser und Modelllehrer“ (N=3; z.B. E22) wichtig ist. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E2: „Aksi durum yeterince eğitilmeyen adayların öğretmen olmasıdır. Uygulama öğretmenliği görevini sevmeyen ama yapmak zorunda olan öğretmen adaylarına hak etmedikleri notları verip liyakat yönünden öğretmenleri mezun ederler.“

E24: „Katılıyorum, severek yapılan bir iş her zaman en iyisini yapmak demektir.“

E4: „Severek yapması hoşgörülü sabırlı olmasını sağlar ve nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemli noktalarından“

E20: „Bu madde uygundur. Uygulama öğretmenliğini severek ve isteyerek yapmalıdır ki öğretmen adayının cesaretini kaybetmemelidir.“

E22: „Bir zorunluluk olarak yaptığında zaten aday öğrenci bir şey kazanamaz ve tecrübe edinemez zorunluluktan dolayı yapması gereken görevleri yapar öğretmen yol gösterici olmaz ve etkili bir uygulama olmaz.“

14 Experten gaben an, dass das Item 63 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde von den beteiligten Experten vorgeschlagen, dass dieses Item mit den Items 64 und 65 (N=1), 66 (N=1), 57 (N=1), 56 (N=1) zusammengeführt oder mit dem Item 32 erweitert und wie folgt ausgedrückt werden sollte: „Betreuungslehrer und Lehrerkandidat“ (N=1) oder „Pflicht als Betreuungslehrer“ (N=1).

Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse und die Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items 64 – 66 unter der Kompetenz „Interpersonale Kommunikationskompetenzen“ dargelegt.

Tabelle 22

Die statistischen Ergebnisse für „Interpersonale Kommunikationskompetenzen“ im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder						
<i>Kompetenz: Interpersonale Kommunikationskompetenzen</i>						
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW	
K64: Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten.	7	7	7	0	6,76	
K65: Ist für Interaktionen mit dem Lehrerkandidaten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich bereit.	5	6	7	2	5,79	
K66: Ist energisch und aktiv.	5	7	7	2	6,00	

Aus der Tabelle 22 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte von den Kompetenz-Items K63, K65 sehr hoch waren. Die Spannweite der Items 63 und 65 sind kleiner

als 1,2. Die Mittelwerte von Items K64, K66 war über 5,00. Zusätzlich sind die Spannbreiten der Items höher als 1,2. Angesichts dieser Ergebnisse kamen die Experten zu keiner eindeutigen Konsensmeinung bei diesen beiden Items. Hierzu sind die Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items 64 – 66:

K64 „Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten“. 36 von 39 Experten fanden dieses Item bedeutend und sollte den Experten zufolge zur Beurteilung der Betreuungslehrerkompetenzen einbezogen werden.

15 von 36 Experten erwähnten, dass es das Verfügen über dieses Item vonnöten ist, um „Lehrerkandidaten besser kennenzulernen“ (z.B. E7). Außerdem hilft dieses Item 12 Experten zufolge dabei, einen „produktiven und systematischen Praktikumsprozess durchführen“ (z.B. E1) zu können. Darüber hinaus wurde von 6 weiteren Experten betont, dass dieses Item es ermöglicht, mit den Dozenten über die „Entwicklung der Lehrerkandidaten in Verbindung“ (z.B. E36) zu stehen. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E7: „İşbirliği içinde olması öğretmen adayının daha iyi tanınması için önemlidir“

E1: „Uygulama sürecinin en verimli ve sistematik şekilde geçebilmesi için işbirliği içerisinde olmalıdırlar bence.“

E36: „Bu madde çok önemlidir çünkü öğretmen adayının gelişimi konusunda Uygulama öğretim elemanı ile sürekli iletişimde bulunması gerekir.“

3 weiteren Experten gaben an, dass das Item 64 zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Zusätzlich wurde bei den weiteren Angaben der beteiligten Experten hervorgehoben, dass das Item 64 aus der Liste genommen werden sollte, da es mehrere ähnliche Kompetenz-Items in der Liste gibt (N=3).

K65 „Ist für Interaktionen mit dem Lehrerkandidaten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich bereit“. 22 der 39 Experten zufolge ist dieses Item wichtig und sollte in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden.

5 von 22 Experten waren der Ansicht, dass dieses Kompetenz-Item einen „Beitrag zur beruflichen Entwicklung der Lehrerkandidaten“ (z.B. E22) leistet.

Außerdem ermöglicht es 4 Experten zufolge, eine „positive Beziehung zwischen den Betreuungslehrern und den Lehrerkandidaten zu bilden (z.B. E21). Zusätzlich wurde von weiteren 4 Experten geäußert, dass es die „Planung und Durchführung des Praktikumsprozesses“ erleichtert (z.B. E31). Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E22: „Kesinlikle katılıyorum böylelikle aday öğretmenler bir rehber olarak benimseyebilecek bir öğretmene sahip olur. Ve böylelikle bir sorun karsısında öğretmenin tecrübelerinden yararlanabilir.“

E21: „Bu madde uygundur. Öğretmen adayı öğretmenin tecrübeleri ile ilgili bilgi almak isteyebilir ve bunun için iletişim halinde olmak ister.“

E31: „Planlama ve yürütmenin kolayca sağlanması için sürekli iletişimde olmak gerekir.“

9 von 22 Experten gaben an, dass das Item 65 in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Einem der 39 Experten zufolge sollte dieses Item zu dem Item 64 addiert werden. Zusätzlich wurde bei den weiteren Angaben der 8 beteiligten Experten hervorgehoben, dass es „außerhalb der Schule nicht vonnöten“ ist. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E16: „Okulda kesinlikle etkileşime açık olmalı ama okul dışında olmak zorunda değil ve bu çok bireysel bir durum.“

E39: „okulda evet, ancak okul dışında kısmen, okul dışı biraz gerçek dışı“

8 weiteren Experten vertraten die Ansicht, dass es nur nötig ist, wenn außerhalb des schulischen Umfeldes eine Beziehung zwischen den Betreuungslehrern und den Lehrerkandidaten besteht. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E27: „Çok etkileşimli olmasına katılmıyorum gerektiğinde iletişime geçilmelidir.“

K66 „Ist energisch und aktiv“. 31 der 39 Experten befanden das Kompetenz-Item 66 als wichtig und dass es zur Beurteilung der Kompetenzen der Betreuungslehrer hinzugezogen werden sollte.

19 von 31 Experten waren der Meinung, dass es bei dem Fungieren des Betreuungslehrers als „gutes Vorbild eine Förderung der positiven Wahrnehmung zum Lehrerberuf“ (z.B. E26) verursacht. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E26: „Katiliyorum. Aktif ve enerjik olması gerekiyorki adayla negatif bir enerji gitmesin. Meslekten şüpheye düşmesinler“

12 von 31 Experten gaben an, dass dieses Item in die Evaluation der Kompetenzen der Betreuungslehrer einbezogen werden sollte, und haben keine weiteren Kommentare hinzugefügt. Darüber hinaus äußerten 4 Experten ihre Ansicht zu dem Item, dass es je nach Lebensstil der Lehrkräfte unterschiedliche Resultate zeigen kann. Ein weiterer Experte äußerte zu diesem Item, wie es trotz seiner Wichtigkeit gemessen werden kann. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E19: „Bu öğretmenin günlük hayatının işleyişine göre farklılık gösterebilir“

E39: “önemli ancak ölçekte olmasa da olur, nasıl ölçülecek?“

Zusätzlich wurde von den befragten Experten betont, dass das Item 66 irrelevant als Betreuungslehrerkompetenz ist (N=2), zu dem Item 65 addiert (N=1) oder in zwei separate Items geteilt werden sollte (N=1).

Die Vorgehensweise der dritten Delphi-Runde

Für die Analyse der dritten und somit die letzten Runde der Delphi-Methode wurden die statistisch gewonnenen Ergebnisse der zweiten Runde verwendet. Hierbei wurde überprüft, ob die Spannbreite zwischen den Quartalen reduziert wurde. Die Experten haben die Möglichkeit, ihr bisheriges Urteil anhand der Reaktion der gesamten Gruppe zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Darstellung der Ergebnisse der dritten Delphi-Runde

Die Werte der unteren Quartile (Q1=25%-Perzentil), der oberen Quartile (Q3=75%-Perzentil), der Mediane (Md) und der Spannweiten zwischen den unteren und oberen Quartilen bzw. den Quartilsabstand der einzelnen Kompetenz-Items wurden im Rahmen der dritten Runde erneut berechnet.

Die Tabelle 23 zeigen die statistischen Ergebnisse der unteren Quartile, Mediane, oberen Quartile, Interquartilsabstand (IQR) und die Mittelwerte für die Bereiche Fachwissen, fachliche Kompetenz und Haltung und Werte unter dem Kompetenzbereich „Modelllehrer“.

Tabelle 23

Die statistischen Ergebnisse der Kompetenz-Items in der dritten Runde

Kompetenzbereich: Modelllehrer					
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K1: Beherrscht die deutschen Grammatikregeln und die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.	7	7	7	0	6,81
K2: Beherrscht das methodisch-didaktische Fachwissen im Bereich DaF.	6	7	7	1	6,60
K3: Reflektiert das Wissen über Fortschritte und Eigenschaften der Lernenden beim Lernen in Verbindung mit seinen methodisch-didaktischen Kenntnissen in die Praxis des Klassenzimmers.	6	7	7	1	6,50
K4: Vergleicht verschiedene methodische und praktische Konzepte miteinander.	5	6	7	2	5,84
K5: Kennt auf fortgeschrittenem Niveau die Eigenschaften der Zielkultur.	6	7	7	1	6,52
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenzen</i>					
<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K6: Bereitet den Unterricht dem Lehrplan für DaF gemäß vor.	6	7	7	1	6,50
K7: Verwendet die deutsche Sprache flüssig und korrekt beim Unterrichten.	6	7	7	1	6,47
K8: Verfügt über eine ausgezeichnete Aussprache in der deutschen Sprache.	6	7	7	1	6,28
K9: Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden.	5	7	7	2	5,86
K10: Plant den Unterricht der Lernziele des Unterrichts entsprechend.	6	7	7	0,25	6,68
K11: Bereitet den Lernzielen entsprechend angemessenes Unterrichtsmaterial vor.	6	7	7	1	6,42
K12: Setzt angemessenes Unterrichtsmaterial im Unterricht effektiv ein.	7	7	7	0	6,68
K13: Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, an denen die Lernenden teilnehmen können.	6	7	7	1	6,44
K14: Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung.	6	7	7	1	6,02

K15: Arbeitet mit den Kollegen und Vorsitzenden gut zusammen.	5	7	7	1	6,55
K16: Nutzt die Unterrichtszeit effektiv.	7	7	7	0	6,81
K17: Motiviert die Lernenden zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht.	7	7	7	0	6,63
K18: Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein.	6	7	7	1	6,42
K19: Setzt angemessene Lehrverfahren und praktische Konzepte für DaF ein.	6	7	7	1	6,21
K20: Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen.	6	7	7	1	6,50
K21: Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein.	6	7	7	1	6,52
K22: Vermittelt effektiv die Kultur des Zielsprachenlandes im Unterricht.	6	7	7	1	6,26

Kompetenz: Haltung und Werte

<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K23: Respektiert individuelle Unterschiede.	6	7	7	1	6,39
K24: Respektiert kulturelle Unterschiede.	7	7	7	0	6,55
K25: Legt Wert auf die Persönlichkeit der Lernenden.	7	7	7	0	6,76
K26: Fungiert mit seinen Verhaltensweisen und Haltungen als Vorbild für die Lernenden.	7	7	7	0	6,78
K27: Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf.	7	7	7	0	6,86
K28: Ist dazu im Stande, Empathie gegenüber den Lernenden zu empfinden.	6	7	7	1	6,31
K29: Zeigt Toleranz gegenüber den Lernenden auf.	6	7	7	1	6,42
K30: Ist offen für einen Informationsaustausch mit Kollegen.	6	7	7	1	6,50
K31: Ist offen für den Erfahrungsaustausch mit Kollegen.	6	7	7	1	6,36
K32: Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus.	7	7	7	0	6,71
K33: Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch.	6	7	7	1	6,42
K34: Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungen teil.	6	7	7	0,25	6,73
K35: Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent.	6	7	7	1	6,21

K36: Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf.	7	7	7	0	6,76
K37: Ist mit allgemeinem Selbstwissen ausgestattet.	5	7	7	1,25	6,28
K38: Nutzt Chancen, um sein Wissen über die Kulturen des Zielsprachenlandes zu erweitern.	5	7	7	1,25	6,05

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder

Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung

<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K39: Ist im Rahmen des Praktikums über die Prozeduren und Prozesse informiert.	6	7	7	0,25	6,55
K40: Plant die im Rahmen des Praktikums durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv.	6	7	7	1	6,42
K41: Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums.	6	7	7	1	6,68
K42: Unterstützt Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten.	7	7	7	0	6,76
K43: Sorgt für einen effektiven Ablauf des Praktikums durch seine/ihre Position als Führungslehrer/in.	6	7	7	1	6,31
K44: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen.	7	7	7	0	6,78

Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung

<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K45: Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern.	7	7	7	0	6,65
K46: Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden.	7	7	7	0	6,76
K47: Informiert den Lehrerkandidaten detailliert über die kognitiven, emotionalen und physikalische Entwicklungen und Lernstilformen der Lernenden.	4	7	7	2	5,73
K48: Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren.	5	7	7	1	6,18
K49: Tauscht Informationen mit den Lehrerkandidaten in Bezug auf eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch deren berufliche Weiterentwicklung.	6	7	7	1	6,42

K50: Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten.	6	7	7	0,25	6,71
K51: Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten.	7	7	7	0	6,68
K52: Gibt dem Lehrerkandidaten effektives Feedback über die beobachteten Unterrichtseinheiten.	7	7	7	0	6,73
K53: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.	7	7	7	0	6,78
K54: Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.	6	7	7	1	6,55
K55: Gibt den Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren und erfolgreicherem beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf.	6	7	7	1	6,44

Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen

<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K56: Verhält sich positiv gegenüber Lehrerkandidaten und Praktikumsprozessen.	6	7	7	1	6,42
K57: Steigert die Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen.	6	7	7	1	6,50
K58: Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken.	7	7	7	0	6,89
K59: Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während dem Lehrerkandidaten Feedback gegeben wird.	7	7	7	0	6,89
K60: Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen.	7	7	7	0	6,78
K61: Sorgt dafür, dass die Lernenden ihn/sie als ein/e Lehrer/in sehen.	7	7	7	0	6,73
K62: Nimmt eine positive und konstruktive Haltung beim Feedback ein.	7	7	7	0	6,60
K63: Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus.	7	7	7	0	6,68

Kompetenz: Interpersonale Kommunikationskompetenzen

<i>Kompetenz-Items</i>	Q1	Md	Q3	IQR	MW
K64: Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten.	7	7	7	0	6,81

K65: Ist für Interaktionen mit dem Lehrerkandidaten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich bereit.	5	6	7	2	5,92
K66: Ist energisch und aktiv.	5	7	7	2	6,07

Mithilfe der Ergebnisse der dritten Runde wurde festgestellt, dass die Konsensbildung unter Experten zugenommen hat. Tabelle 15 zeigt die Werte in der dritten Runde für alle 66 Kompetenz-Items. Ein wichtiges Ergebnis der dritten Runde war die zunehmende Konsensbildung innerhalb der Expertenmeinungen. Die Mittelwerte der Items wurden zwischen 0,01 und 0,40 höher berechnet. Der Interquartilsabstand von den Items 10, 39, und 50 ist zwischen 1 und 0,25 gesunken.

In dieser letzten Runde der Delphi-Methode traten signifikante Unterschiede bei den Kompetenz-Items 15 und 48 auf. Die Items 15 und 48, bei denen angesichts der Ergebnisse in der zweiten Runde die Experten zu keiner eindeutigen Konsensmeinung kamen, hatten in der dritten Runde einen Interquartialabstands kleiner als 1,2 und somit haben die Experten einen Konsens über diese Items erreicht. In der zweiten Runde das Delphi wurde der Interquartialabstands von Items 37 (IQR=2), 38 (IQR=2) und 47 (IQR=3) höher als 1,2 berechnet. Trotz der zunehmenden Konsensbildung, höheren der Mittelwerten und niedrigeren Interquartialabständen von Items 37 (IQR=1,25), 38 (IQR=1,25), und 47 (IQR=2) wurde jedoch auch in der dritten Runde kein Konsens von den Experten gebildet.

Kommentare der Experten zu den Kompetenz-Items in der dritten Runde. In der dritten und somit letzten Runde der Delphi-Methode wurde den beteiligten Experten vermittelt, dass sie ihre Meinungen aus der zweiten Runde überdenken sollten. Angesichts der Ergebnisse der dritten Runde wurde festgestellt, dass ein Konsens über die Kompetenz-Items unter den befragten Experten gebildet wurde. Die zusätzlichen Kommentare der Experten in der dritten Runde der Methode sind hier zusammengefasst.

K7: Ein Experte gab an, dass die Betreuungslehrer die Zielsprache korrekt aussprechen sollten und dazu ermöglichen, dass die Lernenden an die korrekte Aussprache der Zielsprache gewöhnen. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E7: „Öğretmenin Almanca’yı doğru telaffuz edip, öğrencilerin doğru telaffuza alışmasına sağlamalı“

K9: Ein Experte war der Meinung, dass es in den überfüllten Klassen nicht möglich ist. Hierzu folgende Angabe gemacht:

E21: „Yapılsa iyi olur ama kalabalık sınıflar için oldukça zor“

K14: Ein Experte äußerte zu diesem Item, dass es nicht immer möglich sei. Hierzu folgende Angabe:

E15: „Her zaman mümkün olmayabilir“

K15: Ein Experte war der Ansicht, dass dieses Item für die effektive Kommunikation erforderlich und wichtig ist. Dazu wurde folgende Angabe gemacht:

E28: „İletişim için önemli“

K18: Ein Experte vertrat die Meinung, dass es an der Fähigkeit den Lehrern liegt. *E7: „Öğretmenin yeterliliğine bağlı bir durum“*

K38: Ein Experte gab an, dass die Lehrkräfte sich weiterentwickeln sollten. *E5: „Öğretmen kendini fırsat buldukça geliştirmelidir“*

K43: Ein Experte betonte, dass der Unterricht Schülerzentriert sein sollte. *E33: „Ders öğrenci merkezli olmalı“*

K47: Ein Experte deutete an, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten über die Lernstrategien detailliert informieren sollten. Trotz der Ähnlichkeit zu den anderen Kompetenzen wurde dieses Kompetenz-Item von dem Experte niedrig bewertet. Und wurde von diesem Experte vorgeschlagen, dass das Item 47 in zwei separate Items geteilt werden sollte. Außerdem wurde von einem weiteren Experte betont, dass die Betreuungslehrer die Lehrerkandidaten in jeder Hinsicht ausbilden sollten. Dazu wurden folgende Angaben gemacht:

E19: „Uygulama öğretmeni aday öğretmeni her açıdan yetiştirmesi gerekmektedir.“

E4: „Bu maddenin iki ayrı maddede sorulması daha uygun olurdu.“

K48: Ein Experte war der Ansicht, dass die Betreuungslehrer nicht unbedingt über dieses Item verfügen müssten. Das sollte den Betreuungslehrer überlassen werden. *E27: „Şart değil ama yapsa güzel olur tabii“*

K52: Ein Experte äußerte darüber, dass das effektive Feedback im Praktikum wichtig ist. *E13: „Etkin geri bildirim öğretmen adayı için önemli“*

K60: Ein Experte deutete in den Kommentaren darauf hin, dass dieses Item für die effektive Kommunikation notwendig ist. Hierzu wurde folgende Angabe gemacht:

E17: „Etkili iletişim için son derece önemli“

K61: Einem der Experten zufolge ermöglicht dieses Kompetenz-Item ein realistisches Arbeitsumfeld im Praktikum. *E28: „Gerçekçi bir ortam sağlar“*

K66: Ein Experte betonte, dass die Teilnahme der Lernenden wichtiger ist. Und ein weiterer Experte war der Ansicht, dass dies nicht immer möglich ist. Hierzu wurden folgende Angaben gemacht:

E6: „Öğretmenin aktif olmasından çok öğrencinin katılımı önemli“

E31: „Her zaman mümkün olmayabilir“

Der Erstellungprozess des Kompetenzmodells für DaF-Betreuungslehrer

In diesem Abschnitt werden die Änderungen beschrieben, die unter Berücksichtigung der statistischen Daten und der Kommentare von Experten vorgenommen wurden. Bei der Entscheidung haben sich zwei, den Umfragen ausgeschlossene, Experten mit den gegebenen Kommentaren befasst und die endgültige Fassung des Kompetenzschemas für Betreuungslehrer gebildet.

Aufgrund von Expertenmeinungen, statistischen Werten und Diskussionen der Forscher wurden bei den in Tabelle 25 aufgeführten Kompetenz-Items Änderungen vorgenommen. Auf der rechten Seite der Tabelle werden die Änderungen der Items durch Abhaken (✓) des entsprechenden Abschnitts gezeigt. „Statistische Werte“ wurden von den Experten für jene Änderungen verwendet, welche gemäß den statistischen Daten vorgenommen und aus den Antworten in den Likert-Fragebögen entnommen wurden. Die aufgrund von den Experten geäußerten Kommentaren und Meinungen vorgenommenen Änderungen sind in der Spalte „Bewertung der Experten“ aufgeführt. Unter dem Begriff „Bewertung von den Forschern“ in der letzten Spalte werden die Änderungen aufgeführt, welche von

den zwei Forschern durchgeführt wurden. Änderungen an einem Kompetenz-Item können durch diese drei Möglichkeiten vorgenommen worden sein.

Bei den durchgeführten Betrachtungen der Kommentare von Experten wurden festgestellt, dass manche Kompetenz-Items aus dem Kompetenzpool gestrichen werden sollten. Die Items, die in anderen Items wiederholt werden oder deren Spannweiten höher als 1,2 waren, wurden untersucht und aus dem Kompetenzpool entfernt. In der folgenden Tabelle 24 sind die extrahierten Items angegeben.

Tabelle 24

Die aus dem Kompetenzpool entfernten Items

	Statistische Werte	Bewertung der Experten	Bewertung der Forschern
Kompetenzbereich: Modelllehrer			
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>			
K2: Beherrscht das methodisch-didaktische Fachwissen im Bereich DaF.		✓	✓
K4: Vergleicht verschiedene methodische und praktische Konzepte miteinander.	✓	✓	✓
<i>Kompetenz: Haltung und Werte</i>			
K37: Ist mit allgemeinem Selbstwissen ausgestattet.	✓	✓	✓
K38: Nutzt Chancen, um sein Wissen über die Kulturen des Zielsprachenlandes zu erweitern.	✓	✓	✓
Kompetenzbereich: Lehrerausbilder			
<i>Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung</i>			
K43: Sorgt für einen effektiven Ablauf des Praktikums durch seine Position als Führungslehrer.	✓	✓	✓
<i>Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung</i>			
K47: Informiert den Lehrerkandidaten detailliert über die kognitiven, emotionalen und physikalische Entwicklungen und Lernstilformen der Lernenden.	✓	✓	✓

K52: Gibt dem Lehrerkandidaten effektives Feedback über die beobachteten Unterrichtseinheiten.	✓	✓	✓
--	---	---	---

Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen

K62: Nimmt eine positive und konstruktive Haltung beim Feedback ein.	✓	✓	✓
--	---	---	---

Kompetenz: Interpersonale Kommunikationskompetenzen

K65: Ist für Interaktionen mit dem Lehrerkandidaten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich bereit.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K66: Ist energisch und aktiv.	✓	✓	✓
-------------------------------	---	---	---

Die folgende Tabelle 25 enthält eine detaillierte Beschreibung von den vorgenommenen Änderungen innerhalb des Kompetenz-Items. Aufgrund dieser Ergebnisse wurden 19 Items zusammengefasst, ein Item in zwei geteilt und bei 2 Items Ausdruckserweiterungen durchgeführt.

Tabelle 25

Vorgenommene Änderungen innerhalb des Kompetenz-Items

	Statistische Werte	Bewertung der Experten	Bewertung der Forschern
Kompetenzbereich: Modelllehrer			
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>			
K1 wurde in zwei separate Items geteilt und wie folgt ausgedrückt: „Beherrscht die Deutschen Grammatikregeln“ und „Beherrscht die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.“		✓	✓
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenzen</i>			
K7 wurde zu dem Item 8 addiert und wie folgt ausgedrückt: „Unterrichtet die deutsche Sprache mit einer flüssigen, korrekten und richtigen Aussprache.“	✓	✓	✓

K9 wurde mit dem Ausdruck „sofern die Klassenbedingungen es erlauben“ erweitert und wie folgt ausgedrückt: „Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden, sofern die Klassenbedingungen es erlauben.“	✓	✓	✓
K10, 11 und 12 wurden zusammengefasst und wie folgt ausgedrückt: „Plant den Unterricht den Lernzielen angemessen, bereitet das Unterrichtsmaterial vor und setzt dieses effektiv im Unterricht ein.“	✓	✓	✓
K13 und K17 wurden wegen der Ähnlichkeit zusammengeführt und wie folgt ausgedrückt: „Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, bei denen die Lernenden aktiv teilnehmen können.“	✓	✓	✓
K19 wurde zu dem Item 3 addiert und wie folgt ausgedrückt: „Setzt das Wissen über die Entwicklungs- und Lerneigenschaften der Lernenden mit dem Wissen über die Lehr- und Lernverfahren des Deutschen als Fremdsprache in Verbindung.“	✓	✓	✓
K22 wurde mit dem Item 5 zusammengeführt und wie folgt ausgedrückt: „Verfügt über das landeskundliche Wissen der Zielsprachenländer und vermittelt dieses effektiv und richtig im Unterricht.“	✓	✓	✓
<i>Kompetenz: Haltung und Werte</i>			
K23 wurde zu dem Item 25 addiert und wie folgt ausgedrückt: „Respektiert individuelle Unterschiede und legt Wert auf die Persönlichkeit der Lernenden.“	✓	✓	✓
K28 wurde mit dem Item 29 zusammengeführt und wie folgt ausgedrückt: „Ist dazu im Stande, Empathie den Lernenden gegenüber zu empfinden und bringt Toleranz für die Lernenden auf.“	✓	✓	✓
K30 wurde mit dem Item 31 zusammengefasst und wie folgt ausgedrückt: „Ist offen für einen Informations- und Erfahrungsaustausch mit Kollegen.“	✓	✓	✓

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder

Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung

K39 wurde mit dem Item 40 zusammengeführt und wie folgt ausgedrückt. „Ist über die Prozeduren und Prozesse im Rahmen des Praktikums informiert und Plant die durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv.“	✓	✓	✓
--	---	---	---

Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen

K61 wurde der Ausdruck „Lehrerkandidat“ geändert und wie folgt ausgedrückt: „Sorgt dafür, dass die lernenden den Lehrerkandidaten als Lehrer sehen“		✓	✓
--	--	---	---

In Tabelle 26 sind die Kompetenz-Items angegeben, unter welchen die Experten einen Konsens gebildet hatten. Dementsprechend wurden bei 34 Items keine Änderungen vorgenommen. Diese Items wurden in ihrem ursprünglichen Zustand zu der letzten Schablone für die Betreuungslehrerkompetenzen übertragen.

Tabelle 26

Kompetenz-Items über welche ein Konsens gebildet wurde

	Statistische Werte	Berwertung der Experten	Bewertung der Forschern
Kompetenzbereich: Modelllehrer			
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenzen</i>			
K6: Bereitet den Unterricht dem Lehrplan für DaF gemäß vor.	✓	✓	✓
K14: Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung.	✓	✓	✓
K15: Arbeitet mit den Kollegen und Vorsitzenden gut zusammen.		✓	✓
K16: Nutzt die Unterrichtszeit effektiv.	✓	✓	✓
K18: Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein.	✓	✓	✓

K20: Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen.	✓	✓	✓
---	---	---	---

K21: Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein	✓	✓	✓
--	---	---	---

Kompetenz: Haltung und Werte

K24: Respektiert kulturelle Unterschiede.	✓	✓	✓
---	---	---	---

K26: Fungiert mit seinen Verhaltensweisen und Haltungen als Vorbild für die Lernenden.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K27: Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf.	✓	✓	✓
---	---	---	---

K32: Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K33: Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K34: Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungen teil.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K35: Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent.	✓	✓	✓
---	---	---	---

K36: Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf.	✓	✓	✓
--	---	---	---

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder

Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung

K41: Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums.	✓	✓	✓
---	---	---	---

K42: Unterstützt Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K44: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen.	✓	✓	✓
---	---	---	---

Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung

K45: Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K46: Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden.	✓	✓	✓
--	---	---	---

K48: Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren.	✓	✓	✓
K49: Tauscht Informationen mit den Lehrerkandidaten in Bezug auf eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch deren berufliche Weiterentwicklung.	✓	✓	✓
K50: Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten.	✓	✓	✓
K51: Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten.	✓	✓	✓
K53: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.	✓	✓	✓
K54: Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.	✓	✓	✓
K55: Gibt den Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren und erfolgreicherem beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf.	✓	✓	✓

Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen

K56: Verhält sich positiv gegenüber Lehrerkandidaten und Praktikumsprozessen.	✓	✓	✓
K57: Steigert die Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen.	✓	✓	✓
K58: Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken.	✓	✓	✓
K59: Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während dem Lehrerkandidaten Feedback gegeben wird.	✓	✓	✓
K60: Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen.	✓	✓	✓
K63: Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus.	✓	✓	✓

Kompetenz: Interpersonale Kommunikationskompetenzen

K64: Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten.	✓	✓	✓
--	---	---	---

Das Kompetenzmodell für Betreuungslehrer im Fach DaF

Am Ende der Delphi-Methode wurde ein Kompetenzmodell für Betreuungslehrer im Fach DaF konzipiert. Die herausgefilterten wichtigsten Kompetenzen von den Betreuungslehrern in den Bereichen Modelllehrer und Lehrerausbilder liefern die Informationen über die Kompetenzen von den Betreuungslehrern im Fach DaF (Tabelle 27).

Einerseits klärt das Modell die vielfältigen Komponenten der effektiven Betreuungslehrerkompetenz. Andererseits schlägt das Kompetenzmodell für die Betreuungslehrer im Fach DaF sieben Kompetenzen vor, wie Fachwissen, fachliche Kompetenzen, Haltung und Werte, Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung, Betreuung zur beruflichen Entwicklung, Haltungs- und Motivationskompetenzen und Interpersonale Kommunikationskompetenzen. Nach der Bewertung durch den zweiten externen Experten wurden einige der Kompetenz-Items geändert und die Anzahl der Items wurde von 66 auf 47 reduziert. In der folgenden Tabelle wird jedes Item unter dem jeweiligen Hauptkompetenzbereich aufgeführt (siehe Anhang-G, die türkische Übersetzung).

Tabelle 27

Das Kompetenzmodell für Betreuungslehrer im Fach DaF

Kompetenzbereich: Modelllehrer
<i>Kompetenz: Fachwissen</i>
K1: Beherrscht die deutschen Grammatikregeln.
K2: Beherrscht die sprachlichen Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau.
<i>Kompetenz: Fachliche Kompetenz</i>
K3: Plant den Unterricht der Lernziele des Unterrichts entsprechend.
K4: Unterrichtet die deutsche Sprache mit einer flüssigen, korrekten und richtigen Aussprache.
K5: Plant den Unterricht unter Beachtung von individuellen Unterschieden der Lernenden, sofern die Klassenbedingungen es erlauben.
K6: Plant den Unterricht den Lernzielen entsprechend, bereitet das Unterrichtsmaterial vor und setzt dieses effektiv im Unterricht ein.
K7: Schafft demokratische Unterrichtssituationen für die Lernenden, bei denen die Lernenden aktiv teilnehmen können.

K8: Bringt den Unterricht mit den Lebenserfahrungen der Lernenden in Verbindung.

K9: Ist in Zusammenarbeit mit seinen Kollegen und Vorsitzenden.

K10: Nutzt die Unterrichtszeit effektiv.

K11: Setzt die Unterrichtsmedien effektiv ein.

K12: Setzt das Wissen über die Entwicklungs- und Lerneigenschaften der Lernenden mit dem Wissen über die Lehr- und Lernverfahren des Deutschen als Fremdsprache in Verbindung.

K13: Weiß sich bei unterrichtsstörenden Faktoren und Situationen im Unterricht zu helfen.

K14: Setzt angemessene Beurteilungs- und Evaluationsverfahren für den DaF-Unterricht ein.

K15: Verfügt über das landeskundliche Wissen der Zielsprachenländer und vermittelt dieses effektiv und adäquat im Unterricht.

Kompetenz: Haltung und Werte

K16: Respektiert individuelle Unterschiede und legt Wert auf die Persönlichkeit der Lernenden.

K17: Respektiert kulturelle Unterschiede.

K18: Fungiert mit seiner Verhaltensweisen und Haltung als Vorbild für die Lernenden.

K19: Baut eine effektive Kommunikation mit den Lernenden auf.

K20: Ist dazu im Stande, Empathie gegenüber den Lernenden zu empfinden und bringt Toleranz für die Lernenden auf.

K21: Ist offen für einen Informations- und Erfahrungsaustausch mit Kollegen.

K22: Übt den Lehrerberuf ehrgeizig und bereitwillig aus.

K23: Führt aufbauende Selbstkritik anhand der Rückmeldungen der Lernenden durch.

K24: Ist bereit, sich im Lehrerberuf fortzubilden und nimmt an Fortbildungsprogrammen teil.

K25: Achtet auf seine persönliche Pflege und ist präsent.

K26: Verfügt über ethische Werte in Bezug auf den Lehrerberuf.

Kompetenzbereich: Lehrerausbilder

Kompetenz: Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung

K27: Ist über die Prozeduren und Prozesse im Rahmen des Praktikums informiert und plant die durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv.

K28: Sorgt für einen ordnungsgemäßen Ablauf des Praktikums.

K29: Unterstützt den Lehrerkandidaten bei Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten.

K30: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen.

Kompetenz: Betreuung zur beruflichen Entwicklung

K31: Verfügt über die notwendige Erfahrung und Kompetenz, um die berufliche Entwicklung des Lehrerkandidaten zu fördern.

K32: Steigert das Bewusstsein des Lehrerkandidaten dadurch, dass die im Unterricht eingesetzten Verfahren, das Material und die Unterrichtstechniken begründet werden.

K33: Informiert den Lehrerkandidaten sachlich und richtig über das Schulleben und die diesbezüglichen Prozeduren.

K34: Tauscht Informationen mit dem Lehrerkandidaten in Bezug auf die eigene berufliche kritische Erfahrungen aus und unterstützt dadurch ihre berufliche Weiterentwicklung.

K35: Analysiert und bewertet das Praxisniveau der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten.

K36: Beobachtet sorgfältig den Unterricht der Lehrerkandidaten.

K37: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.

K38: Betreut den Lehrerkandidaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.

K39: Gibt dem Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren, erfolgreicherem, beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf.

Kompetenz: Haltungs- und Motivationskompetenzen

K40: Verhält sich positiv gegenüber den Lehrerkandidaten und des Prozesses.

K41: Steigert der Motivation des Lehrerkandidaten gegenüber dem Lehrerberuf mit einer eigenen Haltung und eigenen Verhaltensweisen.

K42: Unterbricht den Unterricht des Lehrerkandidaten nicht und informiert den Lehrerkandidaten erst am Unterrichtsende über seine Ansichten und Gedanken.

K43: Erlaubt auch, dass der Lehrerkandidat zu Wort kommt und seine Gedanken ausdrückt, während er dem Lehrerkandidaten Feedback leistet.

K44: Sieht den Lehrerkandidaten als einen Berufsgenossen.

K45: Sorgt dafür, dass die Lernenden den Lehrerkandidaten als ein/e Lehrer/in sehen.

K46: Füllt seine Pflicht als Betreuungslehrer ehrgeizig und bereitwillig aus.

Kompetenz: Interpersonale Kommunikationskompetenzen

K47: Arbeitet mit den Hochschuldozenten zusammen, um eine effektive Praktikumszeit zu gewährleisten.

Die endgültigen Ergebnisse umfassen innerhalb der Kompetenzfelder Fachwissen (zwei), fachliche Kompetenz (dreizehn) und Haltung und Werte (elf) Items für den Bereich Modelllehrer. Der Kompetenzbereich für Lehrerausbilder umfasst innerhalb „prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ vier, Betreuung

zur beruflichen Kompetenz neun, Haltungs- und Motivationskompetenzen sieben und Interpersonale Kommunikationskompetenzen ein Kompetenz-Item.

Somit ist die inhaltliche Spezifikation des Kompetenzmodells für die Betreuungslehrer durch die Experten vervollständigt worden und die inhaltliche Präzisierung des Kompetenzmodells für die Betreuungslehrer durch die Experten abgeschlossen. Es liegen für die zwei Kompetenzbereiche „Modelllehrer“ und „Lehrerausbilder“ inhaltliche Beschreibungen der wichtigsten Kompetenzen vor, über welche die Betreuungslehrer künftig verfügen sollten.

Diskussion

In der vorliegenden Delphi-Studie „zur Bestimmung der Kompetenzen von Betreuungslehrern bei der Deutschlehrrausbildung und Durchführung der Validität“ wurden drei zentrale Forschungsfragen verfolgt. Erstens wurde untersucht, über welche Kompetenzen die Lehrkräfte verfügen sollten, die als Betreuungslehrer in der Praktikumsphase tätig sind. Auf der Grundlage der Ergebnisse wurden für die erste Fragestellung anschließend Themen identifiziert, welche von der Mehrheit der Teilnehmer aus der ersten Runde als besonders relevant für die Betreuungslehrerkompetenzen bewertet wurden. In der zweiten und dritten Runde wurde geprüft, bei welchen Themen der vorgeschlagenen Kompetenzen für Betreuungslehrer Dissens bzw. Konsens unter den Experten herrscht und was die Betreuungslehrerkompetenzen sind, über welche die ausgebildeten Deutschlehrer nach den Expertenmeinungen verfügen sollten. Als Ergebnis dieser Fragen wurde eine umfangreiche und valide Liste der Kompetenz erstellt, über welche die Betreuungslehrer verfügen sollten.

Bezüglich der Ergebnisse der ersten Runde der Delphi-Methode wurden insgesamt 66 Kompetenz-Items anhand der Antworten der Teilnehmer in der ersten Runde der Delphi-Methode erstellt. In der zweiten Runde wurden diese 66 Kompetenz-Items der Expertengruppe zugeschickt, damit sie einzelne Items bewerten und eigene Kommentare dazu verfassen konnten. Bezüglich der Ergebnisse der zweiten Runde sprachen zufriedenstellende Mittelwerte dafür, dass ein Konsens innerhalb der einzelnen Betreuungslehrerkompetenzen erzielt werden konnte. Darüber hinaus konnte trotz vereinzelter unterschiedlicher Themenbewertungen auch ein Konsens zwischen den einzelnen Kompetenzen für

die Betreuungslehrer gefunden werden. In der dritten Runde wurden die deskriptiv statistischen Ergebnisse der Bewertung der zweiten Runde und eine Zusammenfassung der Kommentare der Experten an diese Experten zurückgeschickt, und sie darum gebeten, eine Bewertung anhand der Ergebnisse der zweiten Runde vorzunehmen. Bezüglich der Resultate der dritten Runde lag für die Mehrheit der Themen ein ähnliches Antwortverhalten für die Experten der beiden Phasen vor. Der zunehmende Konsens zeigte sich über die drei Runden hinweg auch in der Zunahme der Beurteilungsübereinstimmung. Basierend auf den Ergebnissen der letzten Delphi-Runde wurden schließlich 47 Kompetenz-Items identifiziert, die von der Mehrheit der Experten als zentral für die Evaluation der Betreuungslehrer im Fach DaF bewertet wurden. In der folgenden Tabelle wurden die Anzahl der Kompetenz-Items in Anbetracht der durchgeführten Runden angegeben.

Tabelle 28

Anzahl der Kompetenz-Items in den durchgeführten Runden

Kompetenzen	Anzahl der Kompetenz-Items in den Runden	Anzahl der Kompetenz-Items am Ende der Delphi
Fachwissen	5	2
Fachliche Kompetenzen	17	13
Haltung und Werte	16	11
Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung	6	4
Betreuung zur beruflichen Entwicklung	11	9
Haltungs- und Motivationskompetenzen	8	7
Interpersonale Kommunikationskompetenzen	3	1
	66	47

Neben der Bestimmung Kompetenzen und der Durchführung der Validität dieser Kompetenzen, über welche die Betreuungslehrer verfügen sollten, wurde festgestellt, dass die Kompetenzen auf der Grundlage des „Modelllehrers“ und des „Lehrerausbilders“ zusammenhängend sind. Bezüglich der Ergebnisse sollten Betreuungslehrer als „Modelllehrer“ fungieren, die über „das Fachwissen“, „die berufliche Kompetenzen“ und „Haltung und Werte“ verfügen. In der Fachliteratur

wurde auch mehrmals betont, dass die Lehrerkandidaten die Betreuungslehrer im Praktikum beobachten und sie als Vorbild betrachten (Gröschner, 2018; Richter et.al, 2011; Silay und Gök, 2004). Aus diesem Grund ist es offensichtlich, dass mehr als die Hälfte der Kompetenz-Items (26 Items) zu dem Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“ gezählt werden konnten.

Ein entscheidender Unterschied besteht jedoch darin, dass die Items in der vorliegenden Delphi-Studie deutlich spezifischer als im Dokument für Lehrerkompetenzen des türkischen Bildungsministeriums (2017) und der Studie von Kiraz (2003) formuliert sind. Darüber hinaus liefern diese Beobachtungen wichtige Hinweise für die inhaltliche Validierung der ermittelten Themenübersicht. Trotz der erheblichen Reduktion von 66 auf 47 Kompetenz-Items deckt die ermittelte Systematik ein breites Spektrum an Inhalten aus allen betrachteten Kompetenzen ab. Die ermittelten Kompetenzen zeigen auf der Ebene von Einzelkompetenzen breite Überlappung mit dem Dokument für Lehrerkompetenzen des türkischen Bildungsministeriums auf. In der übergeordneten Struktur gibt es jedoch deutliche Differenzen zu den Lehrerkompetenzen des Bildungsministeriums.

Die drei Kompetenzen „Fachwissen“, „fachliche Kompetenzen“ und „Haltung und Werte“, die sich auch in dem Dokument des Bildungsministeriums wiederfinden, wurden in dieser Studie ebenfalls unter dem Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“ subsumiert. Den Dokumenten des türkischen Bildungsministeriums über allgemeine Kompetenzen des Lehrberufs (2017) zufolge beinhaltet der Kompetenzbereich „Fachwissen“ insgesamt sechzehn Kompetenz-Items. Im Gegensatz dazu besteht der Kompetenzbereich „Fachwissen“ in dieser Studie nur aus zwei Kompetenz-Items. Diese Studie liefert die Befunde, dass die Kenntnisse der deutschen Grammatik, des kulturellen Wissens und der Unterrichtsmethoden, welche als Fachwissen innerhalb der Lehrerkompetenzen definiert werden, sich aus Sicht der Betreuungslehrer auf die deutsche Grammatik und Sprachfertigkeiten beschränken. Zum Beispiel wird von den Betreuungslehrern erwartet, dass sie über das Kompetenz-Item „erklärt den Inhalt der türkischen Verfassung“ unter dem Kompetenzbereich „Fachwissen“ verfügen. Diese Studie hingegen beinhaltet dieses Kompetenz-Item nicht, da es in den hiesigen Befunden nicht im Zusammenhang mit dem Praktikum aufgetaucht ist.

Zusätzlich wurden 28 Kompetenz-Items für „fachliche Kompetenzen“ in den Dokumenten des Bildungsministeriums (2017) bestimmt. In der vorliegenden Studie besteht der Kompetenzbereich „fachliche Kompetenzen“ aus dreizehn Kompetenzen, obwohl zuerst durch die Inhaltsanalyse der teilstrukturierten Interviews und Fragebögen insgesamt siebzehn Kompetenz-Items für den Bereich der fachlichen Kompetenz ermittelt wurden. Bei der Begutachtung der Kommentare und der statistischen Ergebnissen der zweiten und dritten Runde der Methode wurde von Experten beschlossen, alle Kompetenz-Items aus diesem Bereich zu behalten, da ein Konsens hierüber gebildet wurde. Dies ist ein Grund, warum der Bereich der fachlichen Kompetenz wichtig ist. Von der ersten Phase der Forschung bis zur Endphase wurden einige der unter „beruflichen Kompetenz“ Items aufgeführten zusammengefasst, aber keines wurde aus dem Kompetenzpool entfernt.

Der letzte Kompetenzbereich „Haltung und Werte“ beinhaltet elf Kompetenz-Items. Dagegen beinhaltet das Dokument des Bildungsministeriums 21 Anforderungsbereiche unter dem Begriff „Haltung und Werte“. Laut der Ergebnisse dieser Studie sollten sich einige moralische Werte wie zum Beispiel Respekt gegenüber individuellen Unterschiede und Wertschätzung der Lernerpersönlichkeiten im Verhalten der Betreuungslehrer widerspiegeln, um als positives Vorbild fungieren zu können. Mit anderen Worten, wird von den Betreuungslehrern im Fach DaF erwartet, dass sie die Lehrerkandidaten als eine vorbildliche Einzelperson begleiten sollen. Da diese Studie die Kompetenzen der Betreuungslehrer im Fach DaF als „Modelllehrer“ aufzeigt, enthält sie wenige spezifische Kompetenz-Items als in den Dokumenten des türkischen Bildungsministeriums über allgemeine Kompetenzen des Lehrberufs.

Dementsprechend sollten die Betreuungslehrer nicht anhand der allgemeinen Lehrerkompetenzen des Bildungsministeriums ausgebildet werden, sondern für jedes Fach fachspezifische Kompetenzen erstellt werden und die Ausbildung der Betreuungslehrer diesen Kompetenzen entsprechend organisiert werden. Außerdem belegt die vorliegende Studie, dass die Ausbildung und Auswahl der Betreuungslehrer anhand der allgemeinen Lehrerkompetenzen des Bildungsministeriums eine begrenzte Perspektive bietet.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Kompetenz-Items zu „Prozess kennen und die Prozesssteuerung“ unter dem Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“ subsumiert. Der Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“ besteht aus den Kompetenzen „das prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“, „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“, „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ und „Interpersonale Kommunikationskompetenzen“. Zu diesen Kompetenzbereichen wurden insgesamt 21 Kompetenz-Items erstellt.

In der Fachliteratur wurde als Aufgabe der Betreuungslehrer betont, dass die Betreuungslehrer als Berater bei Problemen dienen und die Lehrerkandidaten bei der Bewältigung des komplexen Unterrichtsalltages unterstützen sollen (Hascher et al., 2004; Von Felten, 2005). Diese Aussage wurde auch in dieser Studie unter der Kompetenz „das prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ berücksichtigt. Anhand der Kommentare der beteiligten Experten lautet dieses Kompetenz-Item, wie folgt: Unterstützt den Lehrerkandidaten beim Auftreten von Problemen während des Praktikums mit konstruktiven Lösungsmöglichkeiten (K29). Hutter et. al (1981) definierten die Aufgaben der Betreuungslehrer als „Helfen den Lehrerkandidaten bei der Planung, Gestaltung und Analyse der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“. Das hier erstellte Kompetenz-Item 30 beinhaltet diese Definition von Hutter. Das Item lautet, wie folgt: Informiert den Lehrerkandidaten über erwartete Pflichten während des Praktikums und erledigt die nötigen Vorbereitungen (K30).

Auch wurde in der Literatur betont, dass die Durchführungen der Gespräche und Rückmeldungen auf das konkret wahrnehmbare Unterrichtsverhalten sehr relevant sind (Böhmman und Schäfer-Munro, 2005; Niggli, 2003, 2005). Diese Aussagen fanden sich in der vorliegenden Studie unter der Kompetenz „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“ wieder. Den Kommentaren der Experten zufolge lautet Kompetenz-Item K37: Gibt den Lehrerkandidaten objektives und konstruktives Feedback über die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts.

Richter et al. (2011) deuten an, dass die langen beruflichen Erfahrungen des Betreuungslehrers ermöglichen, praktische Hinweise zum Unterricht der Lehrerkandidaten und gezielte Beratung diesbezüglich zu geben. Unter der Kompetenz „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“ beinhaltet das Item 39 die

Definition von Richter et al. „Gibt dem Lehrerkandidaten hilfreiche Hinweise zur schnelleren, erfolgreicherem, beruflichen Weiterentwicklung im Lehrerberuf“.

Die ermittelten Kompetenzen weisen darüber hinaus auch eine Ähnlichkeit mit der Themenzusammenstellung aus den Betreuungslehrerkompetenzen von Kiraz (2003) auf. Zudem wurde jedoch nur der Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“ von Kiraz (2003) untersucht und der Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“ außer Acht gelassen. Außerdem sind bestimmte Bereiche wie „das prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“, „Betreuung zur beruflichen Entwicklung“ und „Interpersonale Kommunikationskompetenzen“ deutlich feingliedriger definiert als bei Kiraz (2003). Zum Beispiel wurde das Kompetenz-Item 27 „ist über die Prozeduren und Prozesse im Rahmen des Praktikums informiert und plant die durchzuführenden Aufgaben richtig und effektiv“ unter dem Kompetenzbereich „das Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ einsortiert. Bei Kiraz (2003) hingegen ist es unter „der/die Betreuungslehrer/in soll seine/ihre Pläne dem Praktikumsziel angemessen vor Beginn des Praktikums vorbereiten“ aufgeführt.

Laut der Befunde dieser Studie müssen die Kompetenzen von „Modelllehrer“ und „Lehrerausbilder“ in Betracht gezogen werden, um einen kompetenten Betreuungslehrer ausbilden und auswählen zu können. Diese Studie bietet eine breite Perspektive auf die Kompetenz-Items, da die erstellten Items sowohl den Hauptkompetenzbereich „Modelllehrer“ als auch den Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“ umfassen. Darüber hinaus wurde ein detaillierter Kompetenzpool für die Veranstaltungen des Praktikums im Fach DaF, ermittelt. Des Weiteren können diese Kompetenz-Items für die Bestimmung der Kompetenzen von Betreuungslehrern in anderen Fächern adaptiert werden.

Es verfügen möglicherweise nicht alle Lehrer über die Betreuungslehrerkompetenzen. Um die Qualität der Betreuungslehrer auf ein bestimmtes Niveau zu bringen, sollten sie daher einer systematischen Schulung unterzogen und das Ergebnis dieser Schulung evaluiert werden. Die Betreuungslehrer sollten aus denen ausgewählt werden, welche diesen Ausbildungsprozess erfolgreich abgeschlossen haben. Das türkische Bildungsministerium hat eine ähnliche Modellstudie über ein klinisches Beratungsmodell 2017-2018 durchgeführt. Auch die Forschungen in der

Fachliteratur belegen, dass positive Ergebnisse herausgekommen sind, wenn die Betreuungslehrer mit solchen Schulungen unterstützt wurden (Yalin, 2008). Es ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung, den Inhalt und die Bewertung dieser Schulungen genau und umfassend zu gestalten. Die Ergebnisse dieser Studie liefern ein wichtiges Kriterienkatalog für die Entwicklung von Bildungsinhalten und liefern ebenso ein Kriteriumssystem, welches bei der Bewertung von Betreuungslehrern eingesetzt werden kann.

Mit den Lehrerkompetenzen aus dem Dokument des Bildungsministeriums bestehen in der Türkei bereits verbindliche Vorgaben für die Betreuungslehrausbildung, welche jedoch keine theoretischen Inhalte vorgeben, sondern zu erreichende Kompetenzen definieren. Wie diese Kompetenzen erlangt werden können, ist dabei nicht explizit formuliert. Somit kann die in dieser Studie ermittelte Themenzusammenstellung einen Diskussionsansatz liefern, welche Inhalte für die Betreuungslehrerbildung als zentral erachtet werden können. Außerdem können die erhaltenen Kompetenz-Items von Forschern zur Entwicklung eines Datenerfassungsinstruments verwendet werden. Darüber hinaus können anhand der Ergebnisse dieser Studie die vom türkischen Bildungsministerium bereitgestellten Schulungen ausgewertet werden. Auch können die neugefundenen Kompetenz-Items als Bewertungskriterien bei der Auswahl von Betreuungslehrern durch die Abteilungen der Fakultäten verwendet werden.

Teil 5

Schlussbetrachtung und Ausblick

Im Zuge der Lehrerausbildung an Universitäten erlernen Lehrerkandidaten zunächst das theoretische Wissen im Fach DaF. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen mit ihren Projekten an der Universität in die Praxis umzusetzen. Im letzten Semester ihrer Ausbildung führen sie Hospitationen an den Praxisschulen des Bildungsministeriums durch und praktizieren im realen Klassenumfeld. Entsprechend den vorgegebenen Zielen finden diese Aktivitäten/Übungen unter der Anleitung von Betreuungslehrern und Dozenten an den Praxisschulen statt. Das Lehrerpraktikum, in dem Theorie und Praxis mit der Realität konfrontiert werden, ist für die Entwicklung der beruflichen Identität und der Fähigkeiten der Lehrerkandidaten von großer Bedeutung.

In vielen Studien wird betont, dass die Rolle des Betreuungslehrers sehr wichtig ist, damit das Lehrpraktikum effektiv gestaltet werden kann (vgl. Arnold et al., 2011; Yücel, 2018). Mit anderen Worten, es ist sehr wichtig, dass die Betreuungslehrer im Fach DaF als ein gutes Vorbild sowohl als Lehrer als auch als Kollege für die Lehrerkandidaten fungieren und eine geeignete Betreuung und Begleitung bieten. Bisher wurden Betreuungslehrer und die nötigen Kompetenzen der Betreuungslehrer nur teilweise untersucht. Trotzdem wurde keine detaillierte Studie darüber durchgeführt, über welche Kompetenzen Betreuungslehrer verfügen sollten (vgl. Kiraz, 2002). Diese Studie wurde mit der Delphi-Methode durchgeführt, um diese Lücke in diesem Bereich zu füllen.

Ziel dieser Studie ist es, die Kompetenzen der Betreuungslehrer, die an dem Schulpraktikum im Fach DaF teilnehmen, anhand der verschiedenen Expertenmeinungen zu ermitteln und die Validitätsstudien dieser Kompetenzen durchzuführen. In dieser Studie sollen die Kompetenzen der Betreuungslehrer definiert werden, deswegen ist ein Forschungsdesign gefragt, welches eine solche Frage am besten beantwortet.

Da es sich bei der Delphi-Methode um eine gut beschriebene Datenerfassungstechnik handelt, wurden alle Schritte gemäß dieser Methode ausgeführt. Das Forschungsdesign der Delphi-Methode scheint die geeignete

Methode, bei der die Ergebnisse basierend auf den Meinungen der beteiligten Experten ausgewertet werden.

Der wichtigste Punkt eines solchen Forschungsdesigns ist es, sowohl die Auswahl von Experten und als auch die Arbeit mit den Experten, welche an den Runden der Methode sequentiell teilnehmen werden durchdacht durchzuführen. Aus diesem Grund wurden zuerst alle Akteure in den Praktika identifiziert (Bewerbungslehrer, Hochschuldozenten, Absolventen, Lehrerkandidaten) und des Weiteren wurden jene Teilnehmer aufgelistet, die diese Akteure vertreten können. Weniger sichtbar aber sicherlich essentieller Bestandteil der vorgelegten Arbeit war eine gute Kommunikation mit den beteiligten Experten zu führen und sie dazu zu bringen, die Fragebögen freiwillig zu beantworten.

Die Daten der Studie können in zwei Gruppen gefasst werden. Die erste besteht darin, die allgemeinen Ansichten aus offenen Umfragen zu ermitteln, die alle möglichen Ideen liefern. Die zweite ist, diese Kommentare der Experten zu Items zu machen und sie in zwei Stufen zu bewerten. Aufgrund ihrer Beschaffenheit wurde die erste Gruppe der erhobenen Daten durch eine Inhaltsanalyse konkretisiert. Die zweite Gruppe der erhaltenen Daten wurde mit statistischen Analysen getestet, um die Konsenszustimmung der beteiligten Experten zu finden. Diese Analysen waren das untere Quartil und das obere Quartil, sodass der Wert für das Interquartil (IQR) und für die Spannweite ermittelt werden konnte, welche die Art der Teilnahme bestimmen.

Modelllehrer

Die erhobenen Daten der Studie können in zwei Hauptabschnitten dargestellt werden. Im ersten Abschnitt, in dem die Kompetenzen von Betreuungslehrern bestimmt wurden, werden auf zwei Hauptkompetenzbereichen durch die durchgeführte Inhaltsanalyse hingewiesen, über welche die Betreuungslehrer verfügen sollten.

Der erste Hauptkompetenzbereich ist laut den Ergebnissen „Modelllehrer“. In Anbetracht der Befunde sollten die Betreuungslehrer vor allem über allgemeine Lehrerkompetenzen verfügen, damit sie ein guter Betreuungslehrer werden können. Mit anderen Worten, es überschneiden sich die vom Bildungsministerium

festgelegten Lehrerkompetenzen mit den in der Studie festgelegten Kompetenzen für Betreuungslehrer weitgehend.

Während der Lehrerberuf aus dem Rahmen der durch Beobachtungen geschaffenen beruflichen Identität entstanden ist, sind die berufliche Fähigkeiten der Betreuungslehrer bei der Bildung der zukünftigen Identität von Lehrerkandidaten sehr wichtig (vgl. Lortie, 1972). Aus diesem Grund hat die Zusammenarbeit mit einem Betreuungslehrer, welcher über hohe Kompetenzen verfügt, auf die Bildung der zukünftigen Berufsidentität von Lehrerkandidaten einen großen positiven Einfluss. Die Kompetenz-Items für „Modelllehrer“ werden unter drei Kompetenzthemen dargestellt: Fachwissen, fachliche Kompetenz sowie Haltung und Werte.

Fachwissen. Die Kommentare der beteiligten Experten zeigen, dass die Betreuungslehrer nicht nur über die Kenntnisse der Unterrichtsmethoden und das Kulturwissen der Zielsprache verfügen sollten, sondern sie sollten diese Kenntnisse auch im Unterrichten anwenden können, damit sie gegenüber den Lehrerkandidaten als Modelllehrer fungieren. Aus diesem Grund wurden die Items bezüglich Methode- und Kultur aus dem Bereich „Fachwissen“ mit dem Bereich „beruflichen Kompetenzen“ zusammengefasst. Außerdem haben die beteiligten Experten betont, dass diese Kompetenzen für die Betreuungslehrer sehr wichtig sind, um als Wegweiser und Modelllehrer zu fungieren.

Fachliche Kompetenzen. Die beteiligten Experten betonten in den zweiten und dritten Runde der Delphi-Methode die Wichtigkeit dieser Items, besonders bei der Ermöglichung des Erlernens der beruflichen Kompetenzen von Lehrerkandidaten durch den Betreuungslehrer, die Durchführung und die Planung des Unterrichts, die Entwicklung der Kompetenzen für die Vorbereitung, die Verwendung von Lehrmaterialien, die Auswahl der geeigneten Methoden für den Unterricht und der Kenntnis der vielfältigen Bewertungsinstrumenten in der Praxis. Darüber hinaus sollten die Betreuungslehrer als Modelllehrer gegenüber den Lehrerkandidaten bei dem Sammeln von Erfahrungen über die Konfliktlösung und darüber hinaus, wie sie ein objektiver und unvoreingenommener Lehrer werden können, fungieren.

Haltung und Werte. In den Kommentaren der Experten wurde betont, dass die Items im Bereich fachliche Kompetenzen, für die Modelllehrer, in Bezug auf das Verhalten als objektiver und unvoreingenommener Lehrer auch auf folgendes verweisen sollten: Respekt gegenüber kulturellen Unterschiede, Toleranz zeigen, mit den Kollegen zusammenarbeiten, Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre im Arbeitsumfeld, Teamarbeit leisten, Informationsaustausch der Informationen befürworten, die Arbeit mit Hingabe und Fleiß ausführen, dem lebenslanges Lernen gegenüber offen sein, Vertrauen zeigen und in jeder Hinsicht moralisch richtig handeln.

Lehrerausbilder

Die zweite Kompetenzgruppe wurde „Lehrerausbilder“ genannt. Das Praktikum hat eine komplexe Struktur, in dem die vielfältigen und vielfachen Aufgaben in einer bestimmten Zeit durchgeführt werden sollen. Daher ist es sehr wichtig, dass das Praktikum gut gesteuert wird. Als weiterer Befund in der Studie hat sich herausgestellt, dass die Betreuungslehrer über Kompetenzen des prozeduralen Wissens und Erfahrungen im Praktikum verfügen sollten, um den Prozess des Praktikums bestmöglich steuern zu können.

Darüber hinaus sollte die Betreuung zur beruflichen Entwicklung und die Verstärkung der Haltung und Motivationen von Lehrerkandidaten als Kompetenzen der Betreuungslehrern gegeben sein, welche einen wesentlichen Einfluss auf den Fortschritt des Praktikumsprozesses haben. In Anbetracht der Ergebnisse wird von den Betreuungslehrern erwartet, dass sie über Interpersonale Kommunikationskompetenz verfügen sollten, um bestimmte Ziele im Praktikum erreichen zu können.

Prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung. Zwei Items innerhalb dieses Kompetenzbereiches über die Planung des Praktikumsprozesses und die Betreuung zur Lehrerkandidaten in diesem Prozess wurden zusammengefasst und ein Kompetenz-Item über die Führungskompetenzen des Betreuungslehrers wurde aus dem Kompetenzpool gestrichen, da die Experten der Ansicht waren, dass dieses Item mit „dem prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung“ weniger relevant sind. In den Kommentaren der Experten über dieses Item wird betont, dass

die Kompetenzen über Führungsfähigkeiten des Betreuungslehrers bei einer guten Planung des Prozesses nicht gebraucht werden.

In der ersten Runde der Delphi-Methode wurden sechs Items für den Bereich prozedurales Wissen und die Prozesssteuerung durch eine Inhaltsanalyse erstellt. Laut der Ergebnisse der zweiten und dritten Runde der Methode wurden die Items von sechs auf vier reduziert, nachdem die Kommentare der beteiligten Experten und die statistischen Ergebnisse ausgewertet wurden. Außerdem wurde in den Kommentaren betont, dass die nachfolgend aufgelisteten Kompetenz-Items in diesem Bereich in Bezug auf den Wegweiser der Lehrerkandidaten sehr wichtig sind: Vertrauen aufbauen, die Lehrerkandidaten aufmuntern, Beraten bei der beruflichen Entwicklung und Zusammenarbeit mit den Lehrerkandidaten.

Darüber hinaus äußerten die Experten darüber, dass diese Betreuungslehrerkompetenzen bei der Erhöhung der Leistung des Praktikumsprozesses, effektiven und problemlosen Durchführung des Praktikums, Ermöglichung der Vorbereitung von Lehrerkandidaten zum Praktikum, dem Lernen des Unterrichtsablaufes und Wissen über die Rolle und Verantwortungen in dem Praktikum sehr relevant sind.

Betreuung zur beruflichen Entwicklung. Die meist betonten Kompetenzen der Betreuungslehrer im Hauptkompetenzbereich „Lehrerausbilder“ gehören zum Bereich „Betreuung zur beruflichen Entwicklung.“ Elf Kompetenzen wurden in der ersten Runde der Delphi-Methode durch Inhaltsanalysen der Interviews und der Fragebögen von den beteiligten Experten festgelegt. Angesichts der Ergebnisse der zweiten und dritten Runde der Methode wurden zwei Items miteinander verbunden und ein neuer Ausdruck erstellt. Außerdem wurde ein Item aus dem Kompetenzpool entfernt, da die Experten zu keiner eindeutigen Konsensmeinung kamen. Trotz dieser vorgenommenen Änderungen beinhaltet dieser Bereich mit neun Kompetenzen die meisten Kompetenzen.

Außerdem wurde von den beteiligten Experten betont, dass die Betreuungslehrer über diese Kompetenzen in Bezug auf die Ermöglichung des Erwerbs der Regeln im schulischen Umfeld und allgemeine Informationen über den Unterrichtsablauf verfügen sollten. Durch diese Kompetenzen werden die Lehrerkandidaten von den Betreuungslehrern als Lehrer anerkannt. Außerdem

helfen diese Kompetenzen bei der Ermittlung von Informationen über jene Schwierigkeiten, welche Lehrerkandidaten in ihrem Berufsleben erleben könnten.

Haltungs- und Motivationskompetenzen. In dem Bereich „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ wurde kein Konsens über das Item 62 gebildet und sodass es aus dem Kompetenzpool entfernt wurde. Nach Auswertung der Expertenkommentare in diesem Bereich sollte ein Betreuungslehrer ermöglichen, dass der Lehrerkandidat zum Beruf ermutigt wird, dass das Praktikum sich positiv auf den Lehrerberuf auswirkt, dass keine negativen Erfahrungen während des Einstiegs in den Beruf gemacht werden, dass der Kandidat sich selbst entwickeln kann, dass sich die Lehrerkandidaten als Lehrer im schulischen Umfeld wohl fühlen, dass effektiv sie mit sich kommunizieren lassen, dass der Kandidat sich an den Implementierungsprozess anpasst und dass den Implementierungsprozess effizient gestaltet.

Laut den erstellten Kompetenz-Items ist das Ziel des Praktikums nicht nur die Fähigkeiten der Lehrerkandidaten zu erweitern, sondern auch eine positive Einstellung zur beruflichen Entwicklung von Lehrerkandidaten und zum Lehrerberuf im Fach DaF zu bewirken. Die Items unter dem Bereich „Haltungs- und Motivationskompetenzen“ betonen die Pflichten und Verantwortungen der Betreuungslehrer.

Interpersonale Kommunikationskompetenzen. Im Bereich der Interpersonale Kommunikationskompetenzen wurden drei Items auf eines reduziert. Die Ergebnisse beweisen, dass die Kommunikation zwischen den Betreuungslehrern und Hochschuldozenten sehr relevant ist.

Der zweite Hauptabschnitt bestand aus den Ansichten der beteiligten Experten, die in der ersten Runde der Delphi-Methode erhoben wurden. Laut diesen Ansichten wurden die 66 Items im Kompetenzpool auf 47 Items reduziert. Im endgültigen Ergebnis wurden 26 Kompetenz-Items für den Bereich „Modelllehrer“ und 21 Items für den Bereich „Lehrerausbilder“ ermittelt (siehe Tabelle 27).

Ausblick

In dem Dokument der Lehrerstrategie 2017 - 2023, das von dem Amt für Lehrerbildung des Bildungsministeriums ausgearbeitet wurde, wird betont, dass die Betreuungslehrer ausgebildet und zertifiziert werden. Ziel ist es, die Betreuungslehrer nach bestimmten Standards auszubilden und auszuwählen. Mit dieser Standardisierung wird sichergestellt, dass Lehrerkandidaten, die an verschiedenen Fakultäten an dem Praktikum teilnehmen, eine bestimmte und definierte Anleitung bekommen sollen. Da jedoch die Kompetenzen der Betreuungslehrer nicht umfassend definiert wurden, entsprechen die durchgeführten Schulungen nicht den angestrebten Standards. Der am Ende dieser Studie gewonnene Kompetenzrahmen wird sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine wichtige Perspektive bieten.

Basierend auf den erstellten Kompetenzen kann die theoretische Struktur angewandt werden, welche bei der Bewertung der Betreuungslehrer verwendet wird. Ein Musterbewertungsformular für Betreuungslehrer wird in Anhang-H dargestellt. Somit können die Betreuungslehrer, die das Praktikum durchführen werden, mit einem objektiveren Standpunkt nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. Daneben bietet diese Studie auch ein Rahmenmodul für die Organisation der Inhalte während der Schulungen, welche den Betreuungslehrern angeboten werden können. Zusätzlich wird diese Studie anderen Forschern die Möglichkeit bieten, ein Datenerfassungsinstrument zu erstellen.

Bei den Forschungsergebnissen zeichneten sich zwei Hauptmerkmale für „Modelllehrer“ und „Lehrerausbilder“ ab. Der Kompetenzbereich „Modelllehrer“, bei dem es sich um Lehrerkompetenzen handelt, und der Kompetenzbereich „Lehrerausbilder“, bei dem es sich um das Anleiten des Praktikumsprozesses und der effektiveren Ermöglichung dieses Prozesses handelt. Die in dieser Forschung ermittelten Kompetenzen können als Datenquelle verwendet werden, um zu bestimmen, welche der beiden Hauptmerkmale von „Modelllehrer“ oder „Lehrerausbilder“ für die Betreuungslehrer zutreffen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 51-70.
- Akçamete, G., Aslan, B., Dinçer, Ç. (2010): Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirilmesi. Evaluation of Practice Teachers in Terms of Mentorship Skills. Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi.
- Alake-Tuenter, E., Biemans, H., Tobi H., & Mulder H. (2013). Inquiry-based Science Teaching Competence of Primary School Teachers: A Delphi Study. *Teaching and Teacher Education 35*, 13–24.
- Alaz, A.,& Birinci-Konur, K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Albach, H. (1970). Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung. Die Delphi-Methode. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft 40*,11-26.
- Amrhein, O., Nonnenmacher, F., & Scharlau, M. (1998). *Schulpraktische Studien aus der Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich*. Karben: F. M. Druck. Frankfurt a.M.
- Argon, T.,& Kösterelioğlu, M. A. (2010). Öğretmenlik mesleği ve okul deneyimi dersleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 186, 265-277.
- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag.
- Aslan, M.,& Sağlam, M. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Student. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144–162.

- Aslanargün, E., Kılıç, A., Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11, 39. Online unter www.esosder.org
- Aydın, H. C. (1999). Eğitim iletişimi alanında Delphi tekniğinin uygulanışı. *Kurgu Dergisi*, 16, 225–241.
- Aydın, F., & Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-14.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Ayrancıoğlu, G. A. (2004). Öğretmenlik Uygulaması: Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 55-61.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Bach, A., Brodhäcker, S., & Karl-Heinz, A. (2010). Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika. Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 3, 158-178.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyile İlgili Deneyimleri 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 3, 664-670.
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 93-110.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456. Online unter: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Baştürk, S. (2010): Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.

- Becit, G., Kurt, A. A., & Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207–224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 81-98.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003). *Communities of scholars, research, and debates about teacher quality*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bekiroğlu, F. O., Kahveci, A., İrez, S., Şeker, H., & Çakır, M. (2010). Fakülte-Okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: ortaöğretim fen alanları öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(4).
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Beyeler, L., & Hascher, T. (2014). *Gute Praktika aus der Sicht von Studierenden und Praxislehrpersonen*. In: 2. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) – „Die Perspektiven verbinden“. Frankfurt am Main, Deutschland.
- Blind, K. & Cuhls, K. (2001). Der Einfluss der Expertise auf das Antwortverhalten in DelphiStudien: *Ein Hypothesentest*. *ZUMA-Nachrichten*, 49, 57-80.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368.
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Smelser and Baltes, 59–65.
- Brosi, W., Krekel, E. M., & Ulrich, J. G. (2003). *Delphi-Erhebung zur Identifikation von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für

- Berufsbildung, 65). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0031-2>
- Böhmman, M., & Schäfer-Munro, R. (2005). *Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis, Didaktisches Grundwissen, Trainingsbausteine*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Buhren, C.G., & Rolff, H.G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Beltz Verlag. Weinheim / Basel.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmalık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* (38), 131–141.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods and Research*, 42, 294–320.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki “Okul Deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Campbell, E (2013). Judgment in Teaching. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. *Curriculum Inquiry* 43(2), 181-188
- Cincioğlu, O. (2011). *Practicum in English Language Teaching as perceived by mentors at cooperating schools in İstanbul*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). *Research on teacher education: changing times, changing paradigms*. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D.J. McIntyre, Eds. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts. New York: Routledge/Taylor Francis and the Association of Teacher Educators, 1050-1093.
- Coulon, S.C. & Byra, M. (1997). Investigating post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The Physical Educator*, 54(1), 2-10.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.

- Çimer, A., & Odabaşı-Çimer, S. (2002). Öğretmen Adaylarının Okullardaki Uygulama Öğretmenlerinin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri. *The university of nottingham, school of education*. Nottingham, 16-18.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458- 467.
- Demircioğlu, I. H. (2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),185-192.
- Demirli, C., Kerimgil, S., & Donmuş, V. (2012). Türkiye'deki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 369-388.
- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 898-909.
- Dursun, Ö. Ö.,& Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Eby, L. T. & Allen, T. D. (2002). *Further Investigation of Proteges Negative Mentoring Experiences: Patterns and Outcomes, Group and Organization Management*, 27, 456–479.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(1), 207-221.
- Ergün, M.,& Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie.Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.

- Festner, D., Schaper, N. & Gröschner, A. (2018). *Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Grimmett, P., & Ratzlaff, H. (1986). Expectations for the Cooperating Teacher Role. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 41–50.
- Gröschner, A., & Schmitt, C.(2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (2), 112-128.
- Gruber, H., & Rehrl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5(1), 61-65.
- Guyton, E., & McIntyre, D.J. (1990). *Student teaching and school experiences*. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). New York, NY: Macmillan.
- Gündoğdu, K., Coşkun, Z. S., Albez, C., & Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, Sayı I-II.
- Habermas, J. (1971). *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum - die Rolle der Praktikumsleitenden in die berufspraktische Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(3), 312-355.

- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teacher's learning in practicum. *In: Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10, 623–637.
- Hascher, T. (2006). *Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung.* Z.f.Päd – 52. Jahrgang 51. Beiheft.
- Hascher, T. (2007). *Lernort Praktikum.* In: Gastager, A., Hascher, T., Schwetz, H. (Hg.) *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung im pädagogisch-psychologischen Kontext.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2011). *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Ewald Terhart Hedda Bennewitz Martin Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Waxmann Münster / New York / München / Berlin Bibliothek.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30(1), 87-98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 109-129.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). *Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries Lernprozesse im Schulpraktikum. Analysen aus einer Lerntagebuchstudie.* Waxmann 2014, Münster, New York.
- Hatipoğlu, S. (2004). Die Deutschlehrausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 133-142.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- Häder, M., & Häder, S. (1994). *Die Grundlagen der Delphi-Methode: Ein Literaturbericht.* GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Häder, M. (1996). *Zur Evaluation der Delphi-Technik: eine Ergebnisübersicht.* Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Online unter: <https://nbn-resolving.org/>

- Häder, M. & Häder, S. (2000). *Die Delphi Methode als Gegenstand methodischer Forschungen*. IN: Michael Häder, Sabine Häder (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen Westdeutscher Verlag. Wiesbaden.
- Häder, M. (2002). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hsu, C. C., & B. A. Sandford. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 12(10), 1-8.
- Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42.
- Huter, P., Stahl, W., & Stieren, B. (1981). *Der Betreuungslehrer. Pädagogische Grund- und Zeitfragen*. Eine Schriftenreihe des Verlages R. Oldenbourg.
- Ittel, A., & Raufelder, D. (2012). *Mentoring in der Schule: Ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich*. Kindheits- und Jugendforschung Heft 2, 147-160.
- Izadina, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Kale, M. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255-280.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-400.

- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). *Coaching teaching practice; the coach's task*. In: Gerard M. Willems, Jos J.H Stakenborg und Wiel Veugelers: Trends in Dutch teacher education. Hg. v. Jos J.H Stakenborg und Wiel Veugelers. Leuven: Garant.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(6), 876-903.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(134), 223-236.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157- 176.
- Kreis, A. (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 252-260.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK), (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online unter: http://www.kmk.org/leadadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreichung-RL-Pl-Berufsschule.pdf.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D., & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Erziehungswissenschaft* 15, 649–682.

- Kunina-Habenicht, O., Decker, A. T., & Kunter, M. (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *In book: Handbuch Schulpsychologie - Psychologie für die Schule Edition: 2.Publisher.* Stuttgart: Kohlhammer
- Lind, G. (1998). *Thesen zur Reform der Lehrerbildung in Baden-Württemberg.* FG Erziehungswissenschaft. Universität Konstanz. Online unter: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1998_Lehrerstudium-Thesen.pdf
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi Method Techniques and Applications.* Edited by Harold A. Linstone, Portland State University. Murray Turoff New Jersey Institute of Technology. With a Foreword by Olaf Helmer University of Southern California.
- Long, J. (1997). Mentoring for School Based Teacher Education in Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 4(3), 11-18.
- Long, D., & Riegler, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform.* Westport, CT: Bergin ve Garvey.
- Lortie, D. C. (1972). *Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule.* In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule.* München: Piper.
- Ludwig-Tauber, M. (2001). Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(2), 251-259.
- Lunenberg, M. (1999). New Qualifying Requirements for the Mentoring of Student Teachers in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 22 (2-3), 159–171.
- Merç, A. (2004). *Reflections of Pre-Service EFL Teachers throughout Their Teaching Practicum: What Has been Good? What Has Gone Wrong? What Has Changed?*
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Online unter: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi, Ankara. Online unter: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2001-2047. Online unter: <http://tebligler.meb.gov.tr>
- Moore, R. (2003). Reexamining The Field Experiences of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education* 54(1), 42–55.
- Muñiz-Rodríguez L., Pedro A., Rodríguez-Muñiz L. J., & Valcke M. (2017). Developing and validating a competence framework for secondary mathematics student teachers through a Delphi method. *Journal of Education for Teaching*.
- Niederberger, M. & Renn, O (2018). *Das Gruppendelphi-Verfahren. Vom Konzept bis zur Anwendung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3–4), 8-16.
- Niggli, A. (2005): *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. 1. Auflage, Illustration, Ausstattung by Sauerländer Verlage AG, Oberentfelden, Switzerland.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien: Entwicklung und Qualifikationsmaßnahmen zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Herstellung und Verlag Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(2), 515-536.

- Özkılıç, R., Bilgin A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25-37.
- Paetz, N. V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, Wiesbaden GmbH.
- Paker, T. (2000). Teaching Practice From Student Teachers' Perspective. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(6), 111–118.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Patry, J.L. (2014). *Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Schulpraktika in der Lehrerbildung - Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Von: Karl-Heinz, A., Gröschner, A., & Hascher, T. Waxmann Verlag GmbH.
- Paykoç, F., & Ok, A. (1990). Delfi tekniği ile türk eğitim sistemindeki bazı problemlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Online unter: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5953/2076>
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A., & Eroz-Tuga, B. (2014). Mentoring Expectations and Experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10).
- Reetz, L. (1999). *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*. Frankfurt a. M.
- Richter, D., Mareike K., Lüdtke, O. Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren.

Article in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rothland, M., & Biederbeck, I. (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Im Auftrag des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen. Band 4. Waxmann, Münster – New York.
- Sağ, R. (2008). "The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice school". *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117–132.
- Sandman, F. (1973). *Im Brennpunkt des Theorie- Praxis- Problems: Der Mentor und seine Funktion*. In: Didaktisches Zentrum der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Hrsg.). Frankfurt a.M.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(3), 31-55.
- Schütt, B. (1990). Ausführungen zur Einleitung und Begleitung von Praktikantinnen und Praktikanten. Anlässlich einer Fortbildung für Mentorinnen und Mentoren bzw. Anleiterinnen und Anleiter. In: *Unsere Jugend* 9, 378-379.
- Schnurer, J. (1974). *Mittler zwischen Theorie und Praxis? Qualifikation und Aufgaben des Mentors*. In: Erziehung und Wissenschaft. Niedersachsen.
- Schulz, D. (2003). *Der Mentor als Mittler zwischen Theorie und Praxis*. In: Hinrichs, W., Müßener, G., & Schulz, D. (Hrsg.): Leipzig.
- Scott, A. (2013) Teaching Practice at the University of Namibia: Quo Vadis? *Africa Education Review*, 10(1), 149-158.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

- Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3).
- Şahin, A. E. (2010). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 35-46.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, M. Z. (1985). *The development of teacher perspectives: final report*. University of Wisconsin-Madison.
- Talvitie, U., Peltokollia, L. M., & Paivi, S. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.
- Tezel-Özbek, Z., & AYTEKİN, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinde memnuniyet durumları üzerinde bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284(2), 31-39.
- Tutkun, Ö.F. (2000). Yeniden yapılanma sürecinde fakülte uygulama işbirliği ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 10-12 Mayıs, Çanakkale.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-10.
- Von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Auflage: 1. Aufl. Waxmann Münster/ New York/ München/ Berlin
- Vorgrimler D., & Wübben D. (2003). Die Delphi-Methode und ihre Eignung als Prognoseinstrument Statistisches Bundesamt. *Wirtschaft und Statistik*, (8).
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused Coaching SM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Profil 3*.
- Woolley, S. L. (1997). *What Student Teachers Tell Us?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Washington, D.C.
- Wyatt, F. R., Meditz, N., Reeves, M. & Carra M. (1999). A Cohort Model for Supervision of Preservice Teachers. *Journal Articles*. Online unter: <https://eric.ed.gov/?id=EJ590518>
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, Y. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54–59.
- Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43-59.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri akademik bakış. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 528.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 297-306.
- Yıldırım A., & Şimşek, H (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı. Tıkı Basım. Seçkin yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. Competing Agendas and Reform in Teacher Education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Yıldırım A. (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim 2013*, 38(169).

- Yılmaz, M., & Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127–36.
- Yuan, R. E. (2016). The Darkside of Mentoring on Pre-Service Language Teachers' Identity Formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.
- Yücel, M. S. (2018). *Ansichten von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Deutschlehrausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya*. XIV. internationalen Germanistikkongress an der Universität Atatürk. Online unter: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/617327>
- Yüksel, N. S. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062. Online unter: www.esosder.org
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (1998). *T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2017a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Online unter: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2017b). Almanca öğretmenliği lisans programı. Online unter: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zeichner, K. (1983): Alternative Paradigms of Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 34, 3–9.

- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s, *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.
- Zeichner, K. (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 97-113.
- Zenke, K. (1998). *Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von PraxislehrerInnen*. In: Lehren und Lernen.

Anhang-A: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi

(Yeterliklerin Belirlenmesi Delphi 1. Aşama Görüşme Soruları)

- 1) İyi bir uygulama dersini nasıl tanımlarsınız? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.
 - a. Dersin verimli olması için içeriği nasıl olmalı? Ne tür aktiviteler yapılmalı?
 - b. Haftalık ödevler nasıl dizayn edilmeli?
 - c. Geri bildirimler ve yönlendirmeler nasıl olmalı?
 - d. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki ilişki nasıl olmalı?
- 2) İyi bir uygulama öğretmeni nasıl olmalıdır? Örnek verebileceğiniz bir kişi var mı aklınızda? Neden?
- 3) İyi bir uygulama öğretmenin yeterlikleri neler olmalıdır?
 - a. Alan (Almanca bilgisi ve dil becerileri) ve öğretmenlik yeterlikleri (sınıf yönetimi, dersi planlama vs.)
 - b. İletişim becerileri
 - c. Meslek etiği (disiplin, adalet vs.)
 - d. Mesleğe olan bağlılığı
 - e. Kişilik özellikleri (dakiklik, çalışkanlık, araştırmacı olma vs.)
- 4) Uygulama öğretmenlerinin yeterlikleri ve öğretmen adayının gelişim süreci arasında bir ilişki var mıdır? Örnekler vererek açıklayınız.
- 5) Uygulama öğretmenin yeterliklerini önem sırasına koymanızı istediğimde en önemliden başlayarak nasıl sıralarsınız? Neden? Bu konuya ilişkin eklemek istediğiniz görüşleriniz var mı?

Anhang-B: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi

(Delphi 1. Aşama Alman Dili Eğitimi Öğrenci Anketi)

Değerli Öğretmen adayı,

Bu anket Hacettepe Üniversitesin'de yürütülmekte olan bir doktora tez çalışması için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı Uygulama Öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterliklerin belirlenmesi ve konuya ilişkin bir yeterlik havuzunun oluşturulmasıdır. Cevaplarınız akademi çalışmalar dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır.

İşbirliğiniz için teşekkür ederim.

Cüneyt Dinçer (cueneytdincer@googlemail.com)

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Kadın Erkek Yaş:

Üniversite:.....

Sınıf:

Bölüm 2: Yeterliklerin İfade Edilmesi

Lütfen, aşağıdaki konuya ilişkin mümkün olduğu kadar çok sayıda yeterliği belirleyip listeleyiniz. Belirlediğiniz yeterlikleri cümleler halinde ve detaylı bir biçimde ifade ediniz.

	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde bize rehberlik eden uygulama öğretmenleri aşağıdaki yeterliklere sahip olursa uygulama süreci öğretmen adayları için etkili ve verimli olur.
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

10	
11	
12	
13	
14	
15	

Uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin belirtmek istediğiniz başka görüş ve düşünceleriniz varsa lütfen aşağıdaki bölüme yazınız.

Anketimiz sona ermiştir.

Teşekkür ederim.

Anhang-C: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi
(Delphi 1. Aşama Öğretim Üyesi Anketi-Online)

Değerli Öğretim Üyesi,

Bu anket Hacettepe Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir doktora tez çalışması için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı Uygulama Öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterliklerin belirlenmesi ve konuya ilişkin bir yeterlik havuzunun oluşturulmasıdır. Cevaplarınız akademik çalışmalar dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır.

İşbirliğiniz için teşekkür ederim.

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler

Ad Soyad:.....

Akademik Unvan:.....

Üniversite:.....

Cinsiyet:.....

Yaş:.....

Bölüm 2: Yeterliklerin İfade Edilmesi

Lütfen, aşağıdaki konuya ilişkin mümkün olduğu kadar çok sayıda yeterliği belirleyip listeleyiniz. Belirlediğiniz yeterlikleri cümleler halinde ve detaylı bir biçimde ifade ediniz.

	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde bize rehberlik eden uygulama öğretmenleri aşağıdaki yeterliklere sahip olursa uygulama süreci öğretmen adayları için etkili ve verimli olur.
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

10	
11	
12	
13	
14	
15	

Uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin belirtmek istediğiniz başka görüş ve düşünceleriniz varsa lütfen aşağıdaki bölüme yazınız.

Anketimiz sona ermiştir.

Teşekkür ederim.

Anhang-D: Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi

(Delphi 2. Aşama Online-Anket)

Bölüm 1:

Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

Bu anketin amacı genel olarak iyi bir Uygulama Öğretmeninin sahip olması gereken yeterliklerin tanımlanmasıdır. Araştırmanın ilk aşamasında bu yeterliklerin neler olabileceği görüşmeler ve anket yöntemi ile belirlenmiştir. Bu aşamasında ise ilk aşamada katılımcıların bahsettiği yeterliklerin ne derece önemli ve uygun olduğunu belirlemek için sizlerden bu yeterlik maddelerini değerlendirmeniz istenmektedir. Her yeterlik için önce ne kadar alakalı ve önemli olduğunu belirten ölçeği yanıtlamanız sonrasında ise bu madde ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtmeniz istenmektedir (X nolu madde ile birleştirme, başka bir biçimde ifade edilmeli gibi). Yeterlik maddelerinin değerlendirilmesinde "1" Hiç Katılmıyorum, "7" Kesinlikle Katılıyorum düşüncesini ifade etmektedir.

Ad Soyad:

Unvanı (Akademisyenler için):.....

Üniversite / Okul:.....

Cinsiyet: Kadın

Erkek

Yaş:.....

Daha önce kaç dönem uygulama derslerinde görev aldınız? (Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenleri için):.....

Bölüm 2:

Lütfen her bir yeterlik maddesi için önce değerlendirmenizi yapınız: "Bu madde iyi bir uygulama öğretmenin yeterlikleri arasında olmalıdır. 1=Hiç Katılmıyorum - 7= Kesinlikle Katılıyorum." Ve madde ile ilgili yorum ve görüşlerinizi verilen boşluğa yazınız.(Örneğin: Bu madde başka bir madde ile birleştirilmelidir; bu madde ikiye bölünmelidir; bu madde tamamen atılmalıdır çünkü.... gibi.)

Yeterlik 1: Almanca dil bilgisi kuralları ve dil becerilerini ileri düzeyde bilir.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 2: Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 3: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini metodolojik bilgisi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 4: Almanca öğretiminde kullanılan farklı metot ve teknikleri birbiri ile karşılaştırır.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 5: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 6: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 7: Almancayı akıcı ve doğru bir biçimde kullanarak ders işler.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 8: Almanca telaffuzu oldukça iyidir.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 9: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek dersini planlar.								
Hiç								Kesinlikle
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								

Yeterlik 10: Kazanımlara uygun ders planlar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 11: Dersin kazanımlarına uygun öğretim materyali hazırlar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 12: Derslerinde uygun materyalleri etkin bir biçimde kullanır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 13: Öğrencilerin rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 14: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 15: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 16: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 17: Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 18: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								

Yeterlik 19: Derslerinde Almanca öğretimine ilişkin uygun metot ve teknikleri kullanır. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 20: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 21: Almanca öğretimi alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 22: Derslerinde hedef dilin kültürünü doğru ve etkili bir biçimde aktarır. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 23: Bireysel farklılıklara saygılıdır. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 24: Kültürel farklılıklara saygılıdır. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 25: Öğrencilerine birey olarak değer verir. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 26: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 27: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:
Yeterlik 28: Öğrencileriyle empati kurar. Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Katılıyorum Yorum ve Görüşleriniz:

Yeterlik 29: Öğrencilerine hoşgörülü davranır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 30: Meslektaşları ile bilgi paylaşımına açıktır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 31: Meslektaşları ile deneyim paylaşımına açıktır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 32: Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 33: Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 34: Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklerine katılır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 35: Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına özen gösterir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 36: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 37: Genel kültür sahibidir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 38: Hedef dilin kültürüne hâkimiyetini artırmak için fırsatlar yaratır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								

Yeterlik 39: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görevler ve işleyiş hakkında bilgi sahibidir. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 40: Uygulama dersinde yapılması gereken görevleri doğru ve etkili bir biçimde planlar. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 41: Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 42: Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 43: Lider öğretmenlik vasıflarını kullanarak uygulama dersinin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 44: Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 45: Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 46: Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 47: Öğretmen adayını öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri ve öğrenme stilleri gibi konularda detaylı bir biçimde bilgilendirir. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlik 48: Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir. Hiç Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum

Yeterlik 49: Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği kritik olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 50: Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 51: Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 52: Öğretmen adayının anlattığı derslerle ilgili etkin geri bildirimde bulunur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 53: Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 54: Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 55: Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 56: Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 57: Tutum ve davranışları ile öğretmen adayı mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 58: Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								

Yeterlik 59: Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 60: Öğretmen adayını meslektaşı olarak görür.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 61: Öğrencilerin onu öğretmen olarak görmesini sağlar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 62: Geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı bir tutum takınır.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 63: Uygulama öğretmenliği görevini severek ve isteyerek yapar.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 64: Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 65: Öğretmen adayı ile okulda ve okul dışında etkileşime açık olur.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								
Yeterlik 66: Uygulama öğretmeni enerjik ve aktiftir.								
Hiç								
Katılmıyorum	1	2	3	4	5	6	7	Kesinlikle Katılıyorum
Yorum ve Görüşleriniz:								

Anketimiz sona ermiştir.

Teşekkür ederim.

Anhang-E: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi

(Yeterliklerin Belirlenmesi Delphi 3. Aşama Anket)

Anket Hakkında Gerekli Bilgiler

Üçüncü ve son Delphi anketimizde ikinci ankete verdiğiniz cevapları gözden geçirmeniz beklenmektedir. Bu üçüncü ankette bulunan maddeler, ikinci anketle aynıdır. Sadece ikinci anketin istatistiksel analizleri, maddeler ile ilgili bilgi vermesi için bu ankete eklenmiştir.

Her bir madde başında ikinci ankette yer alan size ait cevaplar "Önceki Cevabınız" bölümünde belirtilmiştir. Bu ankette vereceğiniz cevapları ise "Şimdiki Cevabınız" kısmına yazmanız gerekmektedir. Eğer önceki ankette verdiğiniz cevabınızda ısrar ediyorsanız "Önceki Cevabınız" yazan sütunda sunulan ikinci ankete verdiğiniz cevabınızı yuvarlak içine alınız.

Her bir yeterlik maddesinin sağında grubun önceki cevaplarından elde edilen dört farklı istatistik sonucu da verilmiştir. Bu istatistikler size ikinci aşamada maddenin uzman grubu tarafından nasıl değerlendirildiğini göstermektedir. Birinci çeyrek (Ç1) 25., Medyan (Md) 50., Üçüncü çeyrek (Ç3) 75. yüzdeliğe gelen değeri belirtir. Genişlik ise (R) birinci çeyrek ve üçüncü çeyrek arasındaki aralığı hesaplar. Genişlik (R) değerinin 1,2 az olması uzmanlar arasında görüş birliği olduğu, genişlik (R) değerinin 1,2 den yüksek olması uzmanlar arasında görüş birliği olmadığını gösterir. Maddelere ilişkin herhangi bir yorum ya da açıklamanız varsa bunları verilen boşluğa yazınız.

Maddelerin bulunduğu anketin altında her bir maddeye ilişkin yapılan yorum ve açıklamalar da bir araya getirilerek size sunulmuştur. Lütfen öncelikle bu yorum ve açıklamaları okuyunuz. İkinci ankete verdiğiniz cevabınızı, ilgili yorum ve açıklamaları ve her bir maddeye ilişkin sunulan istatistikleri değerlendirerek yeniden gözden geçiriniz.

„1“ Hiç Katılmıyorum.....„7“ Kesinlikle Katılıyorum

Değerlendirmeniz		Yeterlikler	İstatistiksel bilgiler				Açıklamalar
Önceki	Şimdiki		Ç1	Md	Ç3	R	
		Y1: Almanca dil bilgisi kuralları ve dil becerilerini ileri düzeyde bilir.					
		Y2: Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir.					
		Y3: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini metodolojik bilgi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır.					
		Y4: Almanca öğretiminde kullanılan farklı metot ve teknikleri birbiri ile karşılaştırır.					
		Y5: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir.					
		Y6: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.					
		Y7: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.					
		Y8: Almanca telaffuzu oldukça iyidir.					
		Y9: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek dersini planlar.					
		Y10: Kazanımlara uygun ders planlar.					
		Y11: Dersin kazanımlarına uygun öğretim materyali hazırlar.					
		Y12: Derslerinde uygun materyalleri etkin bir biçimde kullanır.					
		Y13: Öğrencilerin rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.					
		Y14: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.					
		Y15: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.					
		Y16: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.					
		Y17: Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.					
		Y18: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.					

		Y19: Derslerinde Almanca öğretimine ilişkin uygun metot ve teknikleri kullanır.					
		Y20: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.					
		Y21: Almanca öğretimi alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.					
		Y22: Derslerinde hedef dilin kültürünü doğru ve etkili bir biçimde aktarır.					
		Y23: Bireysel farklılıklara saygılıdır.					
		Y24: Kültürel farklılıklara saygılıdır.					
		Y25: Öğrencilerine birey olarak değer verir.					
		Y26: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.					
		Y27: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.					
		Y28: Öğrencileriyle empati kurar.					
		Y29: Öğrencilerine hoşgörülü davranır.					
		Y30: Meslektaşları ile bilgi paylaşımına açıktır.					
		Y31: Meslektaşları ile deneyim paylaşımına açıktır.					
		Y32: Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.					
		Y33: Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.					
		Y34: Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklerine katılır.					
		Y35: Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına özen gösterir.					
		Y36: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.					
		Y37: Genel kültür sahibidir.					
		Y38: Hedef dilin kültürüne hâkimiyetini artırmak için fırsatlar yaratır.					
		Y39: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görevler ve işleyiş hakkında bilgi sahibidir.					
		Y40: Uygulama dersinde yapılması gereken görevleri doğru ve etkili bir biçimde planlar.					

		Y41: Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.					
		Y42: Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir.					
		Y43: Lider öğretmenlik vasıflarını kullanarak uygulama dersinin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlar.					
		Y44: Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.					
		Y45: Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir.					
		Y46: Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.					
		Y47: Öğretmen adayını öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri ve öğrenme stilleri gibi konularda detaylı bir biçimde bilgilendirir.					
		Y48: Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.					
		Y49: Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği kritik olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.					
		Y50: Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.					
		Y51: Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.					
		Y52: Öğretmen adayının anlattığı derslerle ilgili etkin geri bildirimde bulunur.					
		Y53: Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.					
		Y54: Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.					
		Y55: Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.					

		Y56: Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.					
		Y57: Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.					
		Y58: Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.					
		Y59: Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.					
		Y60: Öğretmen adayını meslektaşı olarak görür.					
		Y61: Öğrencilerin onu öğretmen olarak görmesini sağlar.					
		Y62: Geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı bir tutum takınır.					
		Y63: : Uygulama öğretmenliği görevini severek ve isteyerek yapar.					
		Y64: Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.					
		Y65: Öğretmen adayı ile okulda ve okul dışında etkileşime açık olur.					
		Y66: Uygulama öğretmeni enerjik ve aktiftir.					

Anhang-F: Uygulama Öğretmenlerinin Yeterlikleri Anketi Yorumlar

Yeterlik 1: Almanca dil bilgisi kuralları ve dil becerilerini ileri düzeyde bilir.

Yorumlar:

37 katılımcı bu maddenin uygun özellikle alan bilgisi, dil öğretimi ve öğretmen adayına yol gösterici, iyi bir rol model olmanın önem taşıdığını vurgulayarak uygun olduğuna,

2 katılımcı bu maddenin ikiye bölünerek "Almanca dil bilgisi kurallarını bilir" ve "Almanca dil becerilerini ileri düzeyde bilir" şeklinde ifade edilebileceğine dair görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 2: Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle dil öğretiminde derslerin etkili ve verimli işlenebilmesi, hızlı bir şekilde hedefe ulaşılabilmesi, alan bilgisi, uygulamanın daha rahat işlenmesi, seçtiği yöntem ve tekniklerle öğretmen adayına yol gösterici olmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı Yeterlik 3 maddesi ile birleştirilerek "Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir, bu bilgileri öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır" şeklinde sunulması,

1 katılımcı bu maddenin yüksek lisans yapmış akademisyen öğretmenler açısından önemli, diğerleri için ise sadece bir artı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 3: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini metodolojik bilgisi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle öğrenciyi tanıyarak daha iyi bir öğretme sürecinin oluşması, öğrencilerin başarısını ve motivasyonu artırma ve sınıf içi uygulamalara yansıtıldığında öğretmen adaylarına katkıda bulunmanın önemini belirterek uygun olduğu,

6 katılımcı Yeterlik 2 ile birleştirilerek "Almanca öğretimi ile ilgili kuramsal ve metodolojik bilgiye sahiptir, bu bilgileri öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisi ile ilişkilendirerek sınıf içi uygulamalara yansıtır" şeklinde sunulması,

3 katılımcı kısmen katılmakla birlikte devlet okullarında haftalık 2 saatlik almanca dersiyle sınıf içinde her öğrencinin seviyesine göre ders işlenmesinin mümkün olmadığını

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 9 ile benzerlik gösterdiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 4: Almanca öğretiminde kullanılan farklı metot ve teknikleri birbiri ile karşılaştırır.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle en uygun ve etkili metodun seçilmesi, karşılaştırma yapmanın öğretim/uygulamadaki etkililiğinin, öğretmenin üretken olduğunun ve öğretme teknik ve metotlarında yeniliklere açık olmasının önemini belirterek uygun olduğu,

6 katılımcı "ve ders'de sınıfa en uygun metot ve teknikleri uygular" şeklinde genişletilmesi,

3 katılımcı karşılaştımanın çok önemli bir uygulama olmadığı ve her metot ve tekniğin birbirinden bağımsız olduğu,

1 katılımcı Türkiye şartlarında karşılaştırmaktan ziyade hangisinin daha çok işe yaradığına bakıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 5: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir.

Yorumlar:

33 katılımcı bu maddenin özellikle dil ve kültürün ayrılamaz olması, dilin anlaşılmasında kolaylaştırma, derslerin daha etkili ve renkli geçmesi, hedef dilin eserlerinde veya kaynaklarında geçen bağlamı anlama ve anlatma konusunda önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı kısmen katıldığını, uygulama derslerinde çok gerekli olmadığını ve amacın öğrencilere yabancı bir lisanın kazandırılması olduğundan kültüre hakim olmasının çok fazla önemi olmadığını,

1 katılımcı uygulama öğretmenin hedef dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamasının veya bulunmasının bu maddenin geçerli olması için önemli olduğu,

1 katılımcı bu maddenin "Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir ve öğrencilere de aktarır" şeklinde sunulması,

1 katılımcı Yeterlik 22 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 6: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle öğretim programına uymanın yabancı dil öğretiminde bir gereklilik olduğu, müfredatın yerine getirilebilmesi, öğretmen adayına dersin işleniş şeklini gösterme ve programdaki güncel değişiklikleri takip etmek konusunda örnek olmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı uygulama öğretmenin sınıf içi yapılacak etkinliklerde programın dışına çıkabileceğini, derslerine kendi tecrübelerini de yansıtarak dersi özelleştirebileceği,

3 katılımcı resmi müfredatın uygun olmayabileceğinden dolayı programın sorgulanması gerektiği,

1 katılımcı öğretim programı ile birlikte öğrencinin ihtiyacının da belirlenmesi

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 10 ile benzerlik gösterdiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 7: Almancayı akıcı ve doğru bir biçimde kullanarak ders işler.

Yorumlar:

33 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin dili mümkün olduğunca akıcı ve doğru kullanmasının öğretmen adayına ve öğrencilere iyi bir örnek olma, aday öğretmenlerin uygulama öğretmenin ders işleyiş şeklini öğrenebilme, öğrencilerin pratik yapabilmeleri ve dili daha iyi kavrayabilmelerinin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı kişiye bağlı olduğu ve Almanya geçmişi olmayan öğretmenlerde bunun pek mümkün olmadığı ayrıca devlet okullarında tamamen Almanca kullanılarak ders işlenemediği,

2 katılımcı Yeterlik 8 ile

1 katılımcı Yeterlik 1 ile birleştirilmesi

1 katılımcı doğru kullanılması ama akıcılığın bunu beraberinde getirmesi gerekmediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 8: Almanca telaffuzu oldukça iyidir.

Yorumlar:

28 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmene dil hâkimiyeti açısından örnek ve rol model olma, öğrenciyi dil öğrenmeye heveslendirme ve doğru telaffuzu öğretme, anlamayı ve konuşmayı kolaylaştırmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

8 katılımcı Yeterlik 7 ile birleştirilmesi,

3 katılımcı günümüz koşullarında bunun şart olmadığı ve her öğretmen için geçerli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 9: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek dersini planlar.

Yorumlar:

22 katılımcı bu maddenin özellikle öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak nasıl ders hazırlanacağı konusunda aday öğretmene örnek olma ve deneyim kazanma, öğretmenin öğrencilerini tanıma, akıcı ve etkili bir ders işlenmesi ve sınıf içi uyumu sağlamanın önemini belirterek uygun olduğu,

14 katılımcı iyi bir uygulama öğretmenin bu maddeyi yerine getirmesi gerektiğini fakat kalabalık sınıflarda bu durumun zor olabileceği için bu yeterlik maddesinin çıkarılabileceği,

2 katılımcı bu maddenin Yeterlik 3 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı bireysel farklılıklardan ziyade bölgesel farklılıkların dikkate alınmasını yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 10: Kazanımlara uygun ders planlar.

Yorumlar:

33 katılımcı bu maddenin özellikle sürecin etkili yönlerinden birisi olma, öğrencilerin başarı grafiklerini yükseltmek ve başarılarının devamını sağlama, dersin hedeflerine ulaşması ve aday öğretmenin kazanımlara uygun ders planı yapabilmeyi öğrenmenin önemini belirterek uygun olduğu,

2 katılımcı MEB'in kazanımlarının etkisinin sorgulanması ve zaman içerisinde kazanılan mesleki tecrübe ile verilmeye başlandığı,

1 katılımcı Yeterlik 11 ile,

2 katılımcı Yeterlik 6 ve 11 ile,

1 katılımcı Yeterlik 11 ve 12 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 11: Dersin kazanımlarına uygun öğretim materyali hazırlar.

Yorumlar:

28 katılımcı bu maddenin özellikle öğrencilerin derse olan ilgilerini artırıp aktif olmaların ve dersin başarılı geçmesini sağlama ve derslerin materyallerle desteklenmesi, kullanılabilir materyal çeşitliliğini görebilme, amaca yönelik materyal hazırlama becerisi geliştirme açılarından aday öğretmene katkı sağlayacağını önemini vurgulayarak uygun olduğu,

9 katılımcı Yeterlik 10 ile birleştirilmesi,

2 katılımcı her zaman materyal hazırlanmasının gerekmediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 12: Derslerinde uygun materyalleri etkin bir biçimde kullanır.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle öğrenimde sağlayacağı yarar, derste öğrencileri harekete geçirmesini belirleme, derslerin zevkli geçmesi ve öğretmen adayının etkin bir şekilde materyal kullanımını öğrenmesinin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 10 ve 11 ile

8 katılımcı Yeterlik 11 ile birleştirilerek "Dersin kazanımlarına uygun öğretim materyali hazırlar ve etkin bir şekilde kullanır." şeklinde ifade edilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 13: Öğrencilerin rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle tarafsız ve önyargısız bir öğretici olma, aday öğretmene bu konuda rol model olma, öğrencilerin derslerde rahat ve eşit haklara sahip olma ve derslere katılımı sağlama açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı böyle bir ortam oluşturmanın çok zor olduğundan dolayı bu maddeyi uygun bulmadıklarını,

1 katılımcı Yeterlik 17 maddesi ile

1 katılımcı Yeterlik 9 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 14: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle öğrenci yaşam biçimlerine dikkat etme, öğrencilerin ilgisini derse çekebilme, öğrenmenin kalıcılığını garantileme ve öğretmen adayına örnek olmanın önemini vurgulayarak bu maddenin uygun olduğu,

4 katılımcı toplumumuzda herkesin eşit şartlarda hayat yaşamadığı ve bu durumun öğrencilerde kötü bir duruma yol açabileceği ayrıca öğrencinin kendi dünyasında veya öğrenciler arasında dedikodu ve tartışma gibi istenmeyen olumsuzluklara yol açabileceği ve yaşamlarından ziyade hedef dilin kültürünün daha önemli olması açılarından dolayı bu maddenin uygun olmadığı,

4 katılımcı öğretmenin dersini öğrencilerin seçmeyi düşündükleri mesleklerle ancak ilişkilendirebileceğini, her konunun öğrencilerin yaşamları ile ilgili olmadığı ve Yeterlik 13 ile benzerlik taşıdığından dolayı kısmen bu maddenin uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik15: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin iletişime açıklığı simgelemesi, fikir ve bilgi alışverişinde bulunma, yenilikçiliğe açık olma, okul içinde birlik beraberliğin ve uyumun olması ve aday öğretmene ekip çalışması konusunda örnek olması açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı önemli olanın ders durumu ve dersle olan ilişkisi olduğundan dolayı bu maddenin uygun olmadığını,

2 katılımcı meslektaşları yerine kendi branşındaki öğretmenler ile iş birliğiyapılmasının önemi,

1 katılımcı maddeye "okuldaki destek personeli ile iletişimi iyidir"şeklinde bir ifade eklenebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 16: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.

Yorumlar:

38 katılımcı bu maddenin özellikle öğrenme ve öğretme sürecinin bir hak olması, dersin verimli ve aktif geçebilmesi, zamanı planlama ve etkili kullanımını uygulamada aday öğretmenin görerek tecrübe kazanmasının önemini vurgulayarak bu maddenin uygun olduğunu,

1 katılımcı Yeterlik 12 ile benzerlik gösterdiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 17: Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.

Yorumlar:

33 katılımcı bu maddenin özellikle derslere aktif katılımı sağlama, derse olan ilgilerini artırma, öğrencilere kendilerini ifade edebilme fırsatı verme, öğrencilerle birbirlerini tanıma, öğrencilerin içindeki korkuyu yenme ve sınıf yönetiminin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı Yeterlik 13 ile maddesi ile birleştirilmesi,

2 katılımcı Yeterlik 13 ile benzerlik taşıdığından dolayı kaldırılması

1 katılımcı bazen öğretmenin dışında gelişen olaylar da olabilir. "Sağlar" yerine "sağlamalı" olarak değiştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 18: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle günümüz şartlarını derslere yansıtabilme, öğrenciye ulaşabilme, aktif bir şekilde derse katma, motive etme ve materyal olarak ders anlatımını kolaylaştırmanın önemini vurgulayarak bu maddenin uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 17 ile maddesi birleştirilmesi,

2 katılımcı bu maddenin gerekli olmadığı

1 katılımcı kısmen katıldığını, teknoloji olmadan da etkili ders işlenebileceği yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 19: Derslerinde Almanca öğretime ilişkin uygun metot ve teknikleri kullanır.

Yorumlar:

21 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin alan bilgisi, öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanma, derslerin zevkli geçmesi ve öğrencilerin derste daha başarılı olması ve öğretmen adaylarının da uygun metot ve teknikleri kullanmaya özen göstermesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

9 katılımcı Yeterlik 4 ile,

2 katılımcı Yeterlik 2 ile,

1 katılımcı Yeterlik 12 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı Yeterlik 4, 11 ve 12 ile benzerlik gösterdiği,

4 katılımcı Yeterlik 2, 3 ve 4 ile benzerliğinden dolayı çıkarılması,

1 katılımcı bunun uygulanmasının her zaman mümkün olmayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 20: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenlik mesleğinin gerekliliği, sınıf yönetimi ve öğrenci kazanımı, öğrenciye hoşgörü, yapıcı ve daha sakin davranma, pedagojik formasyon eğitiminin amacı, sorunların uygun bir şekilde çözülmesi ve öğretmen adayının çeşitli durumlarla nasıl başa çıkılabileceği konusunda birikim kazanması açısından önemini vurgulayarak bu maddenin uygun olduğu,

3 katılımcı bu maddeye her öğretmenin sahip olması gerektiği,

1 katılımcı öğretmenden öğretmene farklılık gösterebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 21: Almanca öğretimi alanına uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle öğrencilerden doğru, adaletli ve objektif tespitlerle dönütlerin alınabilmesi, uygulama okullarında yapılan hataların ortadan kaldırılabilmesi ve öğretmen adayının ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliği ve taşınması gereken nitelikleri uygulamada görmesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı bu maddenin gereksiz olduğunu ve çıkarılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 22: Derslerinde hedef dilin kültürünü doğru ve etkili bir biçimde aktarır.

Yorumlar:

20 katılımcı bu maddenin özellikle kültür aktarımı için, öğrencinin dili kavramasını ve doğru öğrenmesini kolaylaştırmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

16 katılımcı Yeterlik 5 ile,

2 katılımcı Yeterlik 5 ve 7 ile birleştirilmesi

1 katılımcı Yeterlik 5 ile benzerliğinden dolayı çıkarılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 23: Bireysel farklılıklara saygılıdır.

Yorumlar:

27 katılımcı bu maddenin özellikle tarafsız ve önyargısız bir öğretmen olma, derslerin öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek şekillendirilmesi, öğrencilerin kendilerini bir birey olarak gördüğünün farkına varması ve daha dikkatli davranışlarda bulunması, öğretmen adayı da ileri ki öğretmenlik hayatında bunu gözetmesinin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı uygulama öğretmeni tarafından kalabalık sınıflarda mümkün olmadığı görüşünü,

7 katılımcı Yeterlik 9 ile,
1 katılımcı Yeterlik 24 ile,
1 katılımcı Yeterlik 3 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 24: Kültürel farklılıklara saygılıdır.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle tarafsız, önyargısız, kültürel farklılıklara da saygılı, hoşgörülü bir öğretmen olma, uyumlu öğrenme ortamı hazırlayabilme ve öğrenci öğretmen etkileşimi açısından aday öğretmene örnek olmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı Yeterlik 23 ile birleştirilerek "bireysel ve kültürel farklılıklar" şeklinde,
1 katılımcı Yeterlik 5 ve 22 ile,
1 katılımcı Yeterlik 24 ve 25 ile birleştirilmesi,
2 katılımcı bu maddenin gereksiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 25: Öğrencilerine birey olarak değer verir.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen değer verirse değer göreceğini aday öğretmene uygulamada göstermiş olma ve rol model olma, öğrencilerin kendilerini değer gören kişiler olarak hissetme açısından önemini belirterek uygun olduğu,

5 katılımcı Yeterlik 23 ile,
1 katılımcı Yeterlik 13, 23 ve 24 ile,
1 katılımcı Yeterlik 3 ve 23 ile,
1 katılımcı Yeterlik 9 ve 23 ile,
1 katılımcı Yeterlik 26 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 26: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.

Yorumlar:

38 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenliğin öğrencilere yön veren bir meslek olmasından dolayı iyi bir rol model olması ve aday öğretmenin uygulama öğretmeninin sınıf içindeki davranışlarını gözlemlemesi ve doğruyu yanlış fark etmesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 25 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 27: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.

Yorumlar:

37 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencinin öğretmeni anlama ve güvenme ve etkili bir öğretim ortamı oluşturma açısından önemini belirterek uygun olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 25 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı uygulama öğretmeninin bu yeterliğe sahip olması gerektiğini fakat etkili iletişim kurmanın her insan için önemli olması gerektiği sebebiyle maddeyi gereksiz bulunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 28: Öğrencileriyle empati kurar.

Yorumlar:

27 katılımcı bu maddenin özellikle iletişim ve öğrenciyi anlama yönünden ve öğrencinin bakış açısını yakalamanın iletişimi artırması açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

4 katılımcı Yeterlik 27 ile,

4 katılımcı Yeterlik 25 ile birleştirilmesi,

2 katılımcı etkili iletişim, bireysel ve kültürel farklılıklar, değer verme gibi maddelerin bu maddeyi kapsadığı,

2 katılımcı bunun her zaman mümkün olamayabileceği görüşünü belirtmişlerdir.

Yeterlik 29: Öğrencilerine hoşgörülü davranır.

Yorumlar:

25 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenlerin üzerinde emeği olan öğrencilere güven ortamı sağlama, öğrencilerin derse katılım oranını yükseltme, dil öğretiminde öğrencinin hata yapmaktan korkmamasını sağlama açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

6 katılımcı hoşgörü sınırlarının önemli olduğunu ve yerine göre hoşgörülü olunması gerektiği fazla hoşgörünün öğretmen öğrenci ilişkisine zarar verdiği,

3 katılımcı Yeterlik 25 ve 28 ile,

3 katılımcı Yeterlik 25 ile,

1 katılımcı Yeterlik 27 ile,

1 katılımcı Yeterlik 23 ile birleştirilmesi,

2 katılımcı bu maddenin çıkarılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 30: Meslektaşları ile bilgi paylaşımına açıktır.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle okullarda zümrelerin verimli çalışması, ekip çalışması ve bilgi paylaşımı konusunda örnek olma, öğretmenin fikirlere açık olmasının kendisini geliştirmenin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı Yeterlik 15 ile,

2 katılımcı Yeterlik 31 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı öğrencilerin özel durumları olduğundan dolayı başkalarına anlatılması doğru olmadığı

1 katılımcı Yeterlik 15 ile aynı içeriğe sahip olduğundan dolayı çıkarılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 31: Meslektaşları ile deneyim paylaşımına açıktır.

Yorumlar:

23 katılımcı bu maddenin özellikle okullarda zümrelerin verimli çalışması, ekip çalışması ve bilgi paylaşımının önemini belirterek uygun olduğu,

10 katılımcı Yeterlik 30 ile,

3 katılımcı Yeterlik 15 ve 30 ile,

1 katılımcı Yeterlik 32 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı Yeterlik 15 ile aynı içeriğe sahip olduğundan dolayı çıkarılması,

1 katılımcı deneyim paylaşımının her zaman doğru algılanamayabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 32: Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.

Yorumlar:

39 katılımcı bu maddenin özellikle yapılan işin verimli olması, meslekte başarılı olma ayrıca istekli olmanın önemini ve bu mesleğin sevmeden yapılamayacağını aday öğretmene göstermesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Yeterlik 33: Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama durumunda bu dönütler doğrultusunda kendisini yenileme ve yeterlik seviyesini yükseltme ve eleştiriye açık olmanın öğretmen adayına örnek olması açısından önemini belirterek uygun olduğu,

2 katılımcı öğrencilerin objektif olamayacaklarından dolayı bu maddeye kısmen katıldıklarını,

1 katılımcı Yeterlik 27 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 34: Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklerine katılır.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin kendisini geliştirme, aktif olma, yeni gelişmeleri takip edebilme, bilgilerini güncelleme ve aday öğretmene yaşam boyu öğrenmeye açık olmayı ve alandaki yenilikleri takip etmenin önemini göstermenin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı uygulama öğretmenin mesleki gelişime açık olması gerektiğini ama ilgili etkinliklere her zaman katılmıyorsa bile takip etmesi gerekliliğinden dolayı bu maddeye kısmen katıldıklarını,

1 katılımcı Yeterlik 66 ile,

1 katılımcı Yeterlik 30 ve 31 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 35: Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına özen gösterir.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmenin rol model olma, öğretmene olan saygının ve değer artırması, öğretmenin mesleğini istekle yaptığını, işine, kendine, öğrencilerine ve mesleğine verdiği önemi gösteren bu özelliğin öğretmen adayını da olumlu etkilemesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı dil öğrenmenin buna bağlı olmadığını belirterek katılmadıklarını,

2 katılımcı Yeterlik 26 ile,

1 katılımcı Yeterlik 32 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı şu an kılık kıyafetin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüş ayrılıkları olduğundan dolayı "kılık kıyafetinin temizliğine/bakımına özen gösterir" şeklinde ifade edilmesi görüşünü belirtmişlerdir.

Yeterlik 36: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmene güven duyulma, öğretmenlik mesleğinin onurunu koruma, öğretmenin her açıdan ahlaklı olması açısından önemini belirterek uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 32 ile,

1 katılımcı Yeterlik 35 ile,

1 katılımcı bu maddenin empati ve hoşgörüyü içeren maddeler ile bir tutulabileceği ve bu maddeler ile birleştirilebileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 37: Genel kültür sahibidir.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle rol model olma gereklilikleri, Kendini geliştirmeye özen gösterme, öğrencilerin derse ilgilerini uyandırabileceği yöntemlerden biri olma, genel kültür sahibi kişinin kendine güvenin daha çok olmasından dolayı işini daha iyi yapma ve aday öğretmene bu konuda yol gösterici olma açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı uygulama öğretmenin kendi alanında yeterli olmasının yeterli olacağı, kişiden kişiye değişebileceği, göreceli ve geniş kapsamlı bir kavram olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 34 ile,

2 katılımcı Yeterlik 38 ile birleştirilebileceği,

1 katılımcı bu maddenin genişletilerek entelektüel olması ile ilgili bir ifade eklenebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 38: Hedef dilin kültürüne hâkimiyetini artırmak için fırsatlar yaratır.

Yorumlar:

25 katılımcı bu maddenin özellikle öğrencinin eğitimine etki etmesinden dolayı mesleki gelişime açık olma, ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalarını takip etme açısından önemini belirterek uygun olduğu,

7 katılımcı bu maddenin kaldırılması,

5 katılımcı Yeterlik 5 ve 22 ile,

2 katılımcı Yeterlik 34 ile birleştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 39: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görevler ve işleyiş hakkında bilgi sahibidir.

Yorumlar:

37 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen yetiştirme sürecinin bir paydaşı olma, sorumluluklarını bilme, aday öğretmenleri değerlendirebilme ve onlara yol gösterici olabilme, mesleğine, öğrencilerine, okula ve öğretmen adaylarına gösterdiği değeri yansıtmaya, öğretmen adaylarına katkı sağlama ve onunla verimli çalışabilme, uygulama derslerini verimli bir şekilde yapılandırabilme açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 6 maddesinin bu maddeyi içerdiğinden dolayı tekrar edildiği

1 katılımcı Yeterlik 40 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 40: Uygulama dersinde yapılması gereken görevleri doğru ve etkili bir biçimde planlar.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen görev ve sorumluluk, işine hâkim olduğunu göstermesi ve dersin amacına ulaşması, aday öğretmenlere bunu yansıtmaya, rehberi olduğu kişi için gereken görevleri doğru bir şekilde yapma, çalışmanın işleyişini kolaylaştırma, verimi artırma açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

6 katılımcı Yeterlik 39 ile birleştirilmesi,

3 katılımcı Yeterlik 10 maddesine benzerlik ve öğretmen adayının da ileriki süreçte planlayabileceği için çıkartılması,

1 katılımcı öğretmenin zaman sıkıntısı yaşayabileceğini ve sadece uygulama öğretmenliği eğitimi almış kişilerin uygulama öğretmeni olarak görev alması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 41: Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen öğrenci arasındaki çizgiyi koruma, düzenli olma, dersin ciddiyetine ve önemine vurgu yapması, sınıf hâkimiyeti,

öğretmen adayları ile etkin ve sorunsuz bir uygulama süreci geçirilmesi, ileride meslektaşları olacak adaylara ve derse verdiği değerin bir göstergesi olma açısından önemini belirterek uygun olduğu,

6 katılımcı Yeterlik 39 ve 40 ile,

1 katılımcı Yeterlik 40 ile birleştirilmesi,

1 katılımcı Yeterlik 20 ile benzer özellik taşıdığı

1 katılımcı Yeterlik 42 yi kapsadığından dolayı çıkarılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 42: Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir

Yorumlar:

38 katılımcı bu maddenin özellikle deneyimli olmanın önemi, sorun çözücü kişilik yapısı ile dersin uyum içinde yürmesini sağlama ve aday öğretmene örnek, yol gösterici, güven verme, tecrübelerini aktarma ve cesaretlendirme açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 20 ile birleştirilebileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 43: Lider öğretmenlik vasıflarını kullanarak uygulama dersinin etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlar.

Yorumlar:

29 katılımcı bu maddenin özellikle disiplini sağlayabilme, iyi bir yönetici olabilme, öğretmenlik alanında örnek olma açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı iyi bir planlamada uygulama öğretmenin desteğine çok fazla ihtiyaç duyulmayacağını belirterek bu maddenin çıkartılabileceği,

2 katılımcı Yeterlik 18 ve 22 ile,

2 katılımcı Yeterlik 42 ile,

1 katılımcı Yeterlik 41 ile birleştirilebileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 44: Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.

Yorumlar:

33 katılımcı bu maddenin özellikle uygulama öğretmenin ve öğretmen adayının işbirliği içerisinde olması, öğretmen adayının derse hazır gelmesi, aday öğretmenin dersin işlenişini öğrenme ve bu konuda bilgi edinmesi, öğretmen adayının görev ve sorumluluklarını bilmesi açısından önemini belirterek uygun olduğunu,

3 katılımcı Yeterlik 40 ile birleştirilerek "Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları doğru ve etkili bir biçimde planlar ve öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar." şeklinde ifade edilmesini,

2 katılımcı Yeterlik 42 ile birleştirilebileceğini

1 katılımcı Yeterlik 40 ve 41'i kapsadığını vurgulamışlardır.

Yeterlik 45: Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayına rol model olma, mesleki gelişme ve gözlemde yardımcı ve faydalı olabilme açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı zamanla tecrübe kazanılabileceği,

2 katılımcı Yeterlik 44 ile,

1 katılımcı Yeterlik 43 ile,

1 katılımcı Yeterlik 46 ile,

1 katılımcı Yeterlik 42, 43 veya Yeterlik 44 ile birleştirilebileceği,

1 katılımcı maddenin genişletilerek "sahip olmalıdır" yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 46: Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gereçlerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayı için faydalı olma, adayların uygulama deneyimi edinmesi ve örnek olmasının önemini belirterek uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 45 ile,

1 katılımcı Yeterlik 43 ve 47 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 47: Öğretmen adayını öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri ve öğrenme stilleri gibi konularda detaylı bir biçimde bilgilendirir.

Yorumlar:

28 katılımcı bu maddenin özellikle uygulama öğretmeninin aday öğretmeni her açıdan yetiştirmesi, adayların öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurabilme, tecrübe ve öğrenci uygulama öğretmeni iletişimini olumlu yönde etkilemesinin önemini vurgulayarak uygun olduğunu,

8 katılımcı uygulama öğretmeninin çok detaya inmesine gerek olmadığı, genel bir bilgi paylaşımının daha gerçekçi olacağı ve öğretmen adaylarının detaylı bir şekilde üniversite öğrenmiş olmalarından dolayı bu maddenin çıkması gerekli olmadığı,

1 katılımcı Yeterlik 45 ve 46 ile,

1 katılımcı Yeterlik 46 ile birleştirilebileceğini,

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 44, Yeterlik 46 ve Yeterlik 47 ile birleştirilebileceğini belirtmiştir.

Yeterlik 48: Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.

Yorumlar:

32 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının deneyim kazanmasında, genel okul ortamı ve okul kuralları ders anlatımı ile ilgili genel bilgileri edinme ve öğretmen olarak tanıyabilme açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı uygulama öğretmenin bunu yapmak zorunda olmadığını öğretmen adaylarının bu bilince sahip olması gerektiği,

1 katılımcı Yeterlik 45 ve 48 ile,

1 katılımcı Yeterlik 44 ile birleştirilebileceği,

1 katılımcı Yeterlik 45 ile benzer özellikler taşıdığı,

1 katılımcı bu maddenin çıkarılabileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 49: Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği kritik olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle eğitim sistemin gelişme kaydetmesi adına bir gereklilik olması, öğretmen adayına tecrübesi ile katkıda bulunması, meslek hayatında karşılaşılabileceği olaylara dair bilgi vermesi ve yol göstermesinin önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 44 ve 48 ile,

1 katılımcı Yeterlik 44 ile,

1 katılımcı Yeterlik 45 ile birleştirilebileceği

1 katılımcı diğer yeterliklerin bu maddeyi içerdiğinden dolayı çıkarılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 50: Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmene rehberlik edilmesi, aday öğretmenin tecrübe edinmesi ve kendini geliştirebilmesi, aday öğretmenin öz değerlendirme yapabilmesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 51 ile,

1 katılımcı Yeterlik 45 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 51: Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayını uygulama süreci boyunca ve bu sürecin sonunda doğru değerlendirebilme ve geri bildirimde bulunma açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı bu maddenin Yeterlik 50 ile birleştirilebileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 52: Öğretmen adayının anlattığı derslerle ilgili etkin geri bildirimde bulunur.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının kendisini geliştirmesi, bir sonra ki derse daha sağlıklı ortam oluşturma ve adayı bir sonra ki derslere hazırlama, başarı gelişiminin sağlanabilmesi açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 50 ile,

2 katılımcı Yeterlik 51 ile,

1 katılımcı Yeterlik 53 ile,

1 katılımcı Yeterlik 51, 53 ile,

1 katılımcı Yeterlik 58 ile,

1 katılımcı Yeterlik 45 ve 48 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 53: Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının mesleki eğitimine katkı sağlaması, mesleğe ilgisinin ve sevgisinin artmasının önemini belirterek uygun olduğu,

3 katılımcı Yeterlik 52 ile,

2 katılımcı Yeterlik 50, 51 ve 52 ile,

2 katılımcı Yeterlik 54 ile,

1 katılımcı Yeterlik 51, 52 ile,

1 katılımcı Yeterlik 45, 48 ve 52 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 54: Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rol model olma, mesleki açıdan katkı sağlama, dersin tüm aşamalarından haberdar olma ve uygulama dersinde ortaya çıkabilecek olası sorunları en aza indirme açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı bu maddenin Yeterlik 53 ile birleştirilebileceği,

2 katılımcı gerekli olmadığını, adayın kendisine verilen raporu araştırmasının daha sağlıklı olduğu ve ders planlamanın öğretmen adayına bırakılması gerektiği,

1 katılımcı "etkinliklerinde" yerine "süreçlerinde" ifadesinin daha uygun olabileceği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yeterlik 55: Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.

Yorumlar:

30 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının mesleki gelişiminde katkı sağlama, deneyimlerini aktarma, yol gösterici olmak ve kolaylıklardan bahsetmek açısından önemini belirterek uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 46, 48 ve 49 ile,

2 katılımcı Yeterlik 49 ile,

1 katılımcı Yeterlik 46 ve Yeterlik 48 ile,

1 katılımcı Yeterlik 53 ile,

1 katılımcı Yeterlik 45 ile birleştirilebileceği,

2 katılımcı Yeterlik 54 maddesinin bu maddeyi içerdiğinden dolayı çıkartılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 56: Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle hak eden adayın mesleki gelişimine psikolojik açıdan katkı sağlama, adayın mesleğe teşvik olması, okula gelmesi ve öğretmenliğe olumlu bakmasının önemini vurgulayarak uygun olduğu,

4 katılımcı bu maddenin diğer maddelere benzerliğinden dolayı kaldırılabilirliği

1 katılımcı Yeterlik 57 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 57: Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmene mesleği sevdirmeye, özendirme ve cesaretlendirmede uygulama öğretmenin pozitif etkisi olması, rol model olma ve öğretmenlik mesleğinin sevgi ve özveriye dayanan bir meslek olduğu fikrini öğretmen adayına aşılamanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

5 katılımcı Yeterlik 56 ile,

1 katılımcı Yeterlik 56 ve Yeterlik 57 ile birleştirilebileceği,

2 katılımcı bu maddenin çıkartılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 58: Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.

Yorumlar:

39 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının motivasyonu ve mesleğine adım atma döneminde olumsuz bir tecrübe yaşamaması, rencide olmaması, görüş ve düşüncelerin dersten sonra ifade edilmesi adayın güçlü ve zayıf yönlerini görmesini, kendisini geliştirmesini sağlama, öğretmen adayının otoritesini sarsmama, bir öğretmen olarak görülme açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

Ayrıca 1 katılımcı bu maddenin "görüş ve düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte" şeklinde ifade etmenin daha iyi olabileceği şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 59: Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.

Yorumlar:

38 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmene kendisini ifade etme olanağı sağlaması etkili iletişim açısından, tecrübe kazanma, karşılıklı empati yapılması ve birbirlerine söz hakkı tanıyarak geri dönütlerin verilmesi, hem demokratik öğrenme ortamı yaratmak hem de tecrübesiz olsa da aday öğretmenin üniversite bilgisinden istifade ederek mesleki alışveriş yapma açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 56 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 60: Öğretmen adayını meslektaşı olarak görür.

Yorumlar:

35 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmenin derse ilgisini artırma, aday öğretmeni cesaretlendirme ve motive etme, aday öğretmen ile saygı çerçevesinde ilerleme, öğrenci rolünden çıkıp kendisini öğretmen olarak görme ve uygulama sürecine adapte olmasını kolaylaştırma, kendisini değerli hissetme, öğretmen adayında daha çok bilinç uyandırma ve daha hakim davranmasını sağlama, aday öğretmenin mesleğe ısınması ve uygulama öğretmenini rol model olarak benimseme, mesleki ve toplumsal gelişim ve iletişim açılarından vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı bu madde ile öğretmen adayının küçük düşeceğinden dolayı maddenin çıkartılması,

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 58 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 61: Öğrencilerin onu öğretmen olarak görmesini sağlar.

Yorumlar:

34 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının öğrenciler ile arasında saygı ve mesafenin oluşması, uygulama sürecinin daha etkili geçmesini sağlanması,

öğretmen adayının öğrenciler tarafından dikkate alınma ve dersin dinlenmesi ve etkili bir iletişim yapabilme açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

3 katılımcı bu maddenin Yeterlik 60 ile birleştirilebileceği,

2 katılımcı bu maddenin anlaşılır olmadığı "onu" yerine "öğretmen adayını" demenin daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 62: Geri bildirim verirken olumlu ve yapıcı bir tutum takınır.

Yorumlar:

32 katılımcı bu maddenin özellikle aday öğretmenin daha istekli ve cesaretli yaklaşabilmesi, motive olmasının önemini vurgulayarak uygun olduğu,

2 katılımcı Yeterlik 53 ile,

2 katılımcı Yeterlik 59 ile,

1 katılımcı Yeterlik 56 ve Yeterlik 59 ile birleştirilmesi,

2 katılımcı bu maddenin Yeterlik 53'ün tekrarı gibi gözükmesinden dolayı kaldırılması gerektiği yönünde görüşlerini vurgulamışlardır.

Yeterlik 63: Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.

Yorumlar:

36 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayının daha iyi tanınması, uygulama sürecinin verimli ve sistematik şekilde geçebilmesi ve öğretmen adayının gelişimi konusunda uygulama öğretim elemanı ile sürekli iletişimde bulunmanın önemini belirterek uygun olduğu,

3 katılımcı bu madde ile benzer maddeler olduğundan çıkartılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 64: Öğretmen adayı ile okulda ve okul dışında etkileşime açık olur.

Yorumlar:

22 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adayına mesleki katkıda bulunma, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasında uyumlu bir süreç oluşması, planlama ve yürütmenin kolayca sağlanması açılarından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

8 katılımcı okul dışında buna gerek olunmadığı,

6 katılımcı okul dışında sadece gerekli olduğu durumlarda,

2 katılımcı bu maddenin gereksiz olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 63 ile birleştirilebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 65: Uygulama öğretmenliği görevini severek ve isteyerek yapar.

Yorumlar:

32 katılımcı bu maddenin özellikle liyakat, yapılan işin verimliliği, nitelikli öğretmen yetiştirme, yol gösterici ve rol model olmanın önemini vurgulayarak uygun olduğu,

1 katılımcı Yeterlik 63 ve Yeterlik 64 ile,

1 katılımcı Yeterlik 66 ile,

1 katılımcı Yeterlik 57 ile,

1 katılımcı Yeterlik 56 ile,

1 katılımcı Yeterlik 32 ile birleştirilerek "öğretmen ve öğretmen adayı",

1 katılımcı "uygulama öğretmenliği görevi" olarak belirtilmesi,

1 katılımcı bu maddenin çıkartılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeterlik 66: Uygulama öğretmeni enerjik ve aktiftir.

Yorumlar:

31 katılımcı bu maddenin özellikle öğretmen adaylarına ve öğrencilere pozitif örnek olma, mesleğe teşvik etme ve girişken olmasını sağlama açısından önemini vurgulayarak uygun olduğu,

4 katılımcı öğretmenin günlük hayatının işleyişine göre farklılık gösterebileceği,

2 katılımcı bu maddenin gereksiz olduğu,

1 katılımcı bu maddenin Yeterlik 65 ile birleştirilebileceği,

1 katılımcı bu maddenin ikiye bölünmesi gerektiği, enerjik ve aktif olmanın farklı durumları ifade ettiklerini, uygulama öğretmenlerinin aktif olabileceklerini fakat enerjik olmak ve bunu hissettirmek zorunda olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anhang-G: Uygulama Öğretmeni Yeterlik Şablonu

Yeterlik alanı: Model öğretmen

Yeterlik: Alan Bilgisi

K1: Almanca dil bilgisi kurallarını bilir.

K2: Almanca dil becerilerini ileri düzeyde bilir.

Yeterlik: Mesleki Beceriler

K3: Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.

K4: Almancayı akıcı, doğru ve iyi bir telaffuzla kullanarak ders işler.

K5: Sınıf koşulları elverdiği sürece öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek dersini planlar.

K6: Dersin kazanımlarına uygun olarak dersi planlar, öğretim materyalini hazırlar ve etkin bir biçimde kullanır.

K7: Öğrencilerin aktif bir şekilde rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.

K8: Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.

K9: Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.

K10: Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.

K11: Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.

K12: Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile Almanca öğretim metot ve teknikleri bilgisini ilişkilendirerek derslerinde kullanır.

K13: Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.

K14: Almanca öğretimine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.

K15: Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir ve derslerinde doğru ve etkili bir biçimde aktarır.

Yeterlik: Tutum ve Değerler

K16: Bireysel farklılıklara saygılıdır ve öğrencilere birey olarak değer verir.

K17: Kültürel farklılıklara saygılıdır.

K18: Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.

K19: Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.

K20: Öğrencileriyle empati kurar ve onlara hoşgörülü davranır.

K21: Meslektaşları ile bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.

K22: Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.

K23:Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.

K24:Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklere katılır.

K25:Kılık kıyafetine ve bakımına özen gösterir.

K26:Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.

Yeterlik Alanı: Öğretmen Eğitimcisi

Yeterlik: Süreci Bilme ve Süreci Yönetme

K27: Uygulama dersi kapsamında yapılacak görev ve işleyişleri bilerek bu süreci etkili bir biçimde planlar.

K28:Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.

K29:Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir.

K30:Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.

Yeterlik: Mesleki Gelişime Rehberlik

K31:Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir.

K32:Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.

K33:Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.

K34:Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği önemli olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.

K35:Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.

K36:Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.

K37:Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.

K38:Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.

K39:Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.

Yeterlik: Güdüleme ve Motivasyon Yeterlikleri

K40:Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.

K41:Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.

K42:Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.

K43:Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.

K44:Öğretmen adayını meslektaşı olarak görür.

K45: Öğrencilerin öğretmen adayını bir öğretmen olarak görmesini sağlar.

K46:Uygulama öğretmenliği görevini severek ve isteyerek yapar.

Yeterlik: Kişilerarası İletişim Yeterlikleri

K47:Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.

Anhang-H: Uygulama Öğretmeni Değerlendirme Formu

Uygulama Öğretmeninin Adı & Soyadı :..... Değerlendiricinin Adı & Soyadı :.....					
Aşağıda Almanca Uygulama Öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterlikler verilmiştir. Uygulama Öğretmeninizin bu yeterliklere sahip olma derecesini işaretleyiniz.	Oldukça Yeterli	Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Az Yeterli	Yeterli Değil
1. Almanca dil bilgisi kurallarını bilir.					
2. Almanca dil becerilerini ileri düzeyde bilir.					
3. Almanca öğretim programına uygun olarak derslerini hazırlar.					
4. Almancayı akıcı, doğru ve iyi bir telaffuzla kullanarak ders işler.					
5. Sınıf koşulları elverdiği sürece öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek dersini planlar.					
6. Dersin kazanımlarına uygun olarak dersi planlar, öğretim materyalini hazırlar ve etkin bir biçimde kullanır.					
7. Öğrencilerin aktif bir şekilde rahatlıkla derse katılabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturur.					
8. Dersi öğrencilerin yaşamları ile ilişkilendirir.					
9. Meslektaşları ve yöneticileri ile işbirliği içindedir.					
10. Ders zamanını etkili bir biçimde kullanır.					
11. Bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili bir biçimde kullanır.					
12. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile Almanca öğretim metot ve teknikleri bilgisini ilişkilendirerek derslerinde kullanır.					
13. Derste karşılaştığı istenmeyen durum ve davranışların yapıcı bir biçimde üstesinden gelir.					
14. Almanca öğretimine uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanır.					

15. Hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü bilir ve derslerinde doğru ve etkili bir biçimde aktarır.					
16. Bireysel farklılıklara saygılıdır ve öğrencilere birey olarak değer verir.					
17. Kültürel farklılıklara saygılıdır.					
18. Tutum ve davranışları ile öğrencilerine rol model olur.					
19. Öğrencileriyle etkili iletişim kurar.					
20. Öğrencileriyle empati kurar ve onlara hoşgörülü davranır.					
21. Meslektaşları ile bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.					
22. Öğretmenlik mesleğini severek ve istekle yapar.					
23. Öğrencilerden gelen dönütlere göre öz değerlendirme yapar.					
24. Mesleki gelişime açıktır ve ilgili etkinliklere katılır.					
25. Kılık kıyafetine ve bakımına özen gösterir.					
26. Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlere sahiptir.					
27. Uygulama dersi kapsamında yapılacak görev ve işleyişleri bilerek bu süreci etkili bir biçimde planlar.					
28. Uygulama dersinin disiplinli bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesini sağlar.					
29. Uygulama dersi sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretir.					
30. Uygulama dersi sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen sorumlulukları öğretmen adayı ile paylaşarak gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlar.					
31. Öğretmen adayının mesleki gelişimine rehberlik edebilecek tecrübe ve yetkinliğe sahiptir.					
32. Derste kullandığı yöntem, teknik ve materyalleri seçme gerekçelerini öğretmen adayı ile paylaşarak onun mesleki farkındalığını artırır.					
33. Okul yaşamı ve işleyişi hakkında öğretmen adayını doğru bir biçimde bilgilendirir.					
34. Kendi mesleki deneyimlerinden derlediği önemli olayları öğretmen adayı ile paylaşarak onların mesleki gelişim sürecine katkıda bulunur.					

35. Öğretmen adayının mesleki becerileri uygulama seviyesini analiz eder ve değerlendirir.					
36. Öğretmen adayının anlattığı dersleri detaylı bir şekilde gözlemler.					
37. Öğretmen adayının dersi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin objektif ve yapıcı geri bildirimlerde bulunur.					
38. Öğretmen adaylarına dersi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde yol gösterir.					
39. Öğretmen adayının mesleki becerilerinin gelişim sürecini hızlandıracak püf noktalarını onlarla paylaşır.					
40. Uygulama dersi sürecine ve öğretmen adayına yaklaşımı olumludur.					
41. Tutum ve davranışları ile öğretmen adayını mesleğe özendirir ve cesaretlendirir.					
42. Gözlem yaparken öğretmen adayının öğretim sürecine müdahalede bulunmayarak görüş ve düşüncelerini dersten sonra ifade eder.					
43. Geribildirim verirken öğretmen adayının da söz sahibi olmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.					
44. Öğretmen adayını meslektaşısı olarak görür.					
45. Öğrencilerin öğretmen adayını bir öğretmen olarak görmesini sağlar.					
46. Uygulama öğretmenliği görevini seyerek ve isteyerek yapar.					
47. Uygulama sürecinin verimli geçmesi için Uygulama Öğretim Elemanı ile işbirliği içerisinde olur.					

Ek Görüşler:

--

Anhang-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-1405

29 Mart 2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 13.03.2018 tarih ve 720 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Ansbilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Cüneyt DİNÇER'in Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında yürüttüğü "Eine Studie Zur Bestimmung Der Kompetenzen Von Betreuungslehrer/Innen Bei Der Deutschlehrausbildung/Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliliklerinin Belirlenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 20 Mart 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Anhang-J: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

18 / 09 / 2019


Cüneyt DİNÇER

Anhang-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/09/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Almanca Öğretmen Eğitimi Sürecinde Uygulama Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/09/2019	192	335,846	17/09 /2019	5	1129982428

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Cüneyt Dinçer

Öğrenci No.: N14247793

Ana Bilim Dalı: Alman Dili Eğitimi

Programı: Alman Dili Eğitimi-Doktora

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Prof. Dr. Ayten GENÇ

Anhang-L: Dissertation Originality Report

18 / 09 / 2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Languages Education

Thesis Title: Identifying mentor teacher's competencies in German teacher education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
18/ 09 / 2019	192	335,846	17 / 09 / 2019	5	1129982428

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Cüneyt Dinçer
Student No.: N14247793
Department: Foreign Languages Education
Program: Doctor of Philosophy in German
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Prof. Dr. Ayten GENÇ

Anhang-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- X Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

18 / 09 / 2019


Cüneyt DİNÇER

Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılmaz veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun gördüğü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullandığı, henüz makaleye dönüştürmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı olgulurabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun gördüğü üzere enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile aynı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun gördüğü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir; gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun gördüğü üzere enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

