

**DISSERTATION ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES (DR. PHIL.)
IM FACH DEUTSCH LEHRAMT
AM INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
DER ÇUKUROVA-UNIVERSITÄT IN DER TÜRKEI**

Titel der Dissertation

**AUTONOMES FREMDSPRACHENLERNEN MIT DIGITALEN UND
DIDAKTISCHEN VIDEOSERIEN AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN**

vorgelegt von

NECMETTIN YAMAN

ADANA / 2024

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA-UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**AUTONOMES FREMDSPRACHENLERNEN MIT DIGITALEN UND
DIDAKTISCHEN VIDEOSERIEN AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN**

Necmettin YAMAN

Betreuer:	Prof. Dr. Tahir BALCI
Begutachter:	Prof. Dr. İsmail SANBERK
Begutachter:	Prof. Dr. Ergün SERİNDAG
Begutachter:	Prof. Dr. Bülent KIRMIZI
Begutachter:	Dr. phil. habil. Orhan HANBAY

DISSERTATION

ADANA / 2024

**An die Direktion des Instituts für Sozialwissenschaften
der Universität Çukurova**

Hiermit wird bestätigt, dass diese Arbeit als DISSERTATION im Hauptfach Deutschdidaktik akzeptiert wurde.

Betreuer: Prof. Dr. Tahir BALCI

Begutachter: Prof. Dr. İsmail SANBERK

Begutachter: Prof. Dr. Ergün SERİNDAG

Begutachter: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

Begutachter: Dr. phil. habil. Orhan HANBAY

BESTÄTIGUNG

Die Unterschriften gehören den Lehrkräften, die oben angegeben sind.

18/12/2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Direktor des Instituts

Anmerkung: Die in dieser Arbeit verwendeten Quellen sowie Tabellen, Grafiken oder Abbildungen, welche aus anderen Quellen entnommen worden sind, unterliegen ohne Quellenangabe den Beschlüssen des Urheberrechtsgesetzes Nr. 5846.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Doktora TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: **Prof. Dr. Tahir BALCI (Danışman)**

Üye: **Prof. Dr. İsmail SANBERK**

Üye: **Prof. Dr. Ergün SERİNDAG**

Üye: **Prof. Dr. Bülent KIRMIZI**

Üye: **Dr. phil. habil. Orhan HANBAY**

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

18/12/2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

EIDESTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass die von mir angefertigte Arbeit gemäß den Regeln des formalen Aufbaus einer Dissertation den Vorgaben des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Çukurova-Universität gerecht angefertigt wurde und

- dass die von mir aufgeführten Daten, Angaben und Dokumente im Rahmen akademischer und ethischer Regeln erarbeitet wurden.
- dass alle Angaben, Unterlagen, Bewertungen und Ergebnisse ethischen und moralischen Regeln entsprechend dargeboten wurden.
- dass in der Inhaltsangabe auf alle Werke, die ich mir während meiner Arbeit zu Nutzen gemacht habe, verwiesen wurde.
- dass an den verwendeten Daten und daraus resultierenden Ergebnissen keinerlei Änderung vorgenommen wurden.
- dass diese Dissertation von mir selbstständig verfasst wurde.

Andernfalls erkläre ich mich damit einverstanden, alle etwaigen Rechtsverluste gegen mich zu akzeptieren.

18/12/2024

Necmettin YAMAN

ZUSAMMENFASSUNG

AUTONOMES FREMDSPRACHENLERNEN MIT DIGITALEN UND DIDAKTISCHEN VIDEOSERIEN AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

Necmettin YAMAN

Dissertation, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer: Prof. Dr. Tahir BALCI

Dezember 2024, 247 Seiten

Meine Grundmotivation zur Erforschung dieses Themas ergab sich aus der durch Untersuchungen vielfach erwiesenen Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventen aus türkischen öffentlichen Schulen trotz hunderter Unterrichtsstunden fast kein Wort Fremdsprache sprechen können. Dieses tief verwurzelte Problem hat mich deshalb als ein erfahrener Deutschlehrer zum Herausfinden einer Lösung angeregt. Bei der Suche nach einer konkreten Lösung für dieses Problem stellte ich durch die Literaturrecherchen fest, dass die Menschen in Finnland Fremdsprachen bewusst durch das Fernsehen lernten. Kein Film, der in Finnland im Fernsehen ausgestrahlt wird, wird synchronisiert. Filme werden vollständig in ihrer Originalsprache und mit Untertiteln angesehen. Ziel ist es, den Bürgern sowohl die Fremdsprache beizubringen als auch ihre Lesekompetenz in der eigenen Sprache zu verbessern. Filme und Serien im Fernsehen mit Untertiteln zu sehen, hat einen enormen Beitrag zu ihrer Fremdsprache. Wie auf der ganzen Welt haben auch in der Türkei vor allem junge Menschen die Angewohnheit, Fernsehserien, und Filme fast regelmäßig anzuschauen. Diese Gewohnheit könnte für das Erlernen einer Fremdsprache zum Vorteil gewandelt werden.

Beim Fremdsprachenlernen ist die Qualität wichtiger als die Quantität. Nur in einer freien Atmosphäre kann das Erlernen einer Fremdsprache effektiv zum Erfolg führen. Deshalb sollten sich Lernende und Lehrende in der Lernumgebung frei fühlen. Einer der wichtigsten Faktoren, die das Lernen verhindern, besteht darin, dass die Lehrenden sich am Lehrplan und dementsprechend an vorbereiteten Lernmaterialien halten müssen, die keine Freiheit für die Lernatmosphäre zulassen. Die Verwendung derselben Quelle für jeden Lernenden bedeutet, individuelle Unterschiede zu ignorieren. Betrachtet man die vorhandenen fremdsprachlichen Ressourcen des Ministeriums für

Nationale Bildung (MEB), kommt man zum Schluss, dass die lehrerzentriert bearbeiteten Lehrmaterialien die Emotionen und produktiven Kräfte der Lernenden und die kulturellen Besonderheiten des Ziellands außer Acht lassen. Die Schulbücher, die an öffentlichen Schulen verwendet werden, stützen sich hauptsächlich auf Bilder mit schriftlichen und auditiven Dialogen sowie Texten, die oft im Kontext von Szenarien isoliert sind und somit keine ganzheitliche Integrität bieten. Im tatsächlichen Leben hingegen erkennen wir, dass Fakten sich gegenseitig ergänzen und jeder Moment mit dem vorherigen in Verbindung steht. Aus diesem Grund setze ich mich in dieser Studie für den Einsatz vom autonomen Fremdsprachenlernen mit digitalen und didaktischen Videoserien (AFS mit DDVS) als alternative Ressource in Schulen ein. In diesem Lernmodell sind Themen, ähnlich wie im täglichen Leben, miteinander verknüpft und ineinander verwoben. Dieses Bildungsmodell bietet den Lernenden Selbstlernmöglichkeiten und beauftragt die Lehrenden als Berater und Begleiter. In der vorliegenden Studie werden weitere detaillierte Informationen zu diesem Lernmodell gegeben.

Diese Arbeit wurde kurz in neun Teilen gestaltet: im ersten Teil wird auf die Wichtigkeit dieser Studie eingegangen; darauf folgen eine kurze Einführung zum Problem und die Darstellung des Ziels sowie die Hypothesen dieser Arbeit. Zur Problemlösung des Fremdsprachenlernens an den öffentlichen Schulen sind die folgenden Hypothesen aufgeführt:

1. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Lesen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
2. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Hören“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
3. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „schreiben“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
4. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Sprechen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.

Im zweiten Teil wird die Geschichte der Fremdsprachenlehrpolitik in der Türkei zusammengefasst.

Im dritten Teil wird auf die aktuelle Situation des Fremdsprachenunterrichts an öffentlichen Schulen aufmerksam gemacht. Es wurde festgestellt, dass die erwünschten Ziele nicht erreicht werden konnten, obwohl die für das Erlernen der Sprache zur Verfügung gestellte Zeit ausreichend ist.

Im vierten Teil wurde eine theoretische Untersuchung durchgeführt, um den theoretischen Rahmen für die Technik „AFS mit DDVS“ zu erläutern. Hierzu wurden die Grundlagen der Linguistik und ihrer Teilbereiche gestreift, um eine Basis für das Forschungsthema zu schaffen.

Im fünften Teil werden allgemeine Lerntheorien und darauf aufbauende Lernmethoden behandelt. Dabei wird die Lerntechnik „AFS mit DDVS“ mit der kommunikativ-pragmatischen Methode verbunden, die auf der konstruktivistischen Lerntheorie basiert.

Im sechsten Teil wurde ein Methodenexperiment in *Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi* (MSBL) durchgeführt. Dabei wurde die Lerntechnik „AFS mit DDVS“ in den Experimentklassen angewendet und der Fortschritt der Lernenden mit anderen Klassen verglichen, in denen herkömmliche Lehrbücher verwendet wurden.

Im siebten Teil werden durch die Interview-Methode die Meinungen der Experimentteilnehmer über diese Lerntechnik eingeholt und die Forschungsergebnisse analysiert.

Im achten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der praktischen Umsetzung der Forschung analysiert. Hier werden die Experimentergebnisse und Interviewantworten sorgfältig ausgewertet und die Beobachtungen des Forschers während des Experiments einbezogen.

Im neunten Teil wird der Status der Unterstützung für die in dieser Studie aufgestellten Hypothesen diskutiert. Der Forscher schließt die Arbeit ab, indem er seine Schlussfolgerungen und Vorschläge auf der Grundlage der Ergebnisse präsentiert.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlernen, Methoden und Techniken, Lernprobleme, Lernerautonomie, digitale und didaktische Serien

ÖZET

DEVLET OKULLARINDA TEKNOLOJİ ODAKLI VE EĞİTİM AMAÇLI HAZIRLANMIŞ VIDEO DİZİLERİYLE ÖZERK YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Necmettin YAMAN

Doktora Tezi, Alman dili Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Tahir BALCI

Aralık 2024, 247 sayfa

Beni bu konuyu araştırmaya iten en büyük motivasyon, Türkiye’de yıllarca verilen çabalara rağmen yabancı dil öğrenimindeki yetersizliğimiz ortadayken Finlandiya’da televizyonda altyazılı film ve dizi izleyen öğrencilerin, yabancı dillerine büyük katkı sağlamış olmalarıydı. Finlandiya’da televizyonda gösterilen filmler dublaj yapılmaz. Filmler tamamen orijinal dillerinde ve hükümet politikası uyarınca altyazılı olarak izlenir. Amaç, vatandaşlara hem yabancı dili öğretmek hem de kendi dillerinde okuma becerilerini geliştirmektir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gençlerin yoğun bir şekilde dizi ve film izleme alışkanlığı vardır. Bu alışkanlık yabancı dil öğrenimi için faydalı hale getirilebilir. Türkiye’deki devlet okullarında, öğrenciler 11 yıl boyunca yüzlerce saat yabancı dil dersi alıyorlar, ancak çoğu öğrenci eğitimleri sonunda bu yabancı dillerin nerdeyse tek kelimesini bile doğru kullanmadıklarını fark ediyor. Yabancı dil öğrenirken nicelikten çok nitelik önemlidir. Yabancı dil öğrenmek ancak özgür bir ortamda etkili olabilir. Bu nedenle öğrenciler ve öğretmenler öğrenme ortamında kendilerini özgür hissetmelidirler. Öğrenmeyi engelleyen en önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin müfredata ve buna uygun şekilde hazırlanmış öğrenme materyallerine bağlı kalmalarıdır. Her öğrenci için aynı kaynağı kullanmak, bireysel farklılıkları göz ardı etmek demektir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın mevcut yabancı dil kaynaklarına baktığımızda şu sonuca varıyoruz: Gerçek hayatla nerdeyse hiç ilgisi olmayan, duygu ve kültürel birikimi göz ardı eden öğretmen merkezli öğretim materyalleriyle karşılaşyoruz. Ancak gerçek hayatta her konunun birbirini tamamladığını ve her anın bir öncekiyle bağlantılı olduğunu görüyoruz. Bu nedenle bu çalışmada okullarda alternatif bir kaynak olarak yabancı dil öğreniminde teknoloji odaklı ve eğitim amaçlı hazırlanmış dizilerin kullanılmasını savunuyorum. Bu eğitim

tekniki, öğrencilere kendi kendine öğrenme fırsatı sunar ve öğretmene öğrencilerine rehberlik etme rolü verir.

Bu çalışma kısaca dokuz bölüm halinde tasarlanmıştır:

Birinci bölüm bu çalışmanın önemine değinmektedir. Bunu soruna kısa bir giriş, bu çalışmanın amacı ve hipotezlerinin sunumu izlemektedir. Hipotezler şu şekilde sunulmuştur:

- 1- Teknoloji odaklı ve eğitim amaçlı hazırlanan diziler aracılığıyla özerk yabancı dil öğrenimi sayesinde öğrenciler, yabancı dillerini „Okuma” becerisi açısından mevcut yöntemlerden daha etkili bir şekilde geliştirme imkânı bulacaktır.
- 2- Teknoloji odaklı ve eğitim amaçlı hazırlanan diziler aracılığıyla özerk yabancı dil öğrenimi sayesinde öğrenciler, yabancı dillerini „Dinleme” becerisi açısından mevcut yöntemlerden daha etkili bir şekilde geliştirme imkânı bulacaktır.
- 3- Teknoloji odaklı ve eğitim amaçlı hazırlanan diziler aracılığıyla özerk yabancı dil öğrenimi sayesinde öğrenciler, yabancı dillerini „Yazma” becerisi açısından mevcut yöntemlerden daha etkili bir şekilde geliştirme imkânı bulacaktır.
- 4- Teknoloji odaklı ve eğitim amaçlı hazırlanan diziler aracılığıyla özerk yabancı dil öğrenimi sayesinde öğrenciler, yabancı dillerini „Konuşma” becerisi açısından mevcut yöntemlerden daha etkili bir şekilde geliştirme imkânı bulacaktır.

İkinci bölüm Türkiye'deki yabancı dil öğretim politikasının tarihini özetlemektedir.

Üçüncü bölümde devlet okullarında yabancı dil öğretiminde mevcut duruma dikkat çekilmiştir.

Dördüncü bölümde „Teknoloji Odaklı ve Eğitim Amaçlı Hazırlanan Video Diziler Aracılığıyla Özerk Yabancı Dil Öğrenimi (AFS mit DDVS)” tekniğinin teorik çerçevesini netleştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirildi. Bu amaçla, dilbilimin temel prensipleri ve alt dalları hakkında teorik bir çalışma yapıldı, böylece konumuzun teorik altyapısını ortaya koyan bir temel oluşturuldu.

Beşinci bölümde genel öğrenme kuramları ve bunlara dayalı öğrenme yöntemleri ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenimi için „AFS mit DDVS” tekniği hakkında detaya girilmiştir.

Tezin altıncı bölümünde Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi'nde (MSBL) „AFS mit DDVS” tekniğinin gerçekleştirildiği deney ve deney sonucunda öğrencilerin gelişim düzeyleri ele alınmıştır. Bu deney sınıfları derslerin normal ders kitabı ile işlendiği diğer sınıflarla karşılaştırılmıştır.

Yedinci bölümde, deney katılımcılarının bu öğrenme tekniğine ilişkin görüşleri görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiş ve araştırma sonuçları analiz edilmiştir.

Sekizinci bölüm, araştırmanın pratik uygulama sonuçlarının analizlerini içermektedir. Bu kısımda, deneyin sonuçları ve mülakat katılımcılarının verdiği cevaplar titizlikle incelenmiş ve ayrıca, deneyin yürütülmesi sırasında araştırmacının gözlem ve değerlendirmeleri de dahil edilerek bu bulgular değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu bölümde ise, bu çalışmanın temel hipotezlerinin desteklenme durumu ele alınmıştır. Araştırmacının sonuçlara dayalı değerlendirmeleri ve önerileri sunulurak çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğrenimi, yöntem ve teknikler, sorunlar, özerk öğrenme, eğitim dizileri

VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen meiner Dissertation am Sozialwissenschaftlichen Institut für Deutschdidaktik an der Çukurova-Universität in Adana verfasst und erfolgreich verteidigt. An dieser Stelle möchte ich meine aufrichtige Dankbarkeit gegenüber all jenen ausdrücken, die mich während des gesamten Prozesses der Erstellung meiner Dissertation tatkräftig unterstützt und motiviert haben.

Besonders möchte ich Herrn Prof. Dr. Tahir BALCI meinen herzlichen Dank aussprechen. Seine Betreuung, kritischen Anmerkungen und motivierende Unterstützung haben maßgeblich dazu beigetragen, dass meine Arbeit hervorsteht.

Ich möchte meinen aufrichtigen Dank an Dr. Hacı Osman Aslan, Dr. habil. Yasemin Darancık und Prof. Dr. İsmail Sanberk aussprechen, die über vier Semester hinweg meine Arbeit unermüdlich und mit großer Geduld begleitet haben. Durch ihre Hilfsbereitschaft haben sie mich in die Lage versetzt, meine Fehler zu erkennen, meine Defizite zu beheben und meine Arbeit besser zu gestalten.

Ebenso möchte ich mich bei Prof. Dr. Ergün Serindağ und Prof. Dr. Munise Aksöz bedanken. Sie haben nicht nur während meiner Masterarbeit, sondern auch im ersten Jahr meiner Doktorarbeit durch das Teilen ihrer theoretischen Kenntnisse und Forschungserfahrungen dazu beigetragen, mein akademisches Verständnis zu vertiefen und meine Arbeit zu entwickeln.

Meiner wertvollen Lehrerin und Mentorin, Frau Zinet Buluttekin, spreche ich meinen herzlichen Dank aus. Ihre entscheidende Rolle während meines Bachelor-Studiums sowie ihre kontinuierliche Ermutigung für das postgraduale Studium haben maßgeblich zu meinem Erfolg beigetragen.

Abschließend möchte ich meine aufrichtige Liebe und Dankbarkeit meiner Ehefrau Funda YAMAN und meinem Sohn Barış YAMAN ausdrücken, die während meiner sechsjährigen Master- und Doktoratsausbildung bedingungslos an meiner Seite standen. Ich sende ihnen von Herzen meine Liebe und erkenne an, dass ich ihnen für alles einen großen Dank schulde.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	v
ÖZET	viii
VORWORT	xi
INHALTSVERZEICHNIS	xii
ABKÜRZUNGEN	xviii
LISTE DER TABELLEN	xix
LISTE DER ABBILDUNGEN	xxi
LISTE DER DIAGRAMME	xxii
ANHANG	xxiii

TEIL I EINLEITUNG

1.1	Zur Fragestellung	1
1.2	Ziel der Arbeit	1
1.3	Relevanz der Arbeit	3
1.4	Hypothesen	4
1.5	Methode der Arbeit	6
1.5.1	Literaturforschung	6
1.5.2	Quasi-experimentelle Methode	7
1.5.3	Die Interviewmethode	7
1.5.4	Die Beobachtungsmethode	7
1.6	Umfang der Arbeit	8

TEIL II DIE ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DER TÜRKISCHEN FREMDSPRACHENLEHRPOLITIK

2.1.	Fremdsprachenlehrpolitik vor der Türkischen Republik	9
2.2.	Fremdsprachenlehrpolitik in der Türkischen Republik	10

TEIL III

AKTUELLE LAGE DES FREMDSPRACHENLERNENS AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

3.1.	Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen	12
3.1.1.	Lehrerbezogene Faktoren	13
3.1.2.	Methodenbezogene Aspekte	14
3.1.3.	Lehrmaterialien und Lernumwelt	16
3.1.4.	Bildungssystembezogene Faktoren	16
3.1.5.	Lernerbezogene Faktoren	17

TEIL IV

ZUSAMMENHANG VON LINGUISTIK, SPRACHDIDAKTIK, LERNTHEORIEN UND METHODEN

4.1	Grundbegriffe	20
4.1.1	Sprache	20
4.1.2	Linguistik	20
4.1.2.1	Theoretische Linguistik	21
4.1.2.1.1	Phonetik und Phonologie	22
4.1.2.1.2	Morphologie	23
4.1.2.1.3	Syntax	24
4.1.2.1.4	Semantik	25
4.1.2.1.5	Pragmatik	25
4.1.2.1.6	Synchronie und Diachronie	26
4.1.2.1.7	Soziolinguistik	27
4.1.2.2	Angewandte Linguistik	27
4.1.2.2.1	Übersetzen und Dolmetschen	29
4.1.2.2.2	Sprachenpolitik	29

4.1.2.2.3	Computerlinguistik	30
4.1.2.2.4	Internetlinguistik.....	31
4.1.2.2.5	Sprachdidaktik	32
4.2	Interaktion von Linguistik, Sprachdidaktik, Lerntheorien und Methoden	32

TEIL V

LERNTEORIEN, METHODEN UND TECHNIKEN

5.1	Die Lerntheorien	34
5.1.1	Behaviorismus	35
5.1.2	Kognitivismus	36
5.1.3	Konstruktivismus	37
5.2	Lehrmethoden	38
5.2.1	Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	39
5.2.2	Die Direkte Methode (DM).....	40
5.2.3	Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode (ALM-AVM)	40
5.2.4	Die Kommunikativ – Pragmatisch – Orientierte –Methode	41
5.3	Lerntechniken	42
5.3.1	Gruppentechniken	42
5.3.2	Individualisierte Lerntechniken	43
5.3.2.1	Individuelle Anpassung	43
5.3.2.2	Strukturierter Unterricht	43
5.3.2.3	Computerunterstütztes Lernen.....	43
5.3.2.4	AFS mit DDVS	43
5.3.2.4.1	Autonomes Lernen	44
5.3.2.4.2	Die Rolle der Lehrenden	45
5.3.2.4.3	Die Rolle der Technologie.....	46

TEIL VI

EMPIRISCHES VORGEHEN

6.1	Forschungsmodell.....	49
6.2	Meßinstrumente	50
6.3	Prozess des praktischen Anteils der Studie	51
6.3.1	Geplanter Arbeitsablauf	51
6.3.1.1	Geplanter Arbeitsablauf im Jahr 2022	51
6.3.1.2	Geplanter Arbeitsablauf im Jahr 2023	51
6.3.1.3	Geplanter Ablauf im Jahr 2024.....	52
6.4	Pilotanwendung	52
6.5	Genehmigungsverfahren des Experiments	53
6.6	Studiengruppen und deren Auswahl	53
6.6.1	Zusammenfassung der Durchschnittswerte der Vortestprüfung	53
6.6.2	Vortestergebnisse nach den Sprachfertigkeiten	54
6.6.2.1	Die Sprachfertigkeit „Sprechen“	54
6.6.2.2	Die Sprachfertigkeit „Schreiben“	56
6.6.2.3	Die Sprachfertigkeit „Hören“	57
6.6.2.4	Die Sprachfertigkeit „Lesen“	58
6.7	Empirisches Vorgehen.....	60
6.7.1	Der Lehrplan für 9. Klassen von MEB	60
6.7.2	Der Lernprozess in den Experimentgruppen.....	62
6.7.2.1	Themenkreis 1: „Kennenlernen“	62
6.7.2.2	Klassenaktivitäten für den Themenkreis „Kennenlernen“	67
6.7.2.3	Die ersten schulischen Prüfungsergebnisse	69
6.7.2.3	Themenkreis 2: „Kontaktinformationen“	72
6.7.2.4	Klassenaktivitäten für den Themenkreis „Kontaktinformationen“	74
6.7.2.5	Der Entwicklungsbeobachtungstest.....	77
6.7.2.5.1	Die Sprachfertigkeit „Sprechen“	78

6.7.2.5.2	Die Sprachfertigkeit „Schreiben“	80
6.7.2.5.3	Die Sprachfertigkeit „Hören“	82
6.7.2.5.4	Die Sprachfertigkeit „Lesen“	85
6.7.2.5.5	Die zweite schulische Prüfung	87
6.7.2.6	Themenkreis 3: „Familie“	89
6.7.2.7	Klassenaktivitäten für den Themenkreis 3 „Familie“	91
6.7.2.8	Die dritte Schulprüfung	93
6.7.2.9	Themenkreis 4: „Tagesablauf“	95
6.7.2.10	Klassenaktivitäten für den Themenkreis 4 „Tagesablauf“	97
6.7.2.11	Die Ergebnisse der Nachtests (detailliert in Fertigkeitsergebnissen)	99
6.7.2.11.1	Die Sprachfertigkeit „Schreiben“	99
6.7.2.11.2	Die Sprachfertigkeit „Lesen“	101
6.7.2.11.3	Die Sprachfertigkeit „Hören“	104
6.7.2.11.4	Die Sprachfertigkeit „Sprechen“	106
6.7.2.11.5	Die vierte Schulprüfung	109

TEIL VII

INTERVIEW MIT DEN EXPERIMENTGRUPPEN

7.1	Zielsetzung	112
7.2	Forschungsmodell	112
7.3	Auswahl der Studiengruppen	112
7.4	Datenerhebungsmittel	113
7.5	Datenanalyse	118
7.6	Befunde und ihre Interpretation	118
7.6.1	Befunde für die erste Frage	118
7.6.2	Befunde für die zweite Frage	119
7.6.3	Befunde für die dritte Frage	123
7.6.4	Befunde für die vierte Frage	124

7.6.5	Befunde für die fünfte Frage	128
7.6.6	Befunde für die sechste Frage	132
7.6.7	Befunde für die siebte Frage	136
7.6.8	Befunde für die achte Frage	137
7.6.9	Befunde für die neunte Frage	138
7.6.10	Befunde für die zehnte Frage	142

TEIL VIII

DISKUSSION UND KOMMENTAR

8.1	Interpretation der Prüfungsergebnisse	149
8.1.1	Schlussfolgerungen der Vortests bezüglich der Sprachfertigkeiten.....	149
8.1.2	Schlussfolgerungen der durchgeführten Schulprüfungen	150
8.1.3	Schlussfolgerungen der Entwicklungsbeobachtungstests bezüglich der Sprachfertigkeiten.....	152
8.1.4	Schlussfolgerungen der Nachtests bezüglich der Sprachfertigkeiten	155
8.2	Interpretation der Interviewsergebnisse.....	157

TEIL IX

AUSWERTUNG DER HYPOTHESEN

9.1	Auswertung der ersten Hypothese	160
9.2	Auswertung der zweiten Hypothese	160
9.3	Auswertung der dritten Hypothese	161
9.4	Auswertung der vierten Hypothese	162
9.5	Abschließende Anmerkungen und Vorschläge	162
BIBLIOGRAPHIE		164
ANHANG.....		176
LEBENS LAUF.....		223

ABKÜRZUNGEN

AFS mit DDVS:	Autonomes Fremdsprachenlernen mit digitalen und didaktischen Videoserien
ALM AVM:	Audiolinguale und Audiovisuelle Methode
Diff.:	Differenz
DM:	Direkte Methode
Ges.	Gesamt
GÜM:	Grammatik-Übersetzungs-Methode
H:	Häufigkeit
IT:	Informationstechnologie
Kl.:	Klasse
KI für Mittelw.:	95 % Konfidenzintervall für Mittelwert
Max.:	Maximum
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı (Ministerium für nationale Bildung)
Min.:	Minimum
Mittelw.:	Mittelwert
MSBL:	Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi
Sig.:	Signifikanz
Std.abw.:	Standardabweichung
Std.fehl.:	Standardfehler
Tn. :	Teilnehmer
u.a.	Unter anderem
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurulu

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1. Fremdsprachenpriorität vom osmanischen Reich bis zur Gegenwart.....	9
Tabelle 2. Lehrende-bezogene Probleme.....	13
Tabelle 3. Beispiele für freie und gebundene Morpheme.....	24
Tabelle 4. Traditionelles Lehrverfahren und lernerzentriertes Lernverfahren.....	34
Tabelle 5. Bericht der Durchschnittswerte der Vortestprüfung.....	54
Tabelle 6. Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Sprechen“.....	54
Tabelle 7. Homogene Subsets „Sprechen“ Tukey-HSDa.....	55
Tabelle 8. ANOVA Test für die Sprachfertigkeit „Sprechen“.....	55
Tabelle 9. Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Schreiben“.....	56
Tabelle 10. Homogene Subsets „Schreiben“ Tukey-HSDa.....	56
Tabelle 11. ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Schreiben“.....	57
Tabelle 12. Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Hören“.....	57
Tabelle 13. Homogene Subsets „Hören“ Tukey-HSDa.....	58
Tabelle 14. ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Hören“.....	58
Tabelle 15. Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Lesen“.....	59
Tabelle 16. Homogene Subsets „Hören“ Tukey-HSDa.....	59
Tabelle 17. ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Lesen“.....	60
Tabelle 18. Der Lehrplan von MEB für 9. Klassen.....	60
Tabelle 19. Der Lehrplan für Experimentgruppe in 9. Klassen.....	61
Tabelle 20. Deskriptive Statistik Schulprüfung_1.....	69
Tabelle 21. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Schulprüfung_1“ Tukey-HSD-.....	70
Tabelle 22. Homogene Subsets „Schulprüfung_1“ Tukey-HSDa.....	71
Tabelle 23. Deskriptive Statistik „Sprechen im Entwicklungsbeobachtungstest“.....	78
Tabelle 24. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Sprechen-Unterschied“.....	78
Tabelle 25. Homogene Subsets „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSDa.....	79
Tabelle 26. Deskriptive Statistik für Schreiben.....	80
Tabelle 27. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Schreiben-Unterschied“.....	81
Tabelle 28. Homogene Subsets „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSDa.....	81
Tabelle 29. Deskriptive Statistik „Hören“.....	82
Tabelle 30. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Hören-Unterschied“.....	83
Tabelle 31. Homogene Subsets „Hören-Unterschied“ Tukey-HSDa.....	84

Tabelle 32. Deskriptive Statistik „Lesen“	85
Tabelle 33. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Lesen-Unterschied“	85
Tabelle 34. Homogene Subsets „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSDa	86
Tabelle 35. Deskriptive Statistik „Schulprüfung_2“	87
Tabelle 36. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Schulprüfung_2“ Tukey-HSD .	88
Tabelle 37. Homogene Subsets „Schulprüfung 2“ Tukey-HSDa	88
Tabelle 38. Deskriptive Statistik Schulprüfung_3	93
Tabelle 39. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Schulprüfung_3“ Tukey-HSD .	93
Tabelle 40. Homogene Subsets „Schulprüfung 3“ Tukey-HSDa	94
Tabelle 41. Deskriptive Statistik Schreiben	99
Tabelle 42. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Schreiben-Unterschied“	100
Tabelle 43. Homogene Subsets „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSDa	100
Tabelle 44. Deskriptive Statistik „Lesen“	101
Tabelle 45. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Lesen-Unterschied“	102
Tabelle 46. Homogene Subsets „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSDa	103
Tabelle 47. Deskriptive Statistik „Hören“	104
Tabelle 48. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Hören-Unterschied“	104
Tabelle 49. Homogene Subsets „Hören-Unterschied“ Tukey-HSDa	105
Tabelle 50. Deskriptive Statistik „Sprechen“	106
Tabelle 51. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „Sprechen-Unterschied“	107
Tabelle 52. Homogene Subsets „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSDa	108
Tabelle 53. Deskriptive Statistik von vierter Schulprüfung	109
Tabelle 54. Mehrfachvergleiche abhängige Variable „vierte Schulprüfung“	109
Tabelle 55. Homogene Subsets „Schulprüfung4“ Tukey-HSDa	110
Tabelle 56. Die erste Frage im Interviewformular	118
Tabelle 57. Die zweite Frage im Interviewformular	119
Tabelle 58. Die dritte Frage im Interviewformular	123
Tabelle 59. Die vierte Frage im Interviewformular	124
Tabelle 60. Die fünfte Frage im Interviewformular	128
Tabelle 61. Die sechste Frage im Interviewformular	132
Tabelle 62. Die siebte Frage im Interviewformular	136
Tabelle 63. Die siebte Frage im Interviewformular	137
Tabelle 64. Die neunte Frage im Interviewformular	138
Tabelle 65. Die zehnte Frage im Interviewformular	142

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1. Syntax und ihre Beziehung zu linguistischen Elementen (Kreyer, 2010)	25
Abbildung 2. Sich gegenseitig begrüßen 1	63
Abbildung 3. Sich gegenseitig begrüßen 2	63
Abbildung 4. Sich verabschieden	64
Abbildung 5. Sich vorstellen 1	64
Abbildung 6. Sich vorstellen 2	65
Abbildung 7. Sich vorstellen 3	65
Abbildung 8. Andere vorstellen.....	65
Abbildung 9. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 1	66
Abbildung 10. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 2.....	66
Abbildung 11. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 3.....	67
Abbildung 12. Fragen stellen durch Klassenspaziergang.....	68
Abbildung 13. Die Zahlen 1	72
Abbildung 14. Die Zahlen 2	73
Abbildung 15. Die Zahlen (nach Alter und Telefonnummer fragen).....	73
Abbildung 16. Nach Gegenständen fragen 1	73
Abbildung 17. Nach Gegenständen fragen 2	74
Abbildung 18. Die Wochentage	74
Abbildung 19. Gegenseitig fragenstellen durch den Klassenspaziergang.....	75
Abbildung 20. Die Familienmitglieder.....	90
Abbildung 21. Die Familienmitglieder vorstellen	90
Abbildung 22. Der Familienbaum	91
Abbildung 23. Uhrzeiten und bezügliche Präpositionen	95
Abbildung 24. Die Tageszeiten	96
Abbildung 25. Präpositionen über den Zeitabstand.....	96
Abbildung 26. Übungen über die Uhrzeiten.....	96
Abbildung 27. Tagesablauf 1	97
Abbildung 28. Tagesablauf 2.....	97

LISTE DER DIAGRAMME

Diagramm 1. Mittelwert von „Schulprüfung 1“	72
Diagramm 2. Mittelwertdiagramm von „Sprechen-Unterschied“	80
Diagramm 3. Mittelwertdiagramm von „Schreiben-Unterschied“	82
Diagramm 4. Mittelwertdiagramme von „Hören-Unterschied“	85
Diagramm 5. Mittelwertdiagramm von Lesen	87
Diagramm 6. Mittelwertdiagramme von „Schulprüfung_2“	89
Diagramm 7. Mittelwertdiagramme für „Schulprüfung_3“	95
Diagramm 8. Mittelwertdiagramme von „Schreiben-Unterschied“ Nachtest	101
Diagramm 9. Mittelwertdiagramme von „Lesen-Unterschied“ Nachtest	103
Diagramm 10. Mittelwertdiagramme von „Hören-Unterschied“ Nachtest	106
Diagramm 11. Mittelwertdiagramme von „Sprechen-Unterschied“ Nachtest	108
Diagramm 12. Mittelwertdiagramme von „Schulprüfung 4“	111
Diagramm 13. Die erste Frage im Interviewformular	119
Diagramm 14. Die zweite Frage im Interviewsformular.....	120
Diagramm 15. Die dritte Frage im Interviewformular	124
Diagramm 16. Die vierte Frage im Interviewformular	126
Diagramm 17. Die fünfte Frage im Interviewformular	129
Diagramm 18. Die sechste Frage im Interviewformular	133
Diagramm 19. Die siebte Frage im Interviewformular	137
Diagramm 20. Die achte Frage im Interviewformular	138
Diagramm 21. Die neunte Frage im Interviewformular.....	139
Diagramm 22. Die zehnte Frage im Interviewformular	144

ANHANG

Anhang 1. Antrag auf Experimentiergenehmigung an das Institut für Sozialwissenschaften der Çukurova-Universität	176
Anhang 2. Antrag auf Experimentiergenehmigung beim Bildungsdirektorat Mersin.	177
Anhang 3. Zustimmungsdokument des Ethik-Komitees	178
Anhang 4. Antrag auf Experimentiergenehmigung beim Gouverneursamt Mersin	180
Anhang 5. Genehmigung für Bildungsexperiment vom Bildungsdirektorat Mersin...	181
Anhang 6. Vortest	182
Anhang 7. Entwicklungsbeobachtungstest	188
Anhang 8. Nachtest.....	193
Anhang 9. Vortestsergebnisse.....	200
Anhang 10. Erste Schulprüfungsergebnisse	204
Anhang 11. Ergebnisse der Entwicklungsbeobachtungstests	208
Anhang 12. Ergebnisse der dritten Schulprüfung	212
Anhang 13. Nachtestsergebnisse	216
Anhang 14. Interview.....	220

TEIL I

EINLEITUNG

1.1 Zur Fragestellung

Die vorliegende Doktorarbeit wird auf der Grundlage der Beantwortung folgender Fragen strukturiert:

1. Warum erzielt man trotz hunderter Unterrichtsstunden über mehrere Jahre hinweg in öffentlichen Schulen beim Fremdsprachenlernen oft keinen erfolgreichen Fortschritt?
2. Spielen die lehrzentrierten Methoden beim Scheitern des Fremdsprachenlernens eine Rolle?
3. Welche Eigenschaften sollten Fremdsprachenkursmaterialien in schulischen Umgebungen besitzen?
4. Welche Rolle sollten die Lehrenden übernehmen? (Lernende unterrichten oder sie beim Lernen begleiten?)
5. Könnte autonomes Lernen zur Problemlösung des Fremdsprachenlernens eine endgültige Lösung sein?
6. Könnten die digitalen und didaktischen Videoserien für autonomes Lernen als ein geeignetes Material verwendet werden?

1.2 Ziel der Arbeit

„Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit“ (Stübiger & Schäfer, 2003, S. 9): Diese Studie wird um dieses Motto weiterentwickelt. Was ist eigentlich der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen „Selbständigkeit und Selbsttätigkeit“?

Während Selbstständigkeit als das gewünschte Endziel betrachtet werden kann, stellt Selbsttätigkeit hingegen ein Mittel auf dem Weg zu diesem endgültigen Ziel dar (Heymann, 2015). Mit anderen Worten sollten die Lernenden im Verlauf ihrer eigenständigen Aktivitäten eine gewisse Fähigkeit zur Methodenanwendung entwickeln, um diese vollständige Selbstständigkeit zu erreichen (Braunstorfer, 2015, S. 4). Während die Lernenden die Lerntätigkeiten selbst übernehmen, wandelt sich die Rolle der Lehrenden hier zu einem „Lernberater“, „Lerncoach“, „Moderator“, „Beobachter“

oder „Ansprechpartner“, so Vidal (2019), Haas (2015) oder Becker (2015). Durch die fortschreitende Technologie von heute sind die Lernenden in der Lage, die Sprache eigenständig und unabhängig von einer Lehrperson zu erlernen. In diesem Fall ist eine grundlegende Änderung bei der Rolle der Lehrenden erforderlich. Die Methoden, bei denen Lernende passiv sitzen und die Lehrperson Grammatik überträgt, können die aktuellen Bedürfnisse der Zeit nicht mehr ausreichend abdecken. Daher können Lehrende durch eine Begleitungsrolle ihre Lernenden dazu anregen, eigenständig zu lernen. Als ein Beispiel dafür wird in der vorliegenden Studie die Technik „AFS mit DDVS“ gegeben.

Das Hauptziel dieser Studie ist es deshalb, die Effizienz der Technik „AFS mit DDVS“ beim Fremdsprachenlernen im Vergleich zu bestehenden Lehrmethoden und Techniken zu testen. Von der Technik „AFS mit DDVS“ sind folgende Beiträge zu erwarten:

- In den öffentlichen Schulen der Türkei wird erwartet, dass die Lernenden mit der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ so erzogen werden, dass sie die vier Grundfertigkeiten der Fremdsprache (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) mit vielfältigen und intensiven Übungen auf ein viel höheres Niveau bringen als die in Schulen bereits vorhandenen Lernsituationen.
- Das Lernen von Fremdsprachen wird überwiegend außerhalb der Schule und anhand der Informationstechnologie (IT) durchgeführt. Lernende sind in der Lage, die Potenziale der IT derart effektiv zu nutzen, dass sie die erlernte Fremdsprache eigenständig im Alltag anwenden können. Dies ermöglicht ein nachhaltigeres und effizienteres Fremdsprachenlernen.
- Da das Lernen hauptsächlich außerhalb des schulischen Umfelds stattfindet, gestaltet jede(r) Lernende ihr/sein eigenes Lerntempo und nutzt ihre/seine individuelle Lernfähigkeit. Dabei können mögliche Hindernisse, die sich aus dem schulischen Kontext ergeben könnten, vermieden werden.
- Lehrende in beratender Rolle werden während des Unterrichts das Fortschrittsniveau der Lernenden durch gezielte Fragen und Tests überprüfen. In den Klassen wird der Schwerpunkt auf Diskussionsrunden gelegt, in denen Fragen und Antworten zum erlernten Thema sowie dessen Überprüfung im Mittelpunkt stehen.

Kurzgesagt ist dank der Technik „AFS mit DDVS“ zu erwarten, dass in unseren öffentlichen Schulen mit wenigsten Kosten das effektivste Fremdsprachenlernen zu erreichen ist.

1.3 Relevanz der Arbeit

Bei einer genauen Betrachtung der bisherigen Studien zum Fremdsprachenlernen in der Türkei fällt auf, dass eine Vielzahl von Untersuchungen verschiedene Aspekte der Herausforderungen beim Fremdsprachenlernen in Schulen behandeln und entsprechende Lösungsansätze vorschlagen. Diese vorgeschlagenen Lösungen zielen vornehmlich darauf ab, jeweils spezifische identifizierte Probleme anzugehen. Zum Beispiel wird bei methodischen Herausforderungen die Notwendigkeit der Anwendung verschiedener Lehrmethoden betont. Im Hinblick auf Defizite bei den Lehrenden wiederum konzentrieren sich die Lösungsvorschläge auf die Verbesserung der Lehrerausbildung (Özen, et al., 2014; Çatal, Şahin & Çelik, 2018). Wird die Überfüllung der Klassen als wesentliches Problem zum Ausdruck gebracht, werden Lösungen natürlich dafür vorgeschlagen. In manchen Studien wird die Sprachenpolitik des Landes kritisiert, daraufhin wird sich auf die dafür zu ergreifenden Maßnahmen konzentriert. Şahin (2018) hat in seiner Studie zur Förderung der Bedeutung des Fremdsprachenlernens die Wichtigkeit der Motivation und der Technologie beim Sprachenlernen in den Vordergrund gestellt. Unter Betonung der Unzulänglichkeit der im Unterricht verwendeten Ressourcen hat Ataş (2020) diesbezügliche Maßnahmen zum Ausdruck gebracht.

Alle diese Studien zeigen deutlich, dass das effektive Fremdsprachenlernen von einer engen Kooperation aller beteiligten Akteure im Lernsystem abhängt. Daher ist es unerlässlich, die verschiedenen problematischen Elemente des Sprachenlernens separat zu verbessern, um das angestrebte Lernziel zu erreichen. Dies hat zur Folge, dass beträchtliche finanzielle Mittel und Anstrengungen auf diese problematischen Faktoren verwendet werden, obwohl der erzielte Nutzen in keinem angemessenen Verhältnis dazu steht.

Die vorgeschlagene Lerntechnik „AFS mit DDVS“ hebt sich von herkömmlichen Lernansätzen dadurch ab, dass sie alle Elemente des Spracherwerbs in den Hintergrund rückt. In diesem Ansatz liegt die volle Verantwortung für den Lernerfolg bei den Lernenden selbst. Die Rolle der Lehrenden beschränkt sich

ausschließlich auf eine unterstützende und beratende Funktion. Dieser Ansatz unterscheidet sich maßgeblich von herkömmlichen Studienansätzen, da durch die vorgeschlagene Lerntechnik mit minimalen Kosten die effektivste Möglichkeit des Fremdsprachenlernens ermöglicht wird, wodurch unnötige Ausgaben vermieden werden können. Durch die Ermutigung der Lernenden, mit der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ zu lernen, lassen sich folgende Erwartungen ableiten:

- Diese Lehrmethode befreit die Lernenden von äußeren Einflüssen und überträgt den Lehrenden eine Rolle als Berater und Begleiter. Dies bietet Schutz vor möglichen Nachteilen durch Defizite seitens der Lehrenden und ermöglicht den Lernenden ein eigenständiges Lernen.
- Im Gegensatz zu den bestehenden Fremdsprachenlehrmethoden und -materialien an öffentlichen Schulen erlaubt diese Lerntechnik den Lernenden, Fremdsprachen in einem Umfeld zu erlernen, das dem natürlichen Spracherwerb ähnelt.
- Es wird eine erhebliche Steigerung bei der Beherrschung der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten erwartet. Die Lernenden werden ein hohes Sprachniveau erreichen können, das trotz jahrelanger Investitionen an Geld und Mühe bisher nicht erreicht werden konnte.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die herkömmlichen Lehrmethoden in öffentlichen Schulen oft auf den Erfolg der Lehrenden und die begrenzten Ressourcen fokussiert sind. Im Gegensatz dazu betont die innovative „AFS mit DDVS“ die Lerntechnik „eigenverantwortliches Lernen“, wobei Lehrende als Berater agieren. Diese Technik fördert natürliche Lernumgebungen und eröffnet die Möglichkeit des lebenslangen Lernens, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Die „AFS mit DDVS“ erweist sich insgesamt als äußerst wirksam für das Erlernen von Fremdsprachen in öffentlichen Schulen. Sie stärkt die Autonomie der Lernenden und mindert negative Einflüsse schulischer Umgebungen. Dieser Ansatz verspricht nicht nur verbesserte Sprachkompetenz, sondern auch nachhaltiges Lernen.

1.4 Hypothesen

Angesichts der Tatsache, dass ein Großteil der Absolventen öffentlicher Schulen Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen hat, wurde im Rahmen dieser Dissertation entschlossen, eine umfassende Lösung für dieses Problem anzustreben. Zur

Problemlösung des Fremdsprachenlernens an den öffentlichen Schulen anhand der Technik „AFS mit DDVS“ werden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Lesen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
2. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Hören“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
3. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „schreiben“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.
4. Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Sprechen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei.

Die in dieser Studie vorgeschlagenen didaktischen Videoserien sind in verschiedenen Varianten kostenlos im Internet verfügbar und bieten in der Regel umfassende Übungsmaterialien zur gezielten Entwicklung der vier Grundfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben). Nachdem die Lernenden jede kurze Videoserie angesehen haben, setzen sie ihre Arbeit mit übungsbezogenen Aufgaben fort, die auf das jeweilige Videothema abgestimmt sind. Obwohl die meisten Lernaktivitäten außerhalb des schulischen Rahmens stattfinden, erfolgt in der Klasse eine Überprüfung und Zusammenfassung des vorab gelernten Videothemas durch gezielte Fragen der Lehrperson. Dadurch wird der Fortschritt der Lernenden beobachtet. Dies ermöglicht den Lernenden auch in der Klasse, Themen, die nicht richtig verstanden wurden, vollständig zu erfassen und in einer diskussionsfördernden Atmosphäre zu vertiefen. Die Leistungen der Lernenden werden kontinuierlich bewertet, sowohl durch periodische Einstufungsprüfungen als auch durch ihre Aktivitäten während des Unterrichts und die schriftlichen Aufgaben, die sie als Hausaufgaben einreichen. Dieser ganzheitliche Bewertungsansatz zielt darauf ab, die individuellen Fähigkeiten in den vier Sprachfertigkeiten zu identifizieren und zu fördern.

Die bisherigen Lösungsvorschläge im Bildungsbereich konzentrierten sich hauptsächlich auf Lehrmethoden und schulische Einrichtungen, wodurch die Abhängigkeit der Lernenden von Lehrern und Schulen fortbestand. Leider blieben deshalb die gewünschten Ergebnisse oft aus. Zur Befreiung der Lernenden von den vielfältigen Hindernissen des traditionellen Unterrichts, unter denen man fachliche Inkompetenz der Lehrenden, Überfüllung der Klassen, mangelnde Technologieausstattung der Schulen, ungeeignete Lehrmethoden und Materialien usw. zählen kann, stellt die vorliegende Studie die Lerntechnik „AFS mit DDVS“ als vielversprechende Lösung für die genannten Probleme im Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen vor. Die rasante Entwicklung der IT ermöglicht es den Lehrenden nun, eine unterstützende Rolle einzunehmen und somit außergewöhnliche Fortschritte bei den Lernenden zu erzielen.

1.5 Methode der Arbeit

Der Begriff „Methode“ bezieht sich auf die Art und Weise, wie etwas getan oder durchgeführt wird (Nünning & Nünning, 2010, S. 7). Eine Methode ist ein wissenschaftliches Verfahren zur Lösung von Problemen und zur Erkenntnisgewinnung. Sie folgt Regeln, die von anderen Wissenschaftlern als akzeptabel angesehen werden (Meyen, Löblich, Rüdiger & Riesmeyer, 2019, S. 4).

Für die Datenerhebung bezüglich der behaupteten Probleme und für die Effektivität der vorgeschlagenen wurden in dieser Studie vier Methoden verwendet:

1.5.1 Literaturforschung

Am Anfang der Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Thema ist es für den Forscher von essenzieller Bedeutung, sich mit der bisherigen Forschungslage und der konzeptionellen Literatur, die das betreffende Thema behandeln, vertraut zu machen. Nach Gurbetoğlu (2018) umfasst dieser Prozess der Literaturrecherche die folgenden Schritte:

- Datensammlung und Analyse: Relevante Forschungsdaten werden gesammelt und analysiert.
- Verknüpfung mit dem Thema: Die gesammelten Daten werden in Bezug zum untersuchten Thema gesetzt.
- Datenklassifizierung: Die Informationen werden geordnet, um Muster und Trends zu erkennen.

Die Literaturrecherche ist somit ein grundlegender Schritt im wissenschaftlichen Forschungsprozess, der es dem Forscher ermöglicht, auf bereits vorhandenes Wissen aufzubauen, Lücken zu identifizieren und neue Forschungsfragen abzuleiten.

1.5.2 Quasi-experimentelle Methode

Das Experiment repräsentiert eine empirische Untersuchungsmethode, bei der der Forscher die unabhängige Variable systematisch variiert, um eine messbare Auswirkung auf die abhängige Variable zu erzielen (Lang, 2016). Die angewandte Technik namens „AFS mit DDVS“ wurde in Form eines Kurses durchgeführt, der aus zwei Gruppen besteht. In jeder dieser Gruppen befanden sich zwei Klassen mit jeweils 26 Lernenden. Über einen Zeitraum von 8 Monaten wurden technologische Geräte wie Handys, Computer und Mini-PCs sowohl im Klassenraum als auch außerhalb des Klassenraums genutzt. Die Sprachentwicklung der Versuchs- und Kontrollgruppen wurde anhand von Einstufungstests in drei aufeinanderfolgenden Etappen bewertet. Die erzielten Entwicklungsstufen beider Gruppen wurden miteinander verglichen. Aufgrund der möglichen, nicht kontrollierbaren Faktoren, die das Experiment beeinflussen könnten, wird diese Methode als quasi-experimentelle Methode bezeichnet.

1.5.3 Die Interviewmethode

Diese Methode stellt einen wechselseitigen und interaktiven Kommunikationsprozess dar, der auf einer gezielten Art des Fragestellens und Beantwortens basiert. Verschiedene Arten von Interviews umfassen:

- Gesprächsinterviews,
- Interview mittels vorgefertigter Fragebögen,
- Standardisiertes offenes Interview, bei dem jedem Interviewpartner eine sorgfältig formulierte und geordnete Reihe von Fragen im gleichen Stil und in der gleichen Abfolge gestellt wird (Gurbetoğlu, 2018).

Die Meinungen der Lernenden über die Wirksamkeit dieser Methode wurden am Ende des durchgeführten Experiments mithilfe von standardisierten offenen Interviews erfasst.

1.5.4 Beobachtungsmethode

Die Beobachtung bezieht sich auf die systematische und regelgeleitete Aufzeichnung ausgewählter psychologisch relevanter Merkmale oder Ereignisse,

insbesondere menschlichen Verhaltens (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 62). Der Beobachter agiert hier passiv, strebt jedoch danach, die Beobachtungen zu strukturieren und zu kontrollieren (Grüner, 1974, S. 26).

Der Verfasser dieser Dissertation führte das Methodenexperiment persönlich an seiner Schule durch. Dabei flossen seine detaillierten Beobachtungen zum Lernprozess der Teilnehmenden in sowohl den Experimental- als auch den Vergleichsklassen in die vorliegende Arbeit ein.

1.6 Umfang der Arbeit

Diese Studie wurde mit Neuntklässlern von *Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi* (Mehmet-Akif-Ersoy-Gymnasium für Sozialwissenschaften in Mersin) durchgeführt. Die Lernenden unterzogen sich einem achtmonatigen Experiment zum Fremdsprachenlernen, bei dem digitale und didaktische Videoserien verwendet wurden. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf die erfassten Daten der Experimentsteilnehmer sowohl aus den Vor-, Entwicklungs- und Nachtests als auch aus den schulischen Prüfungen, sowie auf die Antworten der Teilnehmer auf die Interviewfragen.

TEIL II

DIE ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DER TÜRKISCHEN FREMDSPRACHENLEHRPOLITIK

2.1. Fremdsprachenlehrpolitik vor der Türkischen Republik

Seit der Einwanderung der Türken nach Anatolien haben sie stetig Kontakt zu fremden Kulturen und Sprachen gehabt. Bei der Gründung des Osmanischen Reiches im Jahr 1299 hatten Arabisch und Persisch einen hohen Stellenwert sowohl in Schulen als auch in der Gesellschaft. Erst im Zuge fortschreitender bilateraler Beziehungen mit Frankreich wurde Französisch als Fremdsprache in den Schulen eingeführt und gelehrt (Çetintaş & Genç, 2016). Bei einer Rückbetrachtung des osmanischen Bildungssystems wurden bis zur Zeit der Tanzimat-Reformen keine signifikanten und konkreten Fortschritte im Bereich der Fremdsprachenschulen festgestellt. Erst während der Tanzimat-Ära wurden solche Schulen eingerichtet und betrieben, wodurch Muslime vermehrt mit Arabisch und Persisch in Bezug auf religiöse Angelegenheiten in Berührung kamen. Mit den politischen, wirtschaftlichen und handelsbezogenen Entwicklungen setzte eine Diversifizierung beim Fremdsprachenerwerb ein (Demirkan, 2008, S. 4). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Reihenfolge der Priorisierung von Fremdsprachen in der osmanischen und republikanischen Zeit (Demirkan, 1988, S. 116).

Tabelle 1

Fremdsprachenpriorität vom osmanischen Reich bis zur Gegenwart

Vor 1773	1773-1923	1923-1950	1950-1980	Ab 1980
Arabisch	Arabisch	Französisch	Englisch	Englisch
Persisch	Persisch	Englisch	Französisch	Deutsch
Türkisch	Französisch	Deutsch	Deutsch	Französisch
	Englisch	Arabisch	Arabisch	Arabisch
	Deutsch		Persisch	Persisch

Die in Tabelle 1 aufgeführte Abfolge spiegelt die Veränderungen in den Vorlieben für Fremdsprachen wider, die durch historische, politische und wirtschaftliche Entwicklungen beeinflusst wurden.

2.2. Fremdsprachenlehrpolitik in der Türkischen Republik

Die Gründung der Türkischen Republik im Jahr 1923 markierte einen entscheidenden Schritt in Richtung Westorientierung und Modernisierung. Dies erforderte engere Kontakte zu europäischen Ländern. Neben Französisch wurden deshalb im Laufe der Zeit Deutsch und Englisch als Pflichtfächer in den Schulen integriert (Çetintaş & Genç, 2016, S. 1689). Mit dem Erlass des Gesetzes zur Einheit des Lehrens im Jahr 1924 wurden die traditionellen Medresen abgeschafft. Einer der ersten Staatsziele der neu gegründeten Türkischen Republik war die Ausrichtung nach Westen. Dies führte 1927 zur Abschaffung des Arabisch- und Persischunterrichts in Schulen. Stattdessen erlangten westliche Sprachen wie Französisch, Deutsch und Englisch eine zunehmend bedeutende Rolle (Demircan, 1988, S. 116). Nach der anfänglichen Beliebtheit des Französischen begannen Deutsch und Englisch nach dem Zweiten Weltkrieg ebenfalls an Popularität zu gewinnen. An den Universitäten wurden Abteilungen für Fremdsprachendidaktik (Englisch, Französisch und Deutsch) eröffnet. Während des Zweiten Weltkriegs flohen deutsche Wissenschaftler vor der Verfolgung durch die Nazis und trugen maßgeblich zur Weiterentwicklung türkischer Universitäten bei. Viele von ihnen waren an bedeutenden Universitäten tätig, insbesondere an der Universität Istanbul. Einige von ihnen blieben nach dem Krieg in der Türkei, wodurch auch das Interesse an der deutschen Sprache zunahm (Yıldırım M. , 2008). Die steigenden türkisch-amerikanischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg und ihre strategische Kooperation trugen dazu bei, dass Englisch als Fremdsprache an die Spitze rückte. Besonders die NATO-Mitgliedschaft und Verhandlungen mit der Europäischen Union verliehen dem Englischlernen in der Türkei eine hohe Bedeutung (Demirpolat, 2015, S. 8). Die Gründung von Fremdsprachenschulen unter dem Namen „College“ im Jahr 1956 führte zur Unterrichtung der meisten Fächer, besonders ab dem akademischen Jahr 1978-1979, in Englisch. Die Anzahl solcher Schulen erreichte bis 1995 324 (Gökmen, 1999). Zur weiteren Verbesserung der Fremdsprachenerziehung wurden im Jahr 1975 die „Maarif Colleges“ in „Anadolu-Gymnasien“ umgewandelt. In diesen Gymnasien wurde im Gegensatz zu anderen Fächern einige Fächer (Mathematik, Physik, Chemie und Biologie) in englischer Sprache unterrichtet (Güneş, 2009, S. 40). Mit der Einführung einer 8-jährigen Grundschulausbildung im Jahr 1997 wurde die vorherige einjährige Vorbereitungsstufe vor der 6. Klasse abgeschafft. Um diese Lücke im Fremdsprachenunterricht zu füllen, begann der Englischunterricht ab dem

akademischen Jahr 2013-2014 bereits in der 2. Klasse. Seit dem Schuljahr 2004-2005 war das Erlernen einer zweiten Fremdsprache in Anadolu- und naturwissenschaftlichen Gymnasien obligatorisch (Çelikkaya, 2013), was aber im September 2023 rückgängig gemacht wurde (MEB, 2023).

Zusammenfassend spiegelt die türkische Fremdsprachenausbildung historisch geprägte Präferenzen wider, die von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontexten beeinflusst wurden. Dieser Einfluss setzt sich bis heute fort und wird voraussichtlich auch in Zukunft bedeutsam bleiben. Die Wahl der Fremdsprache wird sowohl durch politische Faktoren als auch durch nationale Gegebenheiten beeinflusst, wobei internationale Beziehungen, wirtschaftliche Verflechtungen und die Anforderungen der globalen Kommunikation eine maßgebliche Rolle spielen. In Anbetracht dieser vielschichtigen Faktoren lässt sich schlussfolgern, dass die Entscheidung für die Förderung bestimmter Fremdsprachen in der türkischen Bildung stark von historischem Erbe, politischen Agenden, wirtschaftlichen Notwendigkeiten und globalen Kommunikationsanforderungen geprägt ist. Diese Einflüsse waren nicht nur in der Vergangenheit von Bedeutung, sondern werden zweifelsohne auch in der Zukunft eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der türkischen Fremdsprachenausbildung spielen.

TEIL III

AKTUELLE LAGE DES FREMDSPRACHENLERNENS AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

3.1. Schwierigkeiten beim Erlernen von Fremdsprachen

In den öffentlichen Schulen der Türkei erhalten Lernende während ihrer zwölfjährigen Schulzeit Hunderte Stunden Fremdsprachenunterricht. Trotz dieser langen Unterrichtszeit gelingt es der überwiegenden Mehrheit der Absolventen nicht, auch nur das Grundstufenniveau zu erreichen (Özen, et al., 2014, S. 52). Der Erfolg beim Fremdsprachenlernen hängt von verschiedenen Elementen ab, die im Lernprozess eine zentrale Rolle spielen. Ein reibungsloses Funktionieren aller dieser Elemente ist unerlässlich, da ein Misserfolg bei einem Element den gesamten Lernprozess beeinträchtigen kann (Yaman, 2020, S. 24).

Vor allem die Fremdsprachenlernpolitik des Staates und alle anderen Faktoren wie Lehrpläne, Schulbücher, Einstellungen von Lehrkräften und Schulleitungen, physische und technologische Mängel in Schulen, Motivation der Lernenden, Einstellungen der Eltern zu Fremdsprachenlernen sowie deren Möglichkeiten beeinflussen das Fremdsprachenlernen in den Schulen (Erdem, 2016, S. 30).

Obwohl viele Studien zu Themen wie Unterrichtsstunden, Lehrmaterialien, Lehrmethoden und Lehrerkompetenz durchgeführt wurden, hat sich die Situation nicht verbessert, sondern verschlechtert. Laut dem English Proficiency Index von EF belegte die Türkei 2012 den 32. Platz von 54 Ländern und 2017 den 60. Platz von 80 Ländern. Viele Absolventen, die jahrelang Fremdsprachen lernen, erreichen nicht einmal das Grundstufenniveau. Diejenigen, die dennoch Fortschritte erzielen, verdanken dies oft ihrer finanziellen Situation oder den individuellen Bemühungen (Şahin, 2018, S. 1).

In einer 2014 durchgeführten Studie zur Ermittlung von Problemen beim Englischlernen wurden folgende Schwierigkeiten identifiziert (Çatal, Şahin & Çelik, 2018):

- Unklare und schwer verständliche Lehrbücher
- Lange und langweilige Lesetexte
- Mangelnde technische Ausstattung
- Wenige Wochenstunden für den Unterricht

- Überfüllte Klassenzimmer
- Häufiger Wechsel der Lehrkräfte
- Überbetonung der Grammatik und häufige Verwendung der Muttersprache des Lehrers im Unterricht

Die Faktoren, die den Erfolg beim Fremdsprachenlernen beeinflussen, lassen sich kurz in fünf Kategorien einteilen:

- Lehrerbezogene Faktoren
- Methodenbezogene Faktoren
- Lehrmaterialien und Lernumgebung
- Faktoren des Bildungssystems
- Lernende-bezogene Faktoren

3.1.1. Lehrerbezogene Faktoren

Die gängige Methode der Lehrenden ist in der Regel der traditionelle Frontalunterricht. Allerdings sollte der Sprachunterricht nicht ausschließlich auf diese Methode beschränkt sein. Dennoch werden die Anwendung anderer Methoden durch verschiedene Faktoren beeinflusst wie zum Beispiel überfüllte Klassen, Zeitbeschränkungen, die Angst, den Lehrplan nicht abschließen zu können, die unterschiedliche Bereitschaft der Lernenden und die Notwendigkeit, theoretisches Wissen zu vermitteln (Özer & Korkmaz, 2016). In einer Studie von Özer und Korkmaz (2016) wurden die identifizierten Probleme aus Interviews mit Fremdsprachenlehrenden in tabellarischer Form wie folgt dargestellt:

Tabelle 2

Lehrende-bezogene Probleme

Reihenfolge	Ansicht der Lehrenden	Häufigkeit
1	Negative Einstellung der Lehrenden gegenüber den Lernenden. Erzwingen von unrealistischen Aktivitäten.	8
2	Exzessiv lehrerzentrierter Unterricht.	5
3	Mangelnde Fähigkeiten in Klassenmanagement und Selbstentwicklung der Lehrenden.	4
4	Häufige Aufgabenstellung von Hausaufgaben, jedoch geringe Betonung von Feedback.	3
5	Monotoner Unterricht ohne Verwendung von Körpersprache seitens der Lehrenden	1

Eine umfassende Studie, die 2013 in Zusammenarbeit mit dem *British Council* und *TEPAV* durchgeführt wurde, um die aktuelle Situation des Englischunterrichts an öffentlichen Schulen in der Türkei zu analysieren, ergab, dass in allen untersuchten Schulen der Englischunterricht lehrer- und bücherzentriert erfolgt. Es wurde festgestellt, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht vorherrscht. Trotz über 1000 Stunden Unterricht in einem Zeitraum von elf Jahren scheiterten die Lernenden beim Erlernen der englischen Sprache. Die Studie zeigte auch, dass das bereits Gelernte mit zunehmendem Bildungsniveau vergessen wird (Özen E. N., et al., 2013, S. 53).

Haznedar (2010) argumentierte, dass trotz aller Bemühungen zur Verbesserung des Englischlernens in der Türkei der erreichte Stand noch nicht zufriedenstellend sei. Sie listete verschiedene Gründe auf, darunter überfüllte Klassenzimmer, mangelnde physische Bedingungen, Herausforderungen bei der qualifizierten Lehrerausbildung, Sprachpolitik und Unterrichtsansätze. Besondere Kritik richtete sie auf die Lehrenden und betonte, dass viele Studien gezeigt hätten, dass zwar viele Lehrkräfte mit kommunikativen Ansätzen vertraut seien, in der Praxis jedoch traditionelle Sprachunterrichtsmethoden und -techniken vorherrschten. Sie forderte die Lehrenden auf, zeitgemäße Sprachunterrichtsmethoden stärker zu nutzen.

In einem Interview mit Özcan Demirel wurde ein Problem im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung thematisiert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass es erhebliche Koordinationsprobleme zwischen dem Ministerium für Nationale Bildung (MEB) und dem Hochschulrat (YÖK) gibt. Diese mangelnde Abstimmung führt dazu, dass die Umsetzung von Veränderungen und Fortschritten im Fremdsprachenunterricht unzureichend ist. Es fehlt an einer harmonischen Verbindung zwischen theoretischen Ansätzen und deren praktischer Umsetzung. Zum Beispiel legen Universitäten besonderen Wert auf verschiedene Lehrmethoden für Fremdsprachen, wodurch angehende Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden. Allerdings scheint es möglicherweise eine Diskrepanz zwischen diesen Ansätzen und dem Lehrplan, den Unterrichtsmaterialien, den Erwartungen und der Kursgestaltung des MEB zu geben. Selbst bei der Integration von Fremdsprachenlehrenden in weiterbildende Programme an Universitäten, die auf neue Entwicklungen abzielen, fehlt es an Kohärenz. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Kommunikation und Koordination zwischen den Universitäten und dem MEB erheblich unzureichend sind (Işık, 2008, S. 21).

3.1.2. Methodenbezogene Aspekte

In unseren Schulen werden nach wie vor lehrerzentrierte Bildungsmethoden angewandt, bedingt durch verschiedene Faktoren wie überfüllte Klassen, Mangel an technologischer Ausstattung, unqualifizierte Lehrkräfte und ein prüfungsorientiertes Bildungssystem. Unter diesen Methoden nimmt die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) eine herausragende Stellung ein (Demirpolat, 2015, S. 8). Die Wurzeln dieser Methode, die nach wie vor den Fremdsprachenunterricht beeinflusst, reichen bis zur Verwendung der toten Sprache „Latein“ im Westen zurück (Richards & Rodgers, 2001, S. 5). Diese Methode wurde auch im Osmanischen Reich für den Unterricht von Persisch und Arabisch verwendet, um die schriftlichen Werke zu verstehen. Das Hauptziel des Unterrichts in diesen Sprachen bestand darin, Quellentexte in diesen Sprachen lesen und verstehen zu können, weil sie im Alltagsgebrauch keine Rolle spielten. Daher wurde die GÜM ähnlich wie beim Lateinunterricht angewendet (Işık, 2008). Işık (2008) fügte hinzu, dass trotz der Fortschritte und Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik viele Lehrende immer noch an den traditionellen strukturalistischen Unterrichtsmethoden festhalten. Sie unterrichten die Fremdsprache auf herkömmliche Weise, ohne die neuen Erkenntnisse und Entwicklungen zu berücksichtigen, obwohl sie während ihrer Universitätsausbildung mit diesen vertraut gemacht wurden. Sie neigen dazu, Fremdsprachenkönnen und die Beherrschung grammatischer Regeln gleichzusetzen.

In einem Interview mit 37 Deutschlehrkräften im Schuljahr 2016-2017 in Elâzığ wurde betont, dass aufgrund der starren Einhaltung traditioneller Methoden die GÜM häufig angewendet wird und wenig Platz für die Entwicklung von Sprachfertigkeiten in den Klassen bleibt. Ein weiteres Problem ist die mangelnde Berücksichtigung geeigneter Methoden für das Zielpublikum (Kan & Koç, 2018). Lernende, die mit auswendig gelernten grammatischen Regeln ausgestattet sind, können in Prüfungen Fragen beantworten, die mit diesen Regeln übereinstimmen. Diese auswendig gelernten Regeln werden jedoch im Alltag kaum angewendet. Da der pragmatische (sprachliche Handlungs-) Aspekt und die Einbettung grammatischer Informationen in die Sprache vernachlässigt werden, bleiben die auswendig gelernten Informationen oft passiv (Aygün, 2008, S. 30).

Während die GÜM immer noch in den Klassen vorherrscht, finden auch andere sprechbasierte Methoden wie die direkte Methode, die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode Anwendung (Erdem, 2016, S. 30). Doch auch diese Methoden sind lehrerzentriert, und die Lernenden bleiben meist passiv. Die von Balcı (1993) und

Darancık (2008) hervorgehobenen alternativen Methoden finden im Fremdsprachenunterricht in der Türkei kaum Anwendung.

3.1.3. Lehrmaterialien und Lernumwelt

Die effektivste Art, eine Fremdsprache zu erlernen, besteht darin, sich in einem reichen Angebot an verständlichem Sprachinput zu befinden. Daher sollte sowohl der schulische Unterricht als auch das außerschulische Umfeld darauf ausgerichtet sein, den Schülern reichlich verständlichen Input zur Verfügung zu stellen. Angehende Lehrer sollten eine praxisorientierte Ausbildung erhalten, die sie befähigt, Fremdsprachen in verschiedenen Umgebungen zu unterrichten, indem sie unnötige theoretische Informationen reduzieren, die in der praktischen Anwendung wenig Nutzen haben.

Die heutige Bildungsphilosophie zielt darauf ab, Individuen heranzubilden, die in der Lage sind, sich selbst zu verstehen und eigenständig zu lernen. Diese Menschen sollen den Anforderungen ihrer Zeit gerecht werden, kritisch denken, argumentieren, hinterfragen und die Wahrheit suchen. Zudem soll ihre psychologische und soziale Gesundheit gefördert werden (Suna & Durmuşcelebi, 2013). Im Schuljahr 2018-2019 wurde in der Türkei eine Umfrage unter Lehrenden durchgeführt, in der ihre Meinungen zu den verwendeten Lehrbüchern abgefragt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Lehrenden die einheimischen Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht als unzureichend ansah. Dies lag daran, dass diese Bücher nach traditionellen Methoden erstellt wurden, die Schwierigkeiten bei der Vermittlung kultureller Aspekte der Zielsprache aufweisen, mündliche Kommunikationsfähigkeiten nicht ausreichend fördern und viele Fehler in Schreibweise, Grammatik und Inhalt enthalten (Ataş, 2020).

3.1.4. Bildungssystembezogene Faktoren

In einer Untersuchung im akademischen Jahr 2012-2013 wurden sowohl Lernende eines Anadolu-Gymnasiums in Istanbul als auch Studierende der Fachrichtungen Deutsch und Französisch an der Marmara-Universität zu verschiedenen Herausforderungen des Erlernens von Fremdsprachen in türkischen Schulen befragt. Dabei traten bildungspolitische Probleme deutlich hervor. Es wurde betont, dass dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache von politischer Seite, Schulleitungen und sogar Lehrkräften oft zu wenig Bedeutung beigemessen wird. Diese Vernachlässigung führt zu einer unzureichenden Zuweisung von Ressourcen, zu Verfehlungen seitens der

Schulverwaltungen und letztlich dazu, dass das Fremdsprachenlernen nicht den gewünschten Erfolg erzielt (Can & Can, 2014). Dieses Problem beschränkt sich allerdings nicht allein auf die zweite Fremdsprache. Im allgemeinen Bildungssystem liegt ein starker Fokus auf dem Auswendiglernen. Informationen werden auswendig gelernt, meist mit dem Ziel, gute Noten zu bekommen, doch diese Informationen werden nicht langfristig behalten und verblassen nach kurzer Zeit. Statt die Lernenden dazu zu veranlassen, große Mengen an Fakten auswendig zu lernen, sollte das Bildungssystem funktionales Wissen vermitteln. Das Ziel sollte nicht es sein, Informationen zu speichern, sondern die Fähigkeit zu fördern, eigenständig an Informationen zu gelangen (Gedikoğlu, 2005). Die Lernenden sollten dazu ermutigt werden, die benötigten Informationen eigenständig zu erschließen und diese kreativ in praktischen Anwendungen umzusetzen.

3.1.5. Lernerbezogene Faktoren

Das Interesse der Lernenden an der Fremdsprache stellt die grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen dar. Konkret ausgedrückt sind das persönliche Interesse, der Wunsch und die Einstellung der Lernenden die entscheidenden Faktoren im Sprachlernprozess. Die Effektivität des Sprachenlernens hängt stark davon ab, wie stark dieses Interesse aufrechterhalten werden kann (Güçlü & Uçar, 2019, S. 21). Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2013 über die Einstellungen von Lernenden gegenüber Deutsch als zweite Fremdsprache verdeutlichen die signifikante Rolle der Einstellungen der Lernenden im Sprachlernprozess. Verschiedene Kriterien beeinflussen die Einstellung zur Fremdsprache, die wie bei Çelikkaya (2013) wie folgt zusammengefasst werden können:

- die Bewertung des Unterrichts anhand von Noten,
- das Verhalten der Lehrenden im Klassenzimmer,
- die Verwendung der Muttersprache oder der Fremdsprache während des Unterrichts,
- die Motivation der Lernenden,
- die Themen des Kurses,
- die Unterrichtsmaterialien,
- die Angst vor Fehlern.

Diese Faktoren tragen wesentlich dazu bei, wie Lernende ihre Einstellung zur Fremdsprache entwickeln und wie erfolgreich ihr Lernprozess verläuft.

Die aufgeführten grundlegenden Probleme verdeutlichen, dass das Erlernen von Fremdsprachen von einer Vielzahl äußerer Faktoren abhängig ist. Es wird klar, dass effektives Fremdsprachenlernen in einem lehrerzentrierten Unterrichtsumfeld nur dann realisiert werden kann, wenn all diese systembedingten Faktoren harmonisch und reibungslos ineinandergreifen. Um einen ausreichenden und erfolgreichen Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, müssen zahlreiche miteinander verknüpfte und unverzichtbare Bedingungen erfüllt sein. Das Fehlen oder die Unzulänglichkeit einer dieser Bedingungen führt dazu, dass die gesamte pädagogische Herangehensweise ineffizient wird und die erwarteten Ergebnisse trotz aller Bemühungen nicht erreicht werden können (Bayraktaroğlu, 2012). Tosun betont, dass es nicht angemessen ist, ausschließlich die Lehrmethoden für das Scheitern beim Fremdsprachenlernen verantwortlich zu machen, da sie nicht das einzige Element sind, das den Unterricht beeinflusst. Daher sollten auch andere Faktoren beachtet werden, nämlich die Zielsprache selbst, die Lernenden, die Lehrenden, die Lernumgebung und die angewendete Methode. Unter dieser Perspektive lässt sich feststellen, dass vielfältige Faktoren eine Rolle spielen, bevor die Methode als alleinige Ursache für mögliche Missstände betrachtet werden kann (Tosun, 2012, S. 37).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass angesichts der genannten Problemursachen beim Fremdsprachenlernen langanhaltender Erfolg nur dann möglich ist, wenn die Lernenden von den Lehrenden und anderen Einflussfaktoren unabhängig werden können. Um nachhaltigen Erfolg im Fremdsprachenlernen zu gewährleisten, sollte das Konzept des autonomen Lernens verstärkt in öffentlichen Schulen eingeführt werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Lernenden stets aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Diese Arbeit betrachtet deshalb kritisch lehrerzentrierte Lehrmethoden sowie die dazugehörigen Materialien und empfiehlt, dass solche Methoden nur bei Bedarf eingesetzt werden sollten. Dazu gehört die häufig verwendete Grammatik-Übersetzungsmethode, bei der der Schwerpunkt auf Grammatikverständnis, Textlesen und Übersetzen liegt. Ebenso werden die audiolinguale und die audiovisuelle Methode verwendet, bei denen die Lernenden unter der Kontrolle der Lehrenden kontinuierlich Texte und Sätze nachahmen. Durch die ständige Anwendung dieser lehrerzentrierten Methoden und der entsprechenden Materialien bleiben die sensorischen und produktiven Fähigkeiten der Lernenden oft unbeachtet. Der Erfolg bei der Anwendung dieser Methoden hängt stark von den Fähigkeiten der Lehrenden ab. Dies bedeutet, dass nicht alle Lernenden, oder zumindest die meisten von ihnen, die

Gelegenheit haben, von qualifizierten Lehrenden zu profitieren. Selbst wenn jedoch qualifizierte Lehrende gefunden werden, kann der Erfolg nicht nachhaltig sein, da nachhaltiger Erfolg eigenständige Aktivitäten erfordert.

Die vorangegangenen Untersuchungen haben eindeutig gezeigt, dass der gezielte Erfolg des Fremdsprachenlernens an öffentlichen Schulen in der Türkei bisher nicht erreicht wurde. Als Antwort auf dieses hartnäckige Problem legt diese Studie einen vielversprechenden Ansatz vor. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, durch die Förderung des autonomen Lernens alle negativen Einflussfaktoren auf das Lernen zu eliminieren und dadurch eine wirksame Methode des Fremdsprachenlernens zu etablieren. Um die diversen Probleme des Fremdsprachenlernens anzugehen, wird in dieser Studie das autonome Fremdsprachenlernen mittels digitaler und didaktischer Videoserien (AFS mit DDVS) vorgeschlagen. Die Lernenden haben dabei die Möglichkeit, die Fremdsprache eigenständig zu erlernen, indem sie kurze Videoserien anschauen und darauf basierende Übungen durchführen. Diese innovative Lernmethode ermöglicht es den Lernenden nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch außerhalb der Schule aktiv und selbstbestimmt zu lernen. Die Videoserien sind eng miteinander verknüpft und behandeln reale Alltagsprobleme in Deutschland. Durch diese authentischen Lebenserfahrungen erhalten die Lernenden eine konkrete und sinnvolle Herangehensweise an die Fremdsprache. Die herausfordernden Situationen in den Videos erwecken kontinuierliche Neugierde und Interesse. Nach dem Anschauen der kurzen Videoserie werden auf das Videothema bezogene Übungen durchgeführt, die alle vier Grundfertigkeiten der Fremdsprache (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) entwickeln. In der Klasse wird das Videothema von der Lehrperson gezielt wiederholt und zusammengefasst. Dies erfordert eine veränderte Rolle der Lehrenden, die nicht mehr die Fremdspracheneingabe kontrollieren, sondern die Lernenden dabei unterstützen, diese Eingabe eigenständig zu erlangen. Die autonome Lerntechnik basiert auf einem konstruktivistischen Lernmodell und einer kommunikativen Lernmethode.

TEIL IV

ZUSAMMENHANG VON LINGUISTIK, SPRACHDIDAKTIK, LERNTHEORIEN UND METHODEN

4.1 Grundbegriffe

Dieser Abschnitt widmet sich der Definition der grundlegenden Begriffe der Linguistik und ihrer Interaktion mit Sprachdidaktik. Im folgenden Abschnitt werden dann zentrale Themen wie Methoden, Techniken und die entsprechenden zugrundeliegenden Theorien behandelt. Hierbei wird ein kurzer Überblick über diese Konzepte gegeben.

4.1.1 Sprache

Sprache stellt ein vielseitiges und hoch entwickeltes System dar, welches durch gemeinsame Elemente und Regeln für Klang und Bedeutung in einer Gesellschaft die Kommunikation von Gedanken, Gefühlen und Wünschen an andere ermöglicht (Aksan, 1979, S. 55). Der renommierte Sprachwissenschaftler und Anthropologe Edward Sapir beschreibt Sprache folgendermaßen:

„Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions, and desires by means of a system of voluntarily produced symbols.“ (Sapir, 1921, S. 8).

Die Definition von Sprache kann auf zwei Arten erfolgen: Zum einen bezeichnet sie das, was den Menschen als Gattung von anderen Lebewesen unterscheidet und ihm ermöglicht, eine bestimmte Sprache zu erlernen und zu sprechen, ohne auf eine spezifische Sprache hinzuweisen. Zum anderen wird der Begriff „Sprache“ mit dem unbestimmten Artikel „eine“ verwendet und bezieht sich auf eine individuelle Sprache wie Deutsch oder Englisch (Wagner & Hackmack, 1998). Die Erforschung von Sprache ist ein zentrales Thema der Linguistik. Im Folgenden werden Linguistik und die damit verbundenen Begriffe kurz erläutert.

4.1.2 Linguistik

Linguistik ist ein Wissenschaftszweig, der sich im Allgemeinen mit der Sprache beschäftigt. Diese Disziplin betrachtet die Sprache aus verschiedenen Perspektiven wie Religion, Philosophie, Grammatik und anderen Bereichen und bemüht sich, die Sprache aus diesen Aspekten zu untersuchen und zu erklären (Selen, 1993, S. 9). Wagner & Hackmack (1998) bezeichnet Linguistik als der modernere und international gebräuchliche Begriff für das, was traditionell als Sprachwissenschaft bekannt ist. Allgemein beschäftigt sich die Sprachwissenschaft mit der Erforschung von Sprache. Die Sprachwissenschaft (Linguistik) erforscht das Geheimnis hinter der Funktionsweise von Sprache, die grammatischen Regeln, die zu sprachlichen Äußerungen führen, und die Verwendung von Sprache in der Kommunikation (Drügh, et al., 2012, S. 31). Linguisten verwenden, ähnlich wie Wissenschaftler in anderen Disziplinen, präzise Fachterminologie, um spezifische Phänomene in ihrem Forschungsbereich zu beschreiben (Dipper, Klabunde & Mihatsch, 2018, S. 2). Grob gesagt lässt sich die Linguistik in zwei Bereiche unterteilen: Theoretische Linguistik und Angewandte Linguistik (Balci, 2021).

4.1.2.1 Theoretische Linguistik

Aburidi (2022) bezeichnet die Grundlagenlinguistik als ein theoretisches Gebiet, das sich mit der Erforschung der Sprachstruktur und universeller Sprachregeln befasst. Die grammatikalische Beschreibung einer Sprache ist eine theoretische Darstellung, die es ermöglicht, die Struktur und Funktionsweise der Sprache zu analysieren (Robins, 1989). Die Unterzweige der Grundlagenlinguistik lassen sich wie folgt unterteilen (Susilo, 2015, S. 4):

- Phonologie und Phonetik: Lautlehre (Lautuntersuchung)
- Morphologie: Wortlehre (Wortstrukturforschung)
- Syntax: Satzlehre (Satzbauanalyse)
- Semantik: Bedeutungslehre (Bedeutung von Ausdrücken)
- Pragmatik: Sprachverwendung im Kontext.
- Synchronik: bezeichnet die Analyse von Sprachen über verschiedene Zeiträume hinweg.
- Soziolinguistik: Eine sprachwissenschaftliche Studie in Bezug auf die Gesellschaft.

Im weiteren Verlauf wurden ausführlichere Erläuterungen zu bestimmten Bereichen der theoretischen Linguistik dargelegt.

4.1.2.1.1 Phonetik und Phonologie

Das Wort „Phonetik“ leitet sich vom griechischen Wort „phone“ ab, was Stimme, Laut oder Ton bedeutet. Phonetik bezieht sich also auf die Lehre der Laute. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, sprachliche Äußerungen auf materieller Ebene zu analysieren. Das Untersuchungsobjekt der Phonetik ist die gesprochene Sprache „Sprechen/Parole“ (Selen, 1993, S. 51). Mit anderen Worten beschäftigt sich die Phonetik damit, wie Laute in einer Sprache produziert, übertragen und wahrgenommen werden. Nach Kosmin & Bogomasova, (2002) ist die Phonetik ein Bereich der Sprachwissenschaft, der sich mit den Klängen und Lauten der Sprache beschäftigt und deren Produktion und Wahrnehmung untersucht. Sie erforscht akustische, psychologische und sprechpsychologische Phänomene, deren Erkenntnisse von großer Bedeutung für die Sprachpraxis und den Fremdsprachenunterricht sind.

Phonologie befasst sich dagegen mit der Bildung von Wörtern und Äußerungen durch die systematische Analyse von bedeutungsunterscheidenden Mustern von Sprachlauten in menschlichen Sprachen (Katamba, 1989, S. 60). Zusammenfassend erklärt Becker (2012) die beiden Begriffe wie folgt:

Phonologie beschreibt abstrakte Lautstrukturen in Sprachen sowie die Verwendung von Lauten zur Unterscheidung von Wörtern und in verschiedenen Sprachen. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Phonetik mit der physischen Seite von Sprachlauten, also ihrer Produktion und Wahrnehmung durch Sprecher. Dabei werden naturwissenschaftliche Methoden wie Experimente und Messungen verwendet. Der Fokus der Phonetik liegt nicht direkt auf dem Sprachsystem selbst. Die Aufgaben und die Methoden der Phonetik und der Phonologie unterscheiden sich grundsätzlich wie folgt (Selen, 1993, S. 69):

- Phonetik beschäftigt sich mit physikalischen Aspekten der Sprache, verwendet naturwissenschaftliche Methoden, analysiert die Lautkette und klassifiziert sie nach artikulatorischen Merkmalen. Sie berücksichtigt nicht die Funktion der Laute und ist die Wissenschaft der “Parole”.
- Phonologie konzentriert sich auf die funktionale Analyse von sprachlichen Äußerungen, verwendet sprachwissenschaftliche Methoden, analysiert sprachliche Elemente und klassifiziert sie nach ihrer Position in Syntagma. Sie

berücksichtigt die Funktion der Laute, insbesondere ihre Rolle bei der Bedeutungsbildung, und ist die Wissenschaft der “Langue”.

- Phonetik betrachtet artikulatorische Merkmale als wichtig, um die Aussprache zu beschreiben.
- Phonologie betrachtet dagegen artikulatorische Merkmale als unwesentlich, wenn sie keine Bedeutungsunterschiede erzeugen.
- In der Phonetik ist das kleinste analysierbare Element das “Phon”, in der Phonologie das “Phonem”.
- Phonetik verwendet die Methode der Naturwissenschaft, während Phonologie die Methode der Sprachwissenschaft nutzt.

Zusammenfassend sind Phonetik und Phonologie zwei wichtige Disziplinen in der Linguistik, die sich mit der Erforschung von Lauten beschäftigen. Die Phonetik konzentriert sich auf die physischen und akustischen Eigenschaften von Lauten und analysiert ihre Produktion, Wahrnehmung und Unterschiede. Die Phonologie hingegen untersucht die strukturelle Organisation und Funktion von Lauten in einer Sprache und analysiert die Beziehungen zwischen den Lauten im Rahmen des phonologischen Systems einer Sprache. Zusammen tragen diese beiden Bereiche dazu bei, ein detailliertes Verständnis der Klangwelt einer Sprache zu liefern und einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der linguistischen Struktur zu leisten.

4.1.2.1.2 Morphologie

Die Morphologie ist die Studie der Morpheme und ihrer Anordnungen bei der Bildung von Wörtern. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten, die Wörter oder Teile von Wörtern bilden können. Die Morpheme, die im Rahmen der Morphologie einer Sprache behandelt werden, umfassen alle Kombinationen, die Wörter oder Teile von Wörtern bilden (Nida, 1949, S. 1). Morpheme sind grundlegende Bausteine, die es ermöglichen, Wörter in spezifische Bedeutungsträger zu zerlegen. Wörter können auch in rhythmische Einheiten, sogenannte Silben, gegliedert werden (Sakel, 2015, S. 46). Jedoch sollte Morpheme nicht mit Silben verwechselt werden, weil Silben keine eigenständige Bedeutung haben. Silben werden oft zur Vereinfachung der Aussprache oder zur Betonung von Wörtern verwendet. Morpheme tragen dagegen eine Bedeutung oder grammatische Information. Sie können Wurzeln, Präfixe, Suffixe, Endungen oder andere Elemente in einem Wort sein. Entsprechend dieser Erklärung werden Morpheme nämlich in freie und gebundene Morpheme unterteilt. Freie

Morpheme sind solche Morpheme, die alleinstehen können, da sie bereits eine Bedeutung haben. Sie werden auch als Wurzeln bezeichnet. Wörter müssen mindestens ein Wurzelmorphem enthalten, die in der Regel frei vorkommen. Als Beispiel können wir „Haus, rot, auf“ anführen. Im Gegensatz dazu können gebundene Morpheme als solche definiert werden, die nicht alleinstehen können und an freie Morpheme angehängt werden müssen, um ihre Bedeutung zu erhalten (Meibauer, 2007, S. 29).

In Tabelle 3 unten sind zusammenfassend einige Beispiele für freie und gebundene Morpheme aufgeführt.

Tabelle 3

Beispiele für freie und gebundene Morpheme

	(Freie Morpheme)	(Gebundene Morpheme)	
	Wurzel (Stamm)	Präfix	Suffix
Lexikalisch	modern, gleich	unmodern	Gleichheit
	Glück, Schön, Kind	ungleich	Schönheit
	Haus	Unglück	Kindheit
		Missverstehen	glücklich
Grammatisch	Der, die, das	eingehen/ausgehen	habe/hast/hatte
	Wegen, während	einkaufen	Kinder/Häuser
	Bei, durch, seit		Tische/ Taschen

In der Tabelle 3 werden die Unterschiede zwischen freien und gebundenen Morphemen in der deutschen Sprache illustriert. Freie Morpheme können eigenständig existieren, während gebundene Morpheme an andere Morpheme angehängt werden, um neue Wörter oder grammatikalische Formen zu bilden.

4.1.2.1.3 Syntax

Die Syntax wird definiert als die Studie über die Anordnung von Wörtern zu Phrasen, Sätzen oder syntaktischen Konstruktionen. Die kleinsten Einheiten der Syntax sind Wörter. Wenn zwei oder mehr Wörter auf eine bestimmte Weise angeordnet sind, bezieht sich das Ergebnis auf eine syntaktische Konstruktion. Mit anderen Worten, man kann sagen, dass eine syntaktische Konstruktion eine Konstruktion ist, bei der ihre unmittelbaren Bestandteile „Wörter“ oder „freie Morpheme“ sind (Muin, 2019, S. 61). Syntax erforscht und beschreibt die Regeln und Prinzipien, nach denen Wörter in Phrasen, Phrasen in Sätze und Wörter und Phrasen in Sätzen angeordnet werden (Kreyer, 2010, S. 189).

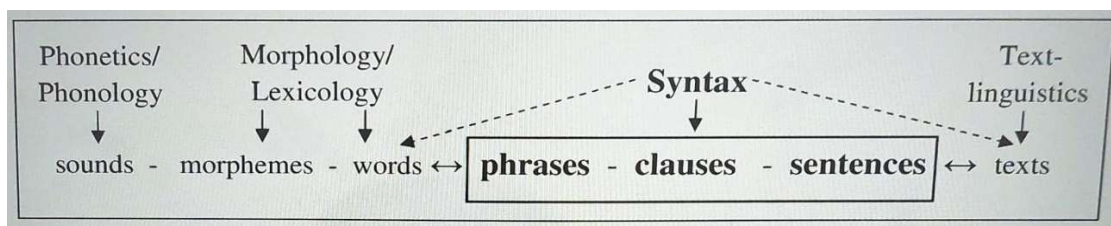


Abbildung 1. Syntax und ihre Beziehung zu linguistischen Elementen (Kreyer, 2010)

Die Abbildung 1 verdeutlicht, wie die Syntax die Entstehung von Satzstrukturen beeinflusst. Dieser Prozess erfolgt durch die Kombination von Lauten in der Phonetik, Morphemen und Wörtern. Schließlich entstehen Sätze durch die Verbindung von Wörtern. Zudem zeigt die Tabelle, dass die Kombination von Sätzen zur Bildung von Texten führt.

4.1.2.1.4 Semantik

Die Semantik als wichtiger Bereich in der Linguistik und anderen Wissenschaften beschäftigt sich mit der Erforschung und Analyse von Bedeutung und Bedeutungszusammenhängen (Riemer, 2010, S. 2). Hierbei werden die Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke untersucht, sei es in ihrer einfachen oder komplexen Form, wenn sie isoliert betrachtet werden. Zudem berücksichtigt die Semantik auch die Schnittstellen der Ausdrucksbedeutung mit der Äußerungsbedeutung und der kommunikativen Bedeutung (Löbner, 2013, S. 16).

Der Begriff Semantik ruft automatisch auch Pragmatik ins Gedächtnis. Jedoch tritt Pragmatik in einem umfassenderen kommunikativen Kontext in Erscheinung. Der grundlegende Unterschied zwischen Semantik und Pragmatik besteht darin, dass Semantik ihren Fokus auf die isolierten Bedeutungen sprachlicher Einheiten legt. Im Gegensatz dazu untersucht Pragmatik die Verwendung von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen. Die folgenden umfassenden Erläuterungen zur Pragmatik werden dazu beitragen, diese Unterscheidung noch klarer darzulegen.

4.1.2.1.5 Pragmatik

Pragmatik ist die Erforschung der Bedeutung durch den Sprecher. In einem erweiterten Sinne befasst sich die Pragmatik mit der Erforschung der Bedeutung, die von einem Sprecher (oder Schreiber) vermittelt und von einem Zuhörer (oder Leser) interpretiert wird. Folglich hat sie mehr mit der Analyse dessen zu tun, was Menschen mit ihren Äußerungen meinen, als mit der Bedeutung der Wörter oder Phrasen in diesen

Äußerungen für sich genommen (Yule, 1996, S. 4). Die Pragmalinguistik geht über die Methoden der Systemlinguistik hinaus und befasst sich mit Dingen und Prozessen, die durch Sprache nicht vollständig erfasst werden können. Sie betrachtet insbesondere den subtilen Inhalt, der zwischen den Zeilen einer Kommunikation liegt. Dennoch folgen auch diese Prozesse bestimmten Regeln, die wissenschaftlich untersucht und beschrieben werden können. Es lässt sich argumentieren, dass die Beherrschung der Grammatik allein nicht ausreicht, um in einer Sprache zu kommunizieren, solange man kein Verständnis für die Pragmatik hat (Ernst, 2002, S. 3).

Yule (1996) beschreibt die Beziehung zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik wie folgt:

Syntax betrachtet die Anordnung von Wörtern in Sätzen, während Semantik die Bedeutung der Wörter in Bezug auf die reale Welt untersucht. Die semantische Analyse versucht unabhängig von der Sprecherperspektive, die Genauigkeit (Wahrheit) von verbalen Beschreibungen und Sachverhalten in der Welt festzustellen. Pragmatik hingegen untersucht die Beziehung zwischen Sprachformen und den Menschen, die sie verwenden. Sie ermöglicht Einblicke in die beabsichtigte Bedeutung, Annahmen und Ziele der Sprecher sowie die Art der Handlungen, die sie durch ihre Sprache ausführen. Die Berücksichtigung der Pragmatik führt zu einem tieferen Verständnis der Absichten und Handlungen der Sprecher.

Wie aus den Definitionen ersichtlich ist, beschäftigt sich die Pragmalinguistik mit der Bedeutung von sprachlichen Äußerungen, die über die wörtliche Bedeutung hinausgeht und von Faktoren wie dem Kontext, den Sprechern, den Hörern und den sozialen Normen beeinflusst wird.

4.1.2.1.6 Synchronie und Diachronie

Synchronie bezieht sich auf Ereignisse, die innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens stattfinden und keine zeitliche Entwicklung durchlaufen. Dieser Begriff wird häufig als Synonym für „Beschreibung/Deskriptiv“ verwendet und steht im Gegensatz zur Diachronie. Der Fokus der synchronischen Linguistik liegt darauf, eine spezifische Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem festgelegten System zu analysieren (Kridalaksana, 1982, S. 154). Laut Britannica 2023 beschäftigt die synchronische Linguistik sich mit der Untersuchung einer Sprache über einen bestimmten, festgelegten Zeitraum hinweg. Die untersuchte Zeitspanne kann sowohl die Gegenwart als auch einen bestimmten Punkt in der Vergangenheit umfassen. Sogar

synchronische Analysen von ausgestorbenen Sprachen wie Latein sind möglich. Im Gegensatz dazu bezieht sich die diachronische Linguistik (auch historische Linguistik genannt) auf die Analyse der Sprachentwicklung über einen längeren Zeitraum (Britannica, 2023).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die synchronische Linguistik im Gegensatz zur historischen Linguistik den Fokus nicht auf die zeitliche Entwicklung von Sprachen legt, sondern vielmehr den Zustand einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht. Dabei konzentriert sie sich auf die Analyse der Grammatik, des Wortschatzes, der Phonologie und anderer sprachlicher Merkmale einer spezifischen Sprache in einem festgelegten Zeitraum, ohne deren Veränderungen im Laufe der Zeit zu berücksichtigen.

4.1.2.1.7 Soziolinguistik

Hudson (1996) definiert Soziolinguistik als die Untersuchung der Sprache in Beziehung zur Gesellschaft. Diese Definition verdeutlicht den Schwerpunkt der Forschung auf den sozialen Aspekten der Sprache und wie diese mit der Gesellschaft interagiert. Spolsky (1996) ergänzt die Definition, indem er betont, dass Soziolinguistik auch die Anwendungen der Sprache in der Gesellschaft untersucht. Das bedeutet, dass diese Disziplin nicht nur theoretische Zusammenhänge erforscht, sondern auch praktische Anwendungen in verschiedenen sozialen Kontexten berücksichtigt. Diese wissenschaftliche Disziplin untersucht die Sprache im Kontext der sozialen Strukturen, in denen die Menschen leben. Dabei geht sie davon aus, dass die menschliche Gesellschaft von vielfältigen miteinander verbundenen Mustern und Verhaltensweisen geprägt ist, von denen einige eine sprachliche Natur haben.

Insgesamt betrachtet die Soziolinguistik die Sprache als ein soziales Phänomen, das eng mit den sozialen Strukturen und Mustern der menschlichen Gesellschaft verbunden ist. Ihre Untersuchungen tragen dazu bei, ein tieferes Verständnis für die Rolle der Sprache in verschiedenen sozialen Kontexten zu gewinnen und möglicherweise auch die Gesellschaft positiv zu beeinflussen.

4.1.2.2 Angewandte Linguistik

Die Anwendungen der Linguistik auf andere Aktivitäten, die bestimmten Zwecken in der Welt dienen, werden zusammen als Angewandte Linguistik bezeichnet (Robins, 1989, S. 10). Während die Systemlinguistik Sprachen in ihrer abstrakten

theoretischen Form analysiert, befasst sich die Angewandte Linguistik mit der Untersuchung der praktischen Anwendung und des Gebrauchs von Sprache (Ernst, 2002, S. 8). Crystal (2011) definiert Angewandte Linguistik ausführlich als die Anwendung von linguistischen Theorien, Modellen, Methoden, Konzepten und Forschungsergebnissen zur Klärung und Lösung von Problemen in Bereichen, in denen Sprache eine zentrale Rolle spielt. Durch die praktische Anwendung linguistischer Erkenntnisse werden sprachbezogene Herausforderungen bewältigt und die Kommunikation verbessert. Aburidi (2022) hebt hervor, dass die Angewandte Linguistik die Verbindung zwischen Sprache und Lebensaspekten untersucht, um praktische Lösungen für menschliche Probleme zu finden. Die gewonnenen Daten sind bedeutend für den Alltag, da sie helfen, Kommunikationsprobleme zu lösen und kulturelle Unterschiede besser zu verstehen. Die Anpassungsfähigkeit dieser Wissenschaft ermöglicht es, auf unvorhersehbare Herausforderungen im Laufe des Lebens zu reagieren. Daher ist es entscheidend, dass Forscher ihre Perspektiven erweitern und interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern, um effektive Lösungen für verschiedene Lebensprobleme zu entwickeln. Diese Disziplin nutzt sprachwissenschaftliches Wissen, um praktische Herausforderungen wie Sprachunterricht, Übersetzung, Sprachpolitik, Sprachberatung und Sprachkommunikation anzugehen (Aburidi, 2022). Nach Balcıs (2021) Ausführungen umfasst die angewandte Linguistik hauptsächlich die folgenden Teilgebiete:

- Kontrastive Linguistik,
- Computerlinguistik,
- Internetlinguistik,
- Ökolingustik,
- Feministische Linguistik,
- Institutionelle Linguistik,
- Betriebslinguistik,
- Diskurslinguistik,
- Medienlinguistik und andere.

Das Thema dieser Studie „AFS mit DVDS“ beinhaltet wichtige Bereiche der angewandten Linguistik, darunter Übersetzen und Dolmetschen, Sprachenpolitik, Computerlinguistik, Internetlinguistik, Sprachunterricht und Sprachdidaktik. In der Studie wird auf diese Bereiche näher eingegangen und ihre Bedeutung hervorgehoben.

4.1.2.2.1 Übersetzen und Dolmetschen

Die Übersetzungswissenschaft beschäftigt sich sowohl mit dem Prozess des Übersetzens als auch mit den Ergebnissen dieses Prozesses. Die prozessorientierte Übersetzungswissenschaft betrachtet vor allem die psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Aspekte des Übersetzens, während die produktorientierte Übersetzungswissenschaft die Übersetzungen selbst untersucht. Die Dolmetschwissenschaft befasst sich dagegen mit dem Prozess des mündlichen Übersetzens und den Ergebnissen dieses Prozesses, auch bekannt als „Dolmetschungen“. Zusammen mit der Übersetzungswissenschaft wird dies als Translationswissenschaft oder Translatologie bezeichnet (Koller, 2004, S. 127). Nach Prunč, (2002) bezieht sich Translation im engeren Sinne auf das mündliche oder schriftliche „Übertragen“ eines Ausgangstextes in einen anderssprachigen Zieltext. Koller (2004) hebt hervor, dass die angewandte Übersetzungswissenschaft eine unmittelbare Rolle in der Übersetzungspraxis spielt. Ihr Hauptziel besteht darin, den Übersetzern bei ihrer Arbeit zu unterstützen, indem sie verschiedene Hilfsmittel erarbeitet oder verbessert. Dazu gehören Wörterbücher, vergleichende Idiomatik, Fachwörterbücher und Handbücher verschiedenster Art. Die angewandte Übersetzungswissenschaft hat als primäres Ziel die Entwicklung und Bereitstellung von hochwertigen Übersetzungswörterbüchern. Diese Wörterbücher sollen den Übersetzern eine zuverlässige Unterstützung bieten und ihnen dabei helfen, präzise und adäquate Übersetzungen zu erstellen.

4.1.2.2.2 Sprachenpolitik

Es besteht eine gewisse Verwechslungsgefahr zwischen Sprachpolitik und Sprachenpolitik, da beide Begriffe sich mit Aspekten der Sprache im politischen Kontext befassen. Während sich Sprachpolitik auf politische Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache bezieht, wie beispielsweise das Verbot bestimmter Wörter, beschäftigt sich Sprachenpolitik mit dem Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen. Sprachenpolitik betrifft die Entscheidungen von Staaten oder Gemeinwesen darüber, in welcher Sprache sie kommunizieren, welche Sprachen in Bildungseinrichtungen gelehrt werden usw. (Glück & Rödel, 2016, S. 664). Es ist wichtig, zwischen diesen beiden Konzepten zu unterscheiden, um ihre jeweiligen Untersuchungsbereiche und Ziele richtig zu verstehen. Die Politolinguistik (Sprachlinguistik) stellt eine linguistische

Teildisziplin dar, die sich mit der Analyse von Sprache und deren Verwendung im Kontext öffentlicher und politischer Kommunikation beschäftigt (Girnth & Hofmann, 2016, S. 7). Laut Januszek (1985) erforscht die Sprachpolitik die Verwendung von Sprache im politischen Kontext. Sie betrachtet die Politik nicht nur als Gegenstand der Forschung, sondern auch als einen wesentlichen Bestandteil davon. Das Hauptziel besteht darin, sprachliche Phänomene als politische Verhältnisse zu untersuchen und ihre Rolle bei der gesellschaftlichen Organisation zu verstehen.

Diese Arbeit hat auch mit Sprachenpolitik zu tun, weil die politische Bedeutung einer Sprache ihren Lehransatz beeinflusst. Mit anderen Worten beeinflusst die politische Einstellung im Land die Qualität der Sprachvermittlung. Sprachenpolitik umfasst sämtliche Maßnahmen, die von einer Regierung oder anderen Institutionen ergriffen werden, um die Funktion, Struktur oder den Erwerb von Sprachen in einem Land oder einer soziopolitischen Einheit zu beeinflussen. Dies schließt die Verwendung und den Status verschiedener Sprachen ein, ebenso wie den Sprachunterricht in Schulen und die Auswahl der Sprache in unterschiedlichen öffentlichen und privaten Bereichen. Bei einer Betrachtung der Sprachauswahl und des Sprachunterrichts in der historischen Entwicklung der Türkei und des Osmanischen Reiches wird deutlich, wie stark der Einfluss von politischen Entscheidungen und gesellschaftlichen Strukturen auf die Sprachauswahl wirksam war (siehe Teil 2). In der osmanischen Geschichte, geprägt von religiösen Aspekten, standen Arabisch und Persisch im Vordergrund. Hingegen wurde in der neu gegründeten laizistischen Türkischen Republik der Fokus auf westliche Sprachen gelegt. Es ist allgemein bekannt, dass Reformbemühungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in verschiedenen Zeitabschnitten stark von politischen Entwicklungen beeinflusst wurden. Die Herangehensweise der Politik spielt eine entscheidende Rolle bei der Festlegung der Sprachenauswahl und der Intensität des Sprachenunterrichts.

4.1.2.2.3 Computerlinguistik

Mit der fortschreitenden Technologie hat sich auch die Sprachanalyse weiterentwickelt. Die Computerlinguistik nutzt den Computer als Werkzeug für linguistische Analysen (Aksan & Atasoy, 2021, S. 2). Computerlinguisten erforschen den strukturellen Aufbau, die Bedeutung und den praktischen Einsatz von menschlicher Sprache, um Computer zu intelligenten Helfern in der menschlichen Kommunikation zu

entwickeln. Diese Forschung konzentriert sich im Wesentlichen auf drei wichtige Anwendungsbereiche (Schmitz, 1992, S. 9):

- den Dialog zwischen Menschen und Maschine,
- die automatische Analyse von Texten
- die maschinelle Übersetzung

Die Computerlinguistik, auch bekannt als Sprachtechnologie oder maschinelle Sprachverarbeitung, ist ein Bereich, der aus Ideen wie maschineller Übersetzung und interaktiven Dialogen mit Computern entstanden ist. Heutzutage ist dieser Bereich stark diversifiziert und hat viele innovative Anwendungen hervorgebracht (Carstensen, 2012). Besonders im Sprachenlernen spielt die Computerlinguistik eine bedeutende Rolle, da sie automatische Sprachanalyse, Spracherkennung, maschinelle Übersetzung, Konversationsübungen, automatisierte Korrektur und personalisierte Lernplattformen ermöglicht. Diese Technologien machen das Sprachenlernen effektiver und interaktiver, indem sie Lernenden eine Vielzahl von Hilfsmitteln und Ressourcen bieten, um ihre Sprachkenntnisse auf verschiedene Weise zu verbessern und zu erweitern. Die Integration der Computerlinguistik in den Sprachunterricht eröffnet somit neue Möglichkeiten, um den Lernprozess zu bereichern und an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Zusammenfassend ermöglichen Fortschritte in der Computerlinguistik eine menschenähnliche Interaktion mit Computern und eine effizientere sowie natürlichere Kommunikation zwischen Menschen und Maschine. Diese Entwicklung findet in verschiedenen Bereichen Anwendung, z. B. in Technologie, Kundenservice, Bildung, Medizin, Übersetzung, Kommunikation und anderen Bereichen des täglichen Lebens.

4.1.2.2.4 Internetlinguistik

Ein weiteres relevantes Gebiet dieser Studie ist die Internetlinguistik. Dies liegt daran, dass das Internet einen erheblichen Einfluss auf autonomes Lernen hat. Autonomes Lernen geschieht unabhängig von einer Lehrperson, erfordert jedoch den Zugang zu Ressourcen. In dieser Hinsicht bietet das Internet den größten Spielraum für Lernende, um eigenständig eine Sprache zu erlernen. Digitale Lernmaterialien, die online verfügbar sind, ermöglichen es den Lernenden, selbstständig und erfolgreich zu lernen.

Gemäß Ciuba (2021) widmet sich die Internetlinguistik der gründlichen Analyse der Sprachverwendung und des Sprachwandels im Internet. Diese Forschung

trägt entscheidend dazu bei, ein besseres Verständnis für die Auswirkungen der digitalen Kommunikation auf die Sprache zu entwickeln. Die digitale Präsentation einer Fremdsprache erleichtert und verbessert maßgeblich den Lernprozess.

4.1.2.2.5 Sprachdidaktik

Im Allgemeinen erforscht die Didaktik die komplexe Wechselwirkung zwischen Lehrmethoden und Lernprozessen. Hierbei werden sowohl formelle als auch informelle Ansätze des Lehrens und Lernens berücksichtigt. Ein zentrales Anliegen ist die erfolgreiche Übertragung von Wissen und Verständnis (Heringer, 1975, S. 7). Innerhalb dieses Feldes nimmt die Sprachdidaktik eine bedeutende Position ein. Sie widmet sich der systematischen Analyse verschiedener Aspekte des Sprachunterrichts und untersucht die verschiedenen Aufgaben, die damit einhergehen (Sieber, 1998). Hierbei liegt der Fokus auf dem Vermitteln und Erlernen von Sprache in institutionellen Zusammenhängen wie Schulen. Um einen effektiven Sprachunterricht zu gestalten, greift die Sprachdidaktik auf Erkenntnisse aus der Sprachwissenschaft sowie aus Bildungs- und Lerntheorien zurück. Dabei spielt die schulische Umgebung eine entscheidende Rolle, da sie maßgeblich den Rahmen für den Sprachunterricht setzt (Köhnen, 2011, S. 87).

Die vorliegende Arbeit ist eine umfassende Studie, die sich ausführlich mit der effektiven Sprachdidaktik beschäftigt und dabei verschiedene Methoden und Techniken des Sprachenlernens analysiert. Sie leistet einen wichtigen Beitrag zur angewandten Linguistik und fördert das Verständnis für optimales Sprachenlernen. Hierbei arbeiten die Internetlinguistik und Sprachdidaktik eng zusammen, um das Sprachenlernen im digitalen Zeitalter zu erforschen und effektive Lernmethoden zu entwickeln. Besonders beim autonomen Lernen spielt der Zusammenarbeit der Sprachdidaktik und der Internetlinguistik eine entscheidende Rolle. Insgesamt verbindet diese Studie Theorie und Praxis, indem sie die Sprachwissenschaft auf die Sprachdidaktik anwendet und neue Erkenntnisse zum effektiven Sprachenlernen liefert.

4.2 Interaktion von Linguistik, Sprachdidaktik, Lerntheorien und Methoden

Wenn wir eine Zusammenfassung aller oben genannten Konzepte erstellen, können wir die Beziehung zwischen den Konzepten folgendermaßen darstellen:

Linguistik beschäftigt sich mit der Sprache an sich und ihren verschiedenen Aspekten wie Phonetik, Syntax, Semantik, Pragmatik und Phonologie, die auch beim

Erwerb einer Sprache eine Rolle spielen. Ein Teilgebiet der Linguistik ist die Angewandte Linguistik, die sich unter anderem auf den Zweitspracherwerb konzentriert. Damit die angewandte Linguistik dieses Ziel erreichen kann, wird die Sprachdidaktik als ihre Teildisziplin eingesetzt. Die Sprachdidaktik befasst sich vor allem auf das Lehren und Lernen im Sprachunterricht (Moharic, 2015, S. 14). Die Lerntheorien, die in diesem Zusammenhang im Vordergrund stehen, haben das grundlegende Ziel, eine umfassende Beschreibung und Erklärung des Lernprozesses zu liefern (Reinmann, 2015, S. 132). Es gibt verschiedene Theorien des Lernens wie Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, die sich auf spezifische Aspekte fokussieren. Jede Theorie bestimmt auch unterschiedliche Rollen und Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie verschiedene Lernergebnisse (Reinmann, 2013, S. 12).

Beide Hauptbereiche (Linguistik und Sprachdidaktik) sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Probleme beim Spracherwerb im Kontext des Sprachunterrichts liefern wichtige Hinweise für die Sprachwissenschaft, um neue Konzepte zu entwickeln (Rothstein, 2010, S. 11). Die Interaktion dieser vier Bereiche (Linguistik, Sprachdidaktik, Lerntheorien und Methoden) ermöglicht es, den Sprachunterricht effektiver und effizienter zu gestalten. Durch das Verständnis der Sprachstrukturen (Linguistik) und den Einsatz geeigneter Lehr- und Lernmethoden auf Basis fundierter Lerntheorien kann die Sprachdidaktik den Lernenden dabei helfen, eine neue Sprache erfolgreich zu erlernen. Letztendlich fließen die Erkenntnisse und Methoden dieser Disziplinen zusammen, um einen ganzheitlichen und zielorientierten Sprachunterricht zu ermöglichen.

TEIL V

LERNTHEORIEN, METHODEN UND TECHNIKEN

5.1 Die Lerntheorien

Um das Lernen zu verstehen und den wirksamen Unterrichtsprozess zu erklären, wurden zahlreiche Lerntheorien entwickelt. Lerntheorien sind lernpsychologische Konzepte, die für Bildungs- und Lehrprozesse von großer Bedeutung sind (Mahr, 2019, S. 6). Da jede dieser Theorien unterschiedliche Lehr- und Lernstile hervorhebt, ist es für einen effektiven Unterricht notwendig, von den Prinzipien jeder dieser Theorien zu profitieren (Mıdık & Durak, 2008).

Mıdık & Durak (2008) verglichen den traditionellen Lehransatz mit einem auf das Lernen zentrierten Unterrichtsmodell wie folgt:

Tabelle 4

Traditionelles Lehrverfahren und lernerzentriertes Lernverfahren

Traditionelles Lehrverfahren	Lernerzentriertes Lernverfahren
• Die Lernenden sind in der Lernplanung und im Unterrichtsprozess weitgehend passiv. • Die Wissensvermittlung erfolgt hauptsächlich durch den Lehrer. • Der Fokus liegt eng auf dem vorgegebenen Thema. • Der Schwerpunkt liegt auf dem Empfangen von Informationen. • Die Lehrpersonen sind die primären Wissensquellen und Kontrolleure der Aktivitäten. • Externe Anreize wie Noten und Lehrerlob sind Motivationsfaktoren. • Individualistisches Lernen und Wettbewerb stehen im Vordergrund. • Die Lernumgebung ist auf klassische Unterrichtsräume beschränkt. • Lernen und Lehren sind eher starr	• Die Lernenden übernehmen aktiv Verantwortung für ihr eigenes Lernen und gestalten es aktiv mit. • Die Lernenden haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich dessen, was und wie sie lernen. • Ein integrativer Ansatz zum Lernen wird betont. • Der Schwerpunkt liegt auf der Strukturierung und Anwendung von Wissen. • Lehrende fungieren als Mentoren, Berater und Lernbegleiter. • Intrinsische Motivation, wie Interesse und Neugier, treiben das Lernen an. • Kooperatives Lernen steht im Vordergrund. • Lernen kann in vielfältigen Umgebungen stattfinden.

- | | |
|--|--|
| strukturiert.
• Prüfungen sind die zentralen Bewertungsmaßstäbe, für die Lehrer verantwortlich sind.
• Der Fokus liegt auf kurzfristiger Perspektive, wie etwa Prüfungsvorbereitung oder das Erledigen von Lernaufgaben. | • Flexibilität prägt sowohl das Lernen als auch das Lehren.
• Selbstbewertung und Peer-Reviews sind gängige Praktiken, und die Bewertung erfolgt flexibel.
• Der Schwerpunkt liegt auf langfristiger Perspektive, nämlich lebenslangem Lernen. |
|--|--|
-

Die drei bekanntesten Lerntheorien werden folgendermaßen vorgestellt:

5.1.1 Behaviorismus

Das Konzept des Lernens kann als schrittweises Aneignen von Verhaltenseinheiten verstanden werden. Dabei hören Lernende Äußerungen, imitieren sie und passen sie an, um positive Verstärkung aus ihrer Umgebung zu erhalten (Huneke & Steinig, 2009, S. 31). Diese Sichtweise entspringt dem behavioristischen Ansatz, bei dem Lernen als bewusste Entwicklung des erwünschten Verhaltens durch Hinweisreize und Verstärkung betrachtet wird. Die inneren Prozesse im Gehirn des Lernenden bleiben hierbei unbeachtet und lediglich das beobachtbare Verhalten steht im Fokus (Midik & Durak, 2008). In der behavioristischen Lerntheorie liegt nämlich der Schwerpunkt auf dem beobachtbaren Verhalten des Menschen und die inneren Vorgänge im Gehirn werden vernachlässigt (Ballweg, Introna, Riemer, & Wild, 2018). Dabei wird das Gehirn als Organ betrachtet, das auf Reize mit vordefinierten Verhaltensweisen reagiert, sei es angeboren oder erlernt. Dabei spielen die Prozesse im Gehirn eine untergeordnete Rolle (Tissen, 1999). Das zugrundeliegende Reiz-Reaktion-Modell bildet das Fundament des Behaviorismus, der wenig Interesse an den mentalen Prozessen zwischen Reiz und Reaktion zeigt (Black-Box-Denken). In Lernumgebungen mit behavioristischem Ansatz sind die Aktivitäten der Lernenden zwar sichtbar, aber sie interessieren Lehrende meist nur im Zusammenhang mit den erzielten Lernergebnissen (Reinmann, 2013, S. 12).

Ähnlich wie in zahlreichen anderen Bereichen stützen sich auch Bildungssysteme im Fremdsprachenunterricht größtenteils auf dieses Modell, das sich von der Vergangenheit bis zur Gegenwart erstreckt. Jedoch erweisen sich die Ergebnisse, wie bereits in den zuvor genannten Studien deutlich wurde, oft nicht als die gewünschten Erfolge. Bei diesem Lehrmodell werden die Lernenden wie Roboter

behandelt, wobei ihre kreativen Eigenschaften vernachlässigt werden. Daher ist es dringend erforderlich, unsere Schulen so schnell wie möglich von diesem lehrerzentrierten Ansatz zu befreien. Andernfalls würden wir trotz intensiver Investitionen vergeblich rudern. Weder könnten wir die Fremdsprache erlernen noch würden unsere Investitionen sinnvoll genutzt.

5.1.2 Kognitivismus

Im Gegensatz zum Behaviorismus betont die Theorie des kognitiven Lernens den mentalen Prozess des Individuums. Beim kognitiven Lehrmodell rückt der kognitive Prozess, der im Behaviorismus vernachlässigt und als Black Box betrachtet wurde, in den Vordergrund und wird untersucht, zu verstehen, was während des Lernprozesses geschieht. Das Gehirn wird nicht einfach als Behälter für externe Informationen betrachtet; vielmehr wird der kognitive Prozess mit dem Informationsverarbeitungsprozess eines Computers verglichen (Serindağ, 2003, S. 56). Ein zentrales Prinzip der kognitiven Lerntheorien wie beispielsweise das „entdeckende Lernen“ besagt, dass Bildung im Kontext einer eigenständigen Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner sozialen Umwelt stattfindet (Quetz & von der Handt, 2002, S. 59). Menschen verfügen über spezifisch menschliche Fähigkeiten wie Sprache und Bewusstsein, was ihr Lernen von dem der Tiere unterscheidet. Im Verlauf des Lernens kommt es zu einer geistigen Veränderung, die nicht zwangsläufig eine äußerliche Verhaltensänderung mit sich bringt, wie es von den Vertretern des Behaviorismus behauptet wird. Das Lernen involviert vielmehr die Verknüpfung neuer Informationen mit bereits vorhandenem Wissen (Bachman, 2003, S. 23). Balci (1991) betont die Relevanz der bereits erworbenen Muttersprache im Kontext des Erlernens neuer Sprachen und argumentiert, dass die Präsenz der Muttersprache den Erwerb jeder weiteren Sprache beeinflusst. Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung einer kognitiven Grundlage für das Erlernen von Fremdsprachen. Menschen verfügen über einen mentalen Mechanismus für den Spracherwerb, der sich grundlegend von dem der Tiere unterscheidet. Daraus folgt, dass die Ablehnung komplexer Regeln und die einseitige Betonung vermeintlicher Kommunikativität, die durch ausschließlich einsprachiges Lernen gefördert wird, den Prozess des Fremdspracherwerbs behindern und auf reines Imitieren reduzieren können. Eine solche Herangehensweise würde die Fähigkeiten des Menschen auf das Niveau tierischen Verhaltens herabstufen. Während

Tiere tendenziell imitativ handeln, zeichnen sich Menschen durch kognitives Lernen und Handeln aus (Balci, 1991).

5.1.3 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus basiert auf der Idee, dass menschliches Denken, Erkennen und Lernen durch individuelle Konstruktionsprozesse geformt werden. Das bedeutet, dass die Realität nicht objektiv erfasst werden kann, sondern vielmehr von jedem handelnden Individuum subjektiv aufgebaut wird (Chrissou, 2009). Im Konstruktivismus übernehmen die Lernenden die aktive Rolle bei der Gestaltung ihres Lernprozesses. Sie konstruieren ihre individuelle Lernsituation, um bestmöglich zu lernen. Dabei findet spielerisches und entdeckendes Lernen von selbst statt. Es ist von großer Bedeutung, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, ihre eigene Lernsituation durch die Auswahl geeigneter Wissensquellen und die Anwendung angemessener Lernmethoden zu gestalten. Da Lernende etwas Eigenes lernen und dies von ihren persönlichen Erfahrungen abhängt, wird das erworbene Wissen zu einer individuellen Darstellung der Welt (Tengler, Ehlen, & Müller, 2005, S. 6). Die Unterrichtsmethoden sollten daher implizit das Versprechen enthalten, die Lernenden von der Abhängigkeit von den Lehrenden zu befreien (Meyer & Junghans, 2021, S. 15). In dieser Theorie liegt der Fokus darauf, das Lernen den Lernenden selbst zu überlassen und der Lehrperson lediglich eine beratende Rolle zuzuweisen. Herkömmliche Lehrmaterialien werden abgelehnt, stattdessen können die Lernenden ihre eigenen Lernressourcen auswählen. Grammatik oder andere Inhalte werden nicht im Voraus im Unterricht vermittelt, sondern die Lernenden haben die Möglichkeit, sie eigenständig zu entdecken. Diese Theorie basiert darauf, dass die Lernenden unter der Anleitung der Lehrperson individuell oder in Gruppen lernen (Steinig & Huneke, 2009, S. 50).

Die zentrale Prämisse dieser Lerntheorie besagt, dass die „Wirklichkeit“ lediglich das ist, was ein Individuum subjektiv wahrnimmt. Mit anderen Worten: Jedes Individuum konstruiert seine eigene Vorstellung von Realität. Während der Kognitivismus das Lernen als „Informationsverarbeitung“ ansah, wird hier das Lernen als autonomer „Konstruktionsprozess“ verstanden. Dabei agieren die Lernenden auf Grundlage ihres individuellen Wissens und ihrer Erfahrungen. Diese Theorie impliziert, dass der Lernprozess bei jedem Individuum unterschiedlich verläuft. Es ist also möglich, dass verschiedene Lernende bei gleichem Input unterschiedliche Erkenntnisse gewinnen (Quetz & von der Handt, 2002, S. 59).

Die Grundlage dieser Doktorarbeit beruht auf den Prinzipien des Konstruktivismus. Anstatt den Lernenden im schulischen Umfeld vorgefertigte Lernmaterialien anzubieten, setzt diese Arbeit darauf, sie dazu zu ermutigen, mithilfe technologischer Geräte selbst geeignete Lernressourcen zu finden und auszuwählen. Die Verwendung von Internetressourcen, mit denen die Lernenden bereits in ihrem Alltag vertraut sind, wird als äußerst vorteilhaft angesehen.

Ein Beispiel dafür sind digitale und pädagogische Videoserien, die in dieser Studie empfohlen werden. Diese Serien ermöglichen es den Lernenden, jederzeit und überall auf die Ressourcen zuzugreifen und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Der Lernprozess beschränkt sich nicht nur auf das Klassenzimmer, sondern kann überall dort stattfinden, wo es den Lernenden am besten passt. Im Klassenzimmer können vorherige Themen je nach Bedarf wiederholt oder Schwerpunkte auf solche Themen gelegt werden, die nicht ausreichend verstanden wurden. In dieser Herangehensweise erhalten die Lernenden die Möglichkeit, einerseits schwierige Themen besser zu verstehen und andererseits ihre eigenen Projekte vor ihren Mitschülern zu präsentieren. Dies fördert nicht nur die Motivation zum Lernen, sondern ermutigt auch zur aktiven Teilnahme und Kreativität.

Die Verwendung von Videoserien, die verschiedene Sinne ansprechen, ermöglicht ein umfassendes Lernen. Hierbei werden grundlegende Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben effektiv entwickelt. Die Lernenden schauen nicht nur kurze Videos, sondern erweitern auch ihren Wortschatz durch speziell für die Serie konzipierte Übungen. Diese Übungen stärken ihre Grammatikkenntnisse unbemerkt und verbessern ihre Sprechfähigkeiten durch interaktive Aktivitäten. Da die Videoserien im Zielland der Sprache gedreht wurden, ermöglichen sie den Lernenden, den Umgang mit alltäglichen Situationen und Herausforderungen zu erleben, denen sie begegnen könnten. Daher kann diese Lernmethode als ein praktisches Beispiel für das Lernen durch Handeln betrachtet werden.

5.2 Lehrmethoden

Eine Methode beschreibt den Weg, der eingeschlagen wird, um ein spezifisches Lernziel zu erreichen (Rösler, 2012, S. 66). Um die gegenwärtige Situation im Sprachunterricht zu erfassen, ist es wichtig, den historischen Verlauf der maßgeblichen Ansätze nachzuverfolgen, die seine Entwicklung geprägt haben. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) wurde über einen langen Zeitraum hinweg am

häufigsten angewandt und galt als vorherrschender Ansatz im Bereich des Sprachenlernens. Dieser Ansatz betonte stark die schriftliche Sprache und vernachlässigte hingegen die mündliche Kommunikation (Schmidt & Aquino, 2021, S. 194). Die am häufigsten verwendeten Methoden zur Erlernung einer Fremdsprache werden nachfolgend erklärt.

5.2.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist eine traditionelle Lehrmethode, die ursprünglich für den Unterricht von Latein und Griechisch verwendet wurde und besonders im 16. Jahrhundert beliebt war. Der Fokus dieser Methode lag auf der Übersetzung von Texten, der Grammatik und dem Auswendiglernen von Vokabeln (Luisa & Renau, 2016). Im 19. Jahrhundert wurde sie in Europa für den Unterricht moderner Sprachen (wie Französisch und Englisch) an Gymnasien weiterentwickelt. Der Unterricht in den alten Sprachen (Griechisch, Latein), die den Lehrplan in den Gymnasien dominierten, diente dabei als Vorbild (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19).

Bei der GÜM steht das Übersetzen von komplexen literarischen Texten bis hin zu einzelnen Passagen im Mittelpunkt. Da die gesprochene Zielsprache eine untergeordnete Rolle spielt, finden Erklärungen und Diskussionen meist in der Ausgangssprache statt (Sklizmantaitè, 2006). Die Stärken der GÜM liegen in einer gründlichen kognitiven Durchdringung des Lehrstoffs sowie einer fundierten Vermittlung von Grammatik und schriftlicher Sprachbeherrschung. Ein Nachteil liegt jedoch darin, dass die Kommunikationsfähigkeit aufgrund der mangelnden Betonung der Interaktion mit Menschen vernachlässigt wird. Gemäß Adina (2014) verläuft der Unterricht nach der GÜM in drei Phasen:

1. Die Einführungsphase, in der der Grammatikstoff präsentiert wird.
2. Die Übungsphase, in der Sätze mit dem erlernten Grammatikstoff gebildet werden.
3. Die Anwendungsphase, in der das Lesen, Schreiben und Übersetzen zur praktischen Anwendung des erlernten Stoffs geübt werden.

Die GÜM steht aufgrund ihres starken Fokus auf Grammatik häufig in der Kritik. Die Arbeit mit isolierten Sätzen und Phrasen wird ebenfalls negativ bewertet. Mündliche Kommunikation und Hörverstehen scheinen bei dieser Methode keine Priorität zu haben. Die Frage, inwieweit Sprache durch Übersetzungen vermittelt

werden kann, wird ebenfalls kontrovers diskutiert (Baliuk, Buda, Rösler, & Würffel, 2018)

5.2.2 Die Direkte Methode (DM)

Die intensive Kritik an der GÜM in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts führte zur Entwicklung der direkten Methode (DM). Im Gegensatz zur GÜM stand in der DM die mündliche Kommunikation im Unterricht im Vordergrund, wobei das Lesen und Schreiben eher in den Hintergrund rückten. Um die Sprechfertigkeiten zu fördern, wurde im Fremdsprachenunterricht auf die Verwendung der Muttersprache verzichtet, und der Unterricht erfolgte ausschließlich in der Fremdsprache. Ein zentrales Merkmal der DM war die Einzelsprachigkeit, bei der ausschließlich die Zielsprache im Unterricht genutzt wurde (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19).

Auch Čerovská (2015) zog einen Vergleich zwischen der GÜM und der DM und stellte fest, dass während in der GÜM der mündlichen Kommunikation nur ungenügend Beachtung geschenkt wurde, stand sie in der DM im Fokus. Die DM stellte nämlich eine radikale Abkehr von der GÜM dar, indem sie die Zielsprache als Unterrichts- und Kommunikationsmittel im Sprachunterricht einsetzte. Dabei wurde die Verwendung der Muttersprache und Übersetzungen vermieden. Diese Methode erforderte Lehrkräfte, die entweder Muttersprachler waren oder die die Fremdsprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschten (Qing-xue & Jin-fang, 2007).

5.2.3 Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode (ALM-AVM)

Der Begriff „audiolingual“ bezieht sich auf zwei Aspekte des Kommunikationsprozesses: „Audio“ betont das Zuhören, während „Lingual“ den Fokus auf das Sprechen legt. Die ALM, die in den 1940er Jahren entwickelt wurde, war hauptsächlich eine Reaktion auf die Notwendigkeit einer effektiveren Entwicklung von Hör- und Sprechfähigkeiten. Hierbei wurden die Lese- und Schreibfähigkeiten, die lange Zeit im Vordergrund des Sprachunterrichts standen, in den Hintergrund gerückt. Dieser aural-orale Ansatz, auch als mündlicher Ansatz, linguistischer Ansatz oder Armeemethode bezeichnet, war eine Reaktion auf die veraltete GÜM und eine Modifikation der DM (Abu-Melhim, 2009, S. 39).

Das Hauptziel der ALM ist die Entwicklung der Sprachfertigkeiten, während das Erlernen von Sprachwissen weniger betont wird. Mündliche Kommunikation und die Authentizität von sprachlichen Vorbildern spielen eine herausragende Rolle. Durch

Imitation und wiederholtes Üben werden Sprachmuster eingeübt. Die Muttersprache wird im Unterricht nicht mehr verwendet. Psychologisch basiert diese Methode auf dem Behaviorismus, der das Sprachenlernen als Reiz-Reaktions-Prozess interpretiert. Merkmale der ALM sind die Anwendung operanter Konditionierung und Verstärkung, wobei der Fokus auf erfolgreichem fehlerfreiem Lernen liegt. Zuhören und Sprechen stehen im Zentrum dieser Methode, wobei Tonbandaufnahmen und Übungen im Sprachlabor häufig verwendet werden (Qing-xue & Jin-fang, 2007; Adina, 2014).

Die audiovisuelle Methode (AVM) wurde dagegen in den 1960'er Jahren von Gubernia und Revenec vorgeschlagen. Das Ziel dieser Methode ist es, die Fremdsprache durch Begleitung von Texten, Filmen und Tonbändern zu vermitteln (Darancık, 2008, S. 33). Die AVM ist eine Weiterentwicklung der ALM und betont die Verknüpfung der Sprache mit visuellem Material. Auf Tonband aufgezeichnete Dialoge werden präsentiert, indem die Bedeutung der einzelnen Gesprächselemente erklärt wird. Anschließend werden die Dialoge durch Wiederholung von Bildern und Texten auswendig gelernt. Der zentrale Punkt dieser Methode liegt auf der Übung der gesprochenen Sprache, der Einübung von Satzstrukturen und dem Einsatz von technischen Hilfsmitteln im Unterricht (Adina, 2014).

5.2.4 Die Kommunikativ – Pragmatisch – Orientierte –Methode

Im Zentrum dieser Methode stehen die Lernenden. Während des Bildungsprozesses nehmen die Lernenden nicht länger eine passive Rolle ein, sondern sind in allen Phasen des Unterrichts aktiv beteiligt. Die Lehrenden haben eine neue Rolle, die darauf abzielt, die Lernenden zur Fremdsprache zu motivieren. Die erworbenen Kenntnisse sollen den Lernenden helfen, sich in einer fremden Umgebung zurechtzufinden. Ebenso ist die Landeskunde von Bedeutung, da sie die Weltsicht der Lernenden erweitern soll. Dabei werden hauptsächlich authentische Sachtexte verwendet (Adina, 2014).

Im Fokus der kommunikativen Methode steht die praktische Kommunikationsfähigkeit der Sprache. Diese lässt sich eher durch Aktivitäten als durch die bloße Vermittlung von Formen und Vokabellisten erlernen. Daher ist es entscheidend, dass die Kommunikationssituationen, in denen die Sprache präsentiert wird, für die Lernenden relevant und authentisch sind. Die verwendeten Materialien sollen daher aus dem realen Leben stammen und somit echt und realistisch sein. Die Unterrichtsatmosphäre sollte die Lernenden zur aktiven Teilnahme motivieren,

freundlich und nicht einschüchternd wirken (Tran, 2009, S. 20) In dieser Ära steht die Entwicklung des kommunikativen Unterrichtsmodells im Fokus, bei dem die Lernenden im Zentrum des Unterrichts stehen, nicht die Lehrenden oder der Lehrinhalt (Wiedenmayer, 2009, S. 226). Der Beitrag des Konstruktivismus zu dieser Umstellung ist unübersehbar. Aufgrund der Einsichten aus Philosophie, Kognitionspsychologie und Neurowissenschaften, die überzeugende Erklärungen und Ansätze für Lernprozesse liefern, gewinnt der sich entwickelnde konstruktivistische Ansatz zunehmenden Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik (Chrissou, 2009, S. 58).

Auch im autonomen Klassenzimmer steht die Entwicklung kommunikativer Kompetenz im Mittelpunkt. Diese bezieht sich nicht nur auf Sprechen und Hörverstehen, sondern auch auf Schreiben und Lesen. Innerhalb eines breiten Verständnisses von kommunikativer Kompetenz bestimmen die Lernenden die Lernziele selbst. Inhaltliche Aspekte, insbesondere die Kultur der Zielsprache, stehen im Fokus der kommunikativen Methode (Wolff, 2002).

Die vorliegende Forschungsstudie, in deren Mittelpunkt „AFS mit DDVS“ steht, verfolgt die Kommunikativ-Pragmatisch-Orientierte Methode. Ziel ist es, Lernenden durch Videoserien eigenständiges Fremdsprachenlernen zu ermöglichen. Der Ansatz betont reale Kommunikation und Pragmatik. Die Methode unterstreicht, wie Sprache im Alltag genutzt wird. Mithilfe von Videoserien können Lernende sich auf alltägliche Kommunikationssituationen fokussieren und funktionale Sprachfertigkeiten entwickeln.

5.3 Lerntechniken

Demirel (2021) erläutert den Unterschied zwischen Methode und Technik in einem breiten Rahmen. Dabei beschreibt er die Methode als die Gestaltung und Planung des Lehr-Lern-Prozesses, um Ziele zu erreichen. Die Technik hingegen kann als der Weg betrachtet werden, auf dem die gestalteten und geplanten Ideen in die Praxis umgesetzt werden. Demirel unterteilt die Techniken grundsätzlich in zwei Kategorien. Diese sind Gruppentechniken und Techniken für den Einzelunterricht

5.3.1 Gruppentechniken

Im Rahmen von Gruppentechniken kommen Ansätze wie

- Brainstorming,
- Demonstration,
- Frage-Antwort-Spiele

- Drama und Rollenspiele usw. zum Einsatz.

Diese Gruppentechniken fördern die Zusammenarbeit und interaktive Kommunikation zwischen den Lernenden.

5.3.2 Individualisierte Lerntechniken

In der individualisierten Lerntechnik konzentriert sich Demirel (2021) auf individuelle Anpassung, strukturierten Unterricht und Computerunterstütztes Lernen.

5.3.2.1 Individuelle Anpassung

Der Lehrer kann den Unterricht an die Bedürfnisse und das Lernniveau der Lernenden anpassen, um optimale Lernergebnisse zu erzielen.

5.3.2.2 Strukturierter Unterricht

Ein systematischer Ansatz wird verfolgt, um den Lernenden klare Lernziele zu setzen und ihren Fortschritt zu verfolgen.

5.3.2.3 Computerunterstütztes Lernen

Die Integration von Technologie und Online-Ressourcen ermöglicht es den Lernenden, auf interaktive Weise ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Die in dieser Arbeit behandelte Technik „AFS mit DDVS“ kann in vollem Umfang mit den Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie, den kommunikativ-pragmatischen methodischen Ansätzen und auch als eine weiterentwickelte Form von computerunterstützten Lerntechniken in Verbindung gebracht werden. Daher wurde diese Technik als Unterkategorie der individualisierten Lerntechnik eingestuft.

5.3.2.4 AFS mit DDVS

Im derzeitigen Bildungsmodell spielen die Lernenden immer noch eine passive Rolle. Sie werden kontinuierlich mit Informationen überflutet, die begrenzten Nutzen bieten. Die Lösung besteht darin, die Lernenden nicht länger mit vorgefertigtem Wissen zu überladen, sondern sie dazu zu ermutigen, eigenständig nach Informationen zu suchen. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte das eigenständige Lernen im Klassenzimmer fördern, um den Lernenden die Fähigkeit zur Selbstständigkeit zu verleihen (Tok, 2011). Verschiedene Variablen wie die Erwartungen der Fremdsprachenlernenden, ihre Bildungshintergründe, Interessen, Klassengröße usw. beeinflussen den Fremdspracherwerb und somit die Wahl der Methoden. Daher ist es

falsch anzunehmen, dass eine einzelne Methode für alle Lernenden mit unterschiedlichen Merkmalen gleichermaßen effektiv sein kann (Erdem, 2016, S. 30). Aus diesem Grund erweist es sich als am effektivsten, die Lernenden dazu zu ermutigen, ihr eigenes Lernen selbst zu gestalten, da sie am besten wissen, welche Methoden für sie am wirksamsten sind.

Die in dieser Studie fokussierte Lösung, das autonome Erlernen von Fremdsprachen durch digitale und didaktische Videoserien namens „AFS DVDS“, zielt darauf ab, die Lernenden von negativen äußeren Einflüssen unabhängig zu machen und das Selbstlernen in den Vordergrund zu stellen. Indem die Lernenden von externen Faktoren entlastet werden, entfällt die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit auf verschiedene äußere Gegebenheiten zu lenken. Die herausragende Idee des „autonomen Lernens“ sowie die Komponenten der „AFS mit DVDS“ Bildungstechnik werden im Folgenden erläutert.

5.3.2.4.1 Autonomes Lernen

Autonomie, abgeleitet vom griechischen Wort “autonomia”, beschreibt die Fähigkeit zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, die Befähigung, sich nach eigenen Regeln zu regieren (Tassinari, 2009, S. 33). Die Idee, traditionelle Bildung durch autonomes Lernen zu ersetzen, entsprang der Unzufriedenheit vieler Lehrender insbesondere in skandinavischen Ländern, die die traditionellen Methoden als nicht mehr produktiv empfanden. Insbesondere wurde die Lenkung des Unterrichts durch Lehrende und die Bevormundung der Lernenden kritisch hinterfragt (Wolff, 2002).

Autonomes Lernen betont die aktive, konstruktive Rolle des Individuums beim Lernen und hebt hervor, dass Lernen nicht mehr ausschließlich von Lehrenden und Unterrichtsbedingungen abhängig ist (Konrad, 2004, S. 14). Laut Konrad (2004) wird selbstgesteuertes Lernen als ein Prozess verstanden, bei dem Individuen die Initiative ergreifen, um ihren Lernbedarf mit oder ohne Hilfe anderer festzustellen, Lernziele zu formulieren, Lernressourcen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien auszuwählen und umzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu bewerten. Der Begriff „Lernerautonomie“ ist kein neuer Begriff. Holec (1981) beschreibt ihn als die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. In der Fremdsprachendidaktik wird Lernerautonomie oft als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet (Bellingrodt, 2011, S. 71). Als Prinzip erfordert Lernerautonomie einen lernerzentrierten Ansatz. Autonomes Lernen bezieht sich auf den organisatorischen Modus, der entsteht, wenn Lernende sich

entscheiden, ohne Lehrende und Klassenzimmer zu lernen. Autonomie wird als die geistige Unabhängigkeit bezeichnet, die Lernende beim Selbstlernen entwickeln (Rösler, 1998).

Der konstruktivistische Ansatz, der von Forschern wie Dewey, Piaget, Freire und Wygotski entwickelt wurde, spielte eine wichtige Rolle bei der Entstehung der Lernerautonomie (Sarı & Karasu, 2020, S. 412). Gemäß Konrad (2005) ist das Lernen nach dem konstruktivistischen Paradigma eine aktive Abfolge von Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren. Anstelle des reinen Auswendiglernens von Fakten stehen hierbei „Fertigkeiten und Strategien“ im Vordergrund. Im Gegensatz zum Behaviorismus betont der Konstruktivismus die internen Verstehensprozesse. Er unterscheidet sich vom Kognitivismus, indem er die Vorstellung einer Wechselwirkung zwischen externer Darbietung und internem Verarbeitungsprozess ablehnt. Stattdessen werden der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion eine größere Bedeutung beigemessen.

Im Kontext des lebenslangen Lernens ist es von Bedeutung, die Kompetenzen der Lernenden auszubauen, um ihnen zu ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess bewusst und eigenständig(er) zu gestalten (Tassinari, 2010, S. 120), um die Förderung der Lernerautonomie zu unterstützen.

5.3.2.4.2 Die Rolle der Lehrenden

Die Förderung der Selbständigkeit ist keine starre Lehrmethode, die von Lehrpersonen einfach erlernt werden kann. Vielmehr ergibt sie sich aus bewussten Entscheidungen, die während der Unterrichtsplanung und -vorbereitung getroffen werden. Dabei spielen die Auswahl der Unterrichtsinhalte und -methoden eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Eigenständigkeit bei den Lernenden (Nodari, 1996). Lehrende tragen eine bedeutende Verantwortung bei der Gestaltung des Lernprozesses zur Förderung der Lernerautonomie. Diese Verantwortung erfordert umfangreiche Erfahrung. Daher sollten Lehrpersonen nicht lediglich auf die Übermittlung von Wissen beschränkt sein, sondern bewusst auswählen, experimentieren und je nach Unterrichtskontext und Lerngruppe entscheiden, was vermittelt werden kann oder sollte. Sie sollten schrittweise mit der Idee des lernerzentrierten Unterrichts vertraut werden. In einem lernerzentrierten Unterricht fungieren die Lehrenden als Teilnehmer, Berater und Unterstützer (Bachel, 2005). Ansätze, die Autonomie fördern, erfordern oft Begleitung, Unterstützung, Beratung und Hilfe seitens der Lehrenden. In der Verantwortung der

begleitenden Lehrperson zur Förderung der Lernerautonomie liegen zahlreiche Aspekte, wie beispielsweise die Strukturierung des Lernprozesses, die Auswahl von interkulturellen Lernaufgaben und die Erkundung kultureller Themen (Sercu, 2002, S. 8).

Das Zitat „Wenn man einem Menschen einen Fisch gibt, so ernährt man ihn für einen Tag, wenn man ihm aber das Fischen beibringt, ernährt man ihn für sein Leben“ von Konfuzius sollte als Leitgedanke für die moderne Lehrerbildung dienen. Der Fokus auf das Erlernen des Lernens an sich ist von Bedeutung, da Lehrende zunächst verstehen müssen, wie man das Lernen lehrt und erlernt. Dies sollte im Kontext der pädagogischen Diskussion betrachtet werden, sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend. Dabei sollten geeignete Prinzipien erarbeitet werden, die innovatives, lebenslanges und eigenständiges Lernen fördern. Das Ziel von Lerntechniken und Lernstrategien ist es, Lernende dazu zu befähigen, bewusst, effektiv und eigenständig zu lernen, kurz gesagt, sie als autonome Lernende zu formen. Angesichts der Bedeutung des lebenslangen Lernens ist die Lernerautonomie von besonderer Relevanz. Daher wird von unseren Deutschlehrenden erwartet, dass sie sich beruflich eigenständig in Fremdsprachen weiterbilden und ihre Lernenden dazu befähigen (Jenfu, 2001).

5.3.2.4.3 Die Rolle der Technologie

Die rapiden wissenschaftlichen und technologischen Fortschritte in unserem heutigen Informationszeitalter verleihen der Bildung eine Flexibilität und bieten zahlreiche Möglichkeiten für die Praxis des Lernens und Lehrens. Insbesondere der Computer, als eines der am weitesten verbreiteten technologischen Werkzeuge im Bildungsbereich, hat sich von einem Luxus zu einer Notwendigkeit entwickelt (Kozikoğlu, 2013, S. 374). Dank der Möglichkeiten der Digitalisierung sowie der weiten Verbreitung und Zugänglichkeit des Internets eröffnen sich Fremdsprachenlernende und -lehrende laufend neue Ressourcen und Chancen für das Erlernen und Unterrichten von Fremdsprachen. Informationen jeglicher Art sind jederzeit und überall abrufbar und veränderbar, wodurch sie einer Vielzahl von Menschen ständig zugänglich sind (Hofmann, 2018, S. 1).

Wolff (2001) betont, dass der Einsatz neuer Technologien die Entwicklung der Lernerautonomie fördert. Im Fremdsprachenunterricht, der mit modernen Technologien

arbeitet, kann das übergeordnete Bildungsziel der Lernerautonomie besser gefördert werden als im herkömmlichen Unterricht. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Werkzeuge und Hilfsmittel, die der Einsatz von Computern bietet, es den Lernenden ermöglichen, das Erlernen einer Fremdsprache eigenständiger zu gestalten (Wolff, 2001, S. 68). Audiovisuelle Medien wie Computer, Laptops, Tablets, Smartphones usw. ermöglichen in besonderer Weise informelles, eigenständiges Lernen, da sie zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können (Chmielewska-Molik, 2019, S. 94). Die Gründe für die Nutzung computergestützten Fremdsprachenlernens umfassen (Lee, 2000):

- Erfahrungsbasiertes Lernen,
- Motivationssteigerung,
- Verbesserung der Schülerleistung,
- Verwendung authentischer Lehrmaterialien,
- Verstärkte Interaktion,
- Individualisierung,
- Unabhängigkeit von einer einzigen Informationsquelle,
- Ganzheitliches Verständnis.

Kinder, die von klein auf regelmäßig englischsprachige Zeichentrickfilme sehen (und hören!), sind oft bereits im Alter von zehn bis zwölf Jahren in der Lage, auf B2-Niveau Englisch zu sprechen. Die skandinavischen Länder gelten als Paradebeispiel dafür, wie Film und Fernsehen die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft positiv beeinflussen können (Krammer, 2021). Filme, die Alltagssprache und -themen des Zielsprachenlandes darstellen, bieten vielfältige Möglichkeiten zur Erweiterung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Lernenden. Dieses Medium hat ein hohes Potential, die Neugierde der Lernenden für das Zielsprachenland und seine Menschen zu wecken, Motivation zu fördern, Emotionen hervorzurufen und Gesprächsanlässe zu schaffen. Der Einsatz von Filmen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung eines effektiven Fremdsprachenunterrichts (Karbi & Genç, 2020).

Trotz der Überschneidungen mit anderen Forschungen in Bezug auf Digitalisierung, Fremdsprachenlernen, Lehr- und Lerntechniken sowie die Verwendung von Filmen im Unterricht fehlt bisher eine spezifische Untersuchung zur konkreten Anwendung der Technologie „AFS mit DVDS“ an öffentlichen Schulen in der Türkei als Lösungsansatz für die Probleme beim Fremdsprachenlernen. Aufgrund der

Abhängigkeit von staatlichen Lehrplänen und der lehrerzentrierten Ausbildung erweist sich der Fremdsprachenunterricht in türkischen öffentlichen Schulen oft als ineffizient. Diese Doktorarbeit setzt sich daher von anderen Studien ab, indem sie den konkreten Nutzen des Einsatzes der Technologie „AFS mit DVDS“ an öffentlichen Schulen beleuchtet und ihre Wirksamkeit über ein Jahr hinweg testet. Sie legt zudem einen Fokus auf die Effektivität der Technologienutzung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext, um eine lernerzentrierte und eigenständige Lernumgebung zu schaffen.



TEIL VI

EMPIRISCHES VORGEHEN

6.1 Forschungsmodell

Diese Forschungsarbeit stützt sich grundlegend auf eine empirische Methode, die sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsansätze integriert. Durch die Verbindung dieser beiden Methoden kann das Forschungsmodell als ein Methodenmix (Mixed Method) charakterisiert werden. Die quantitative Forschung konzentriert sich gemäß dem normativen Paradigma auf eine objektive Erfassung von Verhaltensmustern. Im Gegensatz dazu richtet die qualitative Forschung ihr Augenmerk auf das individuelle Erleben der untersuchten Personen (Lüdders, 2017, S. 114). Gemäß Lüdders (2017) nutzt die qualitative Forschung Interviews als Instrument zur Datenerhebung. Ein Interview kann dabei in Form von Einzel- oder Gruppeninterviews durchgeführt werden oder auch schriftlich in Form einer Befragung erfolgen.

In dieser Studie wird eine kontrollierte experimentelle Forschung angewendet, um die Wirksamkeit der Technik „AFS mit DDVS“ bei der Verbesserung der vier grundlegenden fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) im Vergleich zu bestehenden Methoden im Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen zu ermitteln. Ein kontrolliertes Experiment wird durchgeführt, um die Gültigkeit der Hypothesen zu überprüfen. Hierbei werden zwei Gruppen gebildet: die Kontrollgruppe und die Versuchsgruppe. Beide Gruppen unterliegen denselben Bedingungen und führen dasselbe Experiment durch. Der einzige Unterschied besteht im untersuchten Faktor, nämlich der Technik „AFS mit DDVS“.

Die Testergebnisse werden dazu verwendet, die Vorhersagen zu überprüfen. Wenn die Ergebnisse die Hypothesen bestätigen, gilt die Hypothese als gültig. Andernfalls wird die wissenschaftliche Untersuchung fortgesetzt, indem neue Hypothesen auf Grundlage der gesammelten Daten aufgestellt werden (Durak, 2011, S. 40).

In dieser Untersuchung stellt die unabhängige Variable das Fremdsprachenlernen mithilfe der Technik „AFS mit DDVS“ dar, während die abhängige Variable den Entwicklungsstand der vier grundlegenden fremdsprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) der Lernenden repräsentiert. Zur

Durchführung dieser Forschung wird ein experimentelles Design verwendet, das Vortest, Entwicklung-Beobachtungstest, Nachtest und Kontrollgruppen-Experimentalmodell einschließt.

6.2 Messinstrumente

Im Verlauf eines Zeitraums von insgesamt zwei Semestern (acht Monaten) wurde das Experiment durchgeführt, wobei folgende Messinstrumente angewendet wurden:

- **Vor-Test:** Dieser Test wurde zu Beginn der Studie durchgeführt, um den Ausgangszustand der Lernenden in Bezug auf die fremdsprachlichen Grundfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) zu erfassen.
- **Entwicklung-Beobachtung-Test:** Dieser Test ermöglichte eine Zwischenbewertung des Fortschritts der Lernenden während des Experimentverlaufs. Er diente dazu, die Entwicklung der Fertigkeiten zu beobachten und mögliche Veränderungen festzuhalten.
- **Nach-Test:** Nach Beendigung des Experiments wurde dieser Test verwendet, um den Endzustand der Lernenden hinsichtlich der fremdsprachlichen Fertigkeiten zu messen und somit den Effekt der Technik „AFS mit DDVS“ zu bewerten.

Die genannten Tests sind von dem Forscher entwickelte Prüfungen, die die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten der Lernenden in den Versuchs- und Kontrollgruppen messen können. Da der schulische Lehrplan berücksichtigt werden musste, wurden zusätzlich vier Prüfungen durchgeführt, die jeweils zweimal pro Semester stattfanden. Die Ergebnisse dieser Prüfungen wurden ebenfalls miteinander verglichen.

Zusätzlich wurden die Meinungen der am Experiment beteiligten Lernenden zur Effizienz der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ mittels eines strukturierten schriftlichen Interviews mit offenen Fragen eingeholt. Bei einem strukturierten Interview mit offenen Fragen erfolgt der Fragebogenbau vor dem eigentlichen Interview. Eine präzise und sorgfältige Vorgehensweise ist hierbei von großer Bedeutung, da die Handlungsspielräume der Befragten durch die vorbereiteten Fragen in hohem Maße beeinflusst werden. Im Gegensatz dazu bieten offene Fragen den Interviewern die Freiheit, nicht nur aus den vordefinierten Inhalten auszuwählen, sondern auch die Antworten eigenständig zu formulieren (Roth, Heidenreich, & Holling, 1999, S. 153).

6.3 Prozess des praktischen Anteils der Studie

Im Parallelverlauf zum theoretischen Abschnitt dieser Studie wurde ein Experiment durchgeführt, gefolgt von einem darauf aufbauenden Interview. Die Beschreibung des empirischen Vorgehens umfasst alle maßgeblichen Schritte, die bei der Planung, dem Vor-Test, der Durchführung des Methodenexperiments, der Beobachtung und Überprüfung des Experimentverlaufs sowie der anschließenden Auswertung der Untersuchung mit einem abschließenden Nach-Test unternommen wurden. Darüber hinaus wurden die Antworten der Experimentsteilnehmenden auf die Interviewfragen einbezogen. Der Ablauf des praktischen Teils gestaltete sich folgendermaßen:

6.3.1 Geplanter Arbeitsablauf

Das Ziel ist es, diese Dissertation innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren beim Institut einzureichen. Die voraussichtliche Arbeitsplanung ist folgendermaßen dargestellt.

6.3.1.1 Geplanter Arbeitsablauf im Jahr 2022

➤ Literaturrecherche:

- Analyse der Ursachen für die mangelnden Erfolge im Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen durch verschiedene Quellen.

➤ Feldarbeit und Datensammlung:

- Einreichen von Genehmigungsanträgen bei den jeweiligen Behörden.
- Auswahl und Zusammenstellung von Experimental- und Kontrollgruppen für das Methodenexperiment.
- Start des Experiments mit der Technik „AFS mit DDVS“.
- Durchführung von Vortestprüfungen für die Experimental- und Kontrollgruppen.

➤ Verfassung der Dissertation:

- Ausarbeitung des Projektskizzenentwurfs.

6.3.1.2 Geplanter Arbeitsablauf im Jahr 2023

➤ **Literaturrecherche**

- Fortsetzung der Literaturrecherche.

➤ **Feldarbeit und Datensammlung:**

- Beobachtung der Umsetzung der Lerntechnik „AFS mit DDVS“.
- Erfassung der Leistungen der Experimentteilnehmer.
- Überwachung des Entwicklungsprozesses.
- Durchführung von Entwicklungsbeobachtungstests für Experimental- und Kontrollgruppen.
- Dokumentation der Entwicklungsberichte der Experimentteilnehmer.
- Durchführung von Nachtestprüfungen für die Experimental- und Kontrollgruppen.
- Durchführung von Interviews mit den Kursteilnehmern, Analyse der Ergebnisse.

➤ **Verfassung der Dissertation:**

- Verfassung der gesammelten theoretischen und praktischen Daten.

6.3.1.3 Geplanter Ablauf im Jahr 2024

➤ **Literaturrecherche**

- Zusammenlegen der gesammelten theoretischen Daten.
- Überprüfung der bereits verfassten Daten.

➤ **Verfassen der Dissertation**

- Fortsetzung der Zusammenstellung der gesammelten Daten.
- Abschließen der Doktorarbeit unter Einbeziehung aller gesammelten literarischen und praktischen Informationen.

6.4 Pilotanwendung

Im Schuljahr 2021-2022 wurde eine Pilotanwendung des geplanten Fremdsprachenlernprogramms mit der Technik „AFS mit DDVS“ durchgeführt. Ziel dieser Pilotphase war es, eventuelle Schwachstellen des Programms aufzudecken und es in seine endgültige Form zu überführen. Die Pilotanwendung wurde mit einer Gruppe

von 27 freiwilligen Teilnehmern durchgeführt, welche ähnliche Eigenschaften wie die Kontrollgruppe aufwiesen. Über einen Zeitraum von vier Monaten wurde der Kurs in der schulischen Umgebung umgesetzt. Mithilfe detaillierter Beobachtungen und des wertvollen Feedbacks der Lernenden erhielt das Programm seine endgültige Form zur Umsetzung.

6.5 Genehmigungsverfahren des Experiments

Die erforderlichen Genehmigungen für die Durchführung der experimentellen Forschung wurden sowohl von der Direktion für Nationale Bildung (MEM) in Mersin als auch von den zuständigen Stellen der Çukurova-Universität eingeholt. Nach dem Erhalt der notwendigen Genehmigungen wurde das Experiment mit einem Einstufungstest (Vortest) für die vier Klassen, die sich neu an der 9. Klasse von „Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi“ (Mehmet-Akif-Ersoy-Gymnasium für Sozialwissenschaften) eingeschrieben hatten, gestartet.

6.6 Studiengruppen und deren Auswahl

Die Auswahl der Studiengruppe erfolgte unter Anwendung der Methode der leicht zugänglichen Fallstichprobe. Bei dieser Methode wählt der Forscher eine Situation aus, die nahe liegt und leicht zugänglich ist (Şimşek, 2012, S. 122). In dieser Studie wurde das Experiment daher am „Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi“ in Mersin, der Schule des Forschers, durchgeführt. Zur Umsetzung des Experiments wurden zwei Versuchsgruppen und zwei Kontrollgruppen gebildet. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf die Ausgewogenheit der Niveaus der einzelnen Gruppen durch einen Einstufungstest gelegt.

In den beiden Versuchsgruppen wurde der Deutschunterricht mithilfe der Technik „AFS mit DDVS“ durchgeführt. Die anderen beiden Kontrollgruppen hingegen erhielten den Unterricht gemäß dem von MEB festgelegten Lehrbuch „Deutsch Schülerbuch - Niveaustufe A1.1 für Gymnasien“ (MEB, 2018, S. 27).

6.6.1 Zusammenfassung der Durchschnittswerte der Vortestprüfung

Um gleichwertige Versuchs- und Kontrollgruppen zu bilden, wurde ein Vortest durchgeführt. Die Ergebnisse des Vortests, der zu Beginn des Schuljahres durchgeführt wurde, ergaben die folgenden Durchschnittsnoten der Klassen sowie ihre detaillierten Homogenitätsgrade.

Tabelle 5*Bericht der Durchschnittswerte der Vortestprüfung*

Klassen	Sprechen	Schreiben	Hören	Lesen
9/A	7,3846	8,6154	10,6923	5,2308
9/B	7,8462	10,9615	7,8077	4,0769
9/C	8,4231	6,3846	10,0000	6,5385
9/D	7,2692	10,1923	7,0769	3,7692
Total	7,7308	9,0385	8,8942	4,9038

Tabelle 5 verdeutlicht, dass alle Klassen nahezu ähnliche Niveaus in den vier Sprachfertigkeiten, nämlich „Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen“, aufweisen. Die spezifischen Ergebnisse sind deutlich in der folgenden Darstellung ersichtlich.

6.6.2 Vortestergebnisse nach den Sprachfertigkeiten

Um den detaillierten Homogenitätsgrad der Experimentgruppen zu ermitteln und die Unterschiede zwischen ihnen aufzuzeigen, werden verschiedene statistische Methoden angewandt, darunter der T-Test, der Anova-Test und der Tukey-Test. Um festzustellen, ob die Teilnehmer signifikante Niveauunterschiede aufweisen, wird der T-Test bei binären Gruppen verwendet, während bei mehr als zwei Gruppen die Einweg-ANOVA und der Tukey-Test zum Einsatz kommen (McHugh, 2011). Aufgrund der Anzahl der Gruppen in diesem Experiment, die mehr als zwei beträgt, wurden der Einweg-Anova-Test und der Tukey-Test verwendet.

6.6.2.1 Die Sprachfertigkeit „Sprechen“**Tabelle 6***Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Sprechen“*

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	7,3846	3,61195	0,70836	5,9257	8,8435	0	12
9/B	26	7,8462	4,0762	0,79941	6,1997	9,4926	0	18
9/C	26	8,4231	4,3559	0,85426	6,6637	10,1825	0	18
9/D	26	7,2692	4,21006	0,82566	5,5688	8,9697	0	16
Ges.	104	7,7308	4,0392	0,39608	6,9452	8,5163	0	18

Die Tabelle 6 zeigt Unterschiede in den „Sprechen“ Fertigkeiten zwischen den Klassen. Klasse 9/C hat die höchste Durchschnittsnote, während Klasse 9/D die niedrigste hat. Die Streuung variiert ebenfalls. Eine statistische Bewertung der Signifikanz dieser Unterschiede ist im Folgenden dargestellt.

Tabelle 7

Homogene Subsets „Sprechen“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05
		1
9/D	26	7,2692
9/A	26	7,3846
9/B	26	7,8462
9/C	26	8,4231
Sig.		,737

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 7 fasst die homogenen Teilmengen für die Fertigkeit „Sprechen“ mithilfe des Tukey-HSD-Tests zusammen. Die Klassen 9/D, 9/A, 9/B und 9/C werden mit ihren Durchschnittswerten aufgeführt. Der Signifikanzwert (Sig.) von 0,737 zeigt, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen bestehen. Dies deutet, dass die Fertigkeit „Sprechen“ in diesen Klassen ähnlich ist.

Tabelle 8

ANOVA Test für die Sprachfertigkeit „Sprechen“

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen Gruppen	21,462	3	7,154	,431	,731
Innerhalb der Gruppen	1659,000	100	16,590		
Gesamtsumme	1680,462	103			

Tabelle 8 fasst die Ergebnisse des ANOVA-Tests für die Fertigkeit „Sprechen“ zusammen. Die Analyse untersucht die Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich ihrer Fertigkeit „Sprechen“. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht statistisch signifikant sind, da die Signifikanz (Sig.)-Wert

höher als das übliche Signifikanzniveau Alpha (0,05) ist. Dies legt nahe, dass die Variationen in der Fertigkeit „Sprechen“ eher auf zufällige Faktoren als auf echte Unterschiede zwischen den Gruppen zurückzuführen sind.

6.6.2.2 Die Sprachfertigkeit „Schreiben“

Tabelle 9

Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Schreiben“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	8,6154	5,60769	1,09976	6,3504	10,8804	0	15
9/B	26	10,9615	7,58673	1,48788	7,8972	14,0259	0	20
9/C	26	6,3846	10,17085	1,99467	2,2765	10,4927	0	35
9/D	26	10,1923	6,78834	1,3313	7,4504	12,9342	0	25
Ges.	104	9,0385	7,80953	0,76579	7,5197	10,5572	0	35

Tabelle 9 fasst die Fertigkeit „Schreiben“ in verschiedenen Klassen zusammen. Die Durchschnittswerte variieren, wobei Klasse 9/B den höchsten (10,9615) und Klasse 9/C den niedrigsten (6,3846) Wert aufweist. Die Streuung variiert ebenfalls. Eine statistische Bewertung der Signifikanz dieser Unterschiede ist im Folgenden dargestellt.

Tabelle 10

Homogene Subsets „Schreiben“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05
		1
9/C	26	6,3846
9/A	26	8,6154
9/D	26	10,1923
9/B	26	10,9615
Sig.		,149

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 10 fasst die Ergebnisse der homogenen Teilmengenanalyse (Homogeneous Subsets) für die Fertigkeit „Schreiben“ mit dem Tukey-HSD-Test

zusammen. Die Tabelle zeigt, dass die Klassen 9/C, 9/A, 9/D und 9/B in homogene Teilmengen gruppiert wurden. Der Signifikanzwert von 0,149 deutet darauf hin, dass die Unterschiede zwischen diesen Teilmengen nicht statistisch signifikant sind. Das legt nahe, dass die Fertigkeit „Schreiben“ in diesen Klassen ähnlich und vergleichbar sind.

Tabelle 11

ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Schreiben“

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen Gruppen	318,538	3	106,179	1,781	,156
Innerhalb der Gruppen	5963,308	100	59,633		
Gesamtsumme	6281,846	103			

Tabelle 11 fasst die Ergebnisse des ANOVA-Tests für die Fertigkeit „Schreiben“ zusammen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nicht statistisch signifikant, da der Signifikanz (Sig.)-Wert von 0,156 höher als das übliche Signifikanzniveau Alpha (0,05) ist. Dies deutet darauf hin, dass die Variationen in der Fertigkeit „Schreiben“ zwischen den Gruppen eher auf zufällige Faktoren als auf echte Unterschiede zurückzuführen sind.

6.6.2.3 Die Sprachfertigkeit „Hören“

Tabelle 12

Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Hören“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	10,6923	8,42743	1,65275	7,2884	14,0962	,00	26,00
9/B	26	7,8077	5,01214	,98296	5,7832	9,8321	,00	18,00
9/C	26	10,0000	11,74393	2,30318	5,2565	14,7435	,00	48,00
9/D	26	7,0769	5,19171	1,01818	4,9799	9,1739	,00	20,00
Total	104	8,8942	8,10000	,79427	7,3190	10,4695	,00	48,00

Tabelle 12 zeigt leichte Variationen in der Sprachfertigkeit „Hören“ zwischen den verschiedenen Klassen. Die Durchschnittswerte weisen Unterschiede auf, wobei Gruppe 9/A den höchsten Durchschnitt und Gruppe 9/D den niedrigsten Durchschnitt aufweist. Auch die Streuung der Daten zeigt eine geringfügige Abweichung. Im Folgenden wird eine statistische Analyse präsentiert, um die Signifikanz dieser Abweichungen zu bewerten.

Tabelle 13*Homogene Subsets „Hören“ Tukey-HSDa*

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05
		1
9/D	26	7,0769
9/B	26	7,8077
9/C	26	10,0000
9/A	26	10,6923
Sig.		,376

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 13 präsentiert die Ergebnisse einer Tukey-HSD-Analyse für homogene Subgruppen in Bezug auf die Sprachfertigkeit „Hören“. Die Gruppen 9/D, 9/B, 9/C und 9/A wurden untersucht. Die Durchschnittswerte der Sprachfertigkeit für jede Gruppe werden angezeigt. Die Analyse zeigt, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Alle Gruppen werden einem homogenen Subset zugeordnet, was darauf hinweist, dass die gemessenen Unterschiede nicht als statistisch bedeutsam betrachtet werden können.

Tabelle 14*ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Hören“*

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen Gruppen	232,413	3	77,471	1,187	,319
Innerhalb der Gruppen	6525,423	100	65,254		
Gesamtsumme	6757,837	103			

In Tabelle 14 sind die Resultate eines ANOVA-Tests für die Sprachfertigkeit „Hören“ aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Sprachfertigkeit „Hören“ nicht statistisch signifikant sind ($p\text{-Wert} = 0,319 > 0,05 \text{ Alpha}$). Dies legt nahe, dass eventuelle beobachtete Unterschiede zufällig sind.

6.6.2.4 Die Sprachfertigkeit „Lesen“

Tabelle 15*Deskriptive Statistik für die Sprachfertigkeit „Lesen“*

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	5,2308	6,37688	1,25061	2,6551	7,8064	,00	23,00
9/B	26	4,0769	5,11408	1,00295	2,0113	6,1425	,00	15,00
9/C	26	6,5385	7,84465	1,53846	3,3699	9,7070	,00	25,00
9/D	26	3,7692	4,44799	,87232	1,9726	5,5658	,00	10,00
Total	104	4,9038	6,09555	,59772	3,7184	6,0893	,00	25,00

Die Mittelwerte variieren zwischen den Gruppen. Gruppe 9/C weist den höchsten Durchschnittswert bei der Sprachfertigkeit „Lesen“ auf, gefolgt von den Gruppen 9/A und 9/B. Die niedrigste durchschnittliche Leistung zeigt sich in Gruppe 9/D. Die Signifikanz dieser Unterschiede wird in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 16*Homogene Subsets „Lesen“ Tukey-HSDa*

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05
		1
9/D	26	3,7692
9/B	26	4,0769
9/A	26	5,2308
9/C	26	6,5385
Sig.		,361

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 16 zeigt die homogenen Untergruppen für die Sprachfertigkeit „Lesen“, die mithilfe der Tukey-HSD-Methode identifiziert wurden. Die durchschnittlichen Werte variieren leicht zwischen den Klassen. Die Signifikanz von „0.361“ deutet darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Untergruppen in Bezug auf die Sprachfertigkeit „Hören“ nicht statistisch signifikant sind.

Tabelle 17*ANOVA Test für Sprachfertigkeit „Lesen“*

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Zwischen Gruppen	123,500	3	41,167	1,112	,348
Innerhalb der Gruppen	3703,538	100	37,035		
Gesamtsumme	3827,038	103			

Der p-Wert (0,348) aus dem ANOVA-Test in Tabelle 17 liegt über dem üblichen Signifikanzniveau ($\alpha=0,05$), was darauf hindeutet, dass die festgestellten Unterschiede in der Sprachfertigkeit „Lesen“ zwischen den Gruppen statistisch nicht signifikant sind.

6.7 Empirisches Vorgehen

Die Ergebnisse des durchgeführten Vortests zeigten, dass die vier Experimentalgruppen in Bezug auf ihre vier Sprachfertigkeiten auf dem gleichen Niveau liegen. Aus diesem Grund wurden die Klassen 9/B und 9/D zufällig als Versuchsgruppen ausgewählt, während die Klassen 9/A und 9/C als Kontrollgruppen fungierten. Die Lehrplanthemen, die in den Versuchs- und Kontrollgruppen behandelt werden, orientieren sich am Lehrplan des Ministeriums für Bildung (MEB) und sind wie folgt festgelegt.

6.7.1 Der Lehrplan für 9. Klassen von MEB

Die Lehrplaninhalte für die 9. Klassen basieren auf dem Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache auf Niveaustufe A1.1, der von MEB festgelegt ist. Dieser Rahmenplan wurde als Grundlage für das durchgeführte Experiment genutzt (MEB, 2018, S. 27).

Tabelle 18*Der Lehrplan von MEB für 9. Klassen*

Themenkreis	Errungenschaften
Themenkreis 1: Informationen zur Person	• Begrüßen und Verabschieden • Eigene und fremde Vorstellungen • Kommunikation von Telefonnummern • Buchstabieren von Namen und Adressen

	• Gespräche über Nationalitäten
Themenkreis 2: Die Schule	• Benennen von Schulsachen • Diskussion des Stundenplans • Farbbezeichnungen • Ausdrücken von Vorlieben und Meinungen
Themenkreis 3: Die Gesellschaft	• Sprechen über Familienmitglieder (Alter, Berufe) • Beschreiben von äußerem Erscheinungsbild
Themenkreis 4: Tägliches Leben	• Angeben der Uhrzeit und Tageszeit • Besprechung von Tagesabläufen • Bestellen in einem Café

In den Kontrollgruppen wurden die oben aufgeführten Lehrplanthemen mithilfe konventioneller Schulbücher behandelt. Hingegen wurden dieselben Themen in den Experimentgruppen mithilfe von digitalen und didaktischen Videoserien vermittelt. Diese Lernmaterialien sind im Internet frei zugänglich. Die ausgewählten Themen, die parallel behandelt wurden, sind wie folgt strukturiert:

Tabelle 19

Der Lehrplan für Experimentgruppe in 9. Klassen

Themenkreis	Errungenschaften
Themenkreis 1: Kennenlernen	• Begrüßungen • Verabschiedungen • Sich selbst vorstellen • Andere vorstellen • Fragen zu Namen und Herkunft • Informationen zur eigenen Person geben
Themenkreis 2: Kontaktinformationen	• Gespräche über Länder und Sprachen • Besprechung von Zahlen und Telefonnummern • Beschreiben von Gegenständen • Benennen von Schulgegenständen und Schulfächern • Diskussion des Stundenplans
Themenkreis 3: Die Familie In Gesellschaft	• Sprechen über Familienmitglieder (Alter, Berufe) • Beschreiben des äußeren Erscheinungsbilds • Bestellung von etwas

- Angabe von Uhrzeiten und Tageszeiten
- Gespräche über Tagesabläufe
- Diskussion von Freizeitaktivitäten

6.7.2 Der Lernprozess in den Experimentgruppen

Der Lernprozess in den Experimentgruppen folgt einem strukturierten Ansatz:

- Vorbereitung zu Hause: Die Lernenden sehen zu Hause kurze Videoserien zu den Lehrplanthemen an. Dies dient der Einführung in die jeweiligen Themen und bietet einen ersten Überblick.
- Übungen: Anschließend bearbeiten die Lernenden die im Anhang bereitgestellten Übungen. Diese Übungen sollen das Verständnis der behandelten Themen vertiefen und festigen.
- Berichterstattung: Die Lernenden verfassen einen Bericht über ihre Aktivitäten und Ergebnisse. Dieser Bericht wird dem Lehrer vorgelegt und dient als Nachweis für das durchgeführte Selbstlernen.
- Klassendiskussion: In der Klasse überprüft der Lehrer die vorab gelernten Themen durch gezielte Fragen und fördert eine Diskussion darüber. Dies ermöglicht den Lernenden, ihr Verständnis zu vertiefen und offene Fragen zu klären.
- Zusammenfassung und Ergänzung: Der Lehrer fasst die behandelten Themen zusammen und ergänzt gegebenenfalls Fehlverständnisse oder Fehlinformationen, die während des Selbstlernens aufgetreten sein könnten.

Der Lernprozess basiert auf einer autonomen Lerntechnik, bei der die Lernenden eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernen einnehmen. Sie lernen die Inhalte eigenständig, vertiefen ihr Verständnis durch Übungen und bringen ihre Ergebnisse in die Klassendiskussion ein. Die Lehrperson agiert als Betreuer und Beurteiler. Er begleitet die Lernenden im Prozess, klärt Zweifel und bewertet die Berichte und die Beteiligung in der Klassendiskussion. Um den Lernprozess in den Versuchsgruppen zu verdeutlichen, werden nachfolgend die konkreten Schritte des Ablaufs illustriert.

6.7.2.1 Themenkreis 1: “Kennenlernen”

Im Rahmen des Themenkreises „Kennenlernen“ wurden Hausaufgaben von den Lernenden zu Hause erledigt und anschließend dem Lehrer vorgelegt. Die aufgeführten

Hausaufgabenbeispiele wurden aus einer Gruppe von 52 Lernenden ausgewählt und entsprechend den folgenden Themenbereichen sortiert:

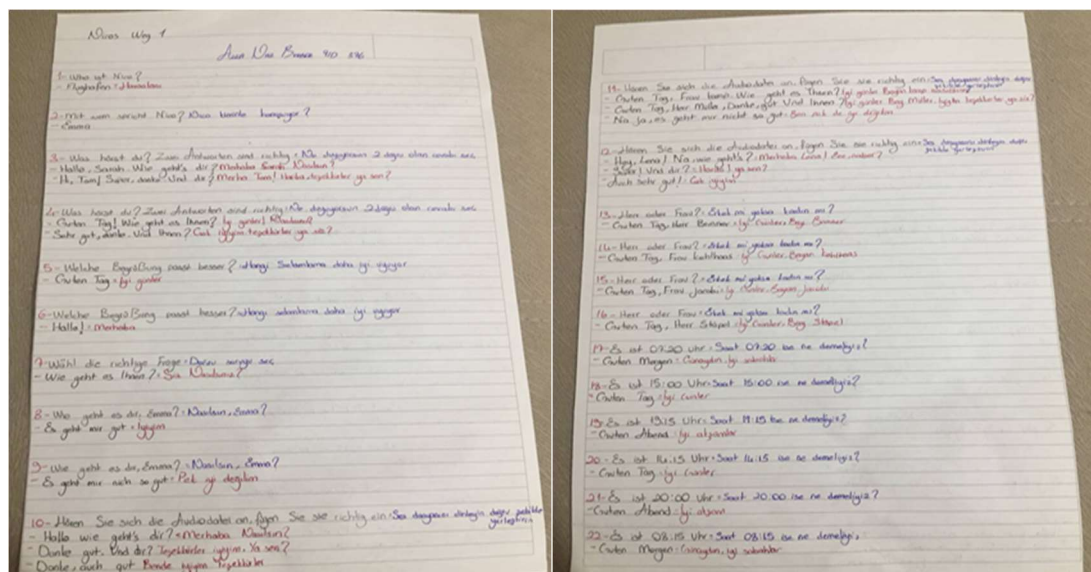


Abbildung 2. Sich gegenseitig begrüßen 1

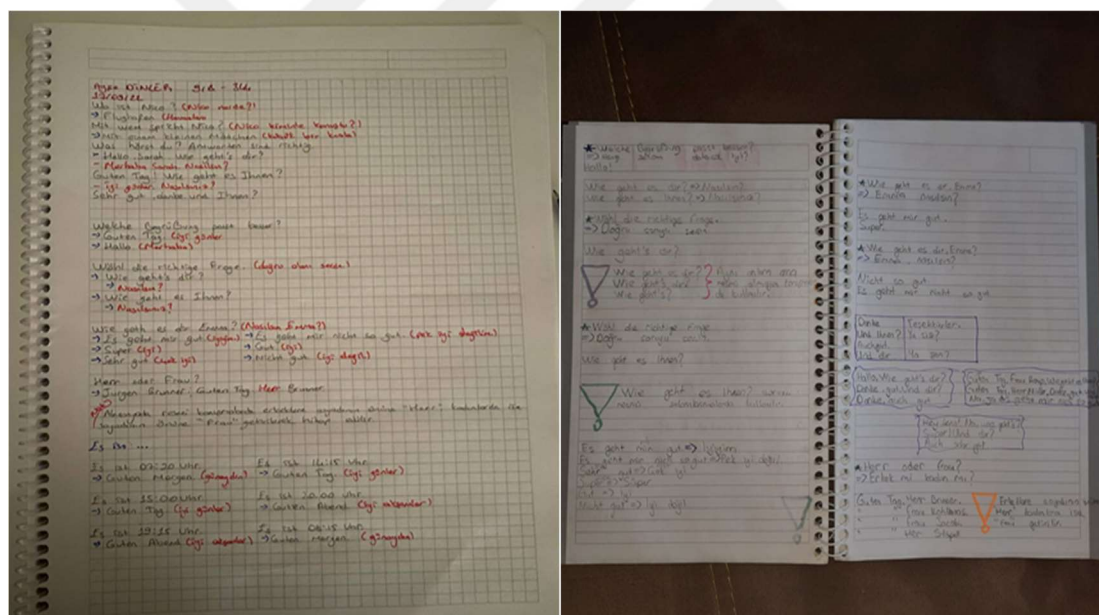


Abbildung 3. Sich gegenseitig begrüßen 2

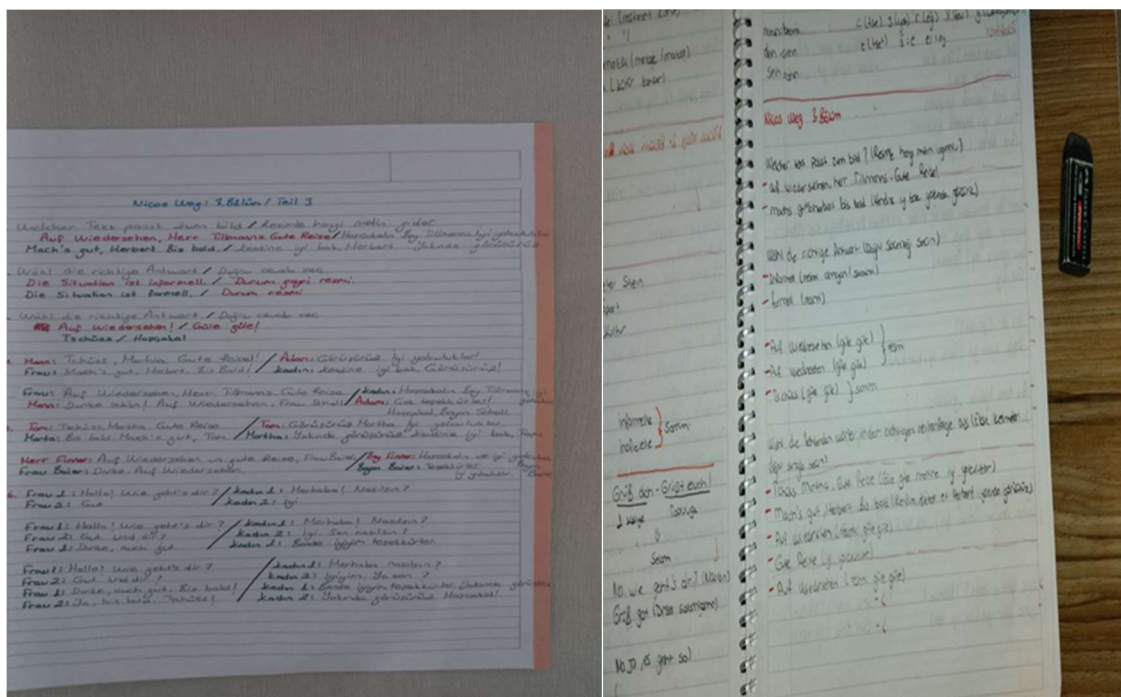


Abbildung 4. Sich verabschieden

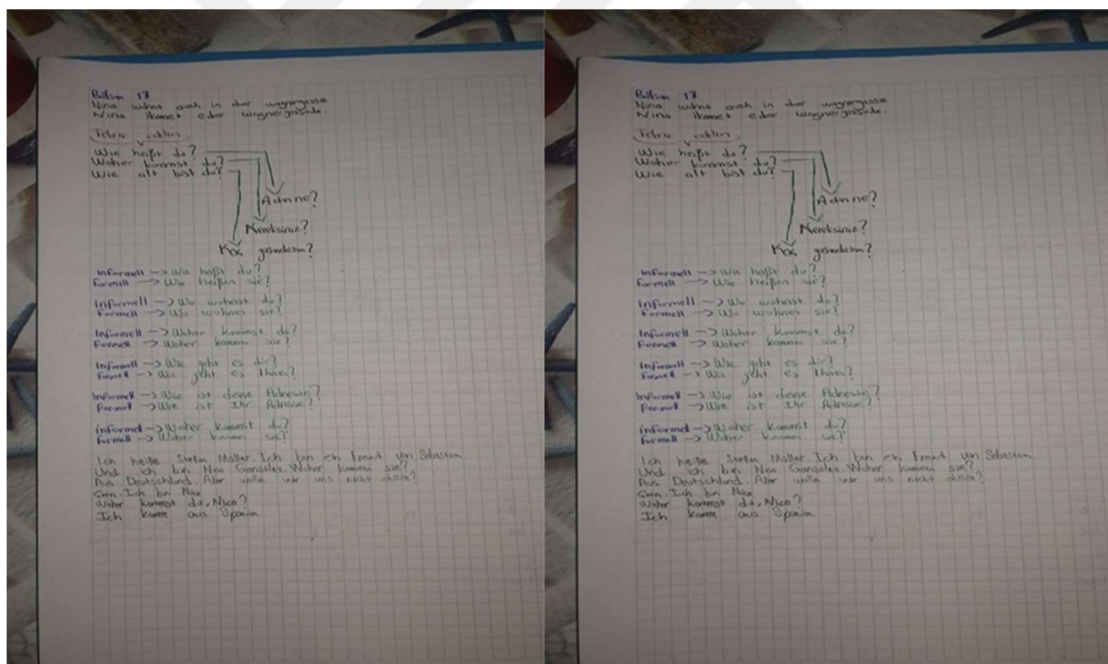


Abbildung 5. Sich vorstellen 1

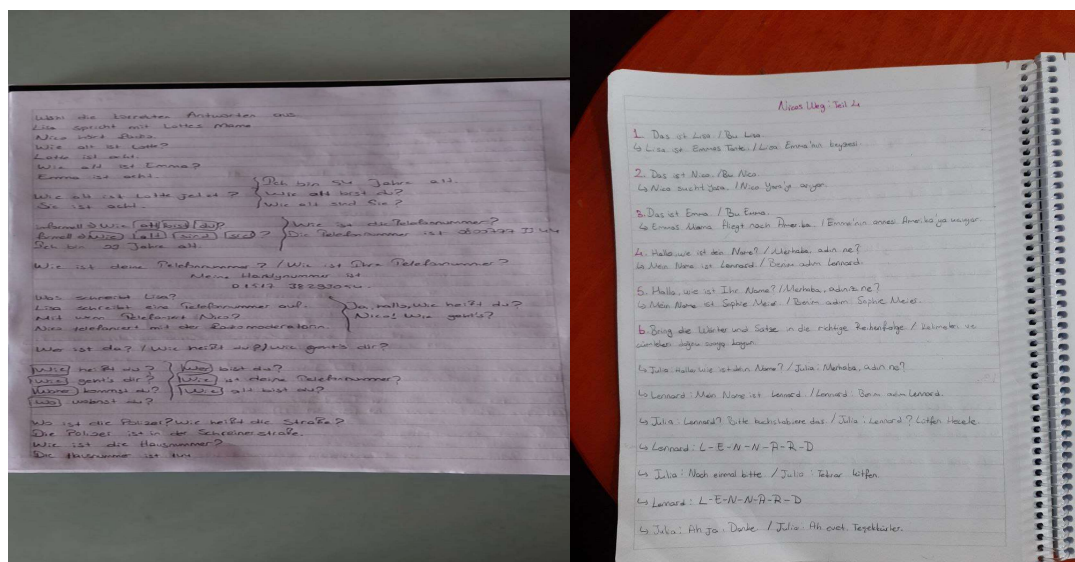


Abbildung 6. Sich vorstellen 2

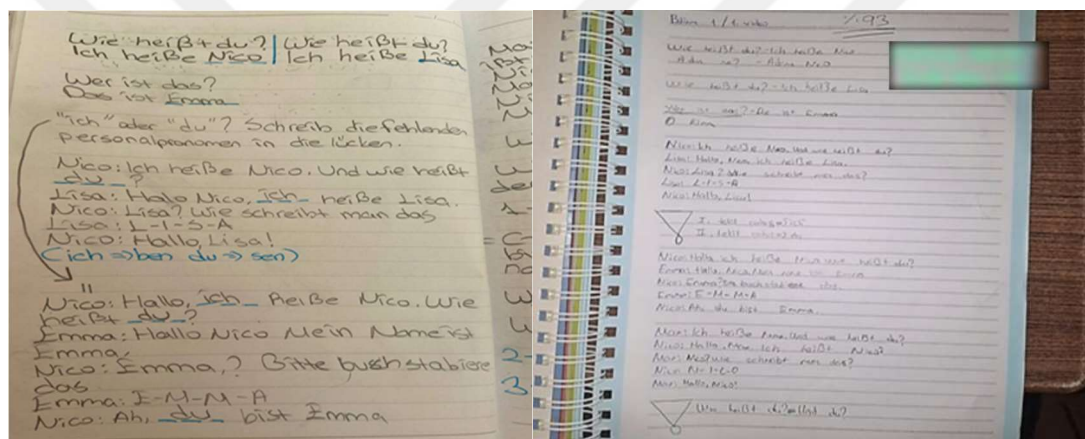


Abbildung 7. Sich vorstellen 3

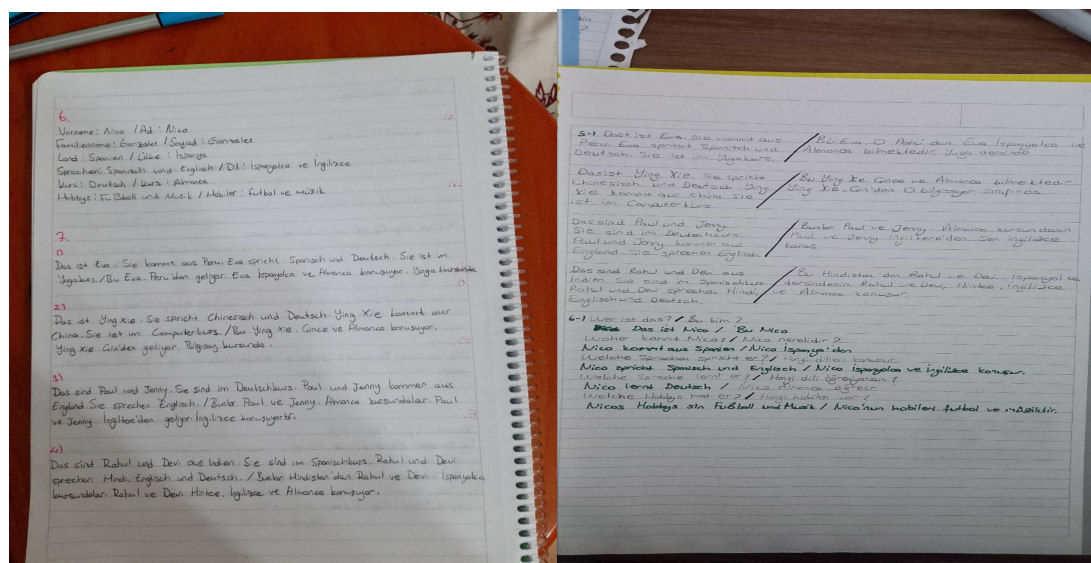


Abbildung 8. Andere vorstellen

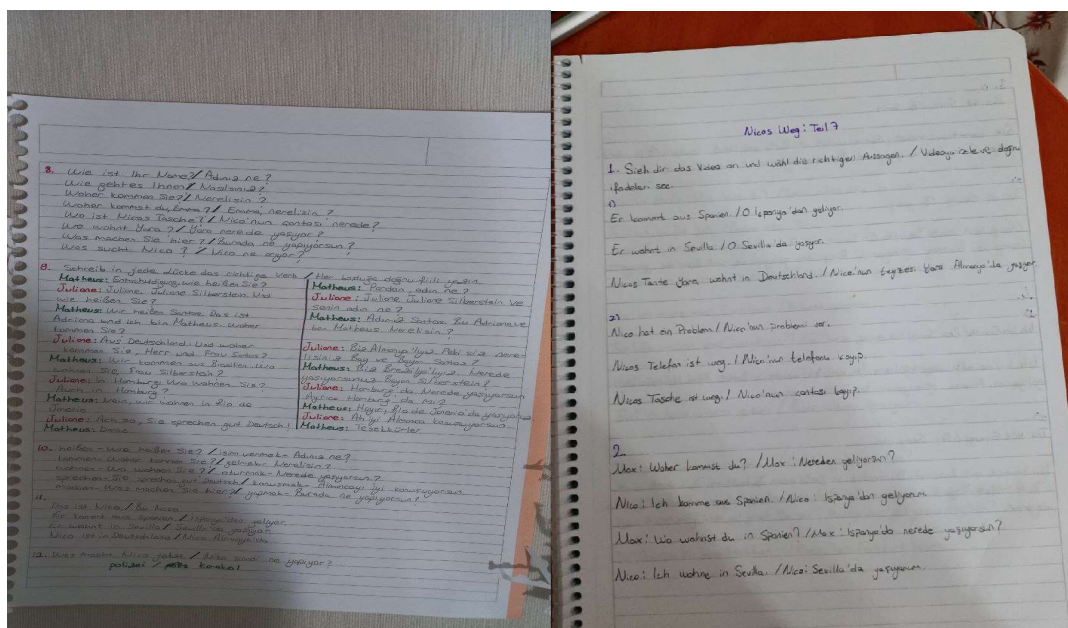


Abbildung 9. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 1

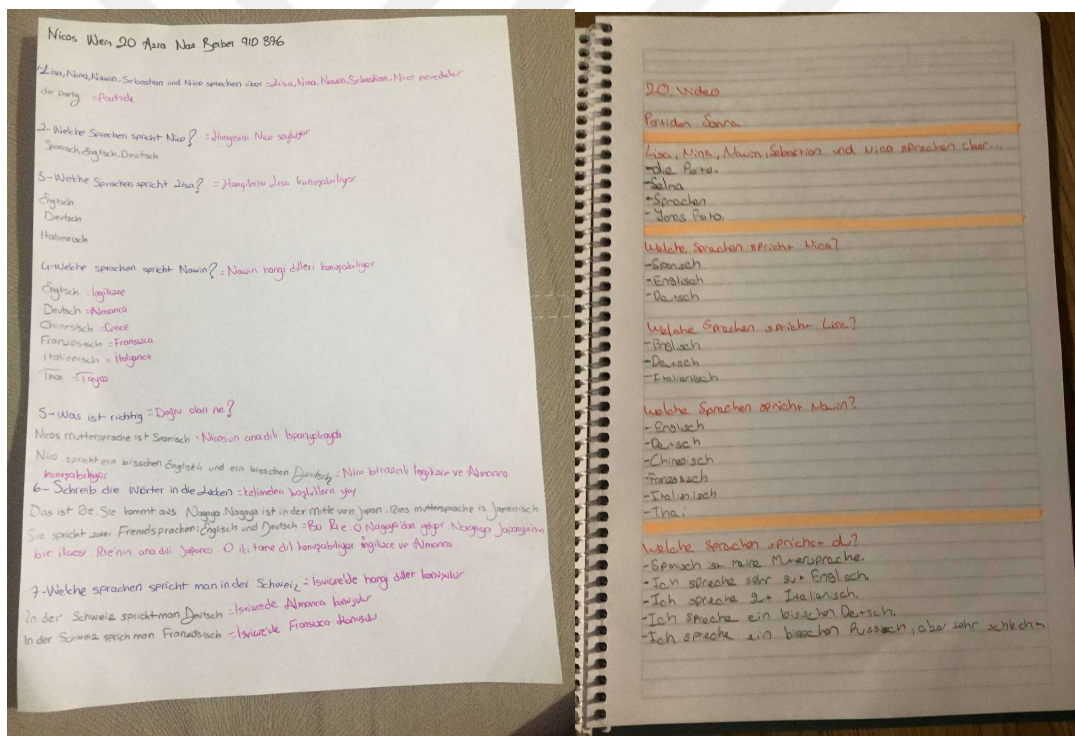


Abbildung 10. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 2

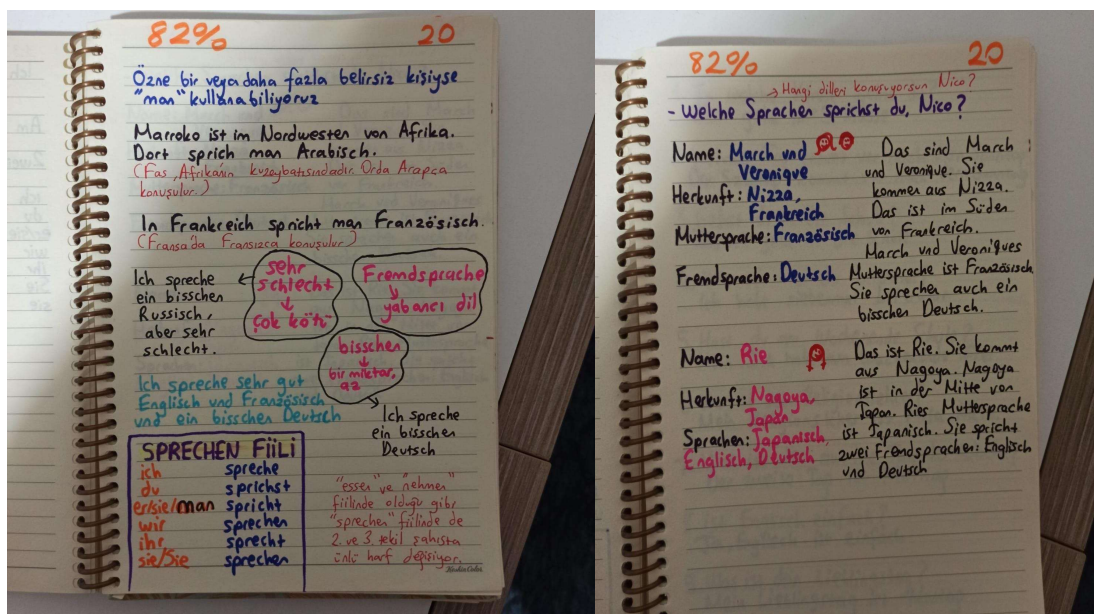


Abbildung 11. Fragen zu Herkunft, Wohnort und Sprachen 3

6.7.2.2 Klassenaktivitäten für den Themenkreis „Kennenlernen“

Gemäß dem festgelegten Lehrplan von „MEB“ wurden die Lehrplanthemen im Deutschunterricht behandelt. Allerdings erfolgte die Vermittlung nicht auf herkömmliche Weise, bei der die Lehrperson im Mittelpunkt steht, sondern mithilfe von lernerzentrierten Methoden. Hierbei übernahm der Lehrer eine beratende und leitende Rolle, um sicherzustellen, dass die Lernenden die zuvor zu Hause erarbeiteten Themen im Unterricht praktisch anwenden können.

Um diesen lernerzentrierten Unterrichtsprozess zu realisieren, bereitete der Lehrer themenbezogene Fragen vor. Diese wurden in Form von Fragenkärtchen den Lernenden zur Verfügung gestellt. Während eines Klassenspaziergangs hatten die Lernenden die Möglichkeit, diese Fragen untereinander zu stellen. Dies förderte den interaktiven Austausch und ermöglichte es den Lernenden, die gelernten Themen aktiv zu vertiefen.

Am Ende des Unterrichts hat der Lehrer von den Lernenden verlangt, das zuvor Gelernte eigenständig zusammenzufassen. Hierbei wurde geprüft, ob die Lernenden das Thema vollständig verstanden haben. Im Falle von Fehlverständnissen oder Fehlern hat der Lehrer diese korrigiert und erläutert. Dieser Schritt gewährleistet, dass die Lernenden das Gelernte richtig verinnerlicht haben und ihre Kenntnisse auf solider Grundlage aufbauen.

Im Kontext der Technik „AFS mit DDVS“ wurde diese Vorgehensweise angewendet, um die Lernenden in ihrem selbstgesteuerten Lernprozess zu unterstützen.

Die Zusammenfassung des Themas und die anschließende Überprüfung durch den Lehrer ermöglichten den Lernenden, ihre Verständnislücken zu erkennen und diese durch die bereitgestellten Lernressourcen gezielt zu verbessern. Dies förderte eine interaktive und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten und stärkte ihre Sprachkompetenzen auf individuelle Weise.



Abbildung 12. Fragen stellen durch Klassenspaziergang

Die im Unterricht behandelten Themen wurden durch vorbereitete Fragen des Lehrers vertieft. Diese Fragen wurden in den Unterrichtsstunden auf folgende Weise gestellt:

Fragen zum Thema gegenseitiges Kennenlernen:

- Wie begrüßen Sie jemanden morgens?
 - Antwort: Guten Morgen! Hallo! Grüß dich! ...
- Wie begrüßen Sie jemanden am Mittag und am Nachmittag?
 - Antwort: Guten Tag! Hallo! Hi!
- Wie begrüßen Sie jemanden am Abend?
 - Antwort: Guten Abend! Hallo! Grüß dich! Hi!
- Wie verabschieden Sie sich?
 - Antwort: Tschüss! Bis bald! Bis später! Bis dann! Auf Wiedersehen!
Schönen Tag/Abend noch!
- Wie geht es dir/Ihnen?
 - Antwort: Es geht mir gut. Danke und dir/Ihnen?
- Wie heißt du/heißen Sie?

- Antwort: Ich heiße... Ich bin...
- Woher kommen Sie? Wo wohnst du/wohnen Sie?
 - Antwort: Ich komme aus... Ich wohne in...
- Wie alt bist du/sind Sie?
 - Antwort: Ich bin 14 Jahre alt.
- Wo bist du/sind Sie geboren?
 - Antwort: Ich bin in... geboren.
- Wie ist/sind deine/Ihre Telefonnummer/deine/Ihre Adresse/deine/Ihre Hobbys?
 - Antwort: Meine Telefonnummer ist... Meine Adresse ist... Meine Hobbys sind...

Diese und ähnliche Fragen wurden den Lernenden mithilfe von Fragenkrtchen gestellt, je nach den behandelten Themen im Unterricht. Dies ermöglichte es den Lernenden, das zu Hause vorgelernte Wissen zu festigen und eventuelle Missverständnisse durch eine Zusammenfassung und Korrektur seitens des Lehrers oder der Lernenden zu klären. Dieser Ansatz förderte die aktive Anwendung des Gelernten, interaktive Diskussionen im Klassenzimmer und eine zielgerichtete Vertiefung der Sprachkenntnisse.

6.7.2.3 Die ersten schulischen Prüfungsergebnisse

Nachdem der erste Themenbereich abgeschlossen war, fand in der Schule die erste schulische Prüfung statt. Um die Verlässlichkeit des Prozesses zu gewährleisten, wurden sämtliche Prüfungen innerhalb der festgelegten Prfungswoche unter strenger Aufsicht der Schulleitung durchgeführt. Die Prüfungsunterlagen wurden zudem von zwei Deutschlehrern überprüft und bewertet. Die Ergebnisse dieser ersten schulischen Prüfung sind im Folgenden detailliert aufgeführt:

Tabelle 20

Deskriptive Statistik Schulprfung_1

					95% KI für Mw.			
	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	Untergr.	Obergr.	Min.	Max.
9/A	26	76,8077	15,01737	2,94515	70,7420	82,8733	42,00	100,00
9/B	26	86,1154	10,48171	2,05563	81,8817	90,3490	62,00	100,00
9/C	26	80,1923	10,22553	2,00539	76,0621	84,3225	56,00	100,00
9/D	26	88,1923	11,70647	2,29583	83,4640	92,9207	55,00	100,00

Total	104	82,8269	12,68624	1,24399	80,3598	85,2941	42,00	100,00
-------	-----	---------	----------	---------	---------	---------	-------	--------

Die Durchschnittswerte der ersten schulischen Prüfung variieren in den Experimentalgruppen (9/A, 9/B, 9/C, 9/D) zwischen 76,81 und 88,19. Besonders auffällig ist, dass Versuchsgruppe 9/D den höchsten Durchschnitt von 88,19 aufweist, gefolgt von Versuchsgruppe 9/B mit 86,12. Im Gegensatz dazu erzielten die Kontrollgruppen 9/A und 9/C Durchschnittswerte von 76,81 bzw. 80,19. Die Signifikanz der genannten Durchschnittswerte wird in den folgenden Tabellen detailliert aufgeführt.

Tabelle 21

Mehrfachvergleiche der „Schulprüfung_1“ Tukey-HSD-

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Diff. (I-J)	Std.fehl.	Sig.	95 % KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-9,30769*	3,33106	,031	-18,0110	-,6044
	9/C	-3,38462	3,33106	,740	-12,0879	5,3187
	9/D	-11,38462*	3,33106	,005	-20,0879	-2,6813
9/B	9/A	9,30769*	3,33106	,031	,6044	18,0110
	9/C	5,92308	3,33106	,290	-2,7802	14,6263
	9/D	-2,07692	3,33106	,924	-10,7802	6,6263
9/C	9/A	3,38462	3,33106	,740	-5,3187	12,0879
	9/B	-5,92308	3,33106	,290	-14,6263	2,7802
	9/D	-8,00000	3,33106	,083	-16,7033	,7033
9/D	9/A	11,38462*	3,33106	,005	2,6813	20,0879
	9/B	2,07692	3,33106	,924	-6,6263	10,7802
	9/C	8,00000	3,33106	,083	-,7033	16,7033

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Tabelle 21 verdeutlicht, welche Klassenpaare signifikante Unterschiede in ihren Mittelwerten aufweisen, was auf statistisch bedeutsame Abweichungen hinweist sowie welche Klassenpaare keine signifikanten Unterschiede zeigen. Hier sind die erläuternden Details zu den signifikanten Unterschieden:

- Zwischen 9/A und 9/B sowie 9/A und 9/D sind die Unterschiede signifikant, mit höheren Durchschnittswerten in den Klassen 9/B und 9/D.
- Zwischen 9/B und 9/C sowie 9/C und 9/D sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Experimentgruppen „9/B und 9/D“ in Bezug auf die erste Prüfung im zweiten Monat signifikant bessere Durchschnittswerte aufweisen als 9/A. Obwohl ein Durchschnittsunterschied zwischen den Experimentgruppen und der Kontrollgruppe „9/C“ zugunsten der Experimentalgruppen vorhanden ist, ist dieser Unterschied bisher statistisch nicht signifikant.

Tabelle 22

Homogene Subsets „Schulprüfung_1“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	76,8077	
9/C	26	80,1923	80,1923
9/B	26		86,1154
9/D	26		88,1923
Sig.		,740	,083

Tabelle 22 gibt Aufschluss über die Homogenität der Subsets im Zusammenhang mit dem Tukey-HSD-Test für die Variable „Schulprüfung_1“. Hier sind die Kernpunkte:

- **Homogene Subsets:** Die Gruppen 9/A und 9/C bilden ein homogenes Subset, was bedeutet, dass ihre Prüfungsdurchschnittswerte statistisch nicht signifikant voneinander abweichen (p-Wert: 0,740). Die Gruppen 9/C, 9/B und 9/D bilden ein anderes homogenes Subset (p-Wert: 0,083).
- **Heterogene Subsets:** Die Experimentgruppen „9/B und 9/D“ weichen von der Kontrollgruppe „9/A“ ab. Zwischen ihnen gibt es signifikante Unterschiede.

Mit anderen Worten, diese Ergebnisse legen nahe, dass die Experimentgruppen 9B und 9D im Vergleich zu den anderen Kontrollgruppen in Bezug auf die Ergebnisse der ersten Prüfung im zweiten Monat der Experimentdurchführung einen höheren Durchschnitt aufweisen und diese Unterschiede nur gegen Kontrollgruppe „9/A“ statistisch signifikant sind.

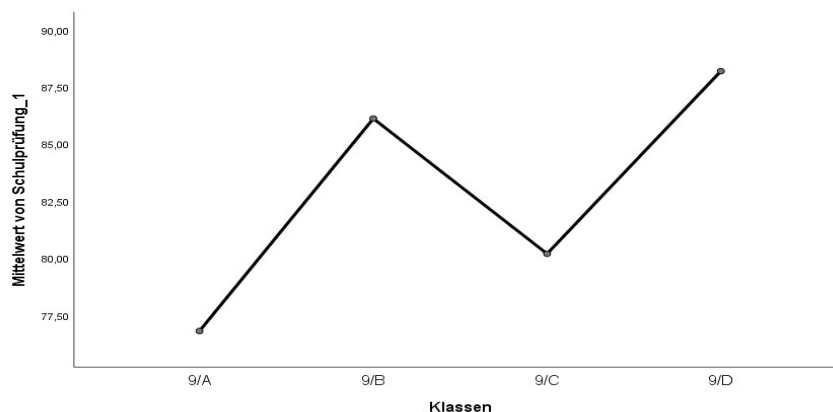


Diagramm 1. Mittelwert von „Schulprüfung 1“

Diagramm 1 veranschaulicht, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ einen durchschnittlichen Unterschied aufweisen. Nach dem Diagramm 1 ist die Reihenfolge der Klassen wie „D> B> C> A“ entstanden.

6.7.2.3 Themenkreis 2: „Kontaktinformationen“

Die Lernenden setzten ihr Lernen zu Hause fort, indem sie kurze didaktische Videos ansahen und die dazugehörigen Übungen zu den behandelten Themen über Kontaktinformationen durchführten. Anschließend reichten sie dem Lehrer die folgend aufgelisteten Hausaufgaben ein. Diese Beispiele für Hausaufgaben wurden aus einer Gruppe von 52 Teilnehmern ausgewählt.

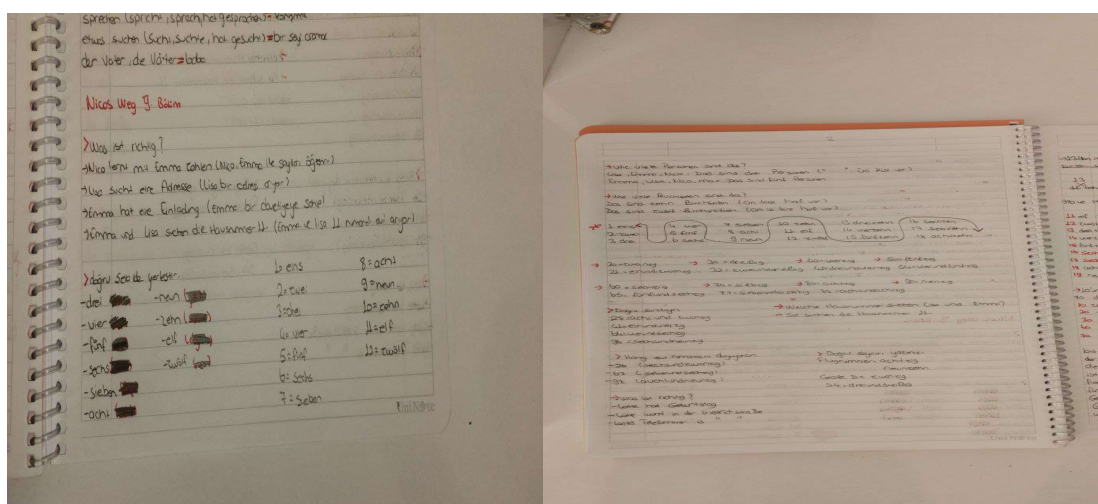


Abbildung 13. Die Zahlen 1

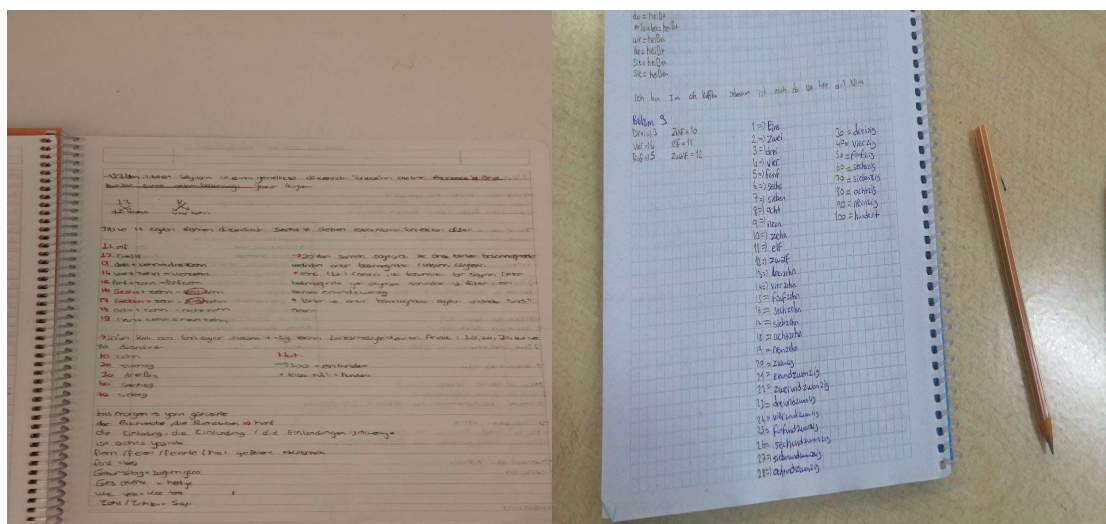


Abbildung 14. Die Zahlen 2

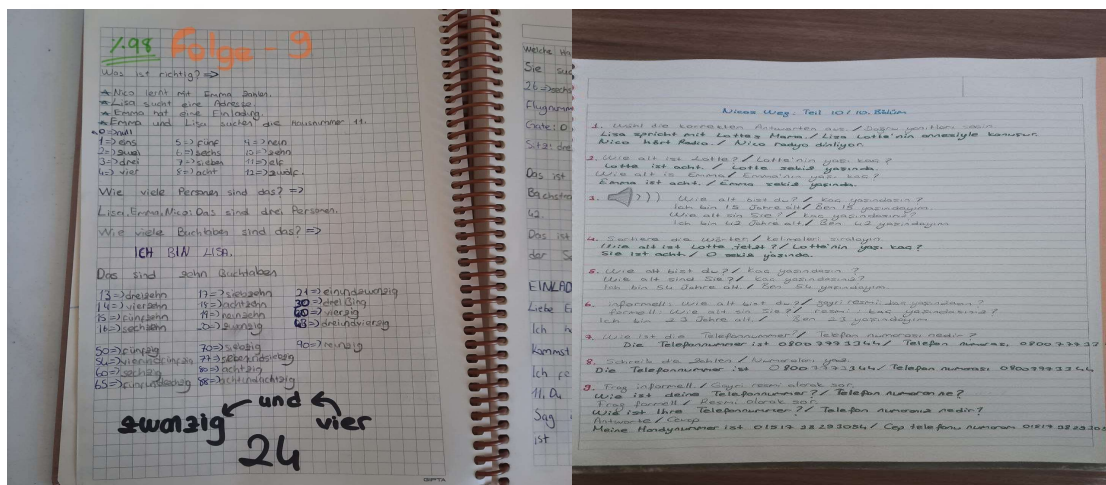


Abbildung 15. Die Zahlen (nach Alter und Telefonnummer fragen)

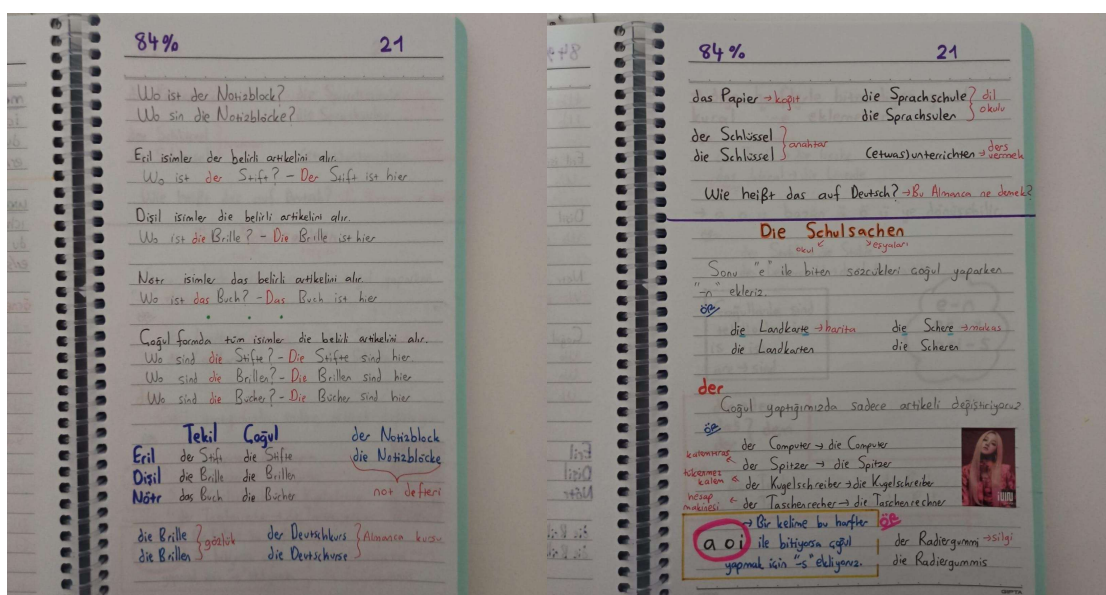


Abbildung 16. Nach Gegenständen fragen 1

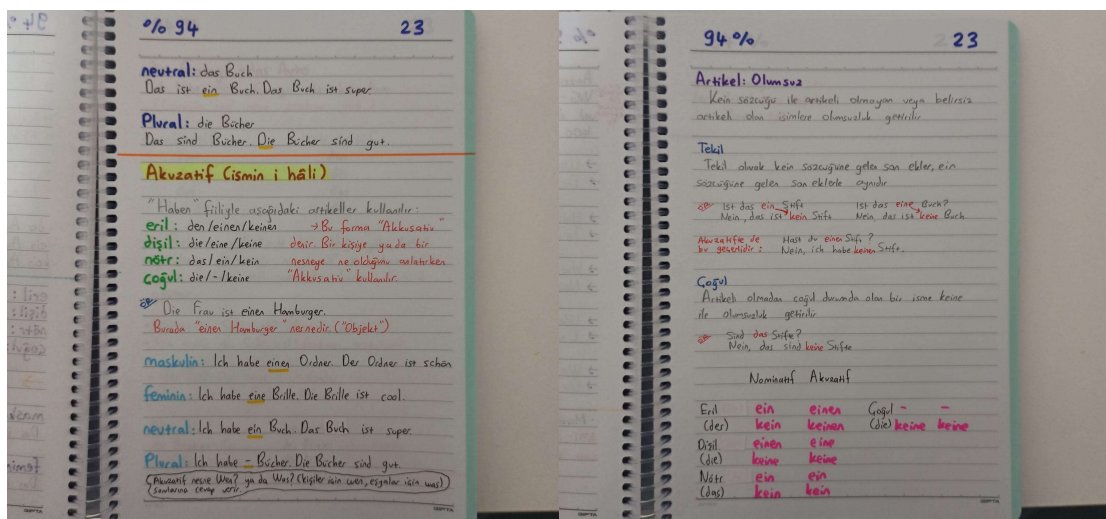


Abbildung 17. Nach Gegenständen fragen 2

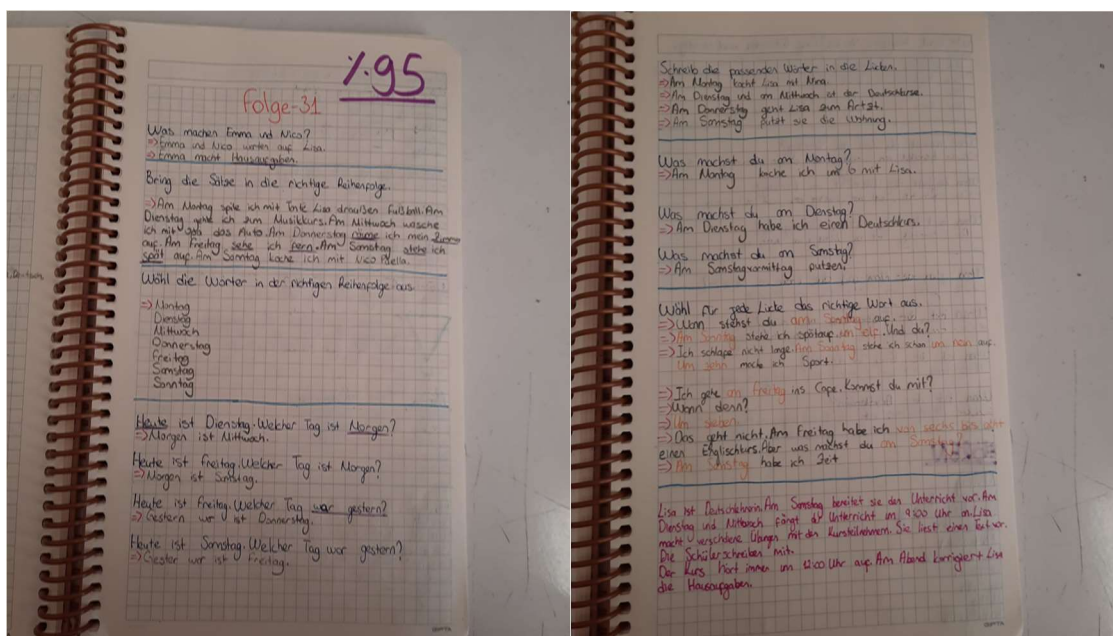


Abbildung 18. Die Wochentage

6.7.2.4 Klassenaktivitäten für den Themenkreis „Kontaktinformationen“

Im Rahmen dieses Themenbereichs wurden verschiedene Unterthemen wie Klassengegenstände, Wochentage, Schulfächer und der Stundenplan behandelt. Nachdem die Lernenden zu Hause kurze Videoserien zu diesen Themen angesehen und die dazugehörigen Übungen absolviert hatten, reichten sie die erledigten Aufgaben als Berichte beim Lehrer ein. Um das bereits Gelernte zu überprüfen und zu festigen, bereitete der Lehrer eine Vielzahl von Fragen in Form von Fragekarten vor. Diese Fragen wurden entsprechend den behandelten Themen an die Lernenden gestellt. Durch diese Fragen wurden eventuelle Missverständnisse oder falsch verstandene Themen

erkannt und weitergehend ermittelt. Am Ende jeder Unterrichtseinheit erfolgte entweder eine kurze Zusammenfassung seitens des Lehrers oder durch freiwillige Lernende, um das Gelernte abzurunden.



Abbildung 19. Gegenseitig fragenstellen durch den Klassenspaziergang

Die vom Lehrer vorbereiteten Fragen, die sich auf die behandelten Themen beziehen, sind wie folgt aufgelistet:

Fragen zum Themenbereich „Kontaktinformationen“

Fragen zu Wochentagen:

- Wie viele Tage gibt es in einer Woche?
 - Antwort: Es gibt sieben Tage in einer Woche.
- Wie heißen die Wochentage?
 - Antwort: Sie heißen Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag und Sonntag.
- Wie nennt man Samstag und Sonntag zusammen noch?
 - Antwort: Diese nennt man das Wochenende.
- Welcher Tag kommt vor dem Sonntag?

- Antwort: Vor Sonntag kommt der Samstag.
- Welcher Tag kommt nach dem Dienstag?
 - Antwort: Nach dem Dienstag kommt der Mittwoch.
- Was ist der zweite Tag der Woche?
 - Antwort: Der zweite Tag der Woche heißt der Montag.
- Was ist dein Lieblingstag?
 - Antwort: Mein Lieblingstag ist der Samstag / ...

Fragen zu Unterrichtsfächern:

- Wie viele Unterrichtsstunden hast du in der Woche?
 - Antwort: Ich habe 40 Unterrichtsstunden.
- Wie viele Unterrichtsstunden hast du an einem Tag?
 - Antwort: Ich habe 8 Unterrichtsstunden.
- Wie oft hast du Deutsch in der Woche?
 - Antwort: Ich habe zwei Stunden Deutsch in der Woche.
- Magst du Mathe?
 - Antwort: Ja, ich mag Mathe. / Nein, ich mag Mathe nicht.
- Findest du Physik schwer?
 - Antwort: Ja, ich finde Physik schwer. / Nein, ich finde Physik einfach.
- Wie findest du Chemie?
 - Antwort: Ich finde Chemie spannend.
- Was ist dein Lieblingsfach?
 - Antwort: Mein Lieblingsfach ist Deutsch / ...
- Ist Englisch einfach?
 - Antwort: Ja, Englisch ist einfach. / Nein, Englisch ist schwer.

Fragen zu Schule und Freizeitaktivitäten:

- Gehst du in die Schule?
 - Antwort: Ja, ich gehe in die Schule.

- In welche Schule gehst du?
 - Antwort: Ich gehe auf das Gymnasium (M.A. E Sozialwissenschaften)
- In welche Klasse gehst du?
 - Antwort: Ich gehe in die neunte Klasse.
- Wer ist dein Religionslehrer?
 - Antwort: Mein Religionslehrer heißt Herr ... / Frau ...
- Was hast du am Montag? Welche Fächer hast du am Montag?
 - Antwort: Am Montag habe ich Deutsch, Mathe, Literatur und Musik.
- Wie oft hast du Literatur?
 - Antwort: Ich habe fünfmal in der Woche Literatur.
- Wann und wie oft hast du Englisch?
 - Antwort: Am Dienstag und am Freitag habe ich vier Stunden Englisch.
- Wann hast du frei?
 - Antwort: Am Wochenende habe ich frei.
- Wann ist das Wochenende?
 - Antwort: Am Samstag und am Sonntag ist das Wochenende.
- Hast du am Wochenende Schule?
 - Antwort: Nein, am Wochenende habe ich frei.
- Was machst du am Wochenende?
 - Antwort: Am Wochenende schlafe ich aus, treffe mich mit Freunden, ... und ...

6.7.2.5 Der Entwicklungsbeobachtungstest

Nach Abschluss des ersten Semesters wird üblicherweise an der Schule eine zweite Prüfung durchgeführt. In diesem Fall wurde jedoch der Entwicklungsbeobachtungstest durchgeführt, der in vier separaten Sprachfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen durchgeführt wurde. Dieser Test erstreckte sich über vier Stunden. Um die Zuverlässigkeit des gesamten Prozesses sicherzustellen, wurden alle Prüfungen unter strenger Aufsicht der Schulleitung durchgeführt, und die

Bewertungen wurden von zwei Deutschlehrern vorgenommen. Aus den Ergebnissen dieser Prüfungen wurde anschließend ein Durchschnittswert ermittelt und als die zweite schulische Prüfungsnote gewertet.

6.7.2.5.1 Die Sprachfertigkeit „Sprechen“

Tabelle 23

Deskriptive Statistik „Sprechen im Entwicklungsbeobachtungstest“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	58,3846	22,79136	4,46975	49,1790	67,5902	20,00	100,00
9/B	26	79,1538	19,93729	3,91002	71,1010	87,2067	48,00	100,00
9/C	26	65,0769	21,03696	4,12569	56,5799	73,5739	32,00	100,00
9/D	26	77,2308	20,11827	3,94552	69,1048	85,3567	40,00	100,00
Total	104	69,9615	22,42178	2,19864	65,6011	74,3220	20,00	100,00

Die Tabelle 23 verdeutlicht die Zusammenhänge der Durchschnittsnoten im Bereich der Prüfung „Sprechen“, wenn diese gemäß einer absteigenden Reihenfolge sortiert werden.

In dieser Betrachtung zeigt sich, dass die höchste Durchschnittsnote (79,1538) in der Gruppe 9/B erreicht wird, gefolgt von der Gruppe 9/D (77,2308), der Gruppe 9/C (65,0769) und schließlich der Gruppe 9/A mit der niedrigsten Durchschnittsnote (58,3846). Diese aufeinanderfolgende Anordnung legt nahe, dass die Gruppe 9/B die besten Leistungen in der Prüfung „Sprechen“ aufweist, gefolgt von der Gruppe 9/D, während sich die Gruppen 9/C und 9/A dazwischen positionieren. Eine umfassendere Analyse, die auf eine tiefere Bedeutung dieser Beobachtungen konzentriert, wird in den nachfolgenden Tabellen durchgeführt. In diesen Tabellen werden klare und signifikante Erläuterungen zur Bedeutung der festgestellten Unterschiede zwischen dem „Sprechen“ im Entwicklungsbeobachtungstest und dem Vortest bereitgestellt.

Tabelle 24

Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw.			95 % KI	
		Diff. (I-J)	Std.fehl.	Sig.	Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-20,30769*	5,67100	,003	-35,1247	-5,4907
	9/C	-5,65385	5,67100	,751	-20,4708	9,1631
	9/D	-18,96154*	5,67100	,006	-33,7785	-4,1446

9/B	9/A	20,30769*	5,67100	,003	5,4907	35,1247
	9/C	14,65385	5,67100	,054	-,1631	29,4708
	9/D	1,34615	5,67100	,995	-13,4708	16,1631
9/C	9/A	5,65385	5,67100	,751	-9,1631	20,4708
	9/B	-14,65385	5,67100	,054	-29,4708	,1631
	9/D	-13,30769	5,67100	,094	-28,1247	1,5093
9/D	9/A	18,96154*	5,67100	,006	4,1446	33,7785
	9/B	-1,34615	5,67100	,995	-16,1631	13,4708
	9/C	13,30769	5,67100	,094	-1,5093	28,1247

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Tabelle 24 zeigt die Ergebnisse der Mehrfachvergleiche für die abhängige Variable „Sprechen-Unterschied“ mit der Tukey-HSD-Methode. Die Tabelle zeigt signifikante Unterschiede in den Durchschnittswerten zwischen den Klassen. Experimentgruppen „9/B und 9/D“ weisen höhere Durchschnittswerte im Vergleich zu Kontrollgruppe 9/A auf, wobei diese Unterschiede statistisch signifikant sind ($p < 0,05$). Die Unterschiede zwischen den anderen Kombinationen der Klassen sind nicht statistisch signifikant ($p > 0,05$).

Tabelle 25

Homogene Subsets „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	51,0000	
9/C	26	56,6538	56,6538
9/D	26		69,9615
9/B	26		71,3077
Sig.		,751	,054

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 25 vermittelt durch die angegebenen Signifikanzwerte (Sig.) Informationen über die statistische Bedeutung der Unterschiede zwischen den Subsets. Ein Signifikanzwert von 0,751 bei dem Vergleich zwischen den Gruppen 9/A und 9/C zeigt, dass die festgestellten Unterschiede zwischen diesen Gruppen statistisch nicht signifikant sind. Im Gegensatz dazu deuten die Signifikanzwerte von 0,054 bei den

Vergleichen zwischen den Gruppen 9/C und 9/D sowie 9/B auf möglicherweise relevante Unterschiede hin.

Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass obwohl die Durchschnittsnote der Klasse 9C im Vergleich zu den Experimentgruppen niedriger ist, keine statistisch signifikante Differenz zwischen ihnen in Bezug auf die Signifikanzwerte besteht.

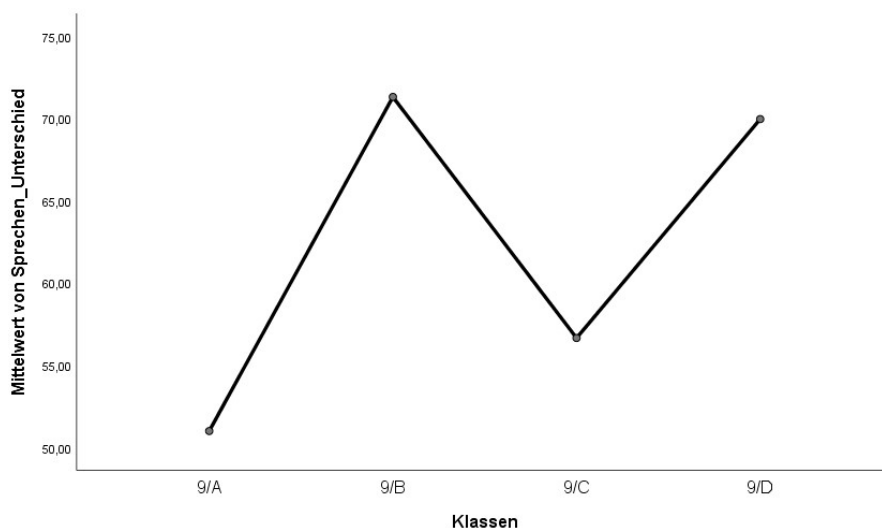


Diagramm 2. Mittelwertdiagramm von „Sprechen-Unterschied“

Diagramm 2 veranschaulicht, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Hinblick auf die durchschnittlichen Ergebnisse der Sprechprüfung vor den Kontrollgruppen „A und C“ liegen.

6.7.2.5.2 Die Sprachfertigkeit „Schreiben“

Tabelle 26

Deskriptive Statistik für Schreiben

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	70,0385	16,93867	3,32195	63,1968	76,8801	26,00	98,00
9/B	26	81,3077	13,99934	2,74550	75,6532	86,9621	45,00	100,00
9/C	26	70,4231	17,74299	3,47969	63,2565	77,5896	25,00	95,00
9/D	26	84,0000	14,63967	2,87108	78,0869	89,9131	40,00	100,00
Ges.	104	76,4423	16,89765	1,65695	73,1561	79,7285	25,00	100,00

Tabelle 26 zeigt die durchschnittlichen Notenverteilungen für die Klassen 9/A, 9/B, 9/C und 9/D im Bereich „Schreiben“. Klasse 9/D hat mit einem Durchschnitt von 84,0000 die höchste Durchschnittsnote, gefolgt von Klasse 9/B mit 81,3077. Klasse 9/A

und 9/C haben mit durchschnittlich 70,0385 und 70,4231 niedrigere Durchschnittsnoten. Ob diese Unterschiede in den Durchschnittsnoten signifikante Bedeutung haben, wird in den nachfolgenden Tabellen deutlich. In den folgenden Tabellen werden klare und bedeutsame Erklärungen für die Signifikanz der festgestellten Unterschiede zwischen dem „Schreiben“ im Entwicklungsbeobachtungstest und dem Vortest geliefert.

Tabelle 27

Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSD

		Mw.			95 % KI	
(I) Kl.	(J) Kl.	-diff. (I-J)	Std.fehl.	Sig.	Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-8,92308	4,84016	,259	-21,5692	3,7231
	9/C	-2,61538	4,84016	,949	-15,2616	10,0308
	9/D	-12,38462	4,84016	,057	-25,0308	,2616
9/B	9/A	8,92308	4,84016	,259	-3,7231	21,5692
	9/C	6,30769	4,84016	,563	-6,3385	18,9539
	9/D	-3,46154	4,84016	,891	-16,1077	9,1846
9/C	9/A	2,61538	4,84016	,949	-10,0308	15,2616
	9/B	-6,30769	4,84016	,563	-18,9539	6,3385
	9/D	-9,76923	4,84016	,188	-22,4154	2,8769
9/D	9/A	12,38462	4,84016	,057	-,2616	25,0308
	9/B	3,46154	4,84016	,891	-9,1846	16,1077
	9/C	9,76923	4,84016	,188	-2,8769	22,4154

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Basierend auf der Tabelle 27 zeigt sich, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimentgruppen „B und D“ und den Kontrollgruppen „A und C“ bestehen. Die Unterschiede zwischen den allen Gruppen liegen knapp über der signifikanten Grenze von ($\alpha=0,05$). Die vorhandenen Unterschiede sind zugunsten der Experimentgruppen „B und D“.

Tabelle 28

Homogene Subsets „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSDa

		Untergruppe für $\alpha = 0.05$.
Klassen	N	l
9/A	26	61,4231
9/C	26	64,0385
9/B	26	70,3462
9/D	26	73,8077
Signifikanz		,057

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Aus der Tabelle 27 ist zu erschließen, dass sich die Experimentgruppen „B und D“ sowie die Kontrollgruppen „A und C“ in Bezug auf signifikante Unterschiede in derselben Gruppe befinden. Das heißt, trotz der Unterschiede zugunsten der Experimentgruppen „B und D“ befinden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen allen Gruppen.

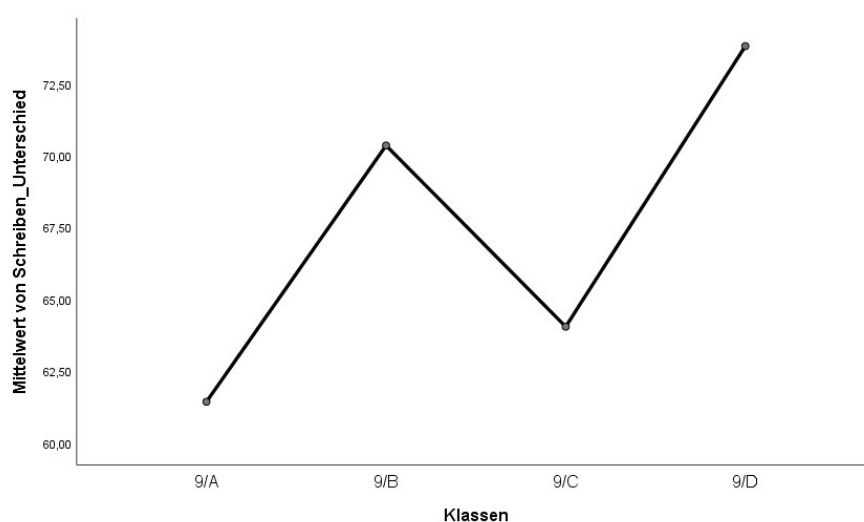


Diagramm 3. Mittelwertdiagramm von „Schreiben-Unterschied“

Diagramm 3 veranschaulicht deutlich die höheren Durchschnittswerte der Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“.

6.7.2.5.3 Die Sprachfertigkeit „Hören“

Tabelle 29

Deskriptive Statistik „Hören“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	69,8077	29,43334	5,77235	57,9193	81,6961	6,00	100,00
9/B	26	93,3462	13,49650	2,64688	87,8948	98,7975	51,00	100,00
9/C	26	78,8462	26,80849	5,25758	68,0180	89,6743	10,00	100,00
9/D	26	92,1923	14,26890	2,79836	86,4290	97,9556	51,00	100,00

Total	104	83,5481	23,97243	2,35069	78,8860	88,2101	6,00	100,00
-------	-----	---------	----------	---------	---------	---------	------	--------

Die Tabelle 29 zeigt, dass die höchste durchschnittliche Hörfähigkeit bei der Gruppe „9/B“ mit einem Durchschnittswert von 93,3462 liegt. Direkt danach kommt „9/D“ mit einem Durchschnitt von 92,1923. Anschließend folgt die Gruppe „9/C“ mit einem Durchschnitt von 78,8462. Am Ende der Skala befindet sich die Gruppe „9/A“ mit einem Durchschnitt von 69,8077, was im Vergleich zu den anderen Gruppen den niedrigsten Wert darstellt. Die Signifikanzwerte zwischen den Durchschnittswerten werden in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 30

Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Hören-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Diff. (I-J)	Std.Fehl.	Sig.	95% KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-26,42308*	6,47083	,001	-43,3298	-9,5163
	9/C	-9,73077	6,47083	,439	-26,6375	7,1760
	9/D	-26,00000*	6,47083	,001	-42,9067	-9,0933
9/B	9/A	26,42308*	6,47083	,001	9,5163	43,3298
	9/C	16,69231	6,47083	,054	-,2144	33,5990
	9/D	,42308	6,47083	1,000	-16,4837	17,3298
9/C	9/A	9,73077	6,47083	,439	-7,1760	26,6375
	9/B	-16,69231	6,47083	,054	-33,5990	,2144
	9/D	-16,26923	6,47083	,064	-33,1760	,6375
9/D	9/A	26,00000*	6,47083	,001	9,0933	42,9067
	9/B	-,42308	6,47083	1,000	-17,3298	16,4837
	9/C	16,26923	6,47083	,064	-,6375	33,1760

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

In Tabelle 30 sind folgende Erkenntnisse zusammengefasst:

- Zwischen Kontrollgruppe „9/A“ und Experimentgruppe „9/B“ besteht ein signifikanter Unterschied zugunsten der „9/B“ Klasse ($p = 0,001$).
- Zwischen Kontrollgruppe „9/A“ und Experimentgruppe „9/D“ besteht ein signifikanter Unterschied zugunsten der „9/D“ Klasse ($p = 0,001$).
- Zwischen Kontrollgruppe „9/A“ und Kontrollgruppe „9/C“ wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt ($p = 0,439$).
- Zwischen Experimentgruppe „9/B“ und Kontrollgruppe „9/C“ wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt ($p = 0,054$).
- Zwischen Experimentgruppen „9/B“ und „9/D“ wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt ($p = 1,000$).

- Zwischen Kontrollgruppe „9/C“ und Experimentgruppe „9/D“ wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt ($p = 0,064$).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass im „Hören-Unterschied“-Test signifikante Unterschiede zugunsten der Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zur Kontrollgruppe „A“ bestehen, während dieser Unterschied im Vergleich zu den Experimentgruppen und der Kontrollgruppe „C“ nur knapp über dem signifikanten Niveau ($\alpha=0,05$) liegt.

Tabelle 31

Homogene Subsets „Hören-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	N	Untergruppe für $\alpha = 0.05$.	
		1	2
9/A	26	59,1154	
9/C	26	68,8462	68,8462
9/D	26		85,1154
9/B	26		85,5385
Signifikanz		,439	,054

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Basierend auf Tabelle 31 ergibt sich folgende Klassifizierung:

Die Kontrollgruppen „A und C“ sind in einer Klasse zusammengefasst, während die Experimentgruppen „B und D“ in einer separaten Klasse gruppiert sind. Die Kontrollgruppe „C“ teilt die dieselben Gruppen sowohl mit Kontrollklasse „A“ als auch mit den Experimentgruppen. Dies zeigt auch, dass trotz der niedrigeren Durchschnittswerte der Kontrollgruppe „C“ im Vergleich zu den Experimentgruppen die festgestellte Differenz über dem Signifikanzniveau ($\alpha=0,05$) bleibt.

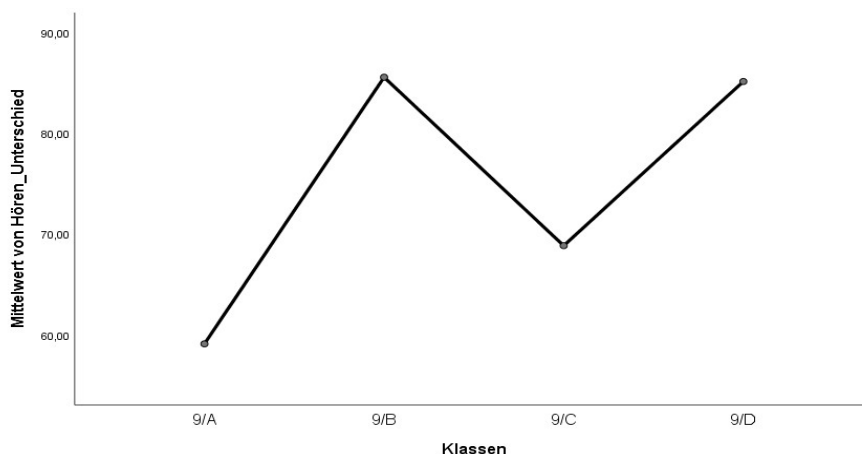


Diagramm 4. Mittelwertdiagramme von "Hören-Unterschied"

Basierend auf Diagramm 4 lässt sich die Reihenfolge der Klassen wie folgt darstellen: B> D> C> A.

6.7.2.5.4 Die Sprachfertigkeit „Lesen“

Tabelle 32

Deskriptive Statistik „Lesen“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	62,5385	24,42659	4,79045	52,6723	72,4046	20,00	100,00
9/B	26	80,3462	24,43431	4,79196	70,4769	90,2154	15,00	100,00
9/C	26	65,1538	23,07326	4,52504	55,8344	74,4733	20,00	100,00
9/D	26	70,3077	23,74156	4,65610	60,7183	79,8971	20,00	100,00
Ges.	104	69,5865	24,54819	2,40715	64,8125	74,3605	15,00	100,00

Die Gruppen sind nach absteigenden Durchschnittswerten aus Tabelle 32 wie folgt geordnet:

- Gruppe 9/B mit einem Durchschnitt von 80,3462.
- Gruppe 9/D mit einem Durchschnitt von 70,3077.
- Gruppe 9/C mit einem Durchschnitt von 65,1538.
- Gruppe 9/A mit einem Durchschnitt von 62,5385.

Nach den Daten in Tabelle 32 weisen die Experimentgruppen „B und D“ im Lesetest im Durchschnitt höhere Werte als die Kontrollgruppen „A und C“ auf.

Tabelle 33

Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Differenz (I-J)	Std.-fehl.	Sig.	95%-KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-18,96154*	6,67367	,027	-36,3982	-1,5248
	9/C	-1,30769	6,67367	,997	-18,7444	16,1290
	9/D	-9,23077	6,67367	,513	-26,6675	8,2059
9/B	9/A	18,96154*	6,67367	,027	1,5248	36,3982
	9/C	17,65385*	6,67367	,046	,2171	35,0906
	9/D	9,73077	6,67367	,467	-7,7059	27,1675
9/C	9/A	1,30769	6,67367	,997	-16,1290	18,7444
	9/B	-17,65385*	6,67367	,046	-35,0906	-,2171
	9/D	-7,92308	6,67367	,636	-25,3598	9,5136
9/D	9/A	9,23077	6,67367	,513	-8,2059	26,6675
	9/B	-9,73077	6,67367	,467	-27,1675	7,7059
	9/C	7,92308	6,67367	,636	-9,5136	25,3598

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

In Tabelle 33 sind die Ergebnisse der signifikanten und nicht signifikanten Unterschiede aufgeführt:

- Ein signifikanter Unterschied wurde zwischen Experimentgruppe „9/B“ und Kontrollgruppen „9/A und 9/C“, zugunsten von Experimentgruppe „9/B“, festgestellt ($p = 0,027$ - $p = 0,046$).
- In allen anderen Fällen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

Tabelle 34

Homogene Subsets „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
9/A	26	57,3077	
9/C	26	58,6154	
9/D	26	66,5385	66,5385
9/B	26		76,2692
Signifikanz		,513	,467

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Gemäß den Daten in Tabelle 34 ist erkennbar, dass die Experimentgruppe „B“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ im Durchschnitt signifikant abweicht, während die Experimentgruppe „D“ sich mit den beiden Kontrollgruppen in derselben Kategorie befindet.

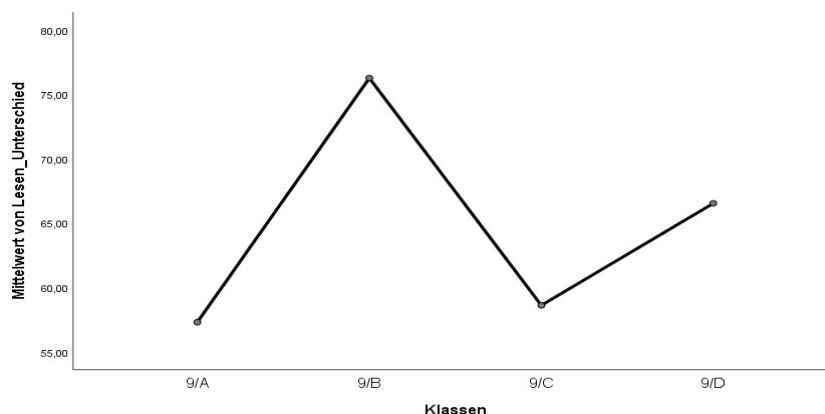


Diagramm 5. Mittelwertdiagramm von Lesen

Gemäß Diagramm 5 ergibt sich die Reihenfolge der Klassen wie folgt: B > D > C > A.

6.7.2.5.5 Die zweite schulische Prüfung

Den Lernenden wurde mitgeteilt, dass die Durchschnittswerte der in vier Bereichen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) durchgeführten Entwicklungsbeobachtungstests als zweite Prüfung der Schule betrachtet werden, um die Zuverlässigkeit der Prüfung zu erhöhen und sicherzustellen, dass alle Lernenden die Tests ernsthaft lösen. Daher besteht die zweite Prüfung aus dem Durchschnitt der vier durchgeführten Tests.

Tabelle 35

Deskriptive Statistik „Schulprüfung_2“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Unterg.	Oberg.		
9/A	26	65,5769	18,13543	3,55665	58,2519	72,9020	30,00	100,00
9/B	26	83,8462	14,26798	2,79818	78,0832	89,6091	48,00	100,00
9/C	26	70,2308	15,53656	3,04697	63,9554	76,5061	29,00	96,00
9/D	26	81,2692	14,71749	2,88634	75,3247	87,2138	49,00	100,00
Ges.	104	75,2308	17,26787	1,69325	71,8726	78,5889	29,00	100,00

Nach Tabelle 35 können die Gruppen entsprechend ihrer absteigenden Durchschnittswerte wie folgt angeordnet werden:

- Gruppe 9/B: 83,8462
- Gruppe 9/D: 81,2692
- Gruppe 9/C: 70,2308
- Gruppe 9/A: 65,5769

Anhand dieser Informationen lässt sich feststellen, dass die Experimentgruppen „B und D“ in der „Schulprüfung_2“ durchschnittlich höhere Werte erzielten als die Kontrollgruppen „A und C“.

Tabelle 36

Mehrfachvergleiche: abhängige Variable Schulprüfung_2 - Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw.		Sig.	95 % KI	
		-diff. (I-J)	Std.fehl.		Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-18,26923*	4,36432	,000	-29,6722	-6,8663
	9/C	-4,65385	4,36432	,711	-16,0568	6,7491
	9/D	-15,69231*	4,36432	,003	-27,0952	-4,2894
9/B	9/A	18,26923*	4,36432	,000	6,8663	29,6722
	9/C	13,61538*	4,36432	,012	2,2125	25,0183
	9/D	2,57692	4,36432	,935	-8,8260	13,9798
9/C	9/A	4,65385	4,36432	,711	-6,7491	16,0568
	9/B	-13,61538*	4,36432	,012	-25,0183	-2,2125
	9/D	-11,03846	4,36432	,061	-22,4414	,3645
9/D	9/A	15,69231*	4,36432	,003	4,2894	27,0952
	9/B	-2,57692	4,36432	,935	-13,9798	8,8260
	9/C	11,03846	4,36432	,061	-,3645	22,4414

Basierend auf den Daten in Tabelle 36 lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen der Experimentgruppe „B“ und den Kontrollgruppen „A“ und „C“. Der Unterschied ist zugunsten der Experimentgruppe „B“.
- Zwischen Experimentgruppe „D“ und Kontrollgruppe „A“ besteht ein signifikanter Unterschied zugunsten der Experimentgruppe „D“.
- Zwischen der Experimentgruppe „D“ und der Kontrollgruppe „C“ besteht ein Unterschied zugunsten der Gruppe „D“ in Bezug auf den Durchschnitt. Allerdings liegt dieser Unterschied knapp über dem Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$ ($p=0,061 > \alpha = 0,05$).

Tabelle 37

Homogene Subsets „Schulprüfung 2“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05		
		1	2	3
9/A	26	65,5769		
9/C	26	70,2308	70,2308	
9/D	26		81,2692	81,2692
9/B	26			83,8462
Sig.		,711	,061	,935

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Gemäß der Tabelle 37 lassen sich die Klassen in Bezug auf signifikante Unterschiede im Durchschnitt wie folgt gruppieren:

- Die Experimentgruppe „B“ weist im Durchschnitt signifikante Unterschiede zu den Kontrollgruppen „A und C“ auf.
- Die Experimentgruppe „D“ zeigt im Durchschnitt höhere Werte als beide Kontrollgruppen, wobei ein signifikanter Unterschied zur Kontrollgruppe „A“ besteht. Jedoch bleibt sie in derselben Gruppe wie Kontrollgruppe „C“.

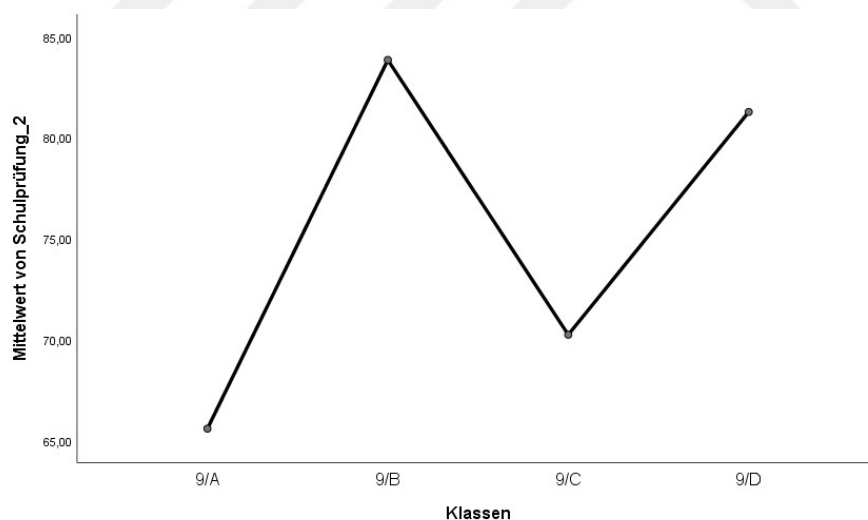


Diagramm 6. Mittelwertdiagramme von „Schulprüfung_2“

Das Diagramm 6 veranschaulicht die Reihenfolge der Klassen wie folgt: B > D > C > A.

6.7.2.6 Themenkreis 3: „Familie“

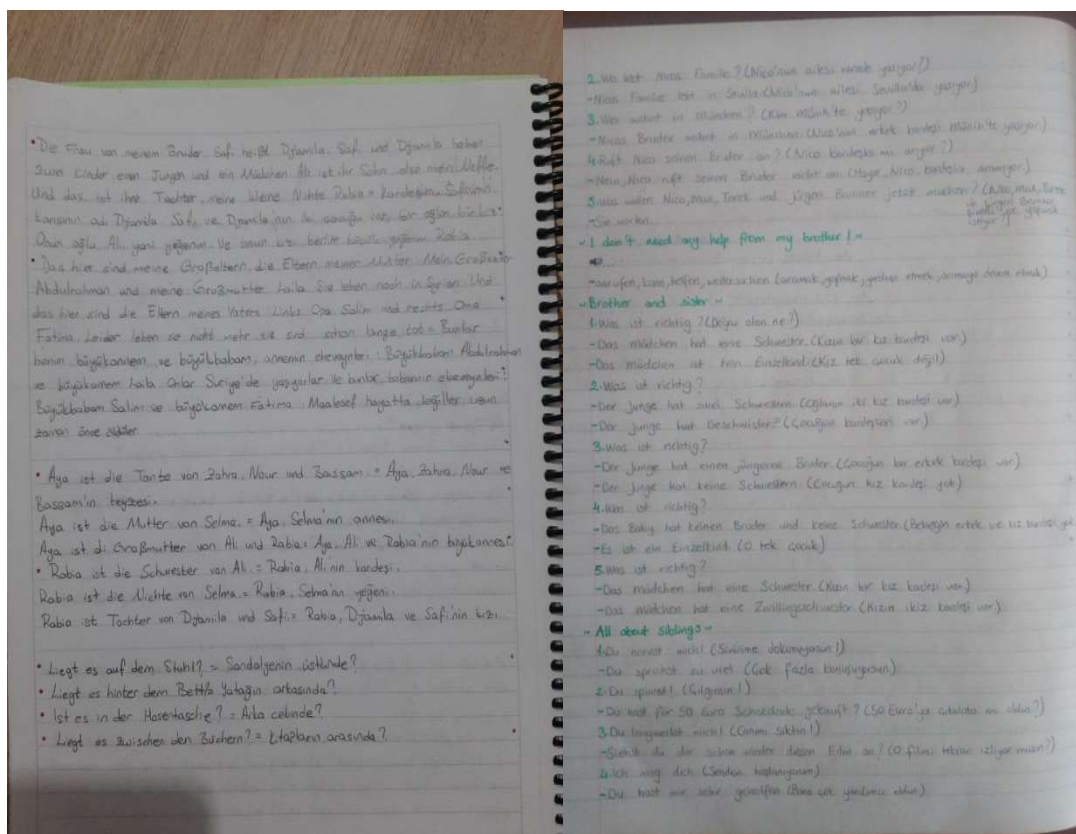


Abbildung 20. Die Familienmitglieder

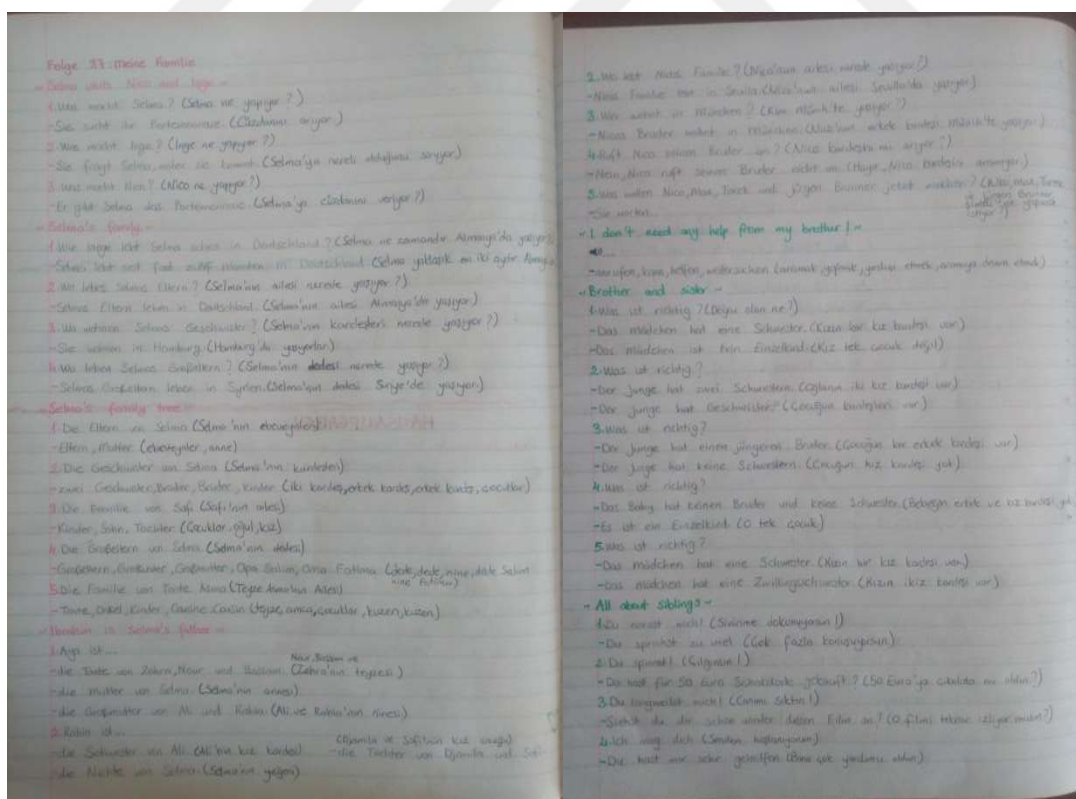


Abbildung 21. Die Familienmitglieder vorstellen

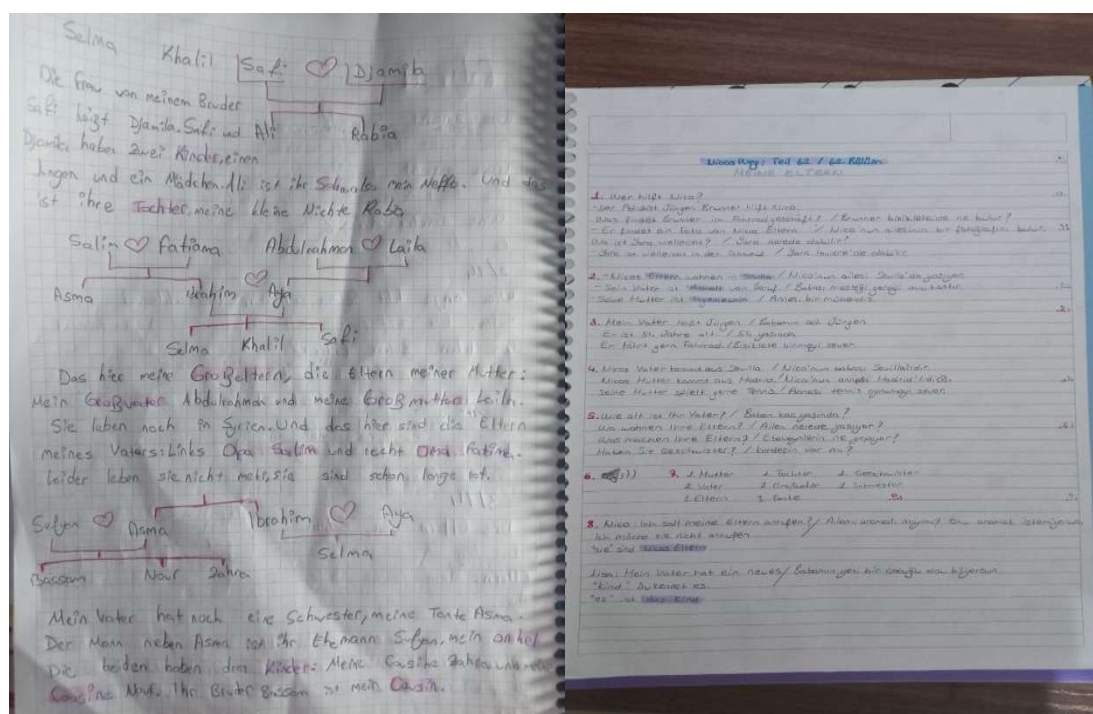


Abbildung 22. Der Familienbaum

6.7.2.7 Klassenaktivitäten für den Themenkreis 3 „Familie“

Im Themenbereich „Familie“ wurden verschiedene Unterthemen wie „Über die Familienmitglieder sprechen (Alter, Berufe)“ und „Das Aussehen beschreiben“ behandelt. Die Lernenden haben zu Hause kurze Videoserien zu diesen Themen angesehen und die dazugehörigen Übungen bearbeitet. Die erledigten Hausaufgaben wurden dann als Berichte dem Lehrer abgegeben. Um das bereits Gelernte zu überprüfen und zu festigen, stellte der Lehrer Fragen in Form von Fragekärtchen. Diese Fragen wurden je nach den behandelten Themen vorbereitet. Dadurch konnten Fehl- oder falsch verstandene Themen identifiziert und ergänzt werden. Am Ende jeder Unterrichtseinheit erfolgte eine kurze Zusammenfassung durch den Lehrer oder die freiwilligen Lernenden, um das Gelernte zu reflektieren.

Hier sind die Fragen, die sich auf die behandelten Themen beziehen, zusammen mit möglichen Antworten:

Fragen zu Familienmitgliedern:

- Wie ist dein Familienstand?
 - Antwort: Ich bin ledig/verheiratet/geschieden...
- Bist du verheiratet?
 - Antwort: Ja, ich bin verheiratet. Nein, ich bin ledig...

- Hast du Kinder?
 - Antwort: Ja, ich habe Kinder. Nein, ich habe keine (Kinder).
- Hast du einen Sohn/eine Tochter?
 - Antwort: Ja/nein, ich habe einen/keinen (Sohn). Ja/Nein, ich habe eine/keine (Tochter).
- Hast du Geschwister?
 - Antwort: Ja, ich habe Geschwister. Nein, ich habe keine (Geschwister).
- Wie viele Geschwister hast du?
 - Antwort: Ich habe einen Bruder und eine Schwester.
- Hast du Onkel/Tanten/...?
 - Antwort: Ja, ich habe einen Onkel und zwei Tanten.

Fragen über Familienmitglieder:

- Was sind deine Großeltern/Eltern/... von Beruf?
 - Antwort: Mein Großvater ist Ingenieur. Meine Großmutter ist Lehrerin. Mein Vater ist...
- Wie alt sind deine Eltern/Großeltern?
 - Antwort: Meine Oma ist 70 Jahre alt. Mein Opa ist 75 Jahre alt.
- Wie alt ist dein Vater/deine Mutter?
 - Antwort: Mein Vater ist 43 Jahre alt. Meine Mutter ist 43 Jahre alt.
- Was bist du von Beruf? Was ist dein Bruder/deine Schwester von Beruf?
 - Antwort: Ich arbeite nicht. Ich bin Schüler. Mein Bruder/Meine Schwester ist Arzt/Ärztin.

Fragen zu Sich- und andere Beschreiben:

- Wie siehst du aus?
 - Antwort: Ich sehe gut aus. Ich bin mittelgroß. Ich habe grüne Augen, kleine Ohren und eine spitze Nase. Meine Haare sind lang, lockig und braun...
- Kannst du deine Eltern beschreiben?
 - Antwort: Meine Mutter ist groß und hat blaue Augen. Mein Vater hat kurze Haare und trägt eine Brille.
- Beschreiben Sie jemanden in Ihrer Nähe?
 - Antwort: Mein Freund heißt... Er ist klein und dünn. Seine Haare sind kurz und schwarz.

6.7.2.8 Die dritte Schulprüfung

Nach Abschluss des dritten Themenbereichs „Familie“ fand in der Schule die dritte schulische Prüfung statt. Um die Zuverlässigkeit des Prozesses sicherzustellen, wurden alle Prüfungen während der festgelegten Prüfungswoche unter strenger Aufsicht der Schulleitung durchgeführt. Die Prüfungsunterlagen wurden auch von zwei Deutschlehrern überprüft und bewertet. Die Ergebnisse der dritten schulischen Prüfung sind wie folgt dargestellt:

Tabelle 38

Deskriptive Statistik Schulprüfung_3

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	54,5385	20,29233	3,97965	46,3422	62,7347	16,00	91,00
9/B	26	80,1538	14,69066	2,88107	74,2202	86,0875	40,00	100,00
9/C	26	54,9231	18,27331	3,58369	47,5423	62,3038	12,00	82,00
9/D	26	74,7308	22,44559	4,40194	65,6648	83,7967	33,00	100,00
Ges.	104	66,0865	22,12678	2,16971	61,7834	70,3896	12,00	100,00

Laut Tabelle 38 werden die Klassen absteigend nach ihren Durchschnittswerten wie folgt dargestellt:

- Klasse 9/B: Durchschnittswert von 80,15
- Klasse 9/D: Durchschnittswert von 74,73
- Klasse 9/C: Durchschnittswert von 54,92
- Klasse 9/A: Durchschnittswert von 54,54

Mit zunehmender Dauer des Experiment-Prozesses wird in Tabelle 38 deutlich sichtbar, wie der Unterschied im Leistungsniveau zwischen den Experimentgruppen „B und D“ und den Kontrollgruppen „A und C“ ansteigt.

Tabelle 39

Mehrfachvergleiche: abhängige Variable „Schulprüfung_3“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw.	Diff. (I-J)	Std.fehl.	Sig.	95 % KI	
						Untergr.	Obergr.
9/A	9/B		-25,61538*	5,30840	,000	-39,4850	-11,7458
	9/C		-,38462	5,30840	1,000	-14,2542	13,4850
	9/D		-20,19231*	5,30840	,001	-34,0619	-6,3227

9/B	9/A	25,61538*	5,30840	,000	11,7458	39,4850
	9/C	25,23077*	5,30840	,000	11,3612	39,1003
	9/D	5,42308	5,30840	,737	-8,4465	19,2927
9/C	9/A	,38462	5,30840	1,000	-13,4850	14,2542
	9/B	-25,23077*	5,30840	,000	-39,1003	-11,3612
	9/D	-19,80769*	5,30840	,002	-33,6773	-5,9381
9/D	9/A	20,19231*	5,30840	,001	6,3227	34,0619
	9/B	-5,42308	5,30840	,737	-19,2927	8,4465
	9/C	19,80769*	5,30840	,002	5,9381	33,6773

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Die Ergebnisse der Tabelle 39 verdeutlichen, dass Experimentgruppe „9/B“ signifikant höhere Werte im Vergleich zu Kontrollgruppe 9/A ($p = 0,001$), Kontrollgruppe 9/C ($p = 0,001$) aufweist.

Ebenso zeigt sich, dass Klasse 9/D signifikant höhere Werte im Vergleich zu Klasse 9/A ($p = 0,001$) und Klasse 9/C ($p = 0,002$) hat.

Die Experiment- und Kontrollgruppen bleiben wie üblich innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen homogen.

Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse, dass Experimentgruppen „9/B und 9/D“ in Bezug auf die abhängige Variable „Schulprüfung_3“ statistisch signifikant höhere Durchschnittswerte aufweisen als die Kontrollgruppen „A und C“.

Tabelle 40

Homogene Subsets „Schulprüfung 3“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	54,5385	
9/C	26	54,9231	
9/D	26		74,7308
9/B	26		80,1538
Sig.		1,000	,737

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 40 veranschaulicht, wie deutlich die Experimentgruppen von den Kontrollgruppen abgrenzen. Während beide Experimentgruppen „B und D“ signifikante Unterschiede im Durchschnitt zu den Kontrollgruppen „A und C“ aufweisen, ist es

bemerkenswert, dass innerhalb jeder Gruppe Homogenität beibehalten wird.

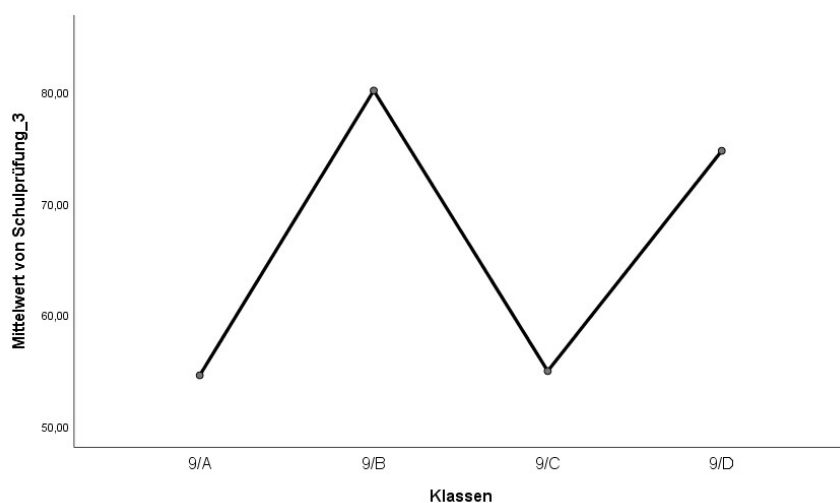


Diagramm 7. Mittelwertdiagramme für „Schulprüfung_3“

Das Diagramm 7 bietet eine Darstellung der Klassenreihenfolge, bei der die Experimentgruppen „B und D“ vor den Kontrollgruppen „C und A“ liegen. Dies verdeutlicht, wie sich die Gruppen im Verlauf des Experiments deutlich voneinander unterscheiden und die Experimentgruppen im Durchschnitt höhere Werte aufweisen.

6.7.2.9 Themenkreis 4: „Tagesablauf“

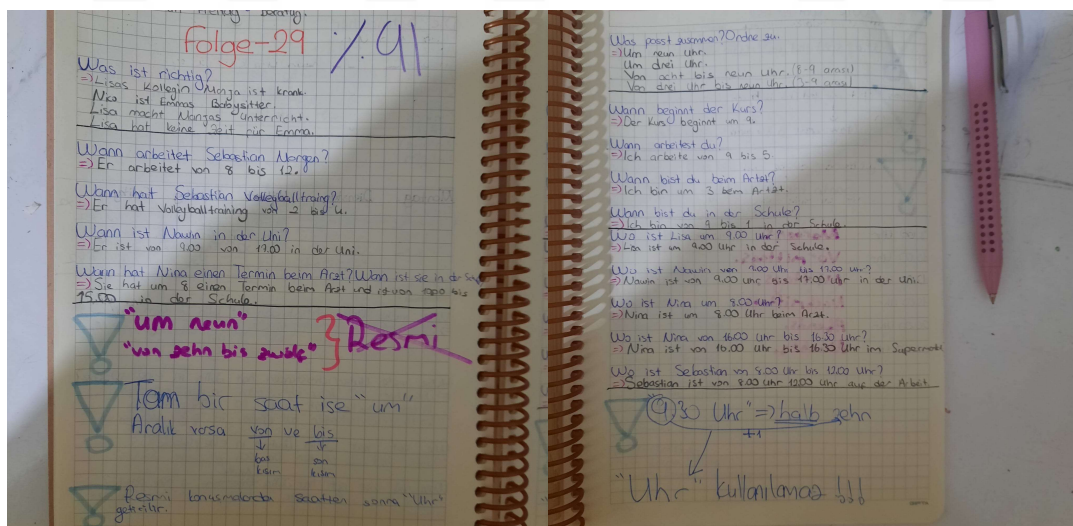


Abbildung 23. Uhrzeiten und bezügliche Präpositionen

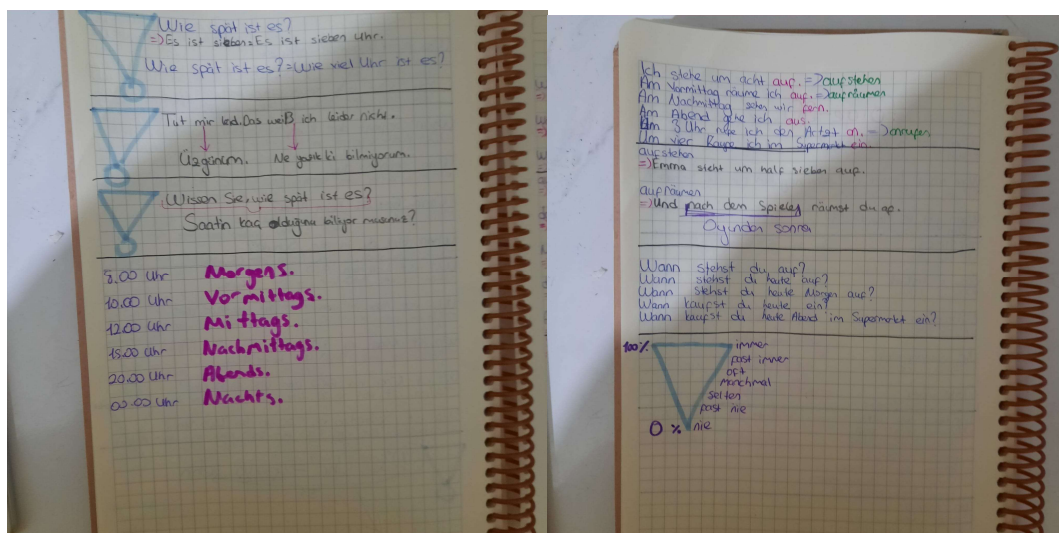


Abbildung 24. Die Tageszeiten

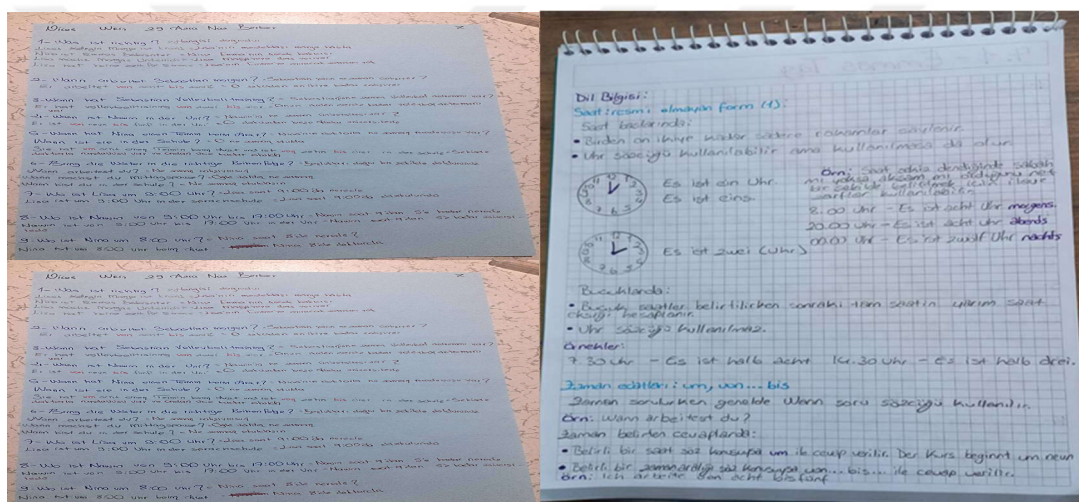


Abbildung 25. Präpositionen über den Zeitabstand

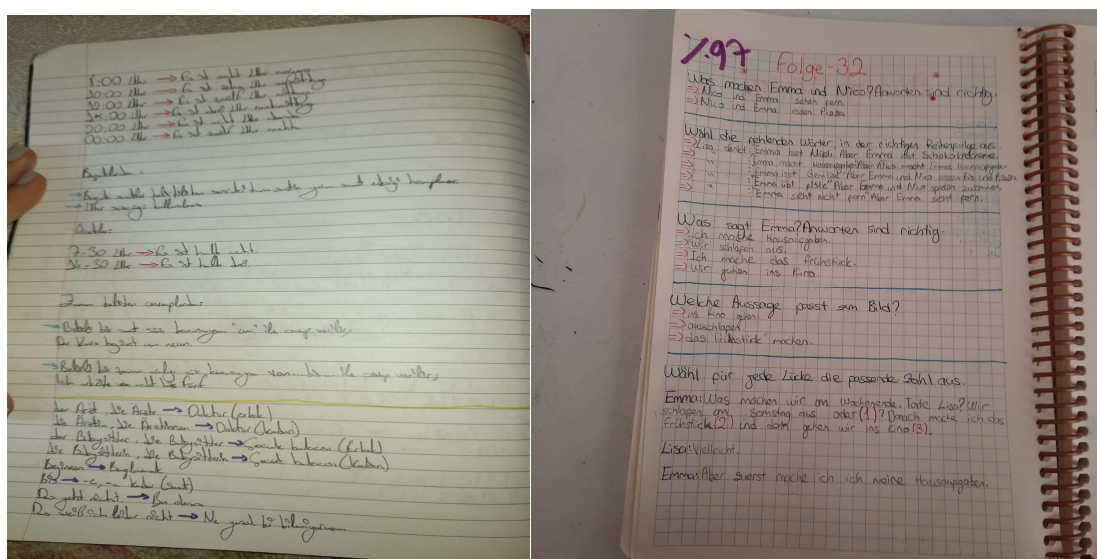


Abbildung 26. Übungen über die Uhrzeiten

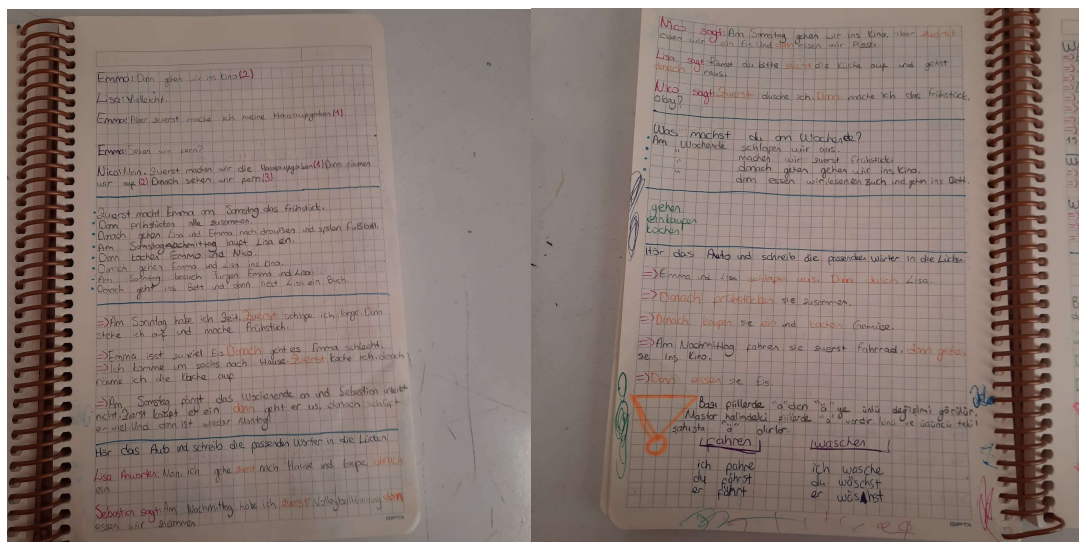


Abbildung 27. Tagesablauf 1

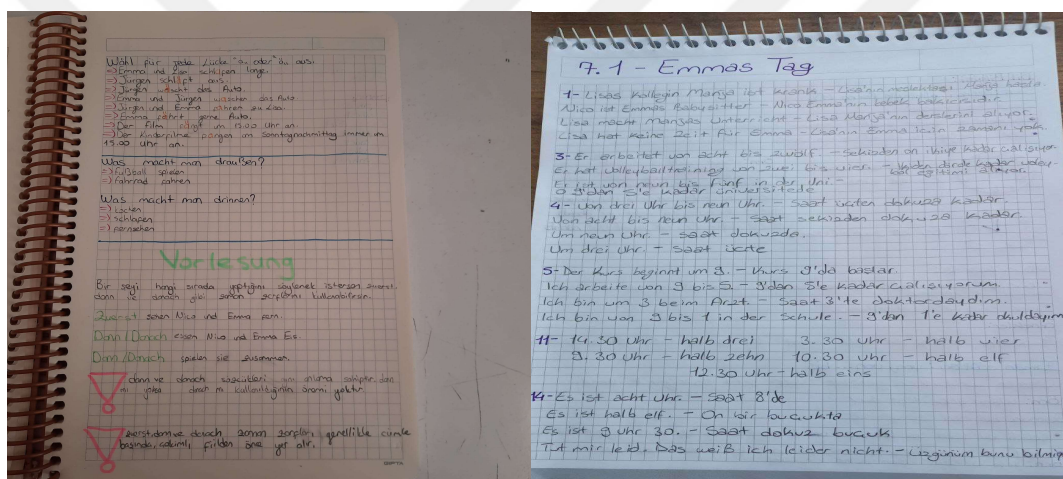


Abbildung 28. Tagesablauf 2

6.7.2.10 Klassenaktivitäten für den Themenkreis 4 „Tagesablauf“

Im letzten Themenbereich „Tagesablauf“ haben wir uns mit verschiedenen Aspekten intensiv auseinandergesetzt, darunter „Uhrzeit und Tageszeit“, „Tagesabläufe“ sowie „Freizeitaktivitäten“. Ähnlich wie in vorherigen Einheiten nutzten die Lernenden die Gelegenheit, kurze Videoserien zu diesen Themen zu Hause anzusehen und die daran anschließenden Übungen zu bearbeiten. Nachdem sie ihre Hausaufgaben abgeschlossen hatten, reichten sie ihre Berichte bei dem Lehrer ein. Im Klassenzimmer vertieften die Lernenden ihr erworbenes Wissen, indem sie Fragen beantworteten und verschiedene Techniken wie Rollenspiele und Mindmaps praktizierten. Am Ende jeder Unterrichtseinheit erfolgte entweder eine kurze Zusammenfassung durch den Lehrer oder durch freiwillige Lernende.

Im Weiteren sind die Fragen aufgeführt, die sich auf die behandelten Themen

beziehen:

Fragen zu Uhrzeiten:

- Wie spät ist es?
 - Antwort: Es ist halb neun Uhr (8:30).
 - Antwort: Es ist zehn Uhr (10:00).
 - Antwort: Es ist viertel nach elf Uhr (11:15).
 - Antwort: Es ist viertel vor zwölf Uhr (11:45).
 - Antwort: Es ist zehn nach eins (ein Uhr) [13:10].
 - Antwort: Es ist zehn vor zwei Uhr (13:50).

Fragen zu Tageszeiten:

- Wann frühstückst du?
 - Antwort: Ich frühstücke um 7:30 Uhr.
- Wann isst du zum Mittag?
 - Antwort: Ich esse um 12:00 Uhr zu Mittag.
- Um wie viel Uhr kommst du wieder nach Hause?
 - Antwort: Ich komme abends um 18:00 Uhr nach Hause.
- Wann gehst du ins Bett?
 - Antwort: Ich gehe nachts um 23:00 Uhr ins Bett.

Fragen zum Tagesablauf:

- Um wie viel Uhr stehst du auf?
 - Antwort: Ich stehe normalerweise um 6:30 Uhr auf.
- Was machst du vom Morgen bis zum Mittag?
 - Antwort: Ich frühstücke, putze mir die Zähne, gehe zur Schule...
- Was machst du abends?
 - Antwort: Nach dem Abendessen sehe ich fern, surfe im Internet, lese ein Buch...
- Wann gehst du ins Bett?
 - Antwort: Ich gehe nachts um 23:00 Uhr ins Bett.

Fragen zu Freizeitaktivitäten:

- Was machst du in deiner Freizeit?
 - Antwort: In meiner Freizeit gehe ich gerne spazieren, fahre Fahrrad...
- Was machst du am Wochenende?
 - Antwort: Am Wochenende schlafe ich aus und gehe manchmal ins Kino.

6.7.2.11 Die Ergebnisse der Nachtests (detailliert in Fertigkeitsergebnissen)

Nach Abschluss der gesamten Unterrichtseinheiten legten die Lernenden am Ende des Schuljahres sowohl einen Nachtest in den vier Grundfertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen) als auch die abschließende Schulprüfung ab. Um sicherzustellen, dass die Lernenden den Nachtest ernsthaft angehen, wurde ihnen mitgeteilt, dass ihre Endnote auf der Grundlage des Durchschnitts der Ergebnisse aus dem Nachtest und der Schulprüfung berechnet wird. Alle Prüfungen fanden unter der sorgfältigen Aufsicht der Schulleitung statt, um die Integrität des gesamten Prozesses zu gewährleisten. Zusätzlich wurden sämtliche Bewertungsverfahren von zwei Deutschlehrern geleitet, um eine faire und zuverlässige Einschätzung sicherzustellen.

6.7.2.11.1 Die Sprachfertigkeit „Schreiben“

Tabelle 41

Deskriptive Statistik Schreiben

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	61,6923	28,37290	5,56438	50,2322	73,1524	5,00	100,00
9/B	26	81,4231	21,75716	4,26693	72,6352	90,2110	15,00	100,00
9/C	26	65,5769	26,66859	5,23014	54,8052	76,3486	5,00	100,00
9/D	26	78,3462	29,81670	5,84754	66,3029	90,3894	10,00	100,00
Ges.	104	71,7596	27,72104	2,71827	66,3686	77,1507	5,00	100,00

Gemäß den Werten aus “Tabelle 40- Deskriptive Statistik Schreiben” ergeben sich die folgenden Durchschnittswerte für die verschiedenen Klassen:

- Klasse 9/B: Durchschnitt = 81,4231
- Klasse 9/D: Durchschnitt = 78,3462
- Klasse 9/C: Durchschnitt = 65,5769
- Klasse 9/A: Durchschnitt = 61,6923

Hieraus geht hervor, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ einen höheren Durchschnitt erzielt haben. Ob diese Durchschnittswerte signifikante Unterschiede aufweisen, ist in den folgenden Tabellen ersichtlich.

Tabelle 42*Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSD*

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Diff. (I-J)	Std.-fehl.	Sig.	95%-KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-17,38462	7,47312	,099	-36,9101	2,1409
	9/C	-6,11538	7,47312	,846	-25,6409	13,4101
	9/D	-15,07692	7,47312	,188	-34,6024	4,4485
9/B	9/A	17,38462	7,47312	,099	-2,1409	36,9101
	9/C	11,26923	7,47312	,437	-8,2562	30,7947
	9/D	2,30769	7,47312	,990	-17,2178	21,8332
9/C	9/A	6,11538	7,47312	,846	-13,4101	25,6409
	9/B	-11,26923	7,47312	,437	-30,7947	8,2562
	9/D	-8,96154	7,47312	,629	-28,4870	10,5639
9/D	9/A	15,07692	7,47312	,188	-4,4485	34,6024
	9/B	-2,30769	7,47312	,990	-21,8332	17,2178
	9/C	8,96154	7,47312	,629	-10,5639	28,4870

Tabelle 42 zeigt die signifikanten p-Werte für die Unterschiede zwischen den Klassen:

- Klasse 9/B und 9/A: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,099$).
- Klasse 9/B und 9/C: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,437$).
- Klasse 9/B und 9/D: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,990$).
- Klasse 9/D und 9/C: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,629$).
- Klasse 9/D und 9/A: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,188$).
- Klasse 9/C und 9/A: Kein signifikanter Unterschied ($p = 0,846$).

Zusammenfassend zeigt Tabelle 42 in Bezug auf die signifikanten Werte, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimentgruppen „B und D“ und Kontrollgruppen „A und C“ bestehen.

Tabelle 43*Homogene Subsets „Schreiben-Unterschied“ Tukey-HSDa*

Untergruppe für Alpha = 0.05.		
Klassen	N	1
9/A	26	53,0769
9/C	26	59,1923
9/D	26	68,1538
9/B	26	70,4615
Signifikanz		,099

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Im Hinblick auf die Ergebnisse des Nachtests zeigt sich, dass zwischen den Experiment- und Kontrollgruppen keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden. Der Signifikanzwert für den Vergleich aller Klassen beträgt 0,099, was über dem festgelegten Alpha-Wert von 0,05 liegt. Dennoch ist bei genauerer Betrachtung der Durchschnittswerte offensichtlich, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen deutlich höhere Werte erzielten.

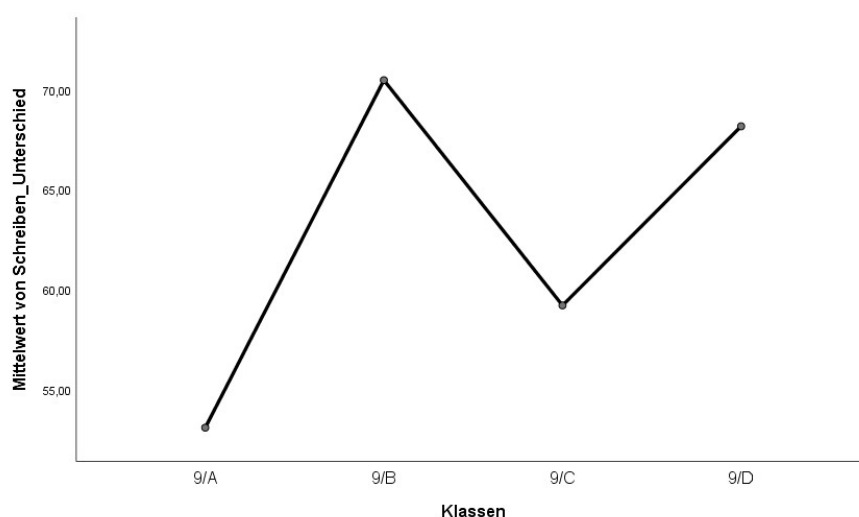


Diagramm 8. Mittelwertdiagramme von „Schreiben-Unterschied“

Diagramm 8 zeigt deutlich die Reihenfolge zwischen den Experiment- und Kontrollgruppen. In Übereinstimmung mit dieser Reihenfolge ergibt sich $B > D > C > A$, was darauf hinweist, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen größere Werte aufweisen.

6.7.2.11.2 Die Sprachfertigkeit „Lesen“

Tabelle 44

Deskriptive Statistik „Lesen“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	58,9615	24,55114	4,81487	49,0451	68,8780	10,00	100,00
9/B	26	82,5769	16,41261	3,21878	75,9477	89,2061	35,00	100,00
9/C	26	58,6538	21,04460	4,12719	50,1537	67,1539	4,00	90,00

9/D	26	76,3462	22,02534	4,31952	67,4499	85,2424	35,00	100,00
Ges.	104	69,1346	23,44175	2,29865	64,5758	73,6935	4,00	100,00

Gemäß Tabelle 44, welche die deskriptive Statistik für Sprachfertigkeit „Lesen“ abbildet, zeigen sich die Durchschnittswerte der Klassen in absteigender Reihenfolge wie folgt:

- Klasse 9/B: Durchschnitt = 82,5769
- Klasse 9/D: Durchschnitt = 76,3462
- Klasse 9/A: Durchschnitt = 58,9615
- Klasse 9/C: Durchschnitt = 58,6538

Zusammenfassend spiegelt die Reihenfolge dieser Durchschnittswerte die durchschnittlichen Lesekompetenzen der Klassen wider. Hierbei zeigt sich, dass Experimentgruppe „9/B“ den höchsten Durchschnitt aufweist, gefolgt von anderer Experimentgruppe „9/D“. Kontrollgruppe „9/A“ steht an dritter Stelle, während andere Kontrollgruppe „9/C“ den Abschluss mit den niedrigsten Durchschnittswerten bildet.

Tabelle 45

Mehrfachvergleiche: Abhängige Variable „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Diff. (I-J)	Std.-Fehl.	Sig.	95% KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-24,76923*	6,04067	,000	-40,5521	-8,9864
	9/C	1,61538	6,04067	,993	-14,1674	17,3982
	9/D	-18,84615*	6,04067	,012	-34,6290	-3,0633
9/B	9/A	24,76923*	6,04067	,000	8,9864	40,5521
	9/C	26,38462*	6,04067	,000	10,6018	42,1674
	9/D	5,92308	6,04067	,761	-9,8598	21,7059
9/C	9/A	-1,61538	6,04067	,993	-17,3982	14,1674
	9/B	-26,38462*	6,04067	,000	-42,1674	-10,6018
	9/D	-20,46154*	6,04067	,005	-36,2444	-4,6787
9/D	9/A	18,84615*	6,04067	,012	3,0633	34,6290
	9/B	-5,92308	6,04067	,761	-21,7059	9,8598
	9/C	20,46154*	6,04067	,005	4,6787	36,2444

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Tabelle 45 präsentiert die signifikanten p-Werte, die die Unterschiede zwischen den folgenden Klassen verdeutlichen:

1. Klasse 9/B und 9/A: Ein signifikanter Unterschied ist vorhanden ($p = 0,000$).
2. Klasse 9/B und 9/C: Ein signifikanter Unterschied ist vorhanden ($p = 0,000$).
3. Klasse 9/B und 9/D: Es besteht kein signifikanter Unterschied ($p = 0,761$).
4. Klasse 9/D und 9/C: Ein signifikanter Unterschied ist vorhanden ($p = 0,005$).

5. Klasse 9/D und 9/A: Ein signifikanter Unterschied ist vorhanden ($p = 0,012$).
6. Klasse 9/C und 9/A: Es besteht kein signifikanter Unterschied ($p = 0,993$).

Zusammenfassend ergibt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der Experimentgruppen „B und D“ in Bezug auf die Lesekompetenz. Sowohl die Experimentgruppen als auch die Kontrollgruppen zeigen gleichzeitig eine innere Homogenität auf.

Tabelle 46

Homogene Subsets „Lesen-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
9/C	26	52,1154	
9/A	26	53,7308	
9/D	26		72,5769
9/B	26		78,5000
Signifikanz		,993	,761

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Tabelle 46 zeigt deutlich, dass die Experiment- und Kontrollgruppen hinsichtlich signifikanter Unterschiede scharf voneinander abgetrennt sind. Gleichzeitig zeigen sowohl die Experiment- als auch die Kontrollgruppen eine interne Homogenität auf.

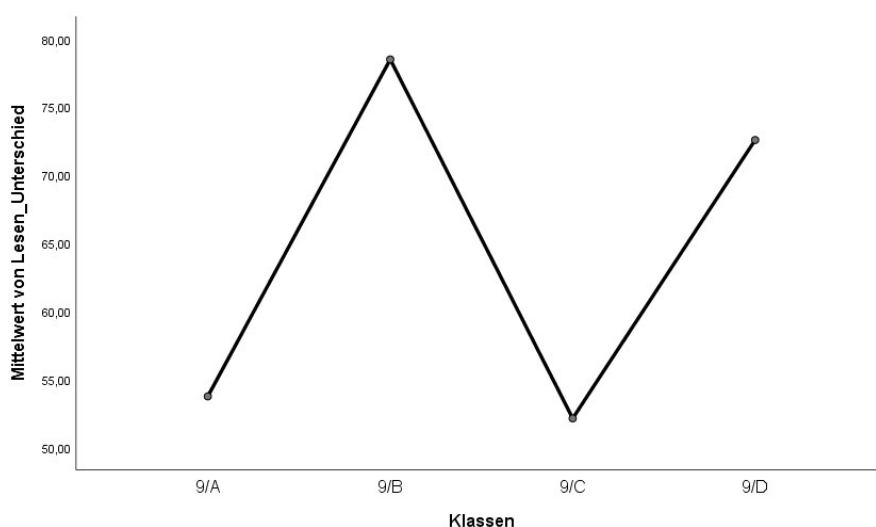


Diagramm 9. Mittelwertdiagramme von „Lesen-Unterschied“

Diagramm 9 veranschaulicht klar die Reihenfolge zwischen den Experiment- und Kontrollgruppen. Diese Abfolge zeigt, dass $B > D > A > C$ ist, was darauf hinweist, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen höhere Werte aufweisen.

6.7.2.11.3 Die Sprachfertigkeit „Hören“

Tabelle 47

Deskriptive Statistik „Hören“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	41,7308	19,46188	3,81679	33,8699	49,5916	5,00	84,00
9/B	26	75,4615	17,11428	3,35639	68,5489	82,3741	43,00	100,00
9/C	26	39,5385	17,79265	3,48943	32,3519	46,7251	5,00	68,00
9/D	26	68,7692	28,49885	5,58908	57,2583	80,2802	10,00	100,00
Total	104	56,3750	26,33289	2,58215	51,2539	61,4961	5,00	100,00

Nach Tabelle 46 ergibt sich folgende Reihenfolge der Klassen von größtem bis kleinsten Durchschnittswert für die Variable „Hören“:

- Klasse 9/B: Durchschnitt (Mw.) = 75,4615
- Klasse 9/D: Durchschnitt (Mw.) = 68,7692
- Klasse 9/A: Durchschnitt (Mw.) = 41,7308
- Klasse 9/C: Durchschnitt (Mw.) = 39,5385

Aus diesen Daten geht hervor, dass die Experimentgruppen in der Prüfung „Hören“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen deutlich höhere Durchschnittswerte erzielt haben. In diesem Experiment ist das Ergebnis bezüglich der Hörkompetenz besonders interessant. Während die Kontrollgruppen im Durchschnitt unterhalb der Schwelle von 50 Punkten lagen, haben die Experimentgruppen diese Grenze deutlich überschritten.

Tabelle 48

Mehrfachvergleiche: abhängige Variable „Hören-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Diff. (I-J)	Std.-Fehl.	Sig.	95%-KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-36,61538*	6,30219	,000	-53,0815	-20,1493
	9/C	1,50000	6,30219	,995	-14,9661	17,9661
	9/D	-30,65385*	6,30219	,000	-47,1200	-14,1877
9/B	9/A	36,61538*	6,30219	,000	20,1493	53,0815
	9/C	38,11538*	6,30219	,000	21,6493	54,5815

	9/D	5,96154	6,30219	,780	-10,5046	22,4277
9/C	9/A	-1,50000	6,30219	,995	-17,9661	14,9661
	9/B	-38,11538*	6,30219	,000	-54,5815	-21,6493
	9/D	-32,15385*	6,30219	,000	-48,6200	-15,6877
9/D	9/A	30,65385*	6,30219	,000	14,1877	47,1200
	9/B	-5,96154	6,30219	,780	-22,4277	10,5046
	9/C	32,15385*	6,30219	,000	15,6877	48,6200

*, Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Tabelle 48 stellt die signifikanten p-Werte dar, die die Unterschiede zwischen den Klassen verdeutlichen:

- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,000$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,000$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppen 9/B und 9/D ($p > 0,05$, $p = 0,780$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,000$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,000$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Kontrollgruppen 9/A und 9/C ($p > 0,05$, $p = 0,995$).

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ signifikante Unterschiede in der Variable „Hören-Unterschied“ aufweisen, wobei die p-Werte kleiner als 0,05 sind.

Tabelle 49

Homogene Subsets „Hören-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
9/C	26	29,5385	
9/A	26	31,0385	
9/D	26		61,6923
9/B	26		67,6538
Signifikanz		,995	,780

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße
= 26,000.

Tabelle 49 zeigt deutlich, dass die Experimentgruppen und die Kontrollgruppen in unterschiedlichen Gruppen voneinander abweichen und innerhalb ihrer jeweiligen Gruppen homogen bleiben.

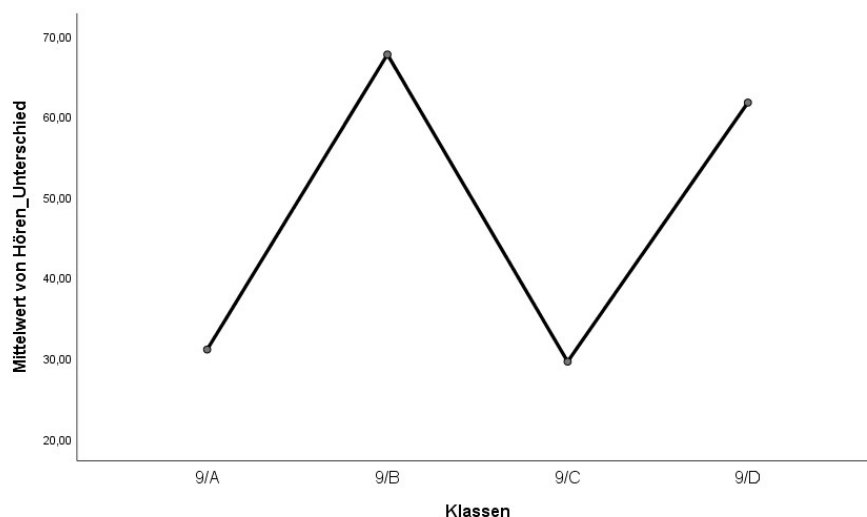


Diagramm 10. Mittelwertdiagramme von „Hören-Unterschied“

Diagramm 10 veranschaulicht deutlich die Abfolge der Experiment- und Kontrollgruppen. Diese Abfolge, nämlich B > D > A > C, verdeutlicht, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen höhere Werte aufweisen.

6.7.2.11.4 Die Sprachfertigkeit „Sprechen“

Tabelle 50

Deskriptive Statistik „Sprechen“

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	59,6923	23,86423	4,68016	50,0533	69,3313	12,00	100,00
9/B	26	83,3462	20,03386	3,92896	75,2543	91,4380	44,00	100,00
9/C	26	60,3846	22,02558	4,31957	51,4883	69,2809	20,00	100,00
9/D	26	78,1923	24,76129	4,85609	68,1910	88,1936	16,00	100,00
Ges.	104	70,4038	24,78119	2,43000	65,5845	75,2232	12,00	100,00

Gemäß Tabelle 49 zeigt sich die Rangfolge der Klassen wie folgt:

- Klasse 9/B: Durchschnitt (Mw.) = 83,3462
- Klasse 9/D: Durchschnitt (Mw.) = 78,1923

- Klasse 9/C: Durchschnitt (Mw.) = 60,3846
- Klasse 9/A: Durchschnitt (Mw.) = 59,6923

Daraus geht hervor, dass die Experimentgruppen gegenüber den Kontrollgruppen in der Sprechprüfung einen erheblichen Vorsprung haben. Ob die Unterschiede signifikant sind, wird durch den Signifikanzgrad der Unterschiede in den folgenden Tabellen dargestellt:

Tabelle 51

Mehrfachvergleiche: abhängige Variable „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw. Differenz (I-J)	Std.-Fehl.	Sig.	95%-KI	
					Untergr.	Obergr.
9/A	9/B	-23,19231*	6,23235	,002	-39,4759	-6,9087
	9/C	,34615	6,23235	1,000	-15,9375	16,6298
	9/D	-18,61538*	6,23235	,018	-34,8990	-2,3317
9/B	9/A	23,19231*	6,23235	,002	6,9087	39,4759
	9/C	23,53846*	6,23235	,002	7,2548	39,8221
	9/D	4,57692	6,23235	,883	-11,7067	20,8606
9/C	9/A	-,34615	6,23235	1,000	-16,6298	15,9375
	9/B	-23,53846*	6,23235	,002	-39,8221	-7,2548
	9/D	-18,96154*	6,23235	,016	-35,2452	-2,6779
9/D	9/A	18,61538*	6,23235	,018	2,3317	34,8990
	9/B	-4,57692	6,23235	,883	-20,8606	11,7067
	9/C	18,96154*	6,23235	,016	2,6779	35,2452

*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Tabelle 51 stellt die signifikanten p-Werte dar, die die Unterschiede zwischen den Klassen verdeutlichen:

- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,002$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,002$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppen 9/B und 9/D ($p > 0,05$, $p = 0,883$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,018$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,016$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Kontrollgruppen 9/A und 9/C ($p > 0,05$, $p = 1,000$).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ in der Variable „Hören-Unterschied“ signifikante Unterschiede aufweisen.

Tabelle 52

Homogene Subsets „Sprechen-Unterschied“ Tukey-HSDa

Klassen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
9/C	26	51,9615	
9/A	26	52,3077	
9/D	26		70,9231
9/B	26		75,5000
Signifikanz		1,000	,883

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 26,000.

Wie aus Tabelle 52 hervorgeht, haben sich die Experimentgruppen und Kontrollgruppen in Bezug auf die Sprechprüfung deutlich voneinander getrennt und sind in unterschiedliche Gruppen mit signifikanten Unterschieden aufgeteilt. Gleichzeitig bleibt die Homogenität innerhalb der Gruppen erhalten.

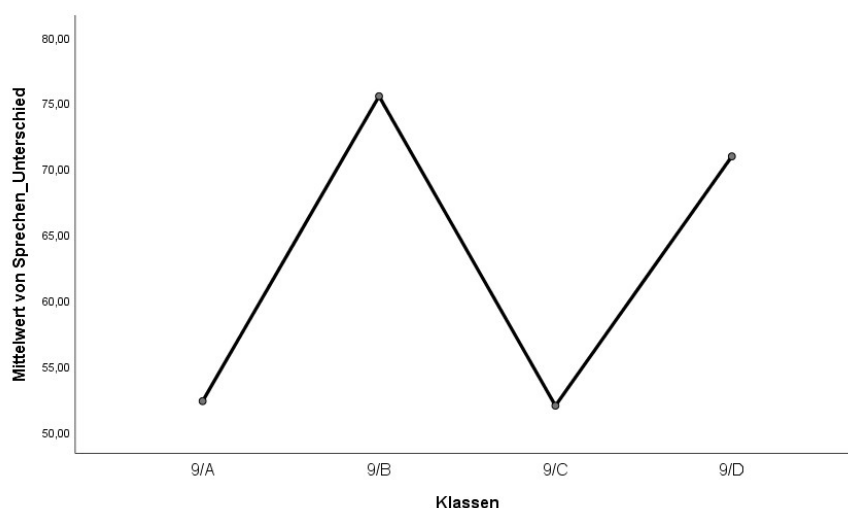


Diagramm 11. Mittelwertdiagramme von “Sprechen-Unterschied”

In Diagramm 11 wird die klare Reihenfolge der Experiment- und Kontrollgruppen anschaulich dargestellt. Diese Reihenfolge, nämlich $B > D > C > A$,

verdeutlicht, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen höhere Werte aufweisen.

6.7.2.11.5 Die vierte Schulprüfung

Durch die Kombination der Ergebnisse des Nachtests und einer zusätzlichen schulischen Prüfung wurde ein Durchschnitt ermittelt, der als Bewertung für die vierte schulische Prüfung herangezogen wurde. Das Ergebnis der vierten Prüfung zeigt sich wie folgt:

Tabelle 53

Deskriptive Statistik von vierter Schulprüfung

	H	Mw.	Std.abw.	Std.fehl.	95% KI für Mw.		Min.	Max.
					Untergr.	Obergr.		
9/A	26	73,2692	16,81085	3,29688	66,4792	80,0593	38,00	100,00
9/B	26	88,9615	12,39510	2,43088	83,9550	93,9680	63,00	100,00
9/C	26	77,5000	13,70328	2,68744	71,9651	83,0349	48,00	100,00
9/D	26	88,1538	12,92344	2,53450	82,9340	93,3737	58,00	100,00
Total	104	81,9712	15,43194	1,51323	78,9700	84,9723	38,00	100,00

Gemäß Tabelle 52 ergibt sich die Reihenfolge der Klassen nach ihren Durchschnittswerten wie folgt:

- Klasse 9/B: Durchschnitt (Mw.) = 88,9615
- Klasse 9/D: Durchschnitt (Mw.) = 88,1538
- Klasse 9/C: Durchschnitt (Mw.) = 77,5000
- Klasse 9/A: Durchschnitt (Mw.) = 73,2692

Diese Daten zeigen uns, dass die Experimentgruppen in den Ergebnissen der vierten Schulprüfung genauso wie in den vorherigen Prüfungen weiterhin stabil vor den Kontrollgruppen stehen.

Tabelle 54

Mehrfachvergleiche: abhängige Variable „vierte Schulprüfung“ Tukey-HSD

(I) Kl.	(J) Kl.	Mw.	Diff. (I-J)	Std.fehl.	Sig.	95 % KI	
						Untergr.	Obergr.
9/A	9/B		-15,69231*	3,90029	,001	-25,8828	-5,5018
	9/C		-4,23077	3,90029	,700	-14,4213	5,9598

	9/D	-14,88462*	3,90029	,001	-25,0751	-4,6941
9/B	9/A	15,69231*	3,90029	,001	5,5018	25,8828
	9/C	11,46154*	3,90029	,021	1,2710	21,6521
	9/D	,80769	3,90029	,997	-9,3828	10,9982
9/C	9/A	4,23077	3,90029	,700	-5,9598	14,4213
	9/B	-11,46154*	3,90029	,021	-21,6521	-1,2710
	9/D	-10,65385*	3,90029	,037	-20,8444	-,4633
9/D	9/A	14,88462*	3,90029	,001	4,6941	25,0751
	9/B	-,80769	3,90029	,997	-10,9982	9,3828
	9/C	10,65385*	3,90029	,037	,4633	20,8444

*. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe 0.05 signifikant.

Tabelle 54 veranschaulicht die signifikanten p-Werte, die die Unterschiede zwischen den Klassen verdeutlichen:

- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,001$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/B und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,021$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppen 9/B und 9/D ($p > 0,05$, $p = 0,997$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/A ($p < 0,05$, $p = 0,001$).
- Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Experimentgruppe 9/D und Kontrollgruppe 9/C ($p < 0,05$, $p = 0,037$).
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Kontrollgruppen 9/A und 9/C ($p > 0,05$, $p = 0,700$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Experimentgruppen „B und D“ im Vergleich zu den Kontrollgruppen „A und C“ signifikante Unterschiede in Bezug auf die Variable „vierte Schulprüfung“ aufweisen.

Tabelle 55

Homogene Subsets „Schulprüfung4“ Tukey-HSDa

Klassen	H	Subset für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	73,2692	
9/C	26	77,5000	

9/D	26	88,1538
9/B	26	88,9615
Sig.	,700	,997

Mittelwerte für Gruppen in homogenen Subsets werden angezeigt.

a. Verwendet harmonischen Mittelwert des Stichprobenumfangs = 26,000.

Tabelle 55 verdeutlicht, dass die Experiment- und Kontrollgruppen aufgrund signifikanter Unterschiede deutlich voneinander abweichen, wobei beide Gruppen innerhalb ihrer eigenen Konstellation homogen bleiben.

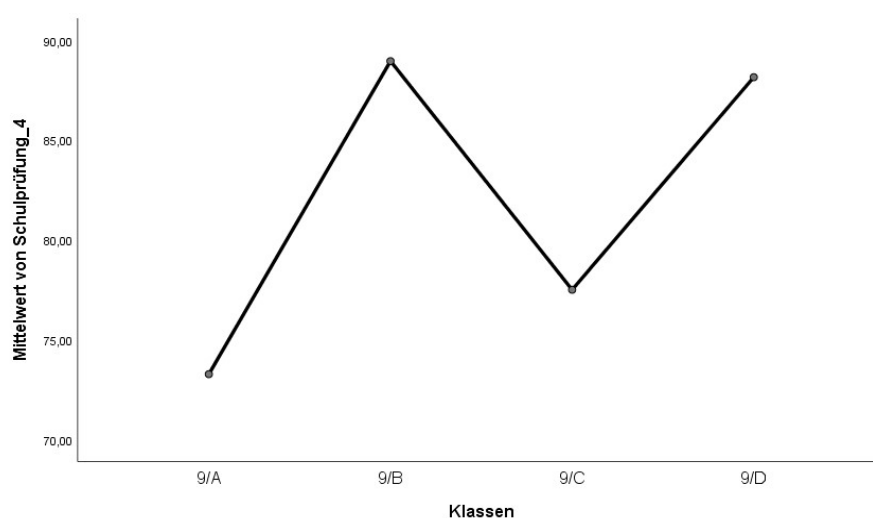


Diagramm 12. Mittelwertdiagramme von "Schulprüfung 4" Tukey-HSDa

In Diagramm 12 wird die klare Reihenfolge der Experiment- und Kontrollgruppen anschaulich dargestellt. Diese Reihenfolge (B > D > C > A) verdeutlicht, dass die Experimentgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen höhere Werte aufweisen.

TEIL VII

INTERVIEW MIT DEN EXPERIMENTGRUPPEN

7.1 Zielsetzung

Das Hauptziel dieser Studie ist herauszufinden, wie Lernende, die die Technik „AFS mit DDVS“ im Experiment erlebt haben, diese Methode hinsichtlich ihrer Wirksamkeit einschätzen. Die Studie zielt nämlich darauf ab, sowohl die positiven als auch die negativen Auswirkungen dieser Lerntechnik zu identifizieren. Die Ergebnisse sollen Lehrenden, Lernenden und dem Bildungsumfeld helfen, besser zu verstehen, wie diese Lerntechnik funktioniert. Die zentrale Frage lautet: „Was denken die Experimentteilnehmer über die Wirksamkeit der „AFS-mit-DVDS-Technik“?

7.2 Forschungsmodell

Die Studie ist eine qualitative Untersuchung, die auf einem Fallstudienmodell basiert. Die qualitative Forschung ist ein Ansatz, der darauf abzielt, die Bedeutung zu erforschen und zu verstehen, die Individuen oder Gruppen einem sozialen oder geisteswissenschaftlichen Problem zuschreiben (Creswell & Creswell, 2018, S. 262). Eine Fallstudie ermöglicht die ganzheitliche Analyse einer oder mehrerer Situationen innerhalb ihrer eigenen Grenzen. Der mit der Situation verbundene Kontext, Personen, Ereignisse, Prozesse usw. werden mit einem ganzheitlichen Ansatz untersucht, indem man sich darauf konzentriert, wie sie die relevante Situation beeinflussen und von ihr beeinflusst werden (Yıldırım & Şimşek, 2011, S. 77).

7.3 Auswahl der Studiengruppen

Die 52 Lernenden der 9. Klassen an „Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi“, die am Experiment der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ im Schuljahr 2022-2023 teilgenommen haben, wurden als Interviewteilnehmer ausgewählt. Bei der Bestimmung der Forschungsgruppe wurde die Methode der „typischen Fallstichprobe“ verwendet. Nach Yıldırım und Şimşek (2011) besteht die typische Fallstichprobe zur Förderung eines neuen Antrags oder einer Innovation darin, einen oder mehrere der typischsten Fälle aus einer Reihe von Fällen zu identifizieren, in denen der Antrag gestellt wird oder in denen die Innovation vorhanden ist.

7.4 Datenerhebungsmittel

Die Daten wurden mit Hilfe der Interviewmethode gesammelt. In der Studie wurde die standardisierte Interviewtechnik mit offenen Fragen verwendet. Bei dieser Methode ist es wichtig, jede Frage vor dem Interview sorgfältig und vollständig zu formulieren. In einem vollständig strukturierten Interviewleitfaden würde die Frage vollständig spezifiziert werden, um sicherzustellen, dass allen Interviewpartnern dieselben Fragen in derselben Weise und in derselben Reihenfolge gestellt werden (Patton, 2002, S. 352). Das Interview ist eine der am häufigsten verwendeten Datenerfassungsmethoden in qualitativen Studien aus verschiedenen Disziplinen und Bereichen (Polat, 2022). Der Zweck von Interviews besteht darin, uns einen Einblick in die Perspektive einer anderen Person zu ermöglichen. Qualitative Interviews basieren auf der Annahme, dass die Perspektive anderer bedeutungsvoll und erkennbar ist und dass diese explizit gemacht werden sollte. Wir führen Interviews durch, um herauszufinden, was in jemandes Gedanken vorgeht und um ihre Geschichten zu sammeln (Patton, 2002, S. 341). Bei der Verwendung von qualitativen Interviews sprechen Forscher mit Personen, die Kenntnisse über oder Erfahrungen mit dem interessierenden Problem haben. Durch solche Interviews erkunden Forscher detailliert die Erfahrungen, Motive und Meinungen anderer und lernen, die Welt aus Perspektiven der anderen zu betrachten (Rubin & Rubin, 2012, S. 3). Interviewer verwenden hauptsächlich offene Fragen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, auf den Antworten ihrer Teilnehmer auf diese Fragen aufzubauen und sie zu erforschen. Ziel ist es, dass der Teilnehmer seine Erfahrungen mit dem untersuchten Thema rekonstruiert (Seidman, 2006, S. 15).

Auch bei dieser Studie zielt der Forscher darauf ab, die Meinungen der Lernenden zur Wirksamkeit der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ anhand des vorbereiteten Interviews mit offenen Fragen zu ermitteln. Als Pilotanwendung wurde die Technik „AFS mit DDVS“ im Ausbildungsjahr 2021-2022 mit einer Gruppe von 27 freiwilligen Teilnehmern durchgeführt, um die Mängel des Programms aufzudecken und das Programm zu seiner endgültigen Form zu bringen. Nach der Pilotanwendung in Form eines Kurses in der Schule in einem Zeitraum für 4 Monate wurde ein standardisiertes Interviewformular mit Kursteilnehmenden durchgeführt. Nach Feedback von Lernenden wurde die entstandene Form zu Meinungen der zwei Experten am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Mersin vorgelegt. Nach dieser letzten Phase

nahm die Studie ihre endgültige Form zur Umsetzung an. Deshalb wurden die Validität und Zuverlässigkeit der Interviewform mit der Teilnehmerbestätigung und der Expertenbewertung sichergestellt. Nach dem Pilotversuch und der Expertenmeinung wurde ein Interviewformular mit insgesamt 10 Fragen, wobei 4 davon geschlossen und 6 offen waren, mit den 52 Lernenden, die am Experiment der Lerntechnik „AFS mit DDVS“ teilgenommen haben, im Schuljahr 2022-2023 durchgeführt.

Die deutsche Übersetzung des Interviewformulars und das türkische Original lauten wie folgt:

- **Übersetztes Formular des Interviews**

Die Fragen

1. Haben Sie von dieser Lerntechnik profitiert?

Ja ☐ Nein ☐

2. Wenn ja, wie haben Sie von dieser Lerntechnik profitiert?

.....

3. Unterschieden sich diese Lerntechniken und die verwendete Quelle für das Fremdsprachenlernen von den herkömmlichen Techniken und Quellen in der Schule? (Sie können den Vergleich auch auf Ihre eigenen Erfahrungen beim Erlernen der englischen Sprache beziehen.)

Ganz anders ☐ Wenig anders ☐ Fast gleich ☐

4. Welchen Vorteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlerntechniken, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?

.....

5. Welchen Nachteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlerntechniken, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?

.....

6. Welche Rolle spielte Ihr Lehrer bei dieser Lerntechnik, und wie hat er zu Ihrem individuellen Lernprozess beigetragen?

.....

7. Glauben Sie, dass Sie Ihr Fremdsprachenlernen durch autonomes Lernen mit Videoserien individuell, ohne eine Lehrperson, fortsetzen können?

Ja ☐ Nein ☐

8. Würden Sie die Verwendung der Lerntechnik „Autonomes Lernen mit Videoserien“ in Schulen empfehlen?

Ja, ich würde empfehlen ☐ Nein, ich würde nicht empfehlen ☐

9. Welchen Einfluss hätte diese Lerntechnik Ihrer Meinung nach im Fall von Verwendung in den Schulen?

.....

10. Was sind Ihre Kritikpunkte und Vorschläge?

.....

• **Türkisches Original Interviewformular**

**Devlet Okullarında Teknoloji Odaklı ve Eğitim Amaçlı Hazırlanmış Video Dizilerle
 Özerk Yabancı Dil Öğrenimi
 Kursa Katılan Öğrencilerle Yapılacak Mülakat Soruları**

Bu Mülakatın verileri, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında yürütülmekte olan doktora çalışmam için kullanılacaktır. Mülakat, Milli Eğitim Bakanlığımıza bağlı Mersin Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında 9. Sınıfa yeni başlayacak olan ve bir yıl süreyle eğitim amaçlı hazırlanmış video dizilerle özerk yabancı dil öğrenimi deneyine katılacak olan iki sınıfın öğrencileriyle yapılacaktır. Deney, Almanca “ikinci yabancı dil” dersi orta öğretim müfredatında yer alan konulara ve seviyeye bağlı katılarak gerçekleştirilecektir. Mülakatın amacı eğitim deneyine katılacak olan öğrencilerin bu öğrenim tekniği ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Mülakat 4’ ü çöktan seçmeli, 6’sı açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır.

“Devlet Okullarında Teknoloji Odaklı ve Eğitim Amaçlı Hazırlanmış Video Dizilerle Özerk Yabancı Dil Öğrenimi” tekniği ile okullarımızda daha etkili yabancı dil öğrenimini sağlamak bu çalışmanın temel amacıdır. Kullanılan bu yöntemin etkililiği ile ilgili yalnızca görüş elde edilmeye çalışılmaktadır. Lütfen görüşünüzü size uygun seçeneğe (x) yazarak belirtiniz. Yorum gerektiren soruları da detaylı biçimde görüşünüzü belirterek doldurunuz. Görüşme sonuçlarının kullanılabilmesi için tüm soruların eksiksiz cevaplanması gerekmektedir. Çalışmalarına katkılarınız ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Necmettin YAMAN

ÇÜSBE

Doktora Öğrencisi

1. Bu eğitim tekniğinin size katkısı oldu mu?

Evet ☐ Hayır ☐

2. Olduysa nasıl bir katkısı oldu?

.....



3. Bu tekniğin ve kullanılan kaynağın daha önceki ya da mevcut başka yabancı dil derslerinizden bir farkı var mıydı? (Kıyası şimdiki veya önceki okulda gerçekleşen İngilizce öğrenme yöntemleriyle ve kaynaklarıyla yapabilirsiniz)

Çok farklıydı ☐ Az farklıydı ☐ Hiç bir farkı yoktu ☐

4. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumlu tarafları varsa nelerdi?

.....

.....

.....

.....

5. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumsuz tarafları varsa nelerdi?

.....

.....

.....

.....

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

.....

.....

.....

.....

7. Dizi yoluyla yabancı dil eğitimine bireysel bir şekilde devam edebileceğinizi düşünüyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐



8. Dizi yoluyla öğrenim yönteminin okulda ders kaynağı olarak kullanılmasını önerir misiniz?

Evet, öneririm ☐

Hayır, önermem ☐

9. Sizce bu yöntemin okul ortamında kullanılmasının nasıl bir etkisi olur?

.....

.....

.....

.....

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....



7.5 Datenanalyse

Nach Abschluss des Interviews wurden die Daten mit Hilfe der Methode der Inhaltsanalyse untersucht. Die Inhaltsanalyse ist eine Technik, die ermöglicht, sowohl den versteckten als auch den sichtbaren Inhalt von Kommunikationsquellen wie einem Buch, einem Artikel, einem Film oder einer Anzeige usw. zu untersuchen (Neumann, 2017, S. 163). Die Inhaltsanalyse wird als systematische und wiederholbare Technik definiert, bei der ein Text durch bestimmte regelbasierte Codierungen in kleinere inhaltliche Kategorien zusammengefasst wird. Es handelt sich um eine Technik, bei der Schlussfolgerungen über die objektive und systematische Erkennung bestimmter Merkmale einer Nachricht gezogen werden (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013, S. 259). In der Inhaltsanalyse ist es wichtig, ähnliche Daten in Bezug auf bestimmte Konzepte und Themen zusammenzufassen und sie in einer Form zu organisieren, die für den Leser verständlich ist (Şimşek, 2012, S. 186).

Nach Abschluss der Codierung wurden die Daten in das Programm „SPSS Statistics 22“ eingegeben und mit Tabellen und Diagrammen visualisiert. In der Analyse wurden den Teilnehmenden Codenummern (Tn.1, Tn.2 ...) zugewiesen. Es wurden die statistischen Werte der Frequenz und des Prozentsatzes der erhobenen Daten ermittelt. Die Frequenzanalyse wird verwendet, um die Häufigkeit des Auftretens von Einheiten und Elementen in numerischer, prozentualer und proportionaler Weise aufzuzeigen. Dies ermöglicht es, die Intensität und Bedeutung eines bestimmten Elements zu verstehen (Bilgin, 2006, S. 18).

7.6 Befunde und ihre Interpretation

Dieser Abschnitt enthält die Erkenntnisse und Interpretationen der Ergebnisse zu den in der Forschung gewonnenen Daten.

7.6.1 Befunde für die erste Frage

Tabelle 56

Die erste Frage im Interviewformular

Haben Sie von dieser Lerntechnik profitiert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
<u>Gültig</u>	Ja	48	92,3	92,3	92,3

Nein	4	7,7	7,7	100,0
Gesamt	52	100,0	100,0	

Bei der Analyse der Tabelle 56 wurde festgestellt, dass 92,3% der Teilnehmer auf die Frage „Haben Sie von dieser Lerntechnik profitiert?“ mit „Ja“ antworteten. Es ist auch deutlich zu sehen, dass nur 7,7% der Teilnehmer die Frage mit „Nein“ beantwortet haben. Die grafische Darstellung dieser Tabelle ist unten dargestellt.

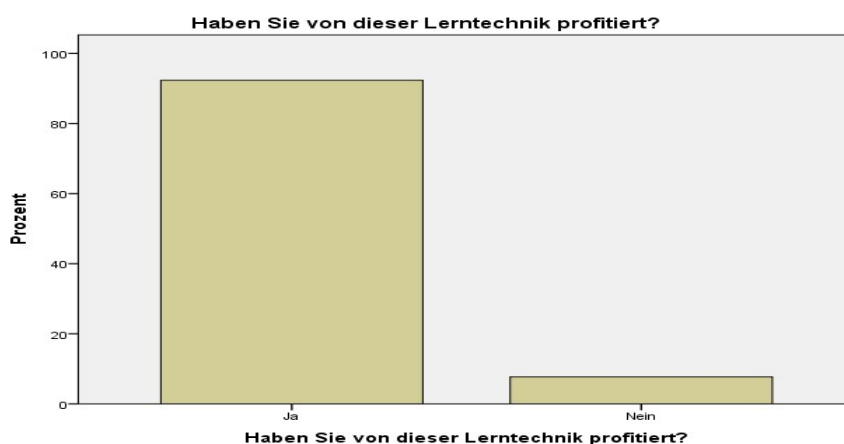


Diagramm 13. Die erste Frage im Interviewformular

Diagramm 13 visualisiert deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer die Vorteile dieser Technik bejaht hat.

7.6.2 Befunde für die zweite Frage

Tabelle 57

Die zweite Frage im Interviewformular

Wenn ja, wie haben Sie von dieser Lerntechnik profitiert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Motivierendes, schnelleres und effektiveres Lernen	12	23,1	23,1	23,1
	Selbstständiges, individualisiertes Lernen	8	15,4	15,4	38,5
	der einfachere Weg zu lernen	8	15,4	15,4	53,8
	Nachhaltiges Lernen	7	13,5	13,5	67,3
	Sprachfertigkeiten fördern	4	7,7	7,7	75,0
	Kein Beitrag	4	7,7	7,7	82,7

Pragmatisches Lernen	2	3,8	3,8	86,5
Authentische, alltägliche Sprache lernen	2	3,8	3,8	90,4
Verschiedene Sinnorgane aktivieren	1	1,9	1,9	92,3
Kulturbezogenes Lernen	1	1,9	1,9	94,2
Aussprache förderndes Lernen	1	1,9	1,9	96,2
Vorurteile gegen Fremdsprache abbauen	1	1,9	1,9	98,1
eine extra Sprache lernen können	1	1,9	1,9	100,0
Gesamt	52	100,0	100,0	

Bei genauerem Ansehen der Tabelle 57 wird deutlich, dass 23,1% der Teilnehmer angegeben haben, dass sie von dieser Lernmethode profitiert haben, indem sie die behandelte Fremdsprache (in diesem Fall Deutsch) motivierender, schneller und effektiver gelernt haben. An zweiter Stelle nannten 15,4% der Teilnehmer selbstständiges und individualisiertes Lernen als Motivationsfaktor, gefolgt von 13,5%, die angaben, dass es um dauerhaftes Lernen geht. Diejenigen, die angaben, dass die Technik keinen Beitrag leistet, machen 7,7% aus.

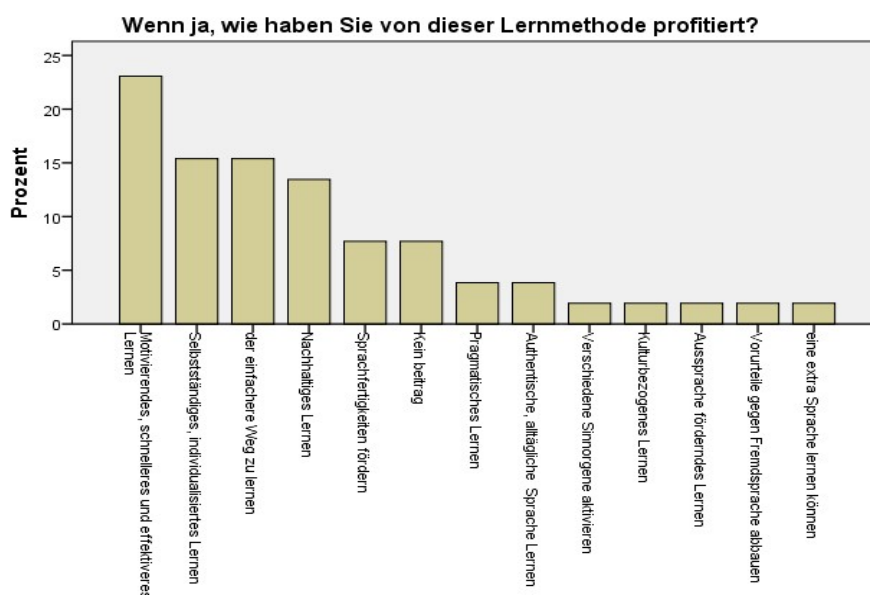


Diagramm 14. Die zweite Frage im Interviewformular

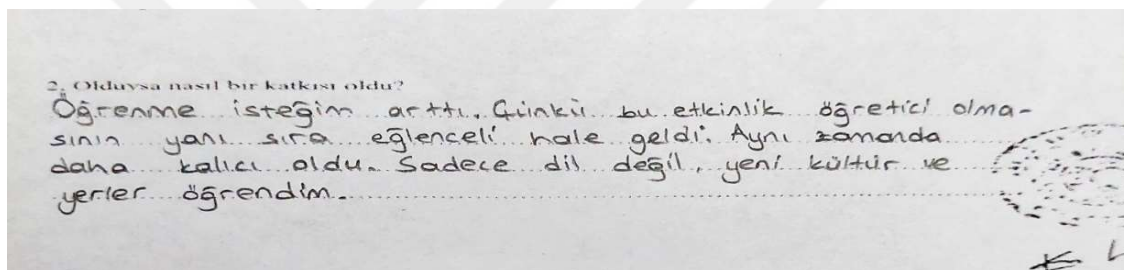
Diagramm 14 hebt insbesondere die folgenden Aspekte hervor, in aufsteigender Reihenfolge, wie die Teilnehmer von dieser Methode am meisten profitiert haben:

1. Motivierendes Lernen
2. Schnelleres und effektiveres Lernen
3. Selbstständiges und individualisiertes Lernen
4. Einfacherer Lernprozess
5. Nachhaltiges Lernen
6. Förderung von Sprachfertigkeiten

Diese sechs Punkte wurden von den Teilnehmern als besonders bedeutsam hervorgehoben.

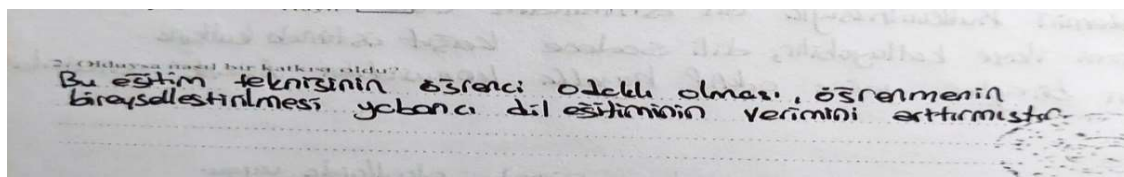
Hier sind einige Meinungen der Lernenden zu dieser Frage mit ihren deutschen Übersetzungen:

Tn. 42:



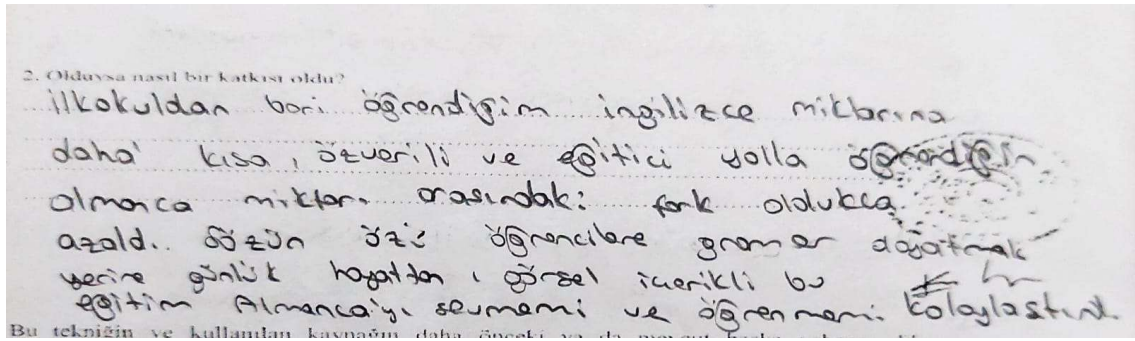
- *(Meine Lernmotivation hat sich gesteigert, weil diese Aktivität nicht nur lehrreich, sondern auch unterhaltsam ist. Das Gelernte ist nachhaltiger geworden, und ich habe nicht nur die Sprache, sondern auch neue Kulturen und Orte kennengelernt.)*

Tn. 44:



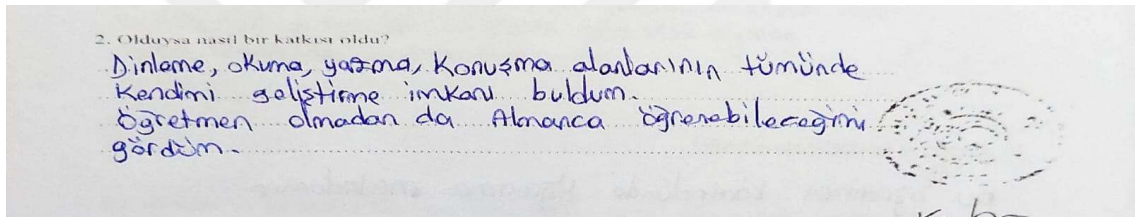
- *(Die lernerzentrierte Ausrichtung dieser Technik und die Individualisierung des Lernprozesses haben die Effizienz des Fremdsprachenlernens gesteigert.)*

Tn. 45:



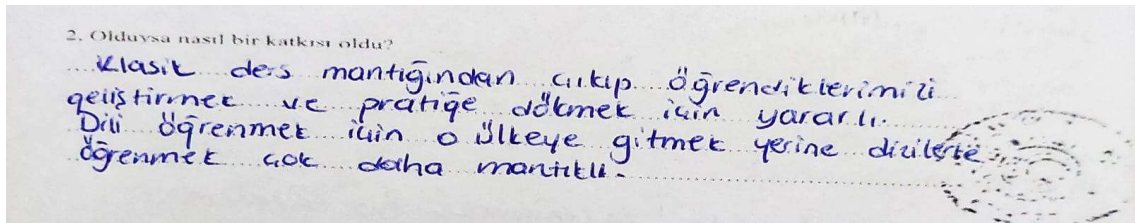
- (Mit dieser Lerntechnik habe ich den Unterschied in der Menge des Englischen, das ich seit der Grundschule gelernt habe, und der Menge des Deutsch, das ich mit dieser engagierten und lehrreichen Technik in kürzerer Zeit gelernt habe, stark verringert. Kurz gesagt, anstatt den Lernenden Grammatik aufzuzwingen, hat diese visuell gestaltete Unterrichtstechnik aus dem Alltag mir geholfen, Deutsch zu mögen und das Lernen zu erleichtern.)

Tn. 26:



- (In den Sprachfertigkeiten „Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen“ hatte ich die Möglichkeit, mich zu verbessern. Ich habe bemerkt, dass ich auch ohne eine Lehrperson Deutsch lernen kann.)

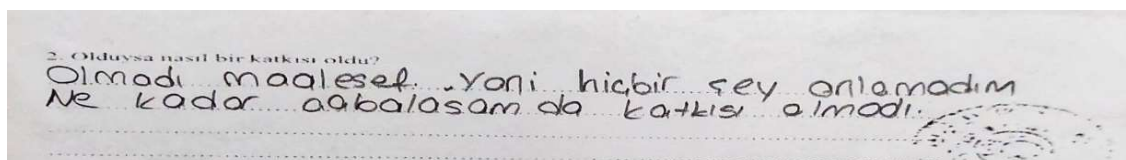
Tn. 23:



- (Die Verwendung dieser Technik bietet Vorteile, da sie von der herkömmlichen Unterrichtslogik abweicht und es ermöglicht, das Gelernte weiterzuentwickeln und in die Praxis umzusetzen. Anstatt ins Ausland zu reisen, um die Sprache zu erlernen, ist es weitaus sinnvoller, dies durch den Konsum von Serien zu tun.)

Ein Teilnehmer mit negativer Bewertung hat die Frage wie folgt beantwortet:

Tn. 50:



- *Leider hat es nicht geklappt, egal wie sehr ich mich bemüht habe, es hat keinen Beitrag geleistet.*

Die Auswertung von Diagramm 14, Tabelle 57 und den obigen Kommentaren der Teilnehmenden lässt darauf schließen, dass die Lernenden diese Technik in vielerlei Hinsicht als vorteilhaft empfunden haben. Sie bewerten sie als effektives Mittel für dauerhaftes Lernen, weil sie die Motivation steigert und zu einer Verbesserung aller Sprachfertigkeiten führt. Zudem ermöglicht sie selbstständiges Lernen, das Eintauchen in die Sprachumgebung und eine kulturorientierte Lernerfahrung.

Infolge meiner Beobachtungen während des durchgeführten Experiments und der Antworten der Lernenden auf die Fragen, interpretiere ich als Forscher die insgesamt 4 negativen Kommentare so, dass diese Lernenden die Anwendung aufgrund technischer Probleme oder möglicher Einschränkungen nicht ausreichend umsetzen konnten.

7.6.3 Befunde für die dritte Frage

Tabelle 58

Die dritte Frage im Interviewformular

Unterschieden sich diese Lerntechnik und die verwendete Quelle für das Fremdsprachenlernen von den herkömmlichen Techniken und Quellen in der Schule? (Sie können den Vergleich auch auf Ihre eigenen Erfahrungen beim Erlernen der englischen Sprache beziehen.)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Ganz anders	42	80,8	80,8	80,8
	Wenig anders	10	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	52	100,0	100,0	

Bei der Betrachtung von Tabelle 58 wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden diese Lerntechnik als deutlich anders im Vergleich zu anderen Fremdsprachenlernmethoden in der Schule empfunden haben. 80,8% der Teilnehmenden empfanden diese Technik als sehr unterschiedlich, während 19,2% sie als etwas unterschiedlich ansahen. Es gab jedoch keine Teilnehmenden, die diese

Technik als ähnlich zu anderen Lehrmethoden betrachteten. Dies deutet darauf hin, dass diese Lerntechnik den Lernenden sehr unterschiedlich und positiv aufgefallen ist.

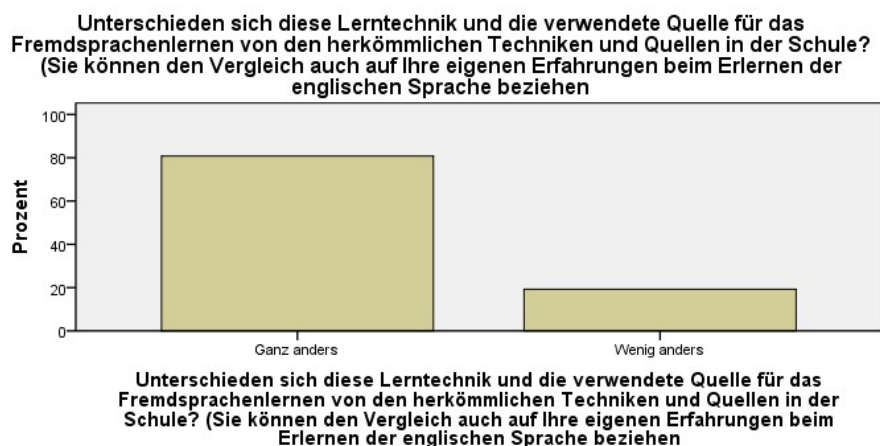


Diagramm 15. Die dritte Frage im Interviewformular

Das Diagramm 15 veranschaulicht, dass die überwiegenden Experimententeilnehmenden diese Technik in der Schule im Vergleich zu anderen Lernmethoden und Techniken als sehr unterschiedlich oder manche wenig anders wahrnehmen.

7.6.4 Befunde für die vierte Frage

Tabelle 59

Die vierte Frage im Interviewformular

Welchen Vorteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlerntechniken, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Motivierendes, schnelleres und dauerhaftes Lernen	14	26,9	26,9	26,9
	Zeit- und ortunabhängig, selbstständig lernen	8	15,4	15,4	42,3
	Lebens- und kulturorientiertes Lernen	7	13,5	13,5	55,8
	Durch Videoserien lernen	6	11,5	11,5	67,3
	Sprachfertigkeiten fördern	5	9,6	9,6	76,9
	Kein Vorteil	3	5,8	5,8	82,7
	Multisensorischer Reiz	2	3,8	3,8	86,5

der einfachere Weg zu lernen	2	3,8	3,8	90,4
Besser als bücherzentriert lernen	2	3,8	3,8	94,2
Durch vielfältige Übungen effektiver lernen	2	3,8	3,8	98,1
Lernen durch zusammenhängende Themen	1	1,9	1,9	100,0
Gesamt	52	100,0	100,0	

Nach einer detaillierten Untersuchung von Tabelle 59 zeigt sich, dass die verwendete Lerntechnik im Experiment im Vergleich zu den gängigen Techniken in Schulen mehrere Vorteile bietet. Dazu gehören die Förderung des dauerhaften und schnellen Lernens, die Motivation der Lernenden, die Möglichkeit des zeit- und ortsunabhängigen, eigenständigen Lernens, lebens- und kulturorientiertes Lernen sowie die Ansprache verschiedener Sinnesorgane durch Lernen mit Videoserien. Die Häufigkeit dieser Faktoren liegt bei 26,9% für motivierendes, schnelleres und dauerhaftes Lernen, bei 15,4% für zeit- und ortsunabhängiges, eigenständiges Lernen, bei 13,5% für leben- und kulturorientiertes Lernen, bei 11,5% für das Lernen mit Videoserien, bei 9,6% für die Förderung von Sprachfertigkeiten. Drei Teilnehmer (5,8%) gaben an, keinen Nutzen aus der Technik gezogen zu haben. Diese negativen Antworten von insgesamt vier Schülern lassen sich jedoch auf andere Probleme wie den Einfluss des Lebensstils zu Hause, technische Schwierigkeiten usw. zurückführen, wie aus Beobachtungen des Forschers und direkten Interaktionen mit den Schülern hervorgeht.

Welchen Vorteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlertechniken, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?

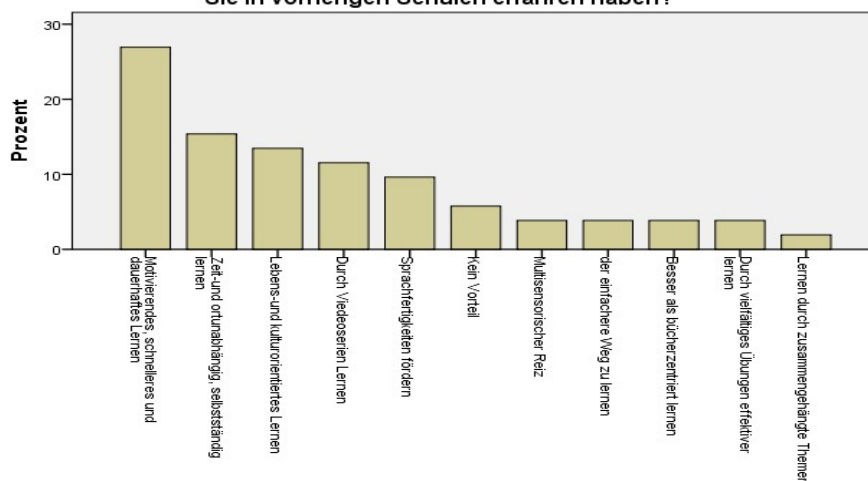
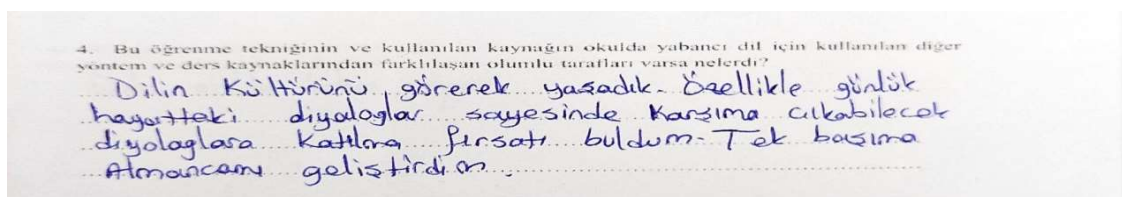


Diagramm 16. Die vierte Frage im Interviewformular

Das Diagramm 16 ordnet die Antworten der Lernenden nach Häufigkeit in Bezug auf die Vorteile dieser Technik. Es zeigt, dass die am häufigsten betonten Vorteile motivierendes, schnelleres und nachhaltiges Lernen, zeit- und ortsunabhängiges, selbstständiges Lernen, lebens- und kulturbasiertes Lernen, das Lernen durch Videoserien und die Förderung von Sprachfähigkeiten sind.

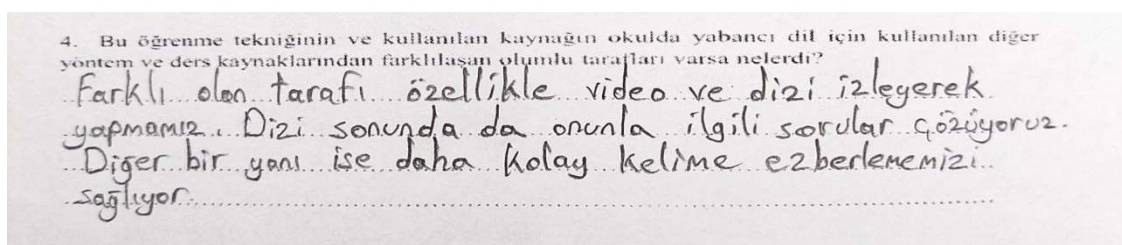
Nachfolgend finden Sie einige Antworten von Interviewteilnehmenden auf diese Frage in Türkisch und ihre Übersetzung ins Deutsche:

Tn. 26:



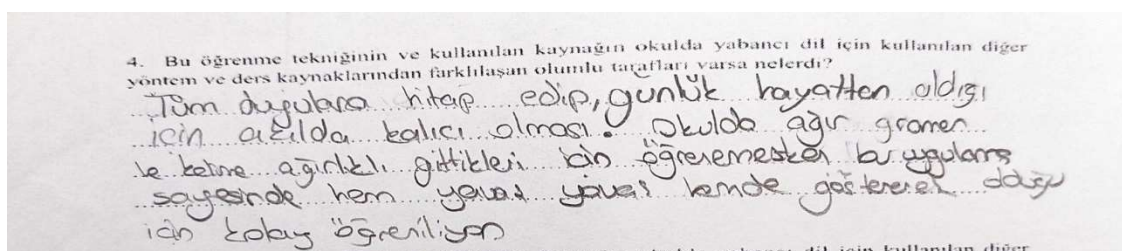
- *(Wir haben die Kultur der Sprache erlebt, indem wir sie gesehen haben. Insbesondere durch tägliche Gespräche hatte ich die Möglichkeit, mich an möglicherweise auftretenden Dialogen zu beteiligen. Ich habe mein Deutsch selbstständig verbessert.)*

Tn. 38:



- *(Der unterschiedliche Ansatz besteht insbesondere darin, Videos und Serien zu schauen. Am Ende der Serie lösen wir Fragen, die sich darauf beziehen. Ein weiterer Aspekt ist, dass er uns hilft, Wörter leichter zu merken.)*

Tn. 35:



- *(Weil es alle Sinne anspricht und die Themen aus dem täglichen Leben nimmt, ist es einprägsam. Da der Unterricht in der Schule hauptsächlich auf*

Grammatik und Vokabeln ausgerichtet waren, konnte ich nicht lernen, aber dank dieser App lerne ich leichter, weil sie sowohl langsam als auch visuell gestaltet ist.)

Tn. 25:

Olumlu tarafları ezberden konuşulan metinler yerine gerçek diyaloglarla günlük konuşmalara daha yakın olması.

- *(Die positiven Aspekte sind, dass es anstelle von auswendig gelernten Texten echte Dialoge verwendet und daher näher an alltäglichen Gesprächen ist)*

Tn. 22:

4. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumlu tarafları varsa nelerdi?
Diğer tekniklerde sınıf ortamında öğreniyorduk fakat eve gidiince pekiştiremiyorduk. Fakat bu teknikle yabancı dil öğrenmek eğlenceli hale geliyor. Sınıfta pekiştirmek de bu eğlenceyi kalıcı bilgiye dönüştürüyor.

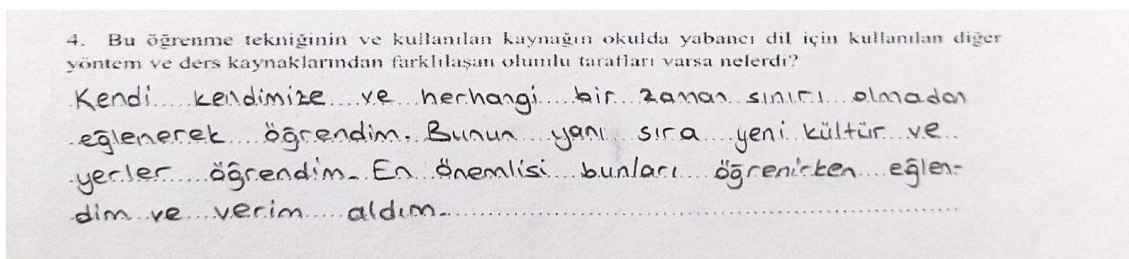
- *(In anderen Techniken lernen wir im Klassenzimmer, können wir es jedoch nicht zu Hause festigen. Mit dieser Lerntechnik wird das Erlernen einer Fremdsprache zu einer unterhaltsamen Erfahrung, und das Festigen im Klassenzimmer verwandelt dieses Vergnügen in dauerhaftes Wissen.)*

Tn. 21:

4. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumlu tarafları varsa nelerdi?
Okulda gramer bazında bir öğretim mevcut. Ancak bu teknikle yalnızca gramer değil aynı zamanda konuşma stili, yazma şekilleri ve günlük kullanılan kelimeleri öğrenebildik.

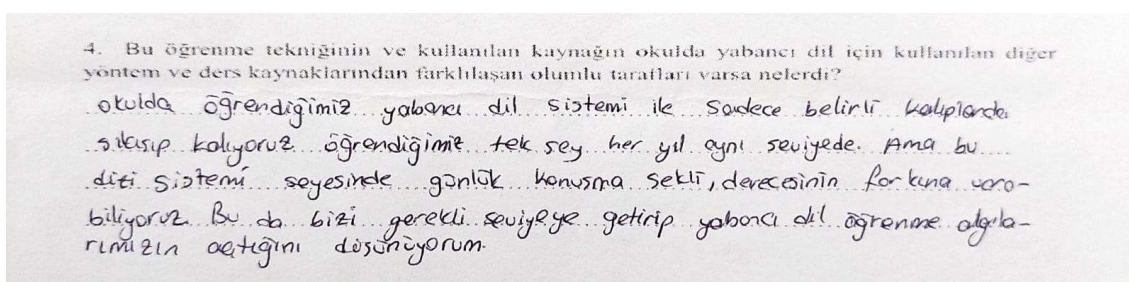
- *(In der Schule existiert eine Unterrichtsmethode, die sich auf Grammatik konzentriert. Mit dieser Technik konnten wir jedoch nicht nur Grammatik lernen, sondern auch Sprachstil, Lebensgewohnheiten und im täglichen Gebrauch verwendete Wörter.)*

Tn. 42:



- *(Ich habe selbstständig und ohne zeitliche Begrenzung gelernt und dabei Spaß gehabt. Darüber hinaus habe ich neue Kulturen und Orte kennengelernt. Am wichtigsten ist, dass ich beim Lernen Spaß hatte und dabei produktiv sein konnte.)*

Tm. 24:



- *(Mit dem Fremdsprachensystem, durch das wir in der Schule lernen, bleiben wir oft nur in bestimmten Mustern stecken. Das Gelernte bleibt jedes Jahr auf demselben Niveau. Aber durch dieses fortlaufende System werden wir uns bewusst, dass unser Sprachgebrauch im Alltag und unser Sprachniveau sich verbessern. Ich denke, dass uns das auf das erforderliche Niveau bringt und unsere Wahrnehmung beim Erlernen einer Fremdsprache erweitert.)*

Wenn alle Kommentare sorgfältig untersucht werden, zeigt sich, dass die Lernenden, die an dem Experiment teilgenommen haben, diese Lerntechnik als wesentlich nützlicher im Vergleich zu ihrem herkömmlichen schulischen Lernen empfinden. Dies belegt die Effektivität dieser Methode im Vergleich zu den schulischen Lernmethoden beim Sprachenlernen.

7.6.5 Befunde für die fünfte Frage

Tabelle 60

Die fünfte Frage im Interviewformular

Welchen Nachteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlernmethoden, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Kein Nachteil	41	78,8	78,8	78,8
	Zeit aufwendig	4	7,7	7,7	86,5
	Wegen des Internetzugangs nicht immer erreichbar sein	3	5,8	5,8	92,3
	Manchmal ermüdend und langweilig	2	3,8	3,8	96,2
	Diese Technik kann manchen schwer fallen	2	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	52	100,0	100,0	

Wenn die Teilnehmenden nach den negativen Aspekten dieser Lerntechnik befragt wurden, gaben die meisten von ihnen an, dass sie keine negativen Punkte festgestellt haben, wie aus Tabelle 60 hervorgeht. Gemäß den Daten gaben 78,8 % der Teilnehmenden an, keine negativen Aspekte zu finden, während 7,7 % angaben, dass diese Methode viel Zeit in Anspruch nimmt. 5,8 % der Teilnehmenden hatten Schwierigkeiten beim Zugriff aufgrund von Internetproblemen, 3,8 % fanden die Arbeit manchmal anstrengend und langweilig, und 3,8 % beschwerten sich darüber, dass diese Methode für einige schwierig sein könnte.

Welchen Nachteil erkennen Sie bei dieser Lerntechnik und der benutzten Quelle im Vergleich zu anderen schulischen Quellen und Fremdsprachenlertechniken, die Sie in vorherigen Schulen erfahren haben?



Diagramm 17. Die fünfte Frage im Interviewformular

Diagramm 17 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden keine Nachteile in Bezug auf diese Technik sieht.

Die Antworten einiger Teilnehmenden auf diese Frage sind unten aufgeführt:

Tn. 31:

5. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumsuz tarafları varsa nelerdi?
 Benzer olumsuz bir tarafı yok. Diğer yöntemler sınav odaklı piderir. Sınavdan kurtulma pünlük hayatla konuşma odaklı pidersek bizim için daha iyi olur.

- (Ich sehe keine negativen Seiten daran. Im Gegensatz zu anderen Methoden, die sich auf Prüfungen konzentrieren, wäre es für uns besser, wenn wir uns mehr auf den Alltag und das Sprechen konzentrieren würden.)

Tn. 21:

5. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumsuz tarafları varsa nelerdi?
 Herkesin öğrenme tekniği farklı olduğu için bu yöntemle zorlananlar olabilir çünkü okul kitabı gibi yazılı bir kaynak değil.

- (Da jeder seine eigene Lernmethode hat, könnten manche Menschen Schwierigkeiten mit dieser Technik haben. Letztendlich ist sie keine schriftliche Quelle wie ein Schulbuch.)

Tn. 30:

5. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumsuz tarafları varsa nelerdi?
 İnternet yüzünden genlere olacağı var. Aynıca çok azıcık ilerlemiş.

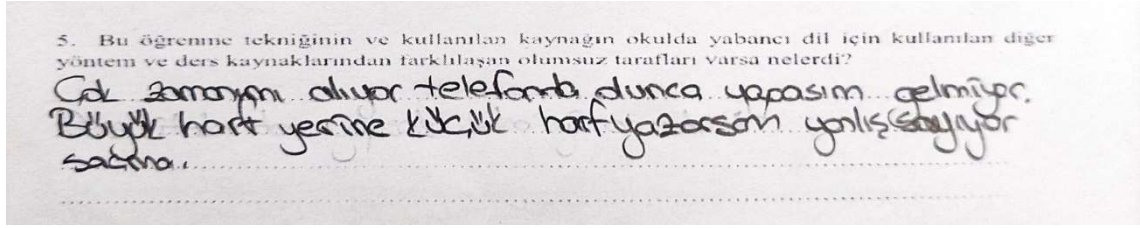
- (Es besteht das Risiko eines Rückschritts aufgrund des schlechten Internets. Die Schüler machen nicht alle im gleichen Tempo Fortschritte.)

Tn. 14:

5. Bu öğrenme tekniğinin ve kullanılan kaynağın okulda yabancı dil için kullanılan diğer yöntem ve ders kaynaklarından farklılaşan olumsuz tarafları varsa nelerdi?
 Alışılma imkanı zor olabilir.

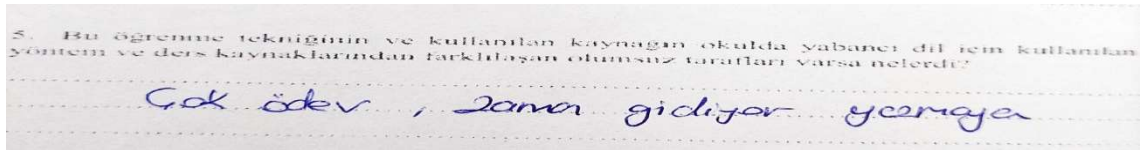
- (Es kann schwierig sein, Zugang zu bekommen.)

Tn. 12:



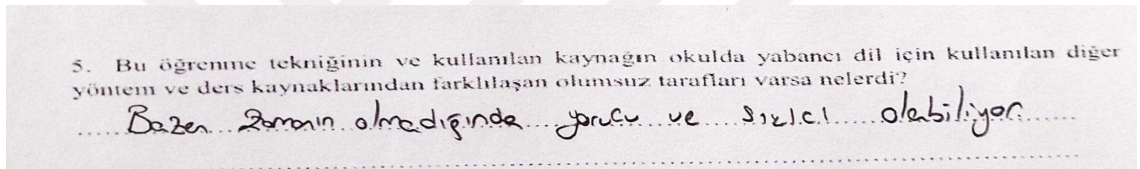
- (Es nimmt viel Zeit in Anspruch. Wenn ich am Telefon bin, habe ich keine Lust, es zu machen. Wenn ich statt Großbuchstaben Kleinbuchstaben verwende, wird es als falsch angesehen. Das ist quatsch.)

Tn. 4:



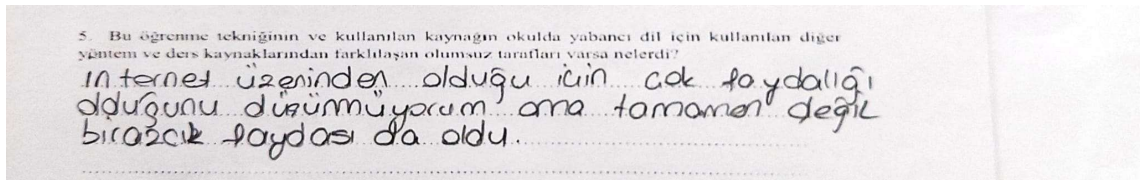
- (Es gibt zu viele Hausaufgaben. Es kostet Zeit, sie zu schreiben.)

Tn. 3:



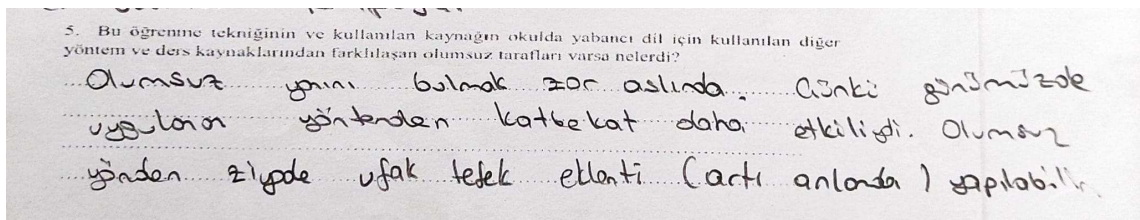
- (Manchmal, wenn ich keine Zeit habe, kann es anstrengend und langweilig sein.)

Tn. 50:



- (Da die Bildung über das Internet erfolgt, halte ich sie nicht für sehr nützlich. Aber natürlich gibt es einen gewissen Nutzen.)

Tn.45:



- (Es ist eigentlich schwer, den negativen Aspekt zu finden, weil es im Vergleich zu den heute angewandten Methoden viel effektiver war. Anstatt den negativen Aspekt zu betonen, könnten kleine Ergänzungen vorgenommen werden.)

Die negativen Aspekte und Empfehlungen, die von einigen Schülern im Zusammenhang mit dieser Lerntechnik geäußert wurden, lassen sich im Allgemeinen wie folgt zusammenfassen:

- Probleme mit dem Internet
- Schwierigkeiten mit zusätzlichen Aufgaben
- Manchmal Erschöpfung.
- Ein Schüler empfahl auch, dass diese Technik weiterentwickelt werden sollte.

7.6.6 Befunde für die sechste Frage

Tabelle 61

Die sechste Frage im Interviewformular

Welche Rolle spielte Ihr Lehrer bei dieser Lerntechnik und wie hat er zu Ihrem individuellen Lernprozess beigetragen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Begleitende und ergänzende Rolle	32	61,5	61,5	61,5
	Motivierende und beratende Rolle	15	28,8	28,8	90,4
	Kein Beitrag	4	7,7	7,7	98,1
	Gewohnheit aufbauen	1	1,9	1,9	100,0
	Gesamt	52	100,0	100,0	

Beim Betrachten von Tabelle 61 wird deutlich, dass die Rolle des Lehrers in diesem Prozess vor allem als begleitende und ergänzende Rolle im Vordergrund steht, gefolgt von einer motivierenden und beratenden Rolle. Während nur eine geringe Anzahl von Lernenden angibt, keinen Beitrag zu sehen, erwähnt ein Teilnehmer, dass der Lehrer zur Entwicklung von Gewohnheiten beigetragen hat. Die Häufigkeitsverteilung ist wie folgt:

61,5 % der Lernenden sehen die Rolle als begleitend und ergänzend, 28,8 % als motivierend und beratend, 7,7 % sehen keinen Beitrag und 1,9 % geben an, dass der Lehrer bei der Entwicklung von Gewohnheiten geholfen hat.

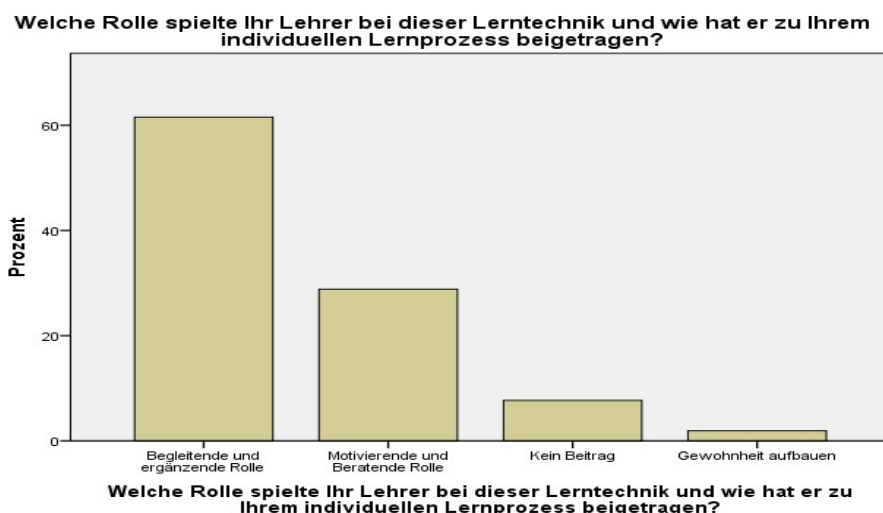
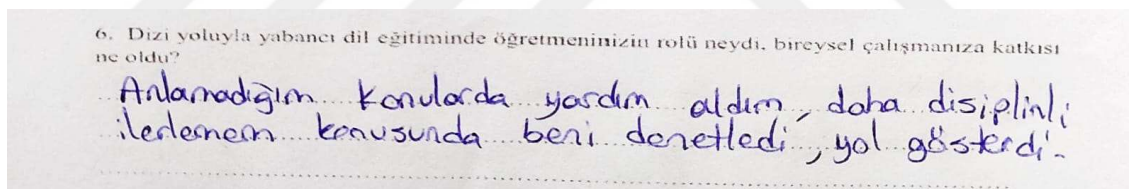


Diagramm 18. Die sechste Frage im Interviewformular

Das Diagramm 18 betont die Lehrerrolle von der am stärksten betonten zur am wenigsten betonten in absteigender Reihenfolge. In diesem Sinne sind die begleitende und ergänzende Rolle sowie die motivierende und beratende Rolle diejenigen Lehrerrollen, die am stärksten im Vordergrund stehen.

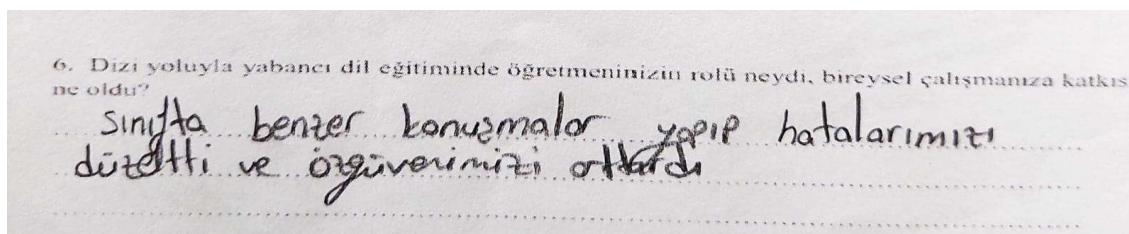
Die Meinungen einiger Lernenden zu dieser Frage sind unten aufgeführt:

Tn. 26:



- (Ich habe Hilfe bei Themen bekommen, die ich nicht verstanden habe. Er hat mich bei meinem disziplinierten Fortschritt überwacht und mir den Weg gezeigt.)

Tn. 47:



- (Im Klassenzimmer hat er uns dazu gebracht, ähnliche Gespräche zu führen und hat unsere Fehler korrigiert. Dadurch hat er unser Selbstvertrauen gestärkt.)

Tn. 38:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Bireysel çalışmalarda yapmayı unuttuğum veya yapamadığım şeylerde yardımcı oluyor. Tekrar edip pekiştiriyor.

- (Er hilft mir bei meinem individuellen Lernen, wenn ich etwas vergessen habe oder nicht erledigen konnte. Er unterstützt mich, indem er das Thema in der Klasse wiederholt und festigt.)

Tn. 35:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Yöneticiden çok yardımcı. Bilmediğimi, okumadığımı beline ve cümleleri öğrenmenize yardım ediyordu.

- (Er spielte eher eine unterstützende Rolle als eine leitende. Er half uns dabei, unbekannte Wörter und Sätze zu lernen.)

Tn. 25:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Bir süre sonra alt yazıya bakmadan duyduklarımın ne olduğunu yazabiliyordum. Çünkü telaffuz konusunda öğretmenim yardımcı oldu.

- (Nach einer Weile konnte ich ohne Untertitel schreiben, was ich gehört hatte. Mein Lehrer half mir beim Aussprechen.)

Tn. 22:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Bu teknikte öğretmenin öğretici yerine yol gösterici bir rolde olduğunu düşünüyorum. Kendi kendimize ulaştığımız bilgi bizde daha kalıcı oluyor ve her an bize yol göstermeye hazır olan bir öğretmenin olduğunu bilmek bizi cesaretlendiriyor.

- (Meiner Ansicht nach nimmt der Lehrer in der Technik eher eine beratende Rolle, anstatt nur zu unterrichten. Ich bin überzeugt davon, dass das Wissen, das wir selbst erlangen, länger in uns verankert bleibt. Es ermutigt uns zu wissen, dass es jederzeit einen Lehrer gibt, der bereit ist, uns den Weg zu weisen.)

Tn. 24:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Öğretmenimiz kendi kabarmızla öğrendiğimiz konuları bize tekrar ederek etkinliklerle pratikmesini sağladı. Tekrar ettiğimiz konuları daha kalıcı oldu. Grammar açısından kafamızda kalmamış olduğumuz konuları tekrarlarla belirtti ve aklımızda soru isareti kalmamamı sağladı.

- (Dank der Unterstützung unseres Lehrers konnten wir die von uns eigenständig erlernten Themen durch wiederholte Übungen und praktische Anwendungen besser festigen. Dadurch blieben die wiederholten Inhalte in unserer Erinnerung besser haften. Darüber hinaus erklärte er uns auch die grammatikalischen Aspekte und gewährleistete durch gezielte Wiederholungen, dass keine unbeantworteten Fragen mehr bestanden.)

Tn. 44:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Bu yöntemle gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminde öğretmen kural koyucu, otorite rolünden sıyrılıp dil öğrenme sürecinde rehber konumunda bulunmuştur.

- (Bei der durchgeführten Lerntechnik des Fremdsprachenunterrichts hat sich der Lehrer von seiner Rolle als Regelsetzer und Autoritätsperson abgelöst und ist stattdessen als Begleiter auf unserer Reise des Sprachenlernens aufgetreten.)

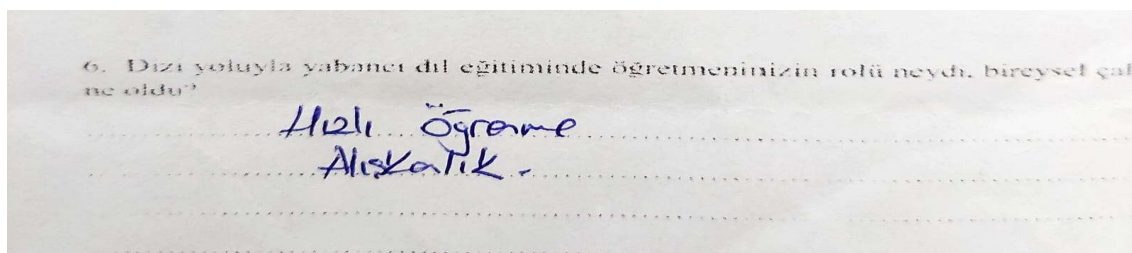
Tn. 20:

6. Dizi yoluyla yabancı dil eğitiminde öğretmeninizin rolü neydi, bireysel çalışmanıza katkısı ne oldu?

Yeni keşleştirdiğim ve yeni öğrenmeye başladığım bir dilde öğretmenimiz nerede ve nasıl başlamamı gerektiğini gösterdi.

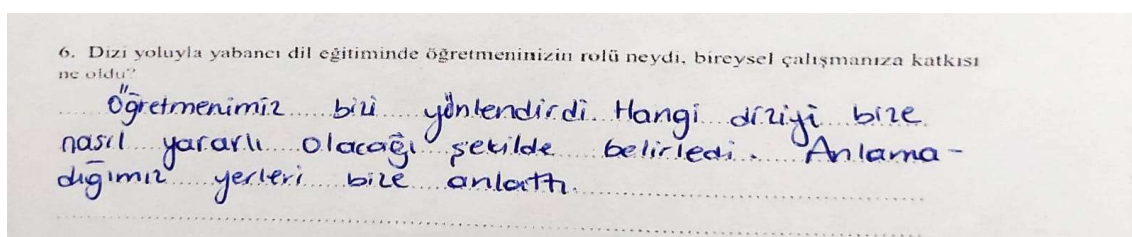
- (Unser Lehrer hat uns in einer uns unbekannten Sprache, die wir gerade erst zu lernen begonnen hatten, den richtigen Startpunkt und die beste Vorgehensweise gezeigt.)

Tn. 4:



- (Der Lehrer spielte eine Rolle beim schnellen Lernen und der Gewohnheitsbildung.)

Tn. 23:



- (Unser Lehrer hat uns darin unterstützt, indem er uns gezeigt hat, welche Videoserien für uns auf welche Weise nützlich wäre. Außerdem erklärte er uns die Teile, die wir nicht verstanden hatten.)

Wie aus den Kommentaren der Lernenden hervorgeht, spielt der Lehrer bei dieser Sprachlerntechnik keine rein lehrende Rolle, sondern zeigt den Lernenden eine nützliche Quelle auf und zeigt ihnen, wie sie selbstständig voranschreiten können. Bei Schwierigkeiten unterstützt er die Lernenden. Kurz gesagt, übernimmt der Lehrer eine kontrollierende, begleitende, beratende und unterstützende Rolle, um sicherzustellen, dass die Lernenden ihr eigenes Lernen selbstständig durchführen.

7.6.7 Befunde für die siebte Frage

Tabelle 62

Die siebte Frage im Interviewformular

Glauben Sie, dass Sie Ihr Fremdsprachenlernen durch autonomes Lernen mit Videoserien individuell, ohne eine Lehrperson, fortsetzen können?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Ja	46	88,5	88,5	88,5
	Nein	6	11,5	11,5	100,0
	Gesamt	52	100,0	100,0	

Wie aus Tabelle 62 ersichtlich ist, gaben 88,5% der am Experiment „AFS mit DDVS“ teilgenommenen Lernenden an, dass sie die Lernmethode auch ohne Hilfe einer

Lehrperson selbstständig fortsetzen können. 11,5% erklärten hingegen, dass sie allein mit diesem System nicht weitermachen könnten. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass die meisten Lernenden in der Lage sind, die Fremdsprache außerhalb des schulischen Umfelds zu lernen und sich selbstständig weiterzuentwickeln, ohne die Lernmenge einzuschränken.



Diagramm 19. Die siebte Frage im Interviewformular

Diagramm 19 veranschaulicht, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden durch diese Technik das Gefühl hat, dass sie selbstständig ohne die Anleitung einer Lehrperson eine Fremdsprache erlernen können.

7.6.8 Befunde für die achte Frage

Tabelle 63

Die achte Frage im Interviewformular

Würden Sie die Verwendung der Lerntechnik „Autonomes Lernen mit Videoserien“ in Schulen empfehlen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Ja, ich würde empfehlen	44	84,6	84,6	84,6
	Nein, ich würde nicht empfehlen	8	15,4	15,4	100,0
	Gesamtsumme	52	100,0	100,0	

Gemäß Tabelle 63 sehen wir, dass 84,6% aller Teilnehmer die Frage, ob sie die Verwendung dieser Methode und Quelle als Lernressource und -technik in Schulen empfehlen würden, mit „Ja, ich würde es empfehlen“ beantwortet haben. Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass diese Technik bei den Lernenden ein großes Interesse weckt.

Die ablehnenden 15% der Befragten haben aus den Antworten auf andere Fragen merklich gemacht, dass ihr Widerspruch eher auf die Anwendung der Technik selbst zurückzuführen ist als auf die Tatsache, dass a) das Erlernen einer Fremdsprache optional sein sollte, b) fehlendes Interesse am Fremdsprachenlernen besteht und c) technologische Infrastrukturprobleme in ihren Haushalten vorliegen.

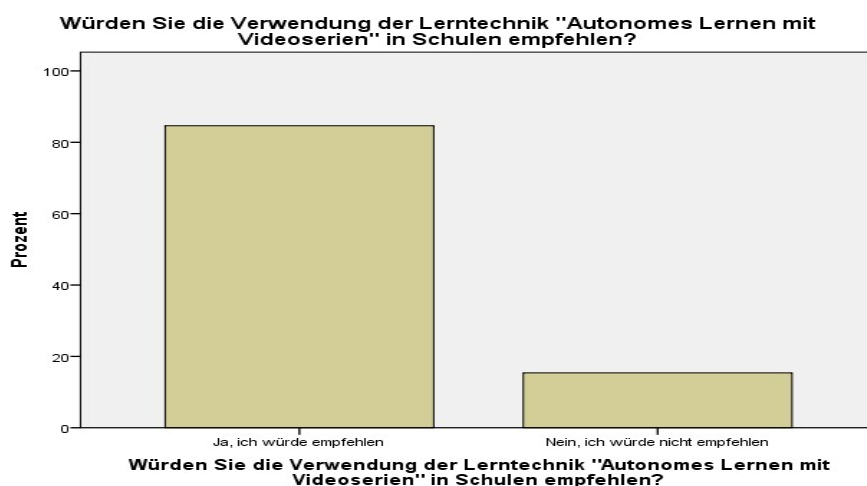


Diagramm 20. Die achte Frage im Interviewformular

Diagramm 20 zeigt den Prozentsatz der Lernenden, die dafür sind, dass diese Technik in allen Schulen verwendet werden sollte. Hieraus geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden sich für die Nutzung dieser Technik in Schulen ausspricht.

7.6.9 Befunde für die neunte Frage

Tabelle 64

Die neunte Frage im Interviewformular

Welchen Einfluss hätte Ihrer Meinung nach die Verwendung dieser Lerntechnik in Schulen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Nachhaltiges, motivierendes und effektiveres Lernen ermöglichen	31	59,6	59,6	59,6
	Das Lernen vereinfachen	8	15,4	15,4	75,0
	Dies würde keinen Beitrag leisten	4	7,7	7,7	82,7
	Sprache anwendend lernen	3	5,8	5,8	88,5
	Selbstständiges Lernen	2	3,8	3,8	92,3

Beitrag zum kollektiven Lernen	2	3,8	3,8	96,2
Beteiligung der Lernenden am Unterricht erhöhen	2	3,8	3,8	100,0
Gesamt	52	100,0	100,0	

Gemäß Tabelle 64 zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Interviewteilnehmenden (59,6%) auf die Frage „Welchen Einfluss hätte Ihrer Meinung nach der Verwendung dieser Lerntechnik in Schulen?“ mit der Antwort „Nachhaltiges, motivierendes und effektiveres Lernen ermöglichen“ geantwortet haben. Andere Antworten waren wie folgt:

„Das Lernen vereinfachen“ (15,5%), „Dies würde keinen Beitrag leisten“ (7,7%), „Sprache anwendend lernen“ (5,8%), „Selbstständiges Lernen“ (3,8%), „Beitrag zum kollektiven Lernen“ (3,8%) und „Beteiligung der Lernenden am Unterricht erhöhen“ (3,8%).

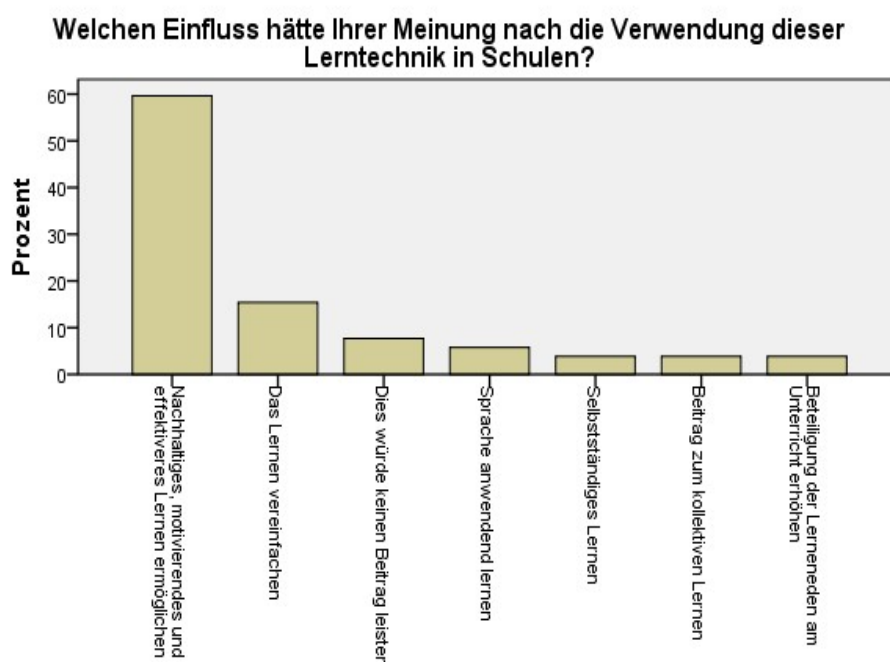
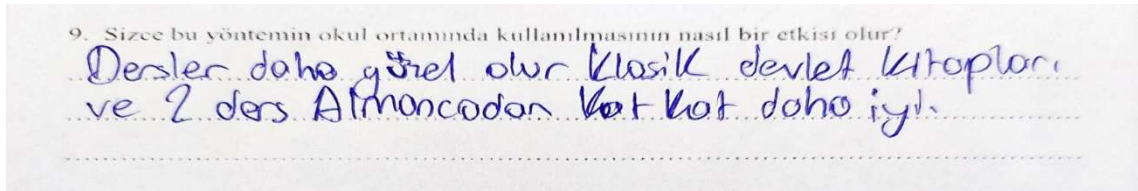


Diagramm 21. Die neunte Frage im Interviewformular

Diagramm 21 zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden diese Frage mit „Nachhaltiges, motivierendes und effektives Lernen“ beantwortet hat, während einige sie mit „das Lernen vereinfachen“ beantwortet haben.

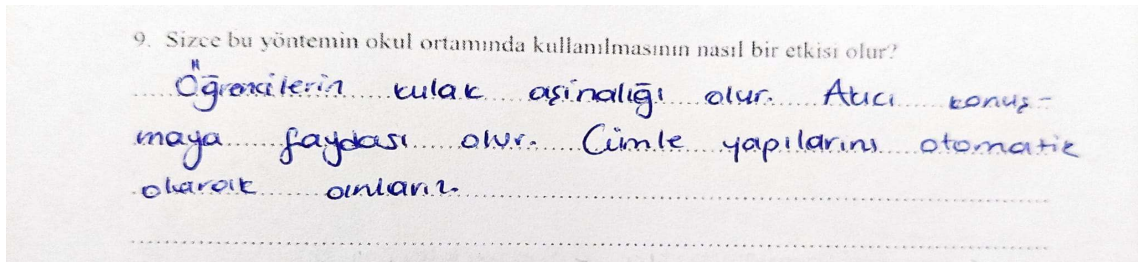
Einige der Antworten der Teilnehmenden und ihre deutsche Übersetzung sind wie folgt:

Tn. 33:



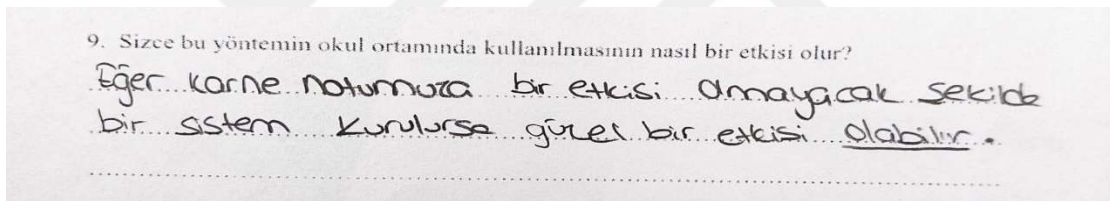
- (Der Unterricht wäre besser. Er wäre effizienter als klassische Lehrbücher und zweistündiger Deutschunterricht.)

Tn. 23:



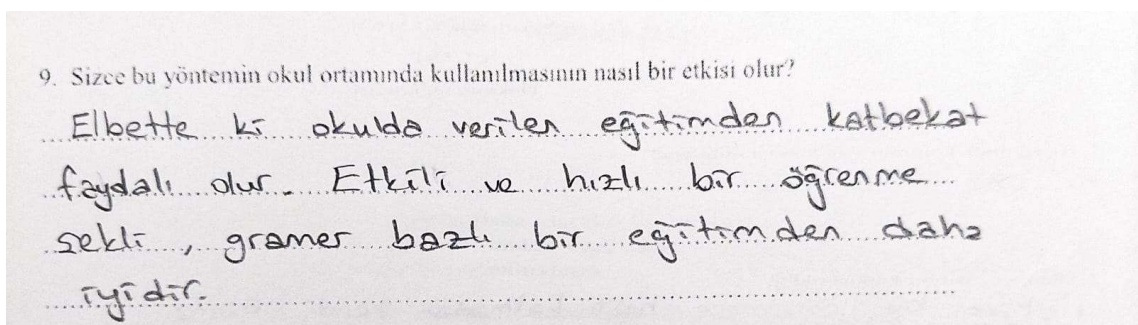
- (Die Lernenden entwickeln eine Vertrautheit mit dem Klang. Es ist vorteilhaft für flüssiges Sprechen, und wir verstehen die Satzstrukturen automatisch.)

Tn. 48:



- (Wenn ein System etabliert wird, bei dem meine Noten keinen Einfluss haben, könnte das positive Auswirkungen haben.)

Tn. 21:



- (Natürlich wäre diese Lerntechnik weitaus nützlicher als die Bildung, die in der Schule vermittelt wird. Es ermöglicht effektives und schnelles Lernen. Es ist besser als eine grammatikbasierte Ausbildung.)

Tn. 31:

9. Sizce bu yöntemin okul ortamında kullanılmasının nasıl bir etkisi olur?

Birçok faydası var. Sınavlarda özellikle öğrenciler dinleme bölümünü yapamıyor ve notları da düşüyor. Bu da öğrenmeyi etkiliyor. Okul ortamında bu yöntem kullanırsa bu sorunu hafifletmiş oluruz.

- (Es gibt viele Vorteile. Oftmals sind Lernende in Prüfungen nicht in der Lage, den Hörverstehen-Abschnitt zu bewältigen, was sich negativ auf ihre Noten auswirkt. Dies beeinflusst die Schüler negativ. Wenn diese Methode in der schulischen Umgebung angewendet wird, können wir dieses Problem lösen.)

Tn. 20:

9. Sizce bu yöntemin okul ortamında kullanılmasının nasıl bir etkisi olur?

Klasikleşmiş yöntemin dışına çıkılarak eğlenceli dil öğrenimi sağlanır. Dil derslerinde verim artar.

- (Durch Abweichen von der herkömmlichen Methode wird das Erlernen einer Sprache auf unterhaltsame Weise gefördert, und dies führt zu einer allgemeinen Verbreitung und erhöhter Effizienz in Sprachkursen.)

Tn. 46:

9. Sizce bu yöntemin okul ortamında kullanılmasının nasıl bir etkisi olur?

Bence öğrenmeyi, öğrenileni öğrenmeyi kolaylaştırır. Almanın süsüdür.

- (Meiner Ansicht nach ermöglicht uns diese Technik, das Lernen selbst zu erlernen, was das Erlernen der deutschen Sprache attraktiv und leichter macht.)

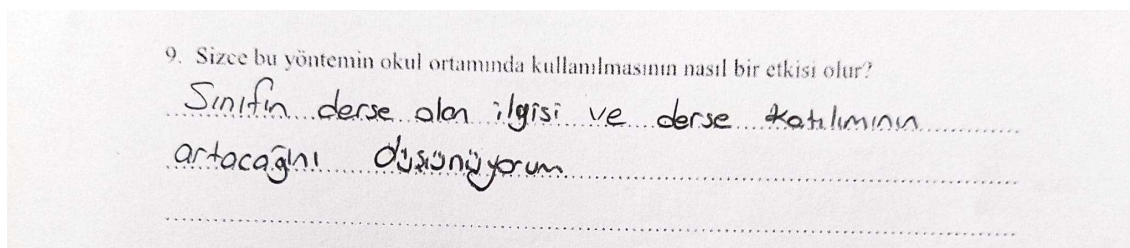
Tn. 39:

9. Sizce bu yöntemin okul ortamında kullanılmasının nasıl bir etkisi olur?

Öğrencilere dil öğretimi daha zevkli hale getirir ve öğrenciler dil öğrenme yönünde daha istekli olur.

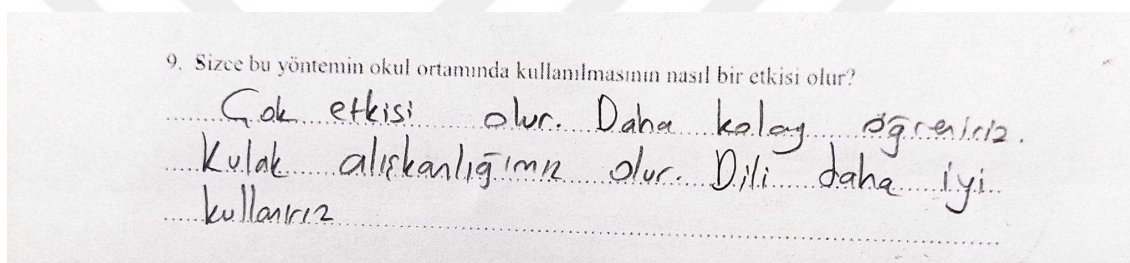
- (Mit dieser Lerntechnik wird der Sprachunterricht für die Lernenden unterhaltsamer gestaltet, und sie werden motivierter, die Sprache zu lernen.)

Tn. 36:



- (Ich bin der Ansicht, dass durch diese Technik das Interesse der Lernenden am Unterricht gesteigert wird und ihre aktive Teilnahme im Klassenzimmer zunimmt.)

Tn. 8:



- (Diese Technik hätte eine große Auswirkung. Wir würden die Sprache einfacher lernen. Es würde eine Gewohnheit für das Hörverständnis entstehen und wir würden die Sprache besser verwenden.)

Wie aus den Rückmeldungen der Lernenden hervorgeht, würde sich bei der Verwendung dieser Technik in Schulen eine Vielzahl positiver Effekte zeigen, wie erleichtertes Lernen, erhöhte Motivation, gesteigerte Teilnahme am Unterricht, verbesserte Sprachkenntnisse, usw.

7.6.10 Befunde für die zehnte Frage

Tabelle 65

Die zehnte Frage im Interviewformular

Was sind Ihre Kritikpunkte und Empfehlungen hinsichtlich dieser Lerntechnik?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Diese Methode sollte in Schulen verwendet werden	28	53,8	53,8	53,8
	Keine Antwort	5	9,6	9,6	63,5

Nicht jeder kann selbstständig lernen	4	7,7	7,7	71,2
Notenorientiert sein kann Stress erzeugen	3	5,8	5,8	76,9
Mehr Übungen wären besser	3	5,8	5,8	82,7
Auswahl an Videoserien erweitern	2	3,8	3,8	86,5
Dies kann besser mit freiwilligen Lernenden funktionieren	2	3,8	3,8	90,4
Lange Übungen kann manchmal demotivieren	1	1,9	1,9	92,3
Zeitaufwendige Hausaufgaben	1	1,9	1,9	94,2
Traditionelles Schullernen mit Büchern wäre besser	1	1,9	1,9	96,2
Eine sehr nützliche und lehrreiche Technik	1	1,9	1,9	98,1
Wegen des Internetzugangs nicht leicht erreichbar	1	1,9	1,9	100,0
Gesamt	52	100,0	100,0	

Gemäß den Daten in Tabelle 65 wird deutlich, dass 53,8% der Lernenden keine Kritikpunkte äußern und als Empfehlung angeben, dass diese Technik so schnell wie möglich in Schulen eingesetzt werden sollte. Die anderen Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge konzentrieren sich auf folgende Bereiche:

- Nicht jeder kann selbstständig lernen (%7,7)
- Notenorientiert sein kann Stress erzeugen (%5,8)
- Mehr Übungen wären besser (%5,8)
- Auswahl an Videoserien erweitern (%3,8)
- Dies kann besser mit freiwilligen Lernenden funktionieren (%3,8)

Die anderen Teilnehmenden, deren Anteil jeweils 1,9 % betrug, haben folgende Kritikpunkte und Empfehlungen geäußert:

- Lange Übungen können manchmal demotivieren
- Zeitaufwendige Hausaufgaben
- Traditionelles Schullernen mit Büchern wäre besser
- Eine sehr nützliche und lehrreiche Technik
- Wegen des schlechten Internetzugangs nicht leicht erreichbar zu sein.

Was sind Ihre Kritikpunkte und Empfehlungen hinsichtlich dieser Lerntechnik?

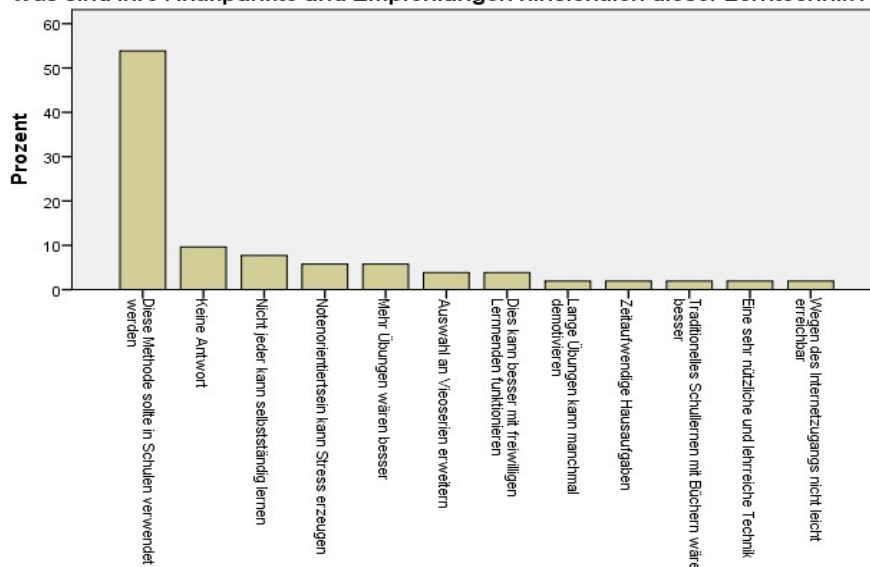
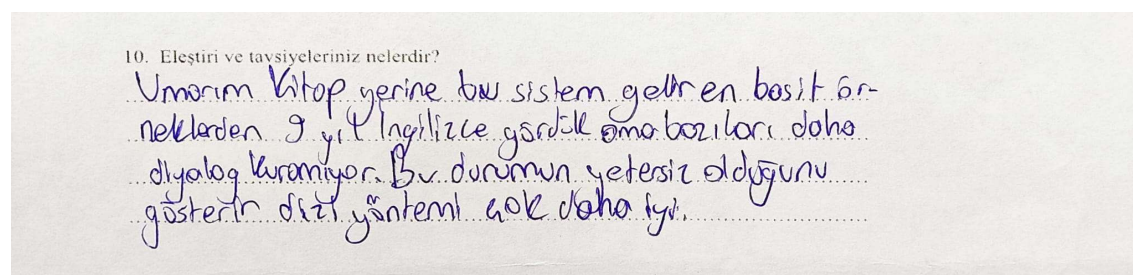
**Diagramm 22.** Die zehnte Frage im Interviewformular

Diagramm 22 veranschaulicht die absteigende Reihenfolge kritischer Rückmeldungen der Lernenden zu dieser Technik. Basierend auf diesen Informationen lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Lernenden die Verbreitung dieser Methode an Schulen befürwortet.

Hier sind einige Meinungen der Teilnehmenden, die Kritikpunkte und Empfehlungen geäußert haben:

Tn. 33:



- (Ich hoffe, dass dieses System anstelle von Büchern eingeführt wird. Ein einfacher Grund hierfür ist, dass wir neun Jahre lang Englischunterricht hatten, aber manche Leute immer noch Schwierigkeiten haben, sich in Dialogen auszudrücken. Diese Situation zeigt, dass das gegenwärtige System unzureichend ist. Die Verwendung der Videoserientechnik wäre viel besser.)

Tn. 44:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Tavsiye bu yöntemin en kısa sürede okullarda uygulanmasıdır.

- (Mein Vorschlag ist, diese Technik so schnell wie möglich in Schulen einzuführen.)

Tn. 24:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Bu eğitim tekniğinin okullarda uygulanmasını düşünüyorum. Japonca dil hayatımızın her bir noktasında hem kültürel hem de sosyal açıdan ihtiyacımız olduğundan bize sunulan fırsat bu teknikle pekiştirilebileceğini düşünüyorum ve bu tekniği tavsiye ediyorum.

- (Ich wünsche mir, dass sich diese Lerntechnik in Schulen verbreitet. Diese Methode ist für uns eine Gelegenheit, da wir in jedem Aspekt unseres Lebens kulturell und sozial auf eine Fremdsprache angewiesen sind. Ich glaube fest daran, dass diese Technik dazu beiträgt, die Fremdsprache zu festigen, und empfehle sie daher.)

Tn. 34:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

- Bence okullarımızda verilen ağır gramer eğitimlerinin yerine ders gibi hissetmeyeceğimiz, izlediğimizde dili anlamak için öğrenme isteğimiz daha çok olacağından okullarda anlatım yöntemi olabilir.

- (Ich bin der Meinung, dass in Schulen anstelle des anspruchsvollen Grammatikunterrichts eine Methode angewendet werden könnte, bei der wir uns nicht wie im Unterricht fühlen, sondern durch das Anschauen von beispielsweise Filmen oder Serien das Sprachverständnis verbessern und das Interesse am Sprachenlernen wecken. Daher könnte diese Technik als Unterrichtsmethode in Schulen verwendet werden.)

Tn.26:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Bu öğretmen kontrolünde öğrenme metodunun
okullarda da uygulanmasını öneririm.
Video süresinin kısa olması tercih olumlu yanındır. Çünkü
uzun videolarda dikkat dağınıklığı oluyor.

- (Ich halte es für empfehlenswert, dass diese lernmethodische Herangehensweise unter Aufsicht von Lehrenden in Schulen angewendet wird. Aus meiner Sicht ist ein positiver Aspekt dieser Technik, dass die Videos kurzgehalten werden. Denn lange Videos können die Aufmerksamkeit ablenken.)

Tn. 20:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Daha akıcı bir film seçilebilir.
Etkinlikler daha fazla olabilir.

- (Es könnte ein Film mit einer flüssigeren Handlung ausgewählt werden und es könnten mehr Aktivitäten geplant werden.)

Tn. 4:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Çok ödev var ve yapmak zor oluyor.

- (Es gibt viele Hausaufgaben und es ist schwer, sie zu schreiben.)

Tn. 30:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Her öğrencinin erişilebilirliği konusunda
olması gerektiği düşünüyordum.

- (Ich denke, dass es in einer Situation sein sollte, die für jeden Schüler leicht zugänglich ist.)

Tn. 31:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Bu yöntem hakkında bir eleştirim yok ama tavsiyem var. Bu yöntemin okullarda yaygınlaşmasını isterim. Çünkü bu yöntemle hem öğrenciler sıkılmaz ve dersle adapte olur hem de yabancı dil pekişimi olur.

- (Ich habe keine Kritik an der Lerntechnik, aber ich habe einen Vorschlag. Ich wäre dafür, dass sich diese Technik in Schulen verbreitet, denn durch diese Technik werden Lernende nicht gelangweilt und passen sich besser dem Unterricht an. Außerdem fördert sie die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse.)

Tn. 21:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Bu yöntem öğrenmek isteyenler için faydalı. Ama okulda bu yöntemin kullanılması için istekli öğrencilerin gruplar halinde olması gerekir. Çünkü okulda

- (Diese Methode ist vorteilhaft für Lernwillige, jedoch erfordert ihre Anwendung in der Schule, dass die interessierten Schüler gruppenweise zusammenkommen.)

Tn. 7:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Bu sistemin ödev olması doğru değil bence ve sürekli etki etmemesi lazım sadece çalışmak için bir kaynak olsa çok daha iyi olabilir!

- (Ich persönlich halte es für nicht richtig, dass dieses System als Hausaufgabe verwendet wird und meiner Meinung nach sollte es auch keinen Einfluss auf die Schulnote haben. Es wäre viel besser, wenn es lediglich als eine Informationsquelle zum Lernen dienen würde.)

Tn. 23:

10. Eleştiri ve tavsiyeleriniz nelerdir?

Dil kağıt üzerinde öğrenilmelidir. Bu öğrenim
tekniginin pek çok yönden öğrencilere katkısı var.
Bu yüzden okullarda yaygınlaştırılmalı. Bu
şekilde dil öğrenimi daha etkili olur.

- *(Ich bin damit einverstanden, dass Sprachen nicht ausschließlich auf Papier gelernt werden können. Diese Lerntechnik bietet den Schülern in vielerlei Hinsicht Vorteile, daher sollte sie in Schulen weit verbreitet werden, um das Sprachenlernen effektiver zu gestalten.)*

Die Mehrheit der Kommentare deutet darauf hin, dass diese Methode einen erheblichen Beitrag zum Sprachunterricht leisten würde, weshalb ihre Verwendung in allen Schulen empfohlen wird. Es gibt nur wenige Lernenden, die gegen Hausaufgaben sind und argumentieren, dass das Sprachenlernen nicht obligatorisch sein sollte und dass diese Methoden nur denjenigen angeboten werden sollten, die tatsächlich Sprachen lernen möchten. Es ist klar, dass keine Methode eine Erfolgsquote von 100% hat, jedoch wird mit dieser Lerntechnik zweifellos ein großer Fortschritt im Sprachenlernen im Vergleich zur aktuellen Situation erwartet.

Anhand der detaillierten Auswertung der Antworten auf alle Interviewfragen wurde festgestellt, dass von 52 Lernenden nur 4 davon Schwierigkeiten mit dieser Technik hatten. Basierend auf den Beobachtungen des durchführenden Forschers ergab sich, dass die Ursache für diese Probleme weniger in der Effektivität der Technik lag, sondern vielmehr in individuellen Faktoren wie dem mangelnden Interesse einiger Lernenden an Hausaufgaben oder technischen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Internet und der technologischen Infrastruktur zu Hause.

TEIL VIII

DISKUSSION UND KOMMENTAR

8.1 Interpretation der Prüfungsergebnisse

Bevor die „AFS mit DDVS“ Technik an „MSBL“ (Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Lisesi) angewendet wurde, wurden Hypothesen aufgestellt, die besagten, dass diese Technik im Fremdsprachenlernen effektiver sein würde als die aktuellen Lehrmethoden und Ressourcen. Diese Hypothesen besagten im Wesentlichen, dass die Lernenden mithilfe dieser Technik in den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) erfolgreicher sein würden. Die Ergebnisse der durchgeführten Prüfungen wurden unten in einer Prüfungsanalyse einzeln untersucht, um festzustellen, inwieweit diese Hypothesen bestätigt wurden.

8.1.1 Schlussfolgerungen der Vortests bezüglich der Sprachfertigkeiten

Um sicherzustellen, dass das Experiment unter gleichen Bedingungen beginnt und objektive Ergebnisse erzielt werden können, wurde auf eine homogene Verteilung der Klassen geachtet. Vor dem Experiment wurde deshalb ein Vortest durchgeführt, um das Niveau der Lernenden zu messen. Die Unterschiede zwischen den Klassen wurden gemäß ihrer Signifikanzgrade unten zusammengefasst:

- **Sprachfertigkeit „Sprechen“:** Der Signifikanzwert für die durchschnittlichen Unterschiede zwischen den Klassen (9/A-9/B-9/C-9/D) beträgt **0,737** was deutlich über dem akzeptierten Alpha-Wert von (0,05) liegt. Dies deutet darauf hin, dass die „Sprechen“ Fertigkeiten in den allen Klassen ähnlich sind.
- **Sprachfertigkeit „Schreiben“:** Der Signifikanzwert für die durchschnittlichen Unterschiede zwischen den Klassen (9/A-9/B-9/C-9/D) beträgt **0,149**, was deutlich über dem festgelegten Alpha-Wert von (0,05) liegt. Dies weist darauf hin, dass die Fertigkeit „Schreiben“ in allen Klassen ähnlich ist.
- **Sprachfertigkeit „Hören“:** Der Signifikanzwert für die durchschnittlichen Unterschiede zwischen den Klassen (9/A, 9/B, 9/C, 9/D) liegt bei **0,326**, was über dem festgelegten Alpha-Wert von 0,05 liegt. Dies bedeutet, dass die

Fertigkeit „Hören“ in allen Klassen ähnlich ist und keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen bestehen.

- **Sprachfertigkeit „Lesen“:** Die Fertigkeit „Lesen“ in den Klassen (9/A, 9/B, 9/C und 9/D) ist ähnlich, weil der Signifikanzwert bei **0,361** über dem festgelegten Alpha-Wert von 0,05 liegt. Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen festgestellt.

Bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass alle teilnehmenden Klassen ähnliche Ergebnisse in allen vier Sprachfertigkeiten der deutschen Sprache erzielt haben. Dies legt nahe, dass alle Klassen in Bezug auf das Sprachniveau homogen waren. Aus diesem Grund wurden die Klassen „B und D“ zufällig für die Experimentgruppen ausgewählt, während die Klassen „A und C“ als Kontrollgruppen fungierten. Mit Beginn des Experiments wurden im Laufe des Prozesses die folgenden Prüfungen durchgeführt und analysiert:

8.1.2 Schlussfolgerungen der durchgeführten Schulprüfungen

Während des Experiments wurden insgesamt vier Schulprüfungen abgehalten, wie es im Lehrplan von MEB vorgeschrieben ist. Diese Prüfungen, von denen jeweils zwei in jedem Semester stattfanden. Hier wurden die vier Sprachfertigkeiten in einer einzigen Prüfung integriert und gemessen. Die zusammengefassten Ergebnisse der Prüfungen sind unten aufgeführt, und detaillierte Interpretationen wurden abgegeben.

Die erste Schulprüfung:

Klassen	H	Untergruppe für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	76,8077	
9/C	26	80,1923	80,1923
9/B	26		86,1154
9/D	26		88,1923
Sig.		,740	,083

Wie aus der ersten Prüfung hervorgeht, haben sich die Experimentgruppen und Kontrollgruppen bereits im zweiten Monat des Experiments in Bezug auf den Durchschnitt unterscheiden, und diese Unterschiede waren zugunsten der Experimentgruppen. Es gab einen signifikanten Unterschied zwischen den Experimentgruppen und der „9/A“ Klasse, jedoch konnte dieser Unterschied im

Vergleich zur „9/C“ Klasse nicht erreicht werden. Dennoch ist festzustellen, dass es auch zu dieser Klasse einen Durchschnittsunterschied von mindestens 6 Punkten gibt.

Die zweite Schulprüfung:

Untergruppe Alpha = 0.05				
Klassen	H	1	2	3
9/A	26	65,5769		
9/C	26	70,2308	70,2308	
9/D	26		81,2692	81,2692
9/B	26			83,8462
Sig.		,711	,061	,935

Im 4. Monat des Experiments wurde bei der zweiten Prüfung der Schule festgestellt, dass der Unterschied zwischen den Experiment- und den Kontrollgruppen zugenommen hat. Die Differenz zwischen der Experimentgruppe „9/B“ und beiden Kontrollgruppen war signifikant, ebenso wie der Unterschied zwischen der Experimentgruppe „9/D“ und der Kontrollgruppe „9/A“. Allerdings konnte keine signifikante Differenz zwischen der Experimentgruppe „9/D“ und der Kontrollgruppe „9/C“ festgestellt werden. Dennoch zeigt sich, dass die Klasse „9/D“ im Durchschnitt 11 Punkte höher abschneidet als die Klasse „9/C“.

Die dritte Schulprüfung:

Untergruppe für Alpha = 0.05			
Klassen	H	1	2
9/A	26	54,5385	
9/C	26	54,9231	
9/D	26		74,7308
9/B	26		80,1538
Sig.		1,000	,737

Die Ergebnisse des dritten Tests, der im sechsten Monat des Experiments durchgeführt wurde, zeigen deutlich, dass der Unterschied zwischen den Experimentgruppen und den Kontrollgruppen signifikant zugenommen hat. Es ist ersichtlich, dass beide Experimentgruppen signifikante Unterschiede zu den Kontrollgruppen aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass sich der Vorteil der Experimentgruppen im Laufe der Experimentdauer weiter verstärkt hat.

Die vierte Schulprüfung:

Klassen	H	Untergruppe für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	73,2692	
9/C	26	77,5000	
9/D	26		88,1538
9/B	26		88,9615
Sig.		,700	,997

Die vierte und letzte Prüfung, die am Ende des Experiments durchgeführt wurde, zeigt eindeutig den Erfolg dieses Experiments. Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, haben die Experimentgruppen in der vierten Prüfung konsequent signifikante Unterschiede zu den Kontrollgruppen gezeigt. Dies zeigt, dass die in diesem Experiment verwendete Methode die Lernenden deutlich erfolgreicher entwickelte als die bisherigen Methoden und Techniken.

Zusätzlich zu den schulischen Prüfungen haben auch die Entwicklungsbeobachtungstests und die Nachtests gezeigt, dass unsere Vorgehensweise die vier Sprachfertigkeiten der Lernenden in signifikanter Weise verbessert hat. Die Zusammenfassung und die Interpretationen zu den Ergebnissen sind wie folgt.

8.1.3 Schlussfolgerungen der Entwicklungsbeobachtungstests bezüglich der Sprachfertigkeiten

Im dritten Monat des Experiments wurden Prüfungen durchgeführt, um die Entwicklung in vier Fertigkeitsbereichen zu überwachen. Die Ergebnisse dieser Prüfungen sind unten zusammengefasst.

Sprachfertigkeit “Lesen”:

Klassen	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
9/A	26	57,3077	
9/C	26	58,6154	
9/D	26	66,5385	66,5385
9/B	26		76,2692
Signifikanz		,513	,467

Im dritten Monat des Experiments wurde festgestellt, dass die Experimentgruppen im Durchschnitt vor den Kontrollgruppen liegen. Während dieser Unterschied zwischen Experimentgruppe „9/B“ und den Kontrollgruppen signifikante Unterschiede erreicht, ist der Unterschied zwischen Experimentgruppe „9/D“ und den Kontrollgruppen oberhalb des Alpha-Werts von (0,05) geblieben und weist somit keine signifikanten Unterschiede auf.

Sprachfertigkeit „Hören“:

Untergruppe für Alpha = 0.05.				
Klassen	N	1	2	
9/A	26	59,1154		
9/C	26	68,8462	68,8462	
9/D	26		85,1154	
9/B	26		85,5385	
Signifikanz		,439	,054	

In der Hörprüfung zeigt sich, dass der Durchschnittsunterschied zwischen den Experimentgruppen und den Kontrollgruppen über 15 Punkte liegt. Obwohl die Experimentgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe „9/A“ einen signifikant höheren Unterschied aufweisen, bleibt der Unterschied gegenüber der Kontrollgruppe „9/C“ geringfügig und hat das signifikante Niveau nicht überschritten. Als Dissertant führe ich dies hauptsächlich auf die Tatsache zurück, dass viele Lernenden in der Klasse „9/C“ die Experimentgruppen als Vorbild genommen haben, indem sie dieselbe Technik und Quelle verwendet haben. Allerdings führte das Fehlen einer Lehrerführung in ihrer Gruppe dazu, dass sie hinter den Experimentgruppen zurückblieben.

Sprachfertigkeit „Schreiben“:

Untergruppe für Alpha = 0.05.			
Klassen	N	1	
9/A	26	61,4231	
9/C	26	64,0385	
9/B	26	70,3462	
9/D	26	73,8077	
Signifikanz		,057	

Im dritten Monat des Experiments wurde festgestellt, dass die Experimentgruppen in Bezug auf die Schreibfähigkeiten im Durchschnitt um

mindestens sechs Punkte vor den Kontrollgruppen lagen, jedoch war der Unterschied zwischen allen Klassen noch nicht signifikant ($P = 0,057$). Dies könnte teilweise darauf zurückzuführen sein, dass das Thema des Schreibens bereits beschränkt und bekannt war und die Lernenden sich darauf leicht konzentrieren konnten. Darüber hinaus lässt die Tatsache, dass die Experimentgruppen im Durchschnitt vor den Kontrollgruppen liegen, darauf schließen, dass mit der Weiterführung des Experiments der Unterschied signifikant werden könnte.

Sprachfertigkeit „Sprechen“:

Klassen	H	Untergruppe für Alpha = 0.05	
		1	2
9/A	26	51,0000	
9/C	26	56,6538	56,6538
9/D	26		69,9615
9/B	26		71,3077
Sig.		,751	,054

Diese Ergebnisse zeigen, dass schon am Ende des dritten Monats des Experiments die Experimentgruppen im Durchschnitt die Kontrollgruppen übertroffen haben. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant gegenüber Kontrollgruppe „9/A“, jedoch liegt dieser entstandene Unterschied gegenüber Kontrollgruppe „9/C“ über dem Alpha-Wert von (0,05). Mit zunehmender Dauer des Experiments wird festgestellt, dass der Unterschied im Leistungsniveau zwischen den Experimentgruppen und den Kontrollgruppen zunimmt. Obwohl signifikante Unterschiede zur Gruppe „9/A“ festgestellt wurden, konnte der akzeptierte Alpha-Wert von (0,05) in Bezug auf Gruppe „9/C“ noch nicht erreicht werden.

Wenn ich meine eigenen Beobachtungen als Durchführender des Experiments berücksichtige, lässt sich folgendes feststellen:

Die meisten Lernenden der Klasse „9/C“ haben bemerkt, dass die Experimentgruppen eine andere Methode im Unterricht anwenden, und sie haben die Experimentgruppen als Vorbild genommen, um diese Methoden selbstständig anzuwenden, obwohl dies nicht ausdrücklich von ihnen gefordert wurde. Aufgrund des Mangels an Überwachung durch den Lehrer konnten die Lernenden der Klasse „9/C“ nicht die gleiche Leistung wie die Experimentgruppen erbringen. Dies führte jedoch dazu, dass kein signifikanter Unterschied zwischen der Klasse „9/C“ und den

Experimentklassen bei manchen Prüfungen festgestellt wurde. Außerdem wurde bereits im dritten Monat des Experiments festgestellt, dass die Experimentgruppen in Bezug auf die Teilnahme am Unterricht und die Motivation deutlich über den Kontrollgruppen lagen, und diese Situation spiegelte sich auch in allen durchgeführten Prüfungen in Bezug auf den Leistungsunterschied wider.

8.1.4 Schlussfolgerungen der Nachtests bezüglich der Sprachfertigkeiten

Nach acht Monaten des Experiments wurden Nachtests durchgeführt, um die Entwicklung im Deutschen in Bezug auf vier verschiedene Fähigkeiten zu messen. Die zusammengefassten Ergebnisse und Bewertungen dieser Tests lauten wie folgt:

Sprachfertigkeit „Lesen“:

		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Klassen	N	1	2
9/C	26	52,1154	
9/A	26	53,7308	
9/D	26		72,5769
9/B	26		78,5000
Signifikanz		,993	,761

Es wurde festgestellt, dass die Experimentgruppen im Bereich des Leseverständnisses signifikante Unterschiede zu den Kontrollgruppen aufwiesen. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden der Experimentgruppen aufgrund ihrer angewandten Lerntechnik die Möglichkeit hatten, frei und uneingeschränkt zu lernen. Dadurch waren sie einer viel größeren Menge an Input ausgesetzt, was wiederum dazu führte, dass ihr Wortschatz erheblich wuchs und sie das Gelesene viel leichter verstehen konnten. Infolgedessen ist klar ersichtlich, dass diese Ergebnisse die erste Hypothese dieser Studie bestätigen, nämlich dass die Lernenden durch die Lerntechnik „AFS mit DDVS“ die Sprachfertigkeit „Lesen“ effektiver entwickeln als die lehrerzentrierten Methoden und Materialien in Schulen.

Sprachfertigkeit „Hören“:

		Untergruppe für Alpha = 0.05.	
Klassen	N	1	2
9/C	26	29,5385	
9/A	26	31,0385	
9/D	26		61,6923

9/B	26	67,6538
Signifikanz	,995	,780

Die Ergebnisse zeigen, dass die Experimentgruppen bei der Prüfung im Bereich des Hörverstehens den größten Unterschied zu den Kontrollgruppen erzielt haben. Die Experimentgruppen erzielten einen signifikanten Durchschnittsunterschied von mehr als 30 Punkten, der die Kontrollgruppen deutlich übertraf. Die von den Experimentgruppen verwendete Lerntechnik umfasste Übungen zur Entwicklung aller vier Sprachfertigkeiten, wobei insbesondere die visuellen und auditiven Schwerpunkte von Videoserien dazu beitrugen, dass die Lernenden Gehörtes viel leichter verstehen konnten. Diese Ergebnisse bestätigen nämlich auch die zweite Hypothese dieser Studie, die besagt, dass die Lernenden durch diese Technik die Sprachfertigkeit „Hören“ effektiver entwickeln als die lehrerzentrierten Methoden und Materialien in Schulen.

Sprachfertigkeit „Schreiben“:

Untergruppe für Alpha=0.05.

Klassen	N	1
9/A	26	53,0769
9/C	26	59,1923
9/D	26	68,1538
9/B	26	70,4615
Signifikanz		,099

In diesem Experiment war das interessanteste Ergebnis im Bereich des Schreibens zu verzeichnen. Dies liegt daran, dass sowohl in den Entwicklungsbeobachtungstests als auch in den Nachtestergebnissen die Experimentgruppen kontinuierlich im Durchschnitt um 10 Punkte über den Kontrollgruppen lagen. Trotzdem blieb dieser Unterschied über dem festgelegten Signifikanzniveau von (Alpha=0,05). Daher war dieser Unterschied in Bezug auf die Signifikanz nicht ausreichend. Wenn wir trotzdem vor allem die allgemeine Entwicklung im Bereich des Schreibens berücksichtigen, ist zu beachten, dass die Lernenden für die Prüfung nur begrenzte Themenbereiche lernen mussten, die sie leicht auswendig lernen konnten. Daher wurde das Schreiben für die Lernenden zu einem der leichtesten Bereiche. Als Forscher, der das Experiment durchgeführt hat, kann ich aus

meinen Beobachtungen schließen, dass die Experimentgruppen in Bezug auf das Schreiben ebenfalls stabilere Fortschritte gemacht haben.

Von der Perspektive signifikanter Unterschiede betrachtet konnte dieses Ergebnis die dritte Hypothese dieser Studie, die besagt, dass die Lernenden durch diese Technik die Schreibfähigkeiten effektiver entwickeln als die lehrerzentrierten Methoden und Materialien in Schulen, nicht bestätigen. Allerdings zeigt eine allgemeine Analyse der Ergebnisse, dass die Experimentgruppen in allen Tests einen höheren Durchschnitt erreicht haben und die Beobachtungen des durchführenden Lehrers darauf hinweisen, dass die Lernenden, die diese Technik verwenden, in ihren Schreibfähigkeiten erfolgreicher sind als ihre Mitlernenden. Außerdem ist offensichtlich zu erwarten, dass mit zunehmender Nutzungsdauer der Technik und einer Erweiterung des Themenumfangs der Unterschied zwischen den Gruppen größer wird und dieser Unterschied zugunsten der Lernenden ausfällt, die diese Technik verwenden.

Sprachfertigkeit „Sprechen“:

Untergruppe für Alpha = 0.05.			
Klassen	N	1	2
9/C	26	51,9615	
9/A	26	52,3077	
9/D	26		70,9231
9/B	26		75,5000
Signifikanz		1,000	,883

Die Ergebnisse des Nachtests im Bereich des Sprechens zeigen, dass die Lernenden beider Experimentgruppen, die acht Monate lang die „AFS mit DDVS“ Technik fürs Fremdsprachenlernen verwendet haben, im Durchschnitt um mehr als 20 Punkte höher abgeschnitten haben als die Lernenden der Kontrollgruppen und dieser Unterschied ist signifikant. Daher kann geschlussfolgert werden, dass Lernende, die diese Methode im Fremdsprachenunterricht verwenden, in Bezug auf die Sprachfertigkeit „Sprechen“ erfolgreicher sein werden.

Dieses Ergebnis bestätigt deshalb die vierte Hypothese, die eine der Hauptthesen dieser Studie ist, nämlich dass die Lernenden durch diese Technik die Sprechfertigkeit effektiver entwickeln als die lehrerzentrierten Methoden und Materialien in Schulen.

8.2 Interpretation der Interviewergebnisse

Um die Wirksamkeit der angewandten „AFS mit DDVS“ Lerntechnik nicht nur anhand der Prüfungsergebnisse zu bewerten, wurden Interviews mit den Lernenden aus den Experimentgruppen durchgeführt, um ihre Meinungen zur Wirksamkeit der Methode zu erhalten. Durch die Anwendung einer vollständig strukturierten Interviewform mit den gleichen Fragen konnten folgende Ergebnisse erzielt werden:

- 92,3% der Interviewteilnehmer gaben an, von dieser Methode profitiert zu haben, während nur 7,7% (4 Schüler) angaben, keinen Nutzen daraus gezogen zu haben. Basierend auf meinen Beobachtungen und Einzelgesprächen mit diesen vier Lernenden komme ich zu dem Schluss, dass die Lernenden diese Methode aufgrund verschiedener Faktoren wie begrenzter Möglichkeiten zu Hause oder mangelnden Interesses nicht regelmäßig angewendet haben. Dies führte dazu, dass sie im Vergleich zu ihren Mitlernenden zurücklagen. Allerdings ist dies eher auf ihre Unfähigkeit oder Unwilligkeit zur regelmäßigen Anwendung der Technik zurückzuführen als auf die Unwirksamkeit der Technik selbst.
- Die Lernenden haben betont, dass sie durch diese Technik am meisten Motivation gewonnen haben, ihr Lernen nachhaltiger wurde, dass sie die Fremdsprache in Bezug auf alle vier Fertigkeiten effektiver erlernen konnten und dass sie in der Lage waren, sich selbstständig zu lernen.
- 80,8% der Teilnehmer des Interviews gaben an, dass diese Lerntechnik sehr unterschiedlich und effektiver ist als andere in Schulen verwendete Methoden und Techniken. Der Anteil derjenigen, die angaben, dass sie nur geringfügige Unterschiede sehen, betrug 19,2%, und kein einziger Teilnehmer erklärte, dass kein Unterschied feststellbar sei. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer des Experiments diese Technik als sehr unterschiedlich und effektiver empfinden.
- Die wichtigsten Merkmale der verwendeten Quelle sind, dass sie sich am meisten darauf konzentriert, die vier Sprachfertigkeiten zu entwickeln, dass sie die Kultur des Sprachlandes widerspiegelt und dass sie eine thematische Kohärenz aufweist, die das Interesse steigert. In Bezug auf die Technik wurde besonders betont, dass die Schüler in der Lage sind, individuell und eigenständig zu lernen, was als der herausragendste Vorteil angesehen wird.

- Etwa 80% der Lernenden gaben an, keine Nachteile mit dieser Technik zu sehen, während die verbleibenden Lernenden am häufigsten darauf hinwiesen, dass ein Mangel an technischen Ressourcen oder andere technische Probleme das Lernen erschweren können.
- In dieser Technik wurde betont, dass die Rolle der Lehrperson hauptsächlich beratend, leitend und ergänzend ist.
- Fast 90% der Lernenden haben betont, dass sie allein, ohne eine Lehrperson, weiterhin mit dieser Technik lernen können.
- 84,6% der Interviewbeteiligten empfahlen die häufige Verwendung dieser Technik in Schulen, während 15,4% dagegen waren. Einige derjenigen, die dagegen waren, betonten, dass die Fremdsprache als Wahlfach angeboten werden und nicht für alle verpflichtend sein sollte. Einige argumentierten, dass diese Technik nur für motivierte Schüler geeigneter ist und daher nur von Freiwilligen genutzt werden sollte.
- Die meisten Lernenden glauben, dass die Fremdsprache erst dann besser, nachhaltiger und unterhaltsamer gelernt werden könnte, wenn diese Methode in Schulen weit verbreitet wäre. Der Anteil derjenigen, die behaupteten, dass diese Technik keinerlei Auswirkungen haben würde, betrug 7,7% (4 Schüler).
- Im Abschnitt der Kritik und Verbesserungsvorschläge wurde vor allem darauf hingewiesen, dass die Vielfalt der Videos und die Anzahl der Aktivitäten erhöht werden sollten. Es wurde ebenfalls angemerkt, dass technische Fragen das Lernen erschweren und nicht jeder in der Lage ist, eigenständig zu lernen.

Im Allgemeinen ergab die Auswertung der Interviews, dass diese Lerntechnik bei den Lernenden eine starke Lernmotivation erzeugt und dass die Lernenden diese Technik klar den anderen in der Schule verwendeten Methoden und Materialien vorziehen.

TEIL IX

AUSWERTUNG DER HYPOTHESEN

Nach der Auswertung aller verfügbaren Daten und Interpretationen, werden nachfolgend die endgültigen Ergebnisse bezüglich des Erfüllungsstatus der Hypothesen, die das Fundament dieser Studie bilden, präsentiert. Anschließend werden die Empfehlungen des Forschers bezüglich der angewandten Technik „AFS mit DDVS“ vorgestellt.

9.1 Auswertung der ersten Hypothese

Die erste Hypothese dieser Studie lautete: „Durch die Technik „AFS MIT DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Lesen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei“

Ab dem zweiten Monat des Experiments wurden in allen Tests (Schulprüfung 1-2- 3- 4, Entwicklungsbeobachtungstest und Nachtest) festgestellt, dass die Experimentgruppen im Durchschnitt besser abschnitten als die Kontrollgruppen. Im Verlauf des Experiments wurde dieser Unterschied signifikant. Bei der letzten durchgeführten Nachtestprüfung zeigten die Experimentgruppen erneut signifikant bessere Leistungen im Vergleich zu den Kontrollgruppen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Ergebnisse und auch die positiven Meinungen der Lernenden in den durchgeführten Interviews über die Lerntechnik „AFS mit DDVS“ diese Hypothese bestätigen. Das heißt, die Lernenden, die diese Technik verwenden, würden in ihren Lesefähigkeiten im Vergleich zu anderen lehrerzentrierten Methoden und Techniken in der Schule erfolgreicher.

9.2 Auswertung der zweiten Hypothese

Die zweite Hypothese dieser Studie lautete: „Durch die Technik „AFS mit DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Hören“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei“

Die Datenanalyse zeigt, dass die Experimentgruppen ab dem zweiten Monat nach Beginn des Experiments in schulischen Prüfungen und Hörverständnistests danach kontinuierlich bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppen erzielten. Dieser Unterschied wurde im Verlauf des Experiments immer signifikanter und zeigte sich besonders

deutlich im letzten Nachtest. In diesem Test schnitten die Experimentgruppen im Hörverständnisbereich erheblich besser ab als die Kontrollgruppe. Daher wurde anhand all dieser Ergebnisse und der positiven Kommentare der Lernenden im Interview festgestellt, dass die zweite Hypothese dieser Studie ebenfalls bestätigt wird. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernende, die die Technik „AFS mit DDVS“ verwenden, in der Hörverständnisfähigkeit der Fremdsprache wesentlich erfolgreicher sind im Vergleich zu anderen schulischen Lernmethoden.

9.3 Auswertung der dritten Hypothese

Die dritte Hypothese dieser Studie lautete: „Durch die Technik „AFS MIT DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Schreiben“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei“

Die interessanteste und nicht eindeutig nachgewiesene Hypothese der Studie betraf die Fertigkeit „Schreiben“ in Deutsch. Wie bei allen anderen Sprachfertigkeiten schnitten die Experimentgruppen auch in der Prüfung „Schreiben“ im Durchschnitt weit besser ab als die Kontrollgruppen. Jedoch konnte aufgrund der knapp über dem Signifikanzniveau ($\alpha = 0,05$) liegenden Differenz kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Aber als derjenige, der das Experiment persönlich durchgeführt hat, möchte ich folgende Beobachtungen teilen: In den Prüfungen war der Bereich, der am klarsten und am engsten eingegrenzt war, die Fertigkeit „Schreiben“. Die Themen waren: (sich in 20 Sätzen vorstellen, einen Freund in 20 Sätzen vorstellen, eine Bekannte in 10 Sätzen beschreiben, den Ablauf eines Tages von morgens bis abends in 20 Sätzen erzählen). Wie ersichtlich ist, handelt es sich um äußerst begrenzte Themen, die aufgrund ihrer Natur leicht auswendig gelernt und niedergeschrieben werden können. Daher haben sich die Leistungsunterschiede zwischen den Experiment- und Kontrollgruppen nicht ausreichend verdeutlicht.

Abschließend kann ich als Lehrer, der das Experiment durchgeführt hat, unter Berücksichtigung meiner Beobachtungen und der Interviews mit den Lernenden mit Zuversicht sagen, dass mit zunehmender Dauer des Experiments mehr Themen hinzugefügt werden und die Lernenden, die diese Lerntechnik verwenden, in der Sprachfertigkeit „Schreiben“ ebenso wie in anderen Sprachfertigkeiten signifikante Unterschiede zeigen würden. Die vorhandenen Daten anhand der Nachtestergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass es nicht genügend Beweise gibt, die die dritte Hypothese unterstützen.

9.4 Auswertung der vierten Hypothese

Die vierte und letzte Hypothese dieser Doktorarbeit lautete wie folgt: „Durch die Technik „AFS MIT DDVS“ entwickeln die Lernenden die Sprachfertigkeit „Sprechen“ effektiver als mit lehrerzentrierten Methoden und Materialien an den öffentlichen Schulen der Türkei“

Alle Prüfungsdaten zeigen signifikant höhere Durchschnittswerte für die Experimentgruppen im Bereich des Sprechens, und dieser Unterschied wurde auch im abschließenden Nach-Test signifikant zugunsten der Experimentgruppen bestätigt. Dieses Ergebnis unterstützt die vierte Hypothese dieser Studie. Folglich kann festgestellt werden, dass Lernenden, die mit der Technik „AFS mit DDVS“ unterrichtet werden, im Bereich des Sprechens im Vergleich zu den aktuellen lehrerzentrierten Methoden und Materialien eine bessere Entwicklung zeigen. Diese Schlussfolgerung wird auch durch die in den Interviews mit den Experimentteilnehmer gegebenen Kommentare gestützt.

9.5 Abschließende Anmerkungen und Vorschläge

- Diese Lerntechnik „AFS mit DDVS“ ermöglicht es den Lernenden, in kürzerer Zeit im Vergleich zu traditionellen Methoden in Schulen bessere Sprachfertigkeiten in einer Fremdsprache zu erwerben.
- Die Lernenden bevorzugen diese Lerntechnik und empfehlen deren weitreichende Anwendung in allen Schulen.
- Diese Lerntechnik wird zwar als autonomes Lernen bezeichnet, aber die Rolle der Lehrenden ist tatsächlich größer und bedeutender im Vergleich zu anderen Methoden. Sie sind dafür verantwortlich, den Lernenden bei der Nutzung von Ressourcen zu helfen, sie während des Lernprozesses zu begleiten und beraten, sie zu motivieren und am Ende eine Bewertung durchzuführen. Diese Faktoren sind unverzichtbar für den Erfolg dieser Technik.
- Die Technik „AFS mit DVDS“ führte zu signifikanten Verbesserungen in den Sprachfertigkeiten „Lesen, Hören und Sprechen“ im Vergleich zu herkömmlichen lehrzentrierten Schulmethoden. Allerdings zeigte sich in der Schreibfertigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen den Experiment- und Kontrollgruppen, vermutlich aufgrund des begrenzten Themenbereichs. Zukünftige Studien sollten den Themenbereich erweitern und gezielt die

Schreibfertigkeit untersuchen, um klarere Erkenntnisse zu erlangen.

- Um die effizientere Fremdsprachenausbildung zu ermöglichen, sollten Bildungspolitiken überdacht werden. Und diese Politiken sollten den Lehrenden mehr Gestaltungsfreiheit gewähren und ihre Abhängigkeit von bestimmten Ressourcen abbauen.
- Die Universitätsausbildung sollte nicht mehr darauf abzielen, lehrerzentriertes Wissen zu vermitteln, sondern stattdessen Ausbilder fördern, die ihre Lernenden zur eigenständigen Weiterbildung anleiten und unterstützen.



BIBLIOGRAPHIE

- Abu-Melhim, A.-R. (2009). Re-evaluating the Effectiveness of the Audio-lingual Method in Teaching English to Speakers of Other Languages. *International Forum of Teaching and Studies* 5 (2), S. 39-45. Abgerufen am 15. 02 2023 von https://www.researchgate.net/publication/309160629_Re-evaluating_the_Effectiveness_of_the_Audio-lingual_Method_in_Teaching_English_to_Speakers_of_Other_Languages
- Aburidi, O. (2022). Uygulamalı Dil Bilim: Bilinmeyene Yolculuk. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (7), S. 57-63. Abgerufen am 12. 03 2023 von <https://doi.org/10.56387/ahbvedebiyat.1104728>
- Adina, S.-O. (2014). Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Annals of Faculty of Economics* (1), S. 131-134. Abgerufen am 22. 03 2023 von <https://anale.steconomiceuoradea.ro/volume/2014/n2/014.pdf>
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, M., & Atasoy, G. (2021). *Derlem Dilbilim ve Sözcük Anlambilim*. Mersin: Toros Üniversitesi Yayınları.
- Ataş, D. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde İthal ve Yerel Ders Kitaplarının Kullanımına ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(44), S. 309-328. Abgerufen am 5. 02 2023 von <https://doi.org/10.21497/sefad.845424>
- Aygün, S. (2008). *Türkiyede Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen in Theorie und Praxis. *g-daf-es*, S. 1-30. Abgerufen am 05. 12 2022 von http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf
- Bachman, H. (2003). *Auch Lernen will gelernt sein*. Sauerland: Sauerländer Aarau.
- Balcı, T. (1991). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Methodische und lerntheoretische Überlegungen. *Ankaraner Beiträge* (1), S. 133-139.
- Balcı, T. (1993). Türkiye'de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Öğretmen Dünyası* (158), S. 7-11.
- Balcı, T. (2021). Fussballlinguistik? Einspruch gegen den Wirrwarr in der Begrifflichkeit der angewandten Linguistik. In T. Balcı, A. O. Öztürk, & M.

- Aksöz, *Schriften zur Sprache und Literatur V/ Dil ve Edebiyat Yazıları V* (S. 2-8). Konya/ İstanbul: Çizgi Kitapevi Yayınları. Abgerufen am 14. 09 2023 von <https://avesis.cu.edu.tr/yayin/ed87fcb1-3230-40f5-ae2e-5af63e6133c0/fussballlinguistik-einspruch-gegen-den-wirrwarr-in-der-begrifflichkeit-der-angewandten-linguistik>
- Baliuk, N., Buda, F., Rösler, D., & Würffel, N. (08. 06 2018). *Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch*. Abgerufen am 15. 02 2023 von DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst/German Academic Exchange Service: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_4856/objava_54749/fajlovi/ALM_AVM_Text.pdf
- Ballweg, S., Introna, S., Riemer, C., & Wild, K. (2018). Theorien und Hypothesen für den L2-Erwerb – Einführung in das Themenfeld. (D.-S. D. DAAD (Hrsg.), Hrsg.) *ResearchGate*, S. 1-15. Abgerufen am 15. 04 2023 von https://www.researchgate.net/publication/327422209_Theorien_und_Hypothese_n_fur_den_L2-Erwerb_-_Einfuehrung_in_das_Themenfeld
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? *Türkiye 'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (S. 9-14). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Abgerufen am 05. 20 2023 von https://www.researchgate.net/publication/261323344_Turkiye'de_Yabanci_Dil_Egitiminde_Egilim_Ne_Olmali_Hacettepe_Universitesi_Egitim_Fakultesi_Ingiliz_Dili_Egitimi_Anabilim_Dali_1_Yabanci_Dil_Egitimi_Calistayi_Bildirileri_12_-_13_Kasim_2012
- Becker, S. (2015). Kleine Rädchen drehen - große Wirkung erzielen. *Pädagogik* (2), S. 10-13.
- Becker, T. (2012). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Bellingrodt, L. C. (2011). *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht/ Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Bremen: Peter Lang/ Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi-Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Braunstorfer, S. (2015). *Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Fremdsprachenunterricht*. München: Grin Verlag.
- Britannica, E. (14. 08 2023). *History & Society*. Abgerufen am 14. 08 2023 von

- Britannica: <https://www.britannica.com/biography/Kazimierz-Ajdukiewicz>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Bd. 34). Ankara: Pagem Akademi.
- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (2), S. 43-63.
- Carstensen, K.-U. (23. 02 2012). *Sprachtechnologie/ Ein Überblick*. Abgerufen am 03. 08 2023 von <http://www.kai-uwe-carstensen.de>: <http://www.kai-uwe-carstensen.de/Publikationen/Sprachtechnologie.pdf>
- Čerovská, M. (2015). Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Überblick von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute. In H. A. Věra Janíková, *Deutsch ohne Grenzen/ Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (S. 88-107). Tribun EU.
- Chmielewska-Molik, K. (2019). *Fremdsprachenlernen mit Fernsehserien. Subjektive Lernertheorien*. Poznan: UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA WYDZIAŁ NEOFILOLOGII.
- Chrissou, M. (2009). Konkordanzsoftware im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik* (S. 58-71). Athen: Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen. Abgerufen am 12. 11 2022 von http://de.gs.uoa.gr/fileadmin/gs.uoa.gr/uploads/synedria/Schnittstellen_Linguistik_und_Didaktik_2009.pdf
- Ciuba, A. (2021). *Overview of Internet Linguistics in the Context of Sociolinguistics*. Pittsburgh: Department of Linguistics, University of Pittsburgh.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2018). *Research Design-Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Washington DC: Sage.
- Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. London / New York: RoutledgeTaylor & Francis Group.
- Çatal, Ö. G., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (47), S. 123-136.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *MAJER Middle Eastern & African Journal of Educational Research*(5), S. 96-109.

- Çetintaş, B., & Genç, A. (2016). Fremdsprachenlernen in der Türkei im Fokus internationaler Beziehungen. *İdil* 5 (26), S. 1671-1689. Abgerufen am 17. 06 2023 von <https://idildergisi.com/makale/pdf/1477395780.pdf>
- Darancık, Y. (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu. Dil Dosyası. Dil Biyografisi*. Ankara: Pagem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiyenin Yabancı Dil öğretimiyle İmtihani-Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Bd. 131). İstanbul: SETA.
- Dipper, S., Klabunde, R., & Mihatsch, W. (2018). *Linguistik- Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. Bochum: Springer.
- Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R., & Weiß, H. (2012). *Germanistik, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Schlüsselkompetenzen*. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart.
- Durak, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen. Anwendungen. Probleme*. Berlin / Newyork: Walter de Gruyter.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (1), S. 66-80. Abgerufen am 22. 12 2022 von https://www.academia.edu/2302891/Avrupa_Birli%C4%9Fi_s%C3%BCrecinde_T%C3%BCrk_e%C4%9Fitim_sistemi_Sorunlar_ve_%C3%A7%C3%B6z%C3%BCm_%C3%B6nerileri
- Girnth, H., & Hofmann, A. (2016). *Politolinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Glück, H., & Rödel, M. (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Gökmen, A. (1999). Fıransızcanın Türkiye'de Bugünü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), S. 9-19. Abgerufen am 20. 11 2022 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265761>
- Grüner, K. -W. (1974). *Techniken der Datensammlung 2 Beobachtung*. Stuttgart: B. G. Teubner.
- Gurbetoğlu, A. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Abgerufen am 04. Nisan 2022 von Ali Gurbetoğlu: <http://www.agurbetoglu.com/files/3-%20ARA%C5%9ETIRMA%20S%C3%9CREC%C4%B0.pdf>
- Güçlü, M., & Uçar, S. (2019). *Türkiye’de İngilizce Öğrenimi ve Öğretimi Konusunda Yaşanan Sorunlar*. Sakarya: Edugarden Org. Kongre ve Yay. San. ve Tic. Ltd.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haas, U. (2015). *Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht*. Basel: Belz Verlag.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (S. 748-753). Antalya: Boğaziçi Üniversitesi.
- Heringer, H. J. (1975). Linguistik und Didaktik. In *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik* (S. 7). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Heymann, H. W. (2015). Selbständigkeit erwächst aus Selbsttätigkeit und Selbstvertrauen. *Pädagogik* (2), S. 6-9. Abgerufen am 18. 11 2022 von BELTZ (Pädagogik): https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themensckwerpunkte/selbstaendiges_lernen_im_unterricht_foerdern.html
- Hofmann, K. (2018). *Potenziale autonomen Fremdsprachenlernens auf der sozialen Netzwerkseite Facebook am Beispiel der Seite DW – Deutsch lernen*. Wien: Universität Wien.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. London: Cambridge University Press.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2009). *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung*. Freiburg: Erich Schmidt Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies* 4 (2), S. 15-26. Abgerufen am 20. 10 2022 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104693>
- Januschek, F. (1985). *Politische Sprachwissenschaft*. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Jenfu, N. (2001). Lernen lernen – Lehrerausbildung für morgen? *Info DaF* 28 (5), S. 509-523. Von http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2001_Heft_5.pdf abgerufen
- Kan, A. Ü., & Koç, N. (2018). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Türkish Studies* 15 (2), S. 1025 - 1047. Abgerufen am 09. 11 2022 von <https://turkishstudies.net/files/turkishstudies/6a7cbc0c-6e2f-4858-aed6-22f14af5110a.pdf>
- Karbi, G., & Genç, A. (2020). Film als vielschichtiges Medium im Fremdsprachenunterricht. *Dialog* 8 (2), S. 366-385. Abgerufen am 10. 01 2023 von <https://doi.org/10.37583/dialog.845598>
- Katamba, F. (1989). *An Introduction to Phonologie*. New York: Longmann London and Newyork.
- Koller, W. (2004). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Freiburg: Quelle & Meyer Verlag.
- Konrad, K. (2004). *Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Konrad, K. (2005). *Lerntheorien- Darstellung wesentlicher Konzepte und ihrer Konsequenzen für den Unterricht*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kosmin, O., & Bogomasova, T. (2002). *Theoretische Phonetik der Deutschen Sprache*. Moskau.
- Kozikoğlu, İ. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (1), 373-394. Abgerufen am 05. 06 2023 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146245>
- Köhnen, R. (2011). *Einführung in die Deutschdidaktik*. Wiemar: Metzler Stuttgart.
- Krammer, B. (2021). Kann Fernsehen die Mehrsprachigkeit fördern? *medienimpulse*(59), 1-11. Abgerufen am 02. 12 2022 von <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/5105/5801>

- Kreyer, R. (2010). *Introduction to English Syntax*. Bonn: Peter Lang (Internationaler Verlag der Wissenschaften).
- Kridalaksana, H. (1982). *Kamus Linguistik*. Jakarta: Penerbit PT Gramedia.
- Lang, S. (2016). *Empirische Forschungsmethoden-Skript zur Lehrveranstaltung*. . Abgerufen am 03. April 2022 von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf
- Lee, K.-w. (Dezember. 12 2000). *English Teachers' Barriers to the use of Computer-assisted Language Learning*. Abgerufen am 26.03.2022. 03 2022 von The Internet TESL Journal: <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>
- Löbner, S. (2013). *Understanding Semantics*. London und Newyork: Routledge Taylor and Francis Group.
- Luisa, M., & Renau, R. (2016). A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences* 3 (2), S. 82-88. Abgerufen am 26. 01 2023 von https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_560_Final.pdf
- Lüdders, L. (2017). *Qualitative Methoden und Methodenmix- Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis*. Bremen: Apollon Hochschule der Gesundheitswirtschaft.
- Mahr, M. (2019). *Erstellung eines lehrkonzeptes unter Berücksichtigung der aktuellen Lern- und Lehrtheorien am Beispiel verschiedener Aspekte der Farbenlehre*. Stuttgart: Hochschule der Medien Stuttgart.
- McHugh, M. L. (2011). Multiple comparison analysis testing in ANOVA. *Biochemia Medica* 21 (3), S. 203-209. Abgerufen am 19. 08 2023 von https://www.biochemia-medica.com/assets/images/upload/xml_tif/McHugh_ML_-Multiple_comparison_analysis_testing_in_ANOVA.pdf
- MEB. (2018). *Orta Öğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12) Öğretim Programı*. MEB.
- MEB. (2023). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders*. Ankara. Abgerufen am 17. 09 2023 von https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_2023-37_Ortaogretim_Kurumlari.pdf
- Meibauer, J. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stutgart. Weimar: J.B. Metzler.

- Meyen, M., Löblich, M., Rüdiger, S. P., & Riesmeyer, C. (2019). *Qualitative Forschung in der Kommunikations-Wissenschaft - Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H., & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden II*. Berlin: Cornelsen.
- Mıdık, Ö., & Durak, H. İ. (2008). Tıpta İyi ve Etkili Bir Öğretme İçin Öğrenme Kuramlarından Çıkarılabilecek Bazı İpuçlar. *Tıp Eğitimi Dünyası* 27 (27), 1-11. Abgerufen am 21. 07 2023 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199228>
- Moharic, M. (2015). *Korrelative Beziehung zwischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik bei der Lehrwerkentwicklung*. Rijeka: Universität Rijeka Philosophische Fakultät Master-Arbeit.
- Muin, F. (2019). *An Introduction to Linguistics*. Banjarmasin: Jurusan PBS FKIP Universitas Lambung Mangkurat Banjarmasin.
- Neumann, W. L. (2017). *Understanding Research*. Boston: Pearson.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung*. Kassel: Druckhaus Langenscheidt Berlin.
- Nida, E. A. (1949). *Morphology-The Descriptive Analyses of Words*. Michigan: University of Michigan Press.
- Nodari, C. (1996). Autonomes Lernen. *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 4-10.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2010). *Methoden der Literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Özen, E. N., Alpaslan, İ. B., Çağlı, A., İdil, Ö., Sancak, M., Dizman, A. O., & Sökmen, A. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.
- Özen, E. N., Alpaslan, İ., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A., & Sökmen, A. (2013). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Ankara: Tepav British Council.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi* (67), 59-84. Abgerufen am 05. 06 2023 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2551414>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.
- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22

- (2), S. 161-182. Abgerufen am 12. 01 2023 von <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Prunč, E. (2002). *Einführung in die Translationswissenschaft*. Graz: Graz Translation Studies.
- Qing-xue, L., & Jin-fang, S. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods Effectiveness and Weakness. *Volume 4 (1)*, 69-71. Abgerufen am 25. 04 2023 von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf>
- Quetz, J., & von der Handt, G. (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen- Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und didaktischem Design. In M. Ebner, & S. Schön, *Lehrbuch für lernen und lehren mit Technologien* (S. 12). Leinitz: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Reinmann, G. (2015). *Studententext-Didaktisches Design*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, N. (2010). *Introducing semantics*. New York: Cambridge University Press.
- Robins, R. (1989). *General Linguistics*. London and Newyork: Longman Linguistics Library.
- Roth, E., Heidenreich, K., & Holling, H. (1999). *Sozialwissenschaftliche Methoden- Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Deutschland: R. Oldenbourg Verlag München, Wien.
- Rothstein, B. (2010). *Sprachintegrativer Grammatikunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, D. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen. *Info DaF 25 (1)*, S. 3-20. Abgerufen am 23. 03 2023 von <https://doi.org/10.1515/infodaf-1998-0102>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung*. Weimar: J.B. Metzler.
- Rubin, H. j., & Rubin, I. (2012). *Qualitative Interviewing*. Washington DC: Sage.
- Sakel, J. (2015). *Study Skills for Linguistics*. London an Newyork: Routledge Taylor and Francis Group.
- Sapir, E. (1921). *Language an Introduction to the Study of Speech*. New york: Harcourt Brace and company inc.

- Sarı, Y. E., & Karasu, G. (02 2020). Der Begriff "Autonomie" in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(2), 412-430. Abgerufen am 22. 04 2023 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1463991>
- Schmidt, C., & Aquino, T. (2021). Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität. *Universidade Federal do Pará* 24 (42), S. 193-216. Abgerufen am 24. 08 2023 von <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176741/168091>
- Schmitz, U. (1992). *Computerlinguistik eine Einführung*. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research-A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York and London: Teachers College Press Columbia University.
- Selen, N. (1993). *Linguistik und Methodik-Dil Bilimi ve Dil Öğretimi*. (M. Çakır, Hrsg.) Eskişehir: Etam A.Ş-Web Ofset. Abgerufen am 26. 09 2023 von <https://mustafacakir.academia.edu/research#bookeditorship>
- Sercu, L. (2002). Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zif* 7 (2), 1-18. Abgerufen am 3. 05 2023 von <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/12379>
- Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Sieber, P. (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 16 (3), S. 353-366. Abgerufen am 2. 3 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13387/pdf/BZL_1998_3_353_366.pdf
- Sklizmantaitė, R. (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts. *Santalka. Filologija. Edukologija* (4), S. 84-86. Abgerufen am 10. 01 2023 von https://www.researchgate.net/publication/268418711_Methoden_Des_Fremdsprachenunterrichts
- Spolsky, B. (1996). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2009). *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung*.

- Freiburg: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Stübig, F., & Schäfer, C. (2003). *Selbständiges Lernen in der Schule*. Kassel: Kassel University Press.
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (Aralık 2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*(5), S. 7-24. Abgerufen am 14. 3 2023 von <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210695>
- Susilo, S. M. (2015). *A Course of Linguistics For Students of English Language Education*. Samarinda: Mulawarman University Press.
- Şahin, K. (2018). Türkiye' de Yabancı Dil Öğretimi Sorunlar ve Çözüm Yolları. *National Teacher Symposium* (S. 1). Istanbul: researchgate.net. Abgerufen am 10. 12 2022 von https://www.researchgate.net/publication/330634106_TURKIYE%27DE_YABANCI_DIL_OGRETIMI_SORUNLAR_VE_COZUM_YOLLARI
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tassinari, M. G. (2009). *Autonomes Fremdsprachenlernen- Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Tassinari, M. G. (2010). Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. *Profil 2*, 119-142.
- Tengler, T., Ehlen, M., & Müller, K. (2005). Kritische Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. *Kritische Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik* (S. 6). München: Ludwig-Maximilians Universität München.
- Tissen, F. (1999). *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimedialen Lernprogrammen - Analyse und Bewertung*. Abgerufen am 19. März 2022 von Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/265092613_Lerntheorien_und_ihre_Umsetzung_in_multimedialen_Lernprogrammen_-_Analyse_und_Bewertung
- Tok, H. (2011). Otonom Öğrenme-Learner Autonomy. *Electronic Journal of Social Sciences 10* (36), S. 54-64. Abgerufen am 11. 10 2023 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70265>
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi? *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (S. 37). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Tran, T.-L. (2009). *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam*. Jena, Deutschland: die Philosophische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena- Dissertation.
- Vidal, N. (30. Juni 2019). Selbstgesteuertes Lernen-Ein fragwürdiges pädagogisches Konzept? (S. W. Aula, Interviewer)
- Wagner, K. H., & Hackmack, S. (1998). *Grundkurs Sprachwissenschaft*. Abgerufen am 20. 07 2023 von Uni Bremen: <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/default.aspx>
- Wiedenmayer, D. (2009). Die wesentliche Rolle der Kompetenzen der Sprachlernenden für den Fremdsprachenunterricht. *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik* (S. 226). Athen: Nationale und Kapodistrische Universität Athen Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur.
- Wolff, D. (2001). *Neue Technologien und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* (4), 7-14. Abgerufen am 23. 07 2023 von http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf
- Yaman, N. (2020). *Vorschläge für Effektiveres Fremdsprachenlernen in öffentlichen Schulen*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). Tarihten Günümüze Münih'teki Türkler ve Bazı Türk Eserleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), S. 489-506. Abgerufen am 10. 08 2023 von <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723981>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford university Press.