



T. C.

BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**ANALYSE DER METAPHORISCHEN
AUFFASSUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN ÜBER
DEUTSCH IM RAHMEN DER MEHRSPRACHIGKEIT**

MASTERARBEIT

Suat AKAN

0000-0002-8195-2892

BURSA - 2022



T. C.

**BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN
LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**ANALYSE DER METAPHORISCHEN
AUFFASSUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN ÜBER
DEUTSCH IM RAHMEN DER MEHRSPRACHIGKEIT**

MASTERARBEIT

**Suat AKAN
0000-0002-8195-2892**

BURSA - 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Suat AKAN

Tarih: 22/07/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden über Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Suat AKAN

Danışman
Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof.Dr. AYŞEGÜL AMANDA JANE AUDREY YEŞİLBURSA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06.07.2022

Tez Başlığı: Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden über Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit / Almanca Öğrenenlerin Alman Diline Karşı Geliştirdikleri Metaforik Algılarının Çokdillik Çerçevesinde İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 137 sayfalık kısmına ilişkin, 05/07/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin adlı* intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (on) 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
06.07.2022

Adı Soyadı:	Suat AKAN
Öğrenci No:	801991002
Anabilim Dalı:	Alman Dili Eğitimi
Programı:	Almanca Öğretmenliği
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Danışman	

Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

06.07.2022

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801991002 numara ile kayıtlı Suat AKAN'ın hazırladığı "Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden über Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/07/2022 günü 16:00 - 17:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oyçokluğu**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Gülten GÜLER

Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Harun GÖÇERLER

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

ÖZET

Yazar	Suat AKAN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XVI + 120
Tarih	22/07/2022
Tez	Almanca Öğrenenlerin Alman Diline Karşı Geliştirdikleri Metaforik Algılarının Çok Dillik Çerçevesinde İncelenmesi
Danışman	Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

ALMANCA ÖĞRENENLERİN ALMAN DİLİNE KARŞI GELİŞTİRDİKLERİ METAFORİK ALGILARININ ÇOKDİLLİK ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Bu çalışma, Almanca öğrenenlerin Alman diline karşı geliştirdikleri metaforik algıları çok dillilik bağlamında ele almaktadır. Teorik temelden sonra bir liseden 503 katılımcının yer aldığı araştırmanın yapısı sunulmuştur. Sonuçlar 14 farklı kategoriye ayrılmış ve diller için ortaya çıkan kategorinin burada açık ara farkla ilk sıraya yerleştiği görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık % 80'i çarpıcı bir şekilde Almanca ile İngilizce arasındaki benzerliklere dikkat çekmiştir. Buna ilişkin argümanlarını, iki dilin fonolojik, semantik ve sözdizimsel düzeyine kadar inen gerekçelerle desteklemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin Almanca dersine deneyimsiz ve boş zihinle gelmedikleri, aksine çok dillilik ilkeleri doğrultusunda sürekli teşvik edilmesi gereken, bu derse daha önceki deneyim ve bilgilerini yanlarında getiren kişiler olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çok Dillilik, Dilin Renkleri, İkinci Yabancı Dil Öğretimi, Metafor, Metaforik algı, Yabancı dil olarak Almanca

ABSTRACT

Author	Suat AKAN
University	Bursa Uludağ University
Field	Foreign Language
Branch	German as Foreign Language (GFL.)
Degree Awarded	Master of Arts (M.A.)
Page Number	XVI + 120
Date	22/07/2022
Thesis	An examination of the metaphorical perceptions developed by German learners against the German language in a multilingual framework
Supervisor	Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

AN EXAMINATION OF THE METAPORICAL PERCEPTIONS DEVELOPED BY GERMAN LEARNERS AGAINST THE GERMAN LANGUAGE IN A MULTILINGUAL FRAMEWORK

This study deals with the metaphorical perceptions of German learners about German language in the context of multilingualism. After the theoretical basis, the structure of the research, which included 503 participants from a high school, is presented. The results were divided into 14 different categories, and it was seen that the category that emerged for languages took the first place here by a large margin. Approximately 80% of the participants pointed out the similarities between German and English languages. They supported their arguments regarding this with reasons that went down to the phonological, semantic and syntactic levels of the two languages. According to these results, it is concluded that the learners are not new and inexperienced in the German course, on the contrary, they are people who should be constantly encouraged in line with the principles of multilingualism and who bring their previous experience and knowledge to this course.

Keywords: Colors of The Language, German as a Foreign Language, Metaphor, Metaphorical Conception, Multilingualism, Tertiary Language Didactics

ZUSAMMENFASSUNG

Autor	Suat AKAN
Universität	Bursa Uludağ Universität
Studienrichtung	Fremdsprachen
Bereich	Deutsch als Fremdsprache
Akademischer Grad	Master of Arts (M.A.)
Seitenanzahl	XVI + 120
Datum	22/07/2022
Titel der Arbeit	Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden über Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit
Supervisor	Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

ANALYSE DER METAPHORISCHEN AUFFASSUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN ÜBER DEUTSCH IM RAHMEN DER MEHRSPRACHIGKEIT

In dieser Studie werden metaphorische Auffassungen der Deutschlernenden über Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit behandelt. Nach der theoretischen Grundlegung wurde die Anlage der Untersuchung dargestellt, an der 503 Proband*innen aus einem türkischen Gymnasium teilnahmen. Die Ergebnisse wurden in 14 diversen Kategorien eingeteilt. Für die Sprachen auftauchende Kategorie wurde hier mit großem Abstand an erster Stelle platziert. Ca. 80 % der Proband*innen wiesen auf Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch hin sowie gingen mit dbzgl. Argumentationen bis auf in die phonologische, semantische und syntaktische Ebene der beiden Sprachen ein. Daraus ergibt sich, dass die Lernenden kein Nullanfänger im Deutschunterricht waren, sondern brachten Vorerfahrungen und -kenntnissen mit, die in Hinblick auf das Mehrsprachigkeitskonzept stets gefördert werden sollten.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Farben der Sprache, Mehrsprachigkeit, Metapher, metaphorische Auffassung, Tertiärsprachendidaktik

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen Dank an all diejenigen aussprechen, die mich während dieser Studie unterstützt und motiviert haben.

Zuallererst möchte ich mich ganz herzlich bei meiner akademischen Betreuerin, Frau Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ bedanken, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Ihre Hilfsbereitschaft und akademische Fähigkeit ermöglichten mir die Studie gerecht und zügig zu bearbeiten.

Ebenso möchte ich auch meinem ehemaligen wissenschaftlichen Berater Dr. Hikmet UYSAL für seine wertvolle Unterstützung danken.

Außerdem möchte ich mich bei meinen akademischen Jurymitgliedern Prof. Dr. Gülten GÜLER und Dr. Harun GÖÇERLER für ihre lehrreichen Beratungen und für die wertvollen Informationen bedanken.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt ihrer Informationsbereitschaft und ihren interessanten Beiträgen und Antworten auf meine Fragen.

Ferner möchte ich Annika und Jens MICHEL für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit danken.

Einen wichtigen Beitrag leistete auch Dr. İlker YAMAN, indem er stets ein Verständnis für meine Fragestellungen zeigte und mich immer wieder mit der richtigen Hilfestellung auf den richtigen Weg führte.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Freunden Didem ERGÜN, G. Ece SARAN, S. Semra SARGIN, und Zübeyde VURALMA bedanken, die mir mit viel Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite standen.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, Sait, Çiğdem, Fuat, Esmer, und Sevda AKAN sowie Ceylan, A. Fuat und Yiğit OLGAÇ bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten.

Suat Akan

Frankfurt, 02.07.2022

Vorwort

Ich habe in der vorliegenden Studie versucht zu eruieren, welche metaphorischen Auffassungen die Deutschlernenden über die deutsche Sprache haben und wie sie diese Metaphern begründen. Zusätzliche Fragen wie „Farbe der deutschen Sprache, die einfachste und schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschen und finanzielle Lage der Proband*innen“ haben in dieser Arbeit eine unterstützende und anregende Rolle gespielt.

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie möchte sich meine Arbeit auf einen potenziellen Beitrag der heutzutage als eines der Grundprinzipien des Fremdsprachenlehrens geltende Mehrsprachigkeit fokussieren und das Forschungsproblem aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit in Angriff nehmen.

Während dieser Untersuchung stand mir meine Betreuerin, Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ stets zur Seite. Sie beantwortete meine Fragen und gab wertvollen Input für die methodische Vorgehensweise, sodass ich meine Forschung erfolgreich durchführen konnte.

Meinen ehemaligen wissenschaftlichen Berater Dr. Hikmet UYSAL, der einen großen Beitrag zur Entstehung dieser Studie geleistet hat, werde ich als einen liebenswerten und mitfühlenden Menschen in Erinnerung behalten. Sein viel zu früher Tod ist ein großer Verlust für uns alle.

Es sollte nicht vergessen werden, mit ihrer Informationsbereitschaft und ihren interessanten Beiträgen sowie Antworten auf meine Fragen sind die Probanden und Probandinnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können, meine versteckten Helden.

Abschließend sind die wertvollen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, auf deren Schulter ich stand und von deren Arbeiten ich während dieser Untersuchung profitierte, meine bekannten Helden.

„Wenn ich weiter als andere gesehen habe, dann nur deshalb, weil ich auf der Schulter von Giganten stand.“

Isaac Newton

Suat Akan

01.07.2022, Frankfurt

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ZUSAMMENFASSUNG.....	vii
Vorwort	ix
Danksagung	viii
Inhaltsverzeichnis.....	x
Tabellenverzeichnis.....	xiv
Abbildungen und Grafiken Verzeichnis.....	xv
Abkürzungsverzeichnis	xvi

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Einführung in das Thema	1
1.2. Problemstellung der Arbeit	2
1.3. Forschungsziel der Arbeit	3
1.4. Fragestellung der Arbeit.....	3
1.5. Wichtigkeit der Arbeit.....	4
1.6. Methode der Arbeit	4
1.7. Aufbau der Arbeit.....	5
1.8. Hypothesen der Arbeit	6
1.9. Thematische Eingrenzung der Arbeit.....	7
1.10. Begriffserklärungen.....	7
1.10.1. Metapher:.....	7
1.10.2. Tertiärsprache:	7
1.10.3. Mehrsprachigkeit:.....	7
1.10.4. L1, L2, L3, L(n) bzw. L(x):.....	8

KAPITEL II

THEORETISCHER TEIL

2.1. Metapher – Analogie – Abgrenzung der Begrifflichkeiten und Versuch einer Definition	9
2.2. Zweck und Funktion von Metaphern	11
2.3. Die Relation von Metapher und Sprache	12
2.4. Mehrsprachigkeit.....	12

2.5. Mehrsprachigkeitsdidaktik	13
2.5.1. Retrospektive Mehrsprachigkeit:.....	13
2.5.2. Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit:	14
2.5.3. Prospektive Mehrsprachigkeit:	14
2.6. Tertiärsprachendidaktik.....	14
2.7. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik	14
2.7.1. Kognitives Lernen:	15
2.7.2. Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens:	15
2.7.3. Inhaltsorientierung:.....	15
2.7.4. Textorientierung:	16
2.7.5. Ökonomisierung des Lernprozesses:	16

KAPITEL III

EMPIRISCHER TEIL

3.1. Probandenbeschreibung	17
3.2. Erhebungsinstrumente	17
3.3. Datensammlung	17
3.4. Datenanalyse	17

KAPITEL IV

BEFUNDE DER EMPIRISCHEN STUDIE

4.1. Befragung	19
4.2. Geschlecht	19
4.3. Alter.....	20
4.4. Nationalität	21
4.5. Klasse	22
4.6. Gymnasium	22
4.7. Überwiegender Aufenthaltsort	23
4.8. Berufstätigkeit	24
4.9. Finanzielle Lage	24
4.10. Formaler Bildungsabschluss der Mutter	25
4.11. Formaler Bildungsabschluss des Vaters.....	26
4.12. Erste Begegnung mit der deutschen Sprache	27
4.13. Wunsch nach dem Deutschunterricht in der Grundschule	27

4.14. Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen	28
4.15. Die schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschen	29
4.16. Farbe der deutschen Sprache	30
4.17. Geschlecht nach Klasse	31
4.18. Geschlecht nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule	32
4.19. Geschlecht nach einfachster Sprachfertigkeit im Deutschen	33
4.20. Geschlecht nach schwierigster Sprachfertigkeit im Deutschen	34
4.21. Geschlecht nach der Farbe der deutschen Sprache	35
4.22. Alter nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule	36
4.23. Klasse nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule	37
4.24. Metaphorische Auffassungen und Begründungen	37
4.25. Kategorien der metaphorischen Auffassungen und Begründungen	38
4.25.1. Kategorie: Sprache:	38
4.25.2. Kategorie: Probandenschwund:	41
4.25.3. Kategorie: Natur:	41
4.25.4. Kategorie: Einstufung:	42
4.25.5. Kategorie: Gegenstand:	43
4.25.6. Kategorie: Leben:	44
4.25.7. Kategorie: Unterhaltung:	44
4.25.8. Kategorie: Emotion:	46
4.25.9. Kategorie: Abstrakt:	46
4.25.10. Kategorie: Schulfach:	47
4.25.11. Kategorie: Farbe:	48
4.25.12. Kategorie: Tier:	49
4.25.13. Kategorie: Lebensmittel:	49
4.25.14. Kategorie: Mensch:	50
4.26. Zusammenfassende Beantwortung der eingangs gestellten Hypothesen	50

KAPITEL V
FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

5.1. Diskussion der Ergebnisse	53
5.2. Fazit	57

KAPITEL VI

Literaturverzeichnis	60
Anhang	66
Anhang 1: Genehmigungsantrag auf Fragebogen	66
Anhang 2: Fragebogen der Studie	68
Anhang 3: Antragsformular für Ethikkommission	70
Anhang 4: Transkription der metaphorischen Auffassungen und Begründungen auf Deutsch	73
Anhang 5: Transkription des originellen Fragebogens	90
LEBENS LAUF	120

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle</i>	<i>Seite</i>
1. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Sprache“	73
2. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Einstufung“	79
3. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Natur“	80
4. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Gegenstand“	81
5. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Abstrakt“	83
6. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Unterhaltung“	84
7. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Leben“	85
8. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Schulfach“	86
9. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Emotion“	86
10. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Farbe“	87
11. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Tier“	88
12. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Lebensmittel“	88
13. Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Mensch“	88

Abbildungen und Grafiken Verzeichnis

<i>Abbildung</i>	<i>Seite</i>
1. Geschlecht.....	19
2. Alter	20
3. Nationalität.....	21
4. Klasse	22
5. Gymnasium	22
6. Überwiegender Aufenthaltsort	23
7. Berufstätigkeit.....	24
8. Finanzielle Lage.....	24
9. Formaler Bildungsabschluss der Mutter.....	25
10. Formaler Bildungsabschluss des Vaters.....	26
11. Erste Begegnung mit der deutschen Sprache	27
12. Wunsch nach dem Deutschunterricht in der Grundschule	27
13. Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen	28
14. Die schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschen	29
15. Farbe der deutschen Sprache.....	30
16. Geschlecht nach Klasse.....	31
17. Geschlecht nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule.....	32
18. Geschlecht nach einfachster Sprachfertigkeit im Deutschen	33
19. Geschlecht nach schwierigster Sprachfertigkeit im Deutschen.....	34
20. Geschlecht nach der Farbe der deutschen Sprache.....	35
21. Alter nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule	36
22. Klasse nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule.....	37
23. Kategorien der metaphorischen Auffassungen und Begründungen	38

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	: Abbildung
allg.	: allgemein
AYSE	: Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik
bzgl.	: bezüglich
bzw.	: beziehungsweise
ca.	: circa
d.h.	: das heißt
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
DaFnE	: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch
dbzgl.	: diesbezüglich
dt.	: deutsch
ebd.	: ebenda
et al.	: und andere
etc.	: et cetera
evtl.	: eventuell
FSL	: Fremdsprachenlernen
FSU	: Fremdsprachenunterricht
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
ggf.	: gegeben-falls
Hrsg.	: Herausgeber
m.	: männlich
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
o.g.	: oben genannt
S.	: Seite
SARS-CoV-2	: 2019 aufgetretenes neuartiges Coronavirus (Severe acute respiratory syndrome coronavirus type 2)
sog.	: sogenannt
u. Ä.	: und Ähnliche(s)
u. a.	: und anderes, unter anderem
usw.	: und so weiter
z.B.	: zum Beispiel

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Einführung in das Thema

Politische, soziale, wissenschaftliche und technologische Entwicklungen riefen einen Änderungsbedarf beim Fremdsprachenlehren im Rahmen der Bezugswissenschaften auf. Mit diesem Wandel änderte sich auch das fremdsprachliche Konzept und neue Begriffe wanderten in die Literatur ein (Polat, 2007). Werden die Fremdsprachenlehrprozesse aus geschichtlicher Perspektive untersucht, so wird sichtbar, dass das Lehren, daher auch die Lehrkraft mehr im Mittelpunkt dieser Disziplin stand. Aufgrund der neuen Entwicklungen richtete sich mit der Zeit der Fokus auf die Lernenden. Auch, d.h. Wissenschaftler*innen in diesem Bereich sollten ihre Forschungen auch mit Daten aus anderen Wissenschaftsbereichen bereichern lassen, da Daten aus einem einzigen Bereich nicht mehr dafür genügen könnten. Mit der Zeit gewannen die Daten aus diversen Wissenschaftsgebieten, insbesondere der Psycholinguistik an Gewichtung. Näher betrachtet kann gesagt werden, dass diese Bestrebungen auf vergangenen Erfahrungen basieren. Die gelegentlich von Hinweisen der Allgemeindidaktik ausgehende Fremdsprachendidaktik bestrebte immer eine Verbesserung des Unterrichtsgeschehens. Jedoch standen in dieser rezeptologischen Angehensweise der Lehrer und das Lernen im Mittelpunkt (Königs, 2004). Es gaben bestimmte Empfehlungen für einen guten Fremdsprachenunterricht (im Folgenden mit FSU abgekürzt) mit weniger Freiheit für die Formung und mit modellhaften Vorstellungen. FSU war eigentlich ein Sonderfall und Fremdsprachenlernende waren heterogen. Daher wurde allmählich von diesen Vorstellungen Distanz gehalten (Bausch, 1974).

Mit den Entwicklungen in der Psycholinguistik wurde das früher als ‚inakzeptabel‘ bezeichnete Phänomen – der Fehler – als einen Forschungsgegenstand angesehen und detaillierter in Angriff genommen. Somit wurde der Begriff ‚Fehlertoleranz‘ im Sprachunterricht zur Geltung gebracht. Lerner sind somit nicht mehr passive Zuhörer, insbesondere im FSU, dessen Endziel Kommunikation ist, sondern aktive Teilnehmer*innen, die als Individuum und Reflektor gesehen werden. Hierzu ging der Trend in den Bezugswissenschaften zu den Lernstrategien. Jetzt werden nicht nur die Sprachlernprozesse im Unterricht erforscht, sondern auch außerunterrichtliche Sprachlernprozesse nahmen in der Forschung mehr und mehr an Wert zu. Wie auch Selinker (1972) in seiner interlingualen Hypothese betonte, wird die Sprache als kein lineares, sondern zyklisches Phänomen, das

darunter noch intern in einer Beziehung ist, gesehen. Neue methodologische Ansätze eigneten sich immer mehr das Prinzip „weniger Linguistik, dafür mehr Sozialwissenschaft“ an, d.h. der/die Lernende wurde in den Vordergrund gerückt.

Durch die weltweite Globalisierung und die politischen Geschehnisse in Europa stieg die Anzahl der Mitbürger mit verschiedenen Sprachen. Das Problem der Vertretung dieser Sprachenvielfalt konnte nicht außer Acht gelassen werden. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist somit eines der europäisch-politischen Ziele geworden. Wie Selinkers (1972) zuvor genannte Hypothese den Fehler als Forschungsgegenstand mit sich brachte, so nimmt nun der Begriff „Transfer“ seinen Platz im Zentrum ein. Jetzt wird der Profit des positiven Transfers beim Fremdsprachenlernen tiefgründiger erforscht (Hasselhorn und Hager, 2008). Die Ereignisse weisen auch darauf hin, dass die Lehrerzentriertheit mit der Zeit abtritt und seinen Platz den neuzeitlichen Begrifflichkeiten wie Lernerautonomie, Lernstrategien, Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik und Interkomprehensionsdidaktik hinterlässt.

Aus all diesen Prinzipien werden in der vorliegenden Arbeit metaphorische Auffassungen im Rahmen von Mehrsprachigkeitsprinzip in Angriff genommen.

Mit der technologischen Entwicklung und Verbreitung des Internets wurde die Mehrsprachigkeit nicht nur in Europa, sondern in der ganzen Welt in Großbuchstaben geschrieben und diesem Prinzip großer Wert beigemessen. Die Mehrsprachigkeit ist auch im Sprachlernrepertoire der DaF-Lernenden zu sehen, daher kann hypothetisch im Voraus schon festgestellt werden, dass sich in den metaphorischen Auffassungen der Proband*innen, der positive Transfer von Sprachen widerspiegeln wird.

1.2. Problemstellung der Arbeit

Es ist bekannt, dass viele Faktoren den Lernprozess beeinflussen. Diese können sich auf die Lernenden, Lehrenden oder das Lehr- bzw. Lernmaterial beziehen. Literaturrecherchen weisen darauf hin, dass Auffassungen zu Lerngegenständen einen direkten oder indirekten Einfluss auf den Lernprozess haben (Arak, 2016). Es ist zu sichten, dass Wissenschaftler*innen die Auffassungen der Proband*innen für die Datenerhebung mit Hilfe von diversen Erhebungsinstrumenten erfassen. Oftmals wendet man sich in der Bildung auch an Metaphern, die als ein starkes Mittel bei der Messung gelten. Arnett (1999) betont, dass Metaphern bei der Messung der Auffassungen von Proband*innenn ein wichtiger Faktor sind und bedeutende Gelegenheit für die Problemlösung bieten, da sie so aus der Sicht von Anderen zur Geltung gebracht werden können. Jedoch sind in der Literatur Studien zur Messung der metaphorischen

Auffassungen von Deutschlernenden in Bezug auf die deutsche Sprache nicht anzutreffen. Dies befürwortet auch Karaman (2019) mit den Worten, dass hinsichtlich der Feststellung der metaphorischen Auffassungen von Lernenden weder zur englischen noch zur deutschen Sprache Studien existieren würden. Daher kann festgestellt werden, dass diese Forschungslücke der Problemstellung dieser Arbeit zugrunde liegt.

Den Ausgangspunkt des Rahmens dieser Studie bilden die metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache, wobei höchstwahrscheinlich positive Transfermöglichkeiten aus der Erstsprache und den zuvor gelernten Fremdsprachen zu erwarten sind. In diesem Kontext möchte sich diese Arbeit auf einen potenziellen Beitrag der heutzutage als eines der Grundprinzipien des Fremdsprachenlehrens geltende Mehrsprachigkeit fokussieren und das Forschungsproblem aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit in Angriff nehmen.

1.3. Forschungsziel der Arbeit

Es ist bekannt, dass positive Einstellungen zum Lernen auch einen erheblich wichtigen Einfluss auf das Lernverhalten und den Lernprozess haben. Dies ist der Grund, weshalb die Motivation in zeitgenössischen Bildungsprinzipien allmählich an Wert zunahm (Edmondson, 1997). Demnach zielt diese Studie darauf ab, metaphorische Auffassungen und deren Begründungen über die deutsche Sprache zu eruieren, um den Blickwinkel der Deutschlernenden zu verstehen. Ausgehend aus den Antworten zu den Fragen soll eine tiefgreifende Beschreibung gemacht werden, um eventuelle Vorschläge für den DaF-Unterricht aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit zu unterbreiten und damit einen positiven Beitrag in diesem Bereich zu leisten. Diesbezüglich sind in der Literatur keine Studien zu metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache im Rahmen der Mehrsprachigkeit anzutreffen. Ein weiteres Ziel dieser Studie ist, sich einen Platz in der großen und wegweisenden Literatur für Forschende zu verschaffen und in diesem Feld auch einen Beitrag zu leisten.

1.4. Fragestellung der Arbeit

Um den Forschungsgegenstand und die Hypothesen angehen zu können, wurden die nach erfolgter Literaturrecherche erstellten Fragen, an die auf Freiwilligkeitsbasis teilnehmenden Probanden gestellt.

Um eine tiefgründige Beschreibung machen und den Blickwinkel der Proband*innen verstehen zu können, wurde bei der Fragerstellung in dieser Studie auch das

Einfachheitsprinzip vor Augen gehalten. Neben der Einholung von demographischen Informationen wurden folgende Forschungsfragen im Fokus gehalten:

- Welche Metaphern bilden Deutschlernende über die deutsche Sprache?
- Wie begründen Deutschlernende die gebildeten Metaphern über die deutsche Sprache?
- Welche Farbe ordnen Deutschlernende der deutschen Sprache zu?
- Welche Fertigkeit in der deutschen Sprache bezeichnen Deutschlernende als „am einfachsten“?
- Welche Fertigkeit in der deutschen Sprache bezeichnen Deutschlernende als „am schwersten“?
- Begegnen Deutschlernende zum ersten Mal der deutschen Sprache im Gymnasium?
- Hätten Deutschlernende gerne die deutsche Sprache auch in der Grundschule gelernt?

1.5. Wichtigkeit der Arbeit

In vielen Ländern übernimmt das Englische die Rolle der ersten Fremdsprache (Blell und Doff, 2014; Delanoy, 2014; Grjasnowa, 2021). Mit der Globalisierung der Welt trat der ständig steigende Bedarf an Folgefremdsprachen in Erscheinung. Beim Lehren der Folgefremdsprache wird von der ersten Fremdsprache profitiert, d.h. diese fungiert als Lern- und Lehrbrücke. Auch in der Türkei dominiert Englisch als erste Fremdsprache. Hier hat man jedoch wenig Möglichkeiten, einen Transfer aus der Muttersprache zu machen, daher orientieren sich viele Deutschlernende an der ersten Fremdsprache Englisch. Als ein Grund dafür kann genannt werden, dass diese Sprachen verwandt sind. Es ist bekannt, dass verwandte Sprachen gegenseitige Transfermöglichkeiten bieten (Hufeisen und Neuner, 2003). Im Lichte dieser Literaturrecherchen und Daten dieser Studie wird die bestehende Situation der Deutschlernenden zuerst detailliert dargestellt. Dadurch können die Perspektiven der Akteure erläutert werden. Diese sind auch insofern wichtig, da sie später eine ausführliche Beschreibung ermöglichen. Um das Thema vertieft zu beschreiben und im Rahmen der Mehrsprachigkeit eventuelle Vorschläge zum FSU unterbreiten zu können, wird diese Studie als notwendig gesehen.

1.6. Methode der Arbeit

Die Forschungsmethode dieser phänomenologischen Querschnittsstudie fußt auf dem qualitativen Ansatz. Hier steht der Mensch als Phänomen im Mittelpunkt, wo beabsichtigt wird, die auf Erfahrungen basierenden Aussagen zu verstehen. Bei qualitativen Studien werden Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen als Datenerhebungsinstrumente benutzt.

Dies führt dazu, dass Auffassungen und Situationen in einem natürlichen Umfeld und als Ganzes analysiert werden können. Unsere Probanden*innen wurden anhand eines halboffenen Fragebogens befragt. Diese Befragung beinhaltet schriftliche Materialien zur Datenanalyse (Karataş, 2015; Yıldırım und Şimşek, 1999).

1.7. Aufbau der Arbeit

Um der Zielsetzung nachgehen zu können, wurde die vorliegende Studie (ausgenommen der Einleitung) in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert und besteht aus sechs Kapiteln.

Die Einleitung führt zum Thema hin und gibt anhand der Problemstellung und des Forschungsziels detaillierte Auskünfte zum Problemfeld. Mit Hilfe von Fragestellungen und Hypothesen werden das Problem und Ziel in Angriff genommen. Zugleich gibt dieser Teil nähere Auskünfte zur Wichtigkeit, Methode und thematischen Eingrenzung der Arbeit. Dieses Kapitel schließt mit den Definitionen zu den Schlüsselbegriffen.

Der theoretische Teil geht den Begriff Metapher an und führt die Relation zu Anapher auf, um im Nachhinein einen Übergang zum Stellenwert der deutschen Fremdsprache zu gewähren. Schließlich werden das Mehrsprachigkeitskonzept unterbreitet und das Verhältnis zur Funktion und Wirkung von Metaphern im Fremdsprachlernprozess vorgelegt.

Der dritte Teil ist der Empirie gewidmet. Hier wird die Methodologie der Studie in Angriff genommen. Nach näherem Eingehen in die Studie, erfolgen die Beschreibung und Begründung der gewählten methodischen Vorgehensweise sowie das Auswahlkriterium der Proband*innen und deren Beschreibung. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente, Datensammlung, Analyse und der Durchführungsprozess vorgestellt.

Kapitel vier thematisiert die in dieser Studie gewonnenen Untersuchungsergebnisse. Hier werden die metaphorischen Auffassungen der Proband*innen grafisch dargestellt. Auch das Vergleichen der deutschen Sprache mit einer Farbe wird prozentual angegeben, womit dann die Darstellung der Untersuchungsergebnisse abschließt.

In Kapitel fünf erscheint das Fazit. Dieser Abschnitt fasst die für diese Studie konzipierte und durchgeführte Untersuchung zusammen. Daraufhin werden die Ergebnisse in Anbetracht der Hypothesen verifiziert oder falsifiziert. Die Studie schließt mit diesem Kapitel ab. Im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse folgen hier Vorschläge für weitere Forschungsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Feld.

1.8. Hypothesen der Arbeit

- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache die Einstellungen gelegentlich zum Negativen tendieren werden.
- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache auch positive Begriffe wie „einfach“ und „amüsant“ in Erscheinung treten werden.
- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache häufig negative Begriffe wie „schwer“ und „kompliziert“ in Erscheinung treten werden.
- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache vielfach die englische Sprache erwähnt wird.
- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden Transfermöglichkeiten aus den von zuvor gelernten Sprachen in Erscheinung treten werden.
- Es wird angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache die Abstammung nicht eine allzu große Rolle spielen wird.
- Es wird angenommen, dass die finanzielle Lage der Deutschlernenden die Antworten bedeutend beeinflussen wird.
- Es wird angenommen, dass im Gegensatz zu männlichen Deutschlernenden weibliche Deutschlernende mehr positive Metaphern über die deutsche Sprache bilden werden.
- Es wird angenommen, dass die Deutschlernenden in der deutschen Sprache die Fertigkeit Sprechen als „am schwersten“ und die Fertigkeit Hören als „am einfachsten“ bezeichnen werden.
- Es wird angenommen, dass eine bedeutende Relation zwischen den Farben und den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache vortreten wird.
- Es wird angenommen, dass bei den Farben der deutschen Sprache die Farbtöne wie „schwarz, rot, gelb“ in Erscheinung treten werden.

1.9. Thematische Eingrenzung der Arbeit

Diese Studie zielt darauf ab, metaphorische Auffassungen der Deutschlernenden zu analysieren. Hierbei begrenzt sie sich auf Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, da die erste Fremdsprache aller Proband*innen Englisch ist. Weiterhin werden die Farben bei der Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden über die deutsche Sprache miteinbezogen. Hier wird lediglich die Relation zwischen Farben und Metaphern analysiert und eine tiefgründige psychologische Analyse ausgeschlossen. Daher fungieren die Farben als Ergänzung zu den Metaphern und verhelfen dazu, die Korrelation zu veranschaulichen. Die Auffassungen der Proband*innen über die Fertigkeiten im Deutschen werden in dieser Studie nur mit den Bezeichnungen „am schwersten“ und „am einfachsten“ festgestellt. Die Fertigkeiten nehmen hier auch eine ergänzende Rolle ein, wobei deren detaillierte Analyse nicht von Absicht ist. Die Proband*innen dieser Studie sind Sprachlernende des A1-Niveaus, welche sich laut des türkischen Bildungsministeriums aus Schülern der 9., 10., 11. und 12. Klasse zusammensetzen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

1.10. Begriffserklärungen

1.10.1. Metapher: Aus sprachlicher Perspektive erzeugen nach Kohl (2007) Metaphern eine bildliche Rede, in der Wörter nicht ihre eigentliche, wörtliche Bedeutung vermitteln, sondern eine (meist abstraktere) uneigentliche, übertragene, metaphorische Bedeutung.

1.10.2. Tertiärsprache: Mit dem Begriff „Tertiärsprache“ wird in der Regel das Lernen einer dritten Fremdsprache bezeichnet. In der Türkei ist die Sprachreihenfolge Türkisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3) (Krumm, 2003).

1.10.3. Mehrsprachigkeit: Besteht eine Sprachenvielfalt, so entsteht die Mehrsprachigkeit. Die Sprachenvielfalt entsteht wiederum durch Menschen mit diversen Hintergründen, die sich gegeneinander verstehen wollen (Krumm, 2003). Dieser Begriff bezieht sich hierbei auf die psycho- und soziolinguistischen Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Menschen, die diese Sprachen sprechen, oder der gesellschaftlichen Gruppen, in denen diese Sprachen verwendet werden (Riehl, 2013).

Oksaar (1980) definiert die Mehrsprachigkeit als „[...] funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a.

Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“ (Oksaar, 1980, 45).

1.10.4. L1, L2, L3, L(n) bzw. L(x): Dieser für Sprachen verwendete Buchstabe „L“ ist die Abkürzung des Wortes „language“ in der englischen Sprache. Mit L1 wird in der Regel das Erlernen der ersten Sprache des Menschen bezeichnet. L2 wird die nach der Muttersprache gelernte Fremdsprache gekennzeichnet. In der Türkei wird die deutsche Sprache in der Regel als L3 definiert, weil sie nach Englisch als zweite Fremdsprache an Gymnasien gelernt wird. Hierbei wird die Reihenfolge der Sprachen begreiflicherweise je nach Land, wo sie gelehrt oder gelernt wird, variiert. In der bezugswissenschaftlichen Literatur erscheint der Sammelbegriff für jede weitere Sprache (L3, L4, L5, Ln) (Boeckmann, 2006; Chłopek, 2011; Hufeisen und Marx, 2005).

KAPITEL II

THEORETISCHER TEIL

2.1. Metapher – Analogie – Abgrenzung der Begrifflichkeiten und Versuch einer Definition

Das Wort Metapher (altgriechisch μεταφορά metaphorá „Übertragung“) ist ein sprachlicher Ausdruck, die von dem altgriechischen Wort „meta“ (ändern und übertragen) abgeleitet wurde (Levine, 2005). Lakoff und Johnson (1980) heben in ihrem Buch hervor, dass Denkprozesse und Auffassungssysteme des Menschen mit Metaphern strukturiert werden. Metapher sind ein Wort oder eine Reihe von Wörtern, die verwendet werden, um die gewünschte Definition von etwas oder einer Idee oder etwas anderem zu machen und dem Ausdruck stilistische Schönheit und Leichtigkeit hinzuzufügen, ohne die Wörter „wie“ oder „ähnlich“ im Allgemeinen zu verwenden (Kurt und Sari, 2013; Otyzbayeva, 2006). Metapher ist die Erklärung oder der Ausdruck eines Konzepts, Phänomens oder Ereignisses durch Nachahmung von einem anderen Konzept, Phänomen oder Ereignis (Barcelos, Harrington, Lavine, Longhini, Oxford, Tomlinson und Saleh, 1998).

Laut Morgan (1998) ist Metapher eine Art zu denken und zu sehen, die unser Verständnis der Welt im Allgemeinen durchdringt. Dent-Read und Szokolszky (1993) definierten Metapher als eine indirekte Art, ein Konzept, eine Situation oder ein Objekt unter Nutzung eines anderen Konzepts oder Objekts zu erklären. Während Metaphern helfen, ein Konzept mit einem anderen zu definieren, ermöglichen sie auch, ein Konzept mit einem anderen Konzept durch Nachahmungen zu beschreiben (Boté und Leavy, 2007).

Es gibt auch verschiedene mentale Möglichkeiten, die Gedanken von Menschen bezüglich von Objekten, Phänomenen oder Ereignissen mündlich oder schriftlich auszudrücken. Die allgemeine Tendenz und Präferenz in dieser Hinsicht bestehen meistens darin, einen anderen Weg zu präferieren, anstatt die Aussagen direkt zu äußern. In dieser Hinsicht ist Metapher ein natürlicher und bildlicher Ausdruck, der die Kommentare ohne Angst oder Schwierigkeiten sammelt (Woollard, 2005).

Laut Koçbeker und Şaban (2006) sind Metaphern die stärksten mentalen Werkzeuge, die unsere Gedanken über die Entstehung und Verlauf von Ereignissen strukturieren. Inbar (1996) betonte, dass um die Ansätze einer Person hinsichtlich von Phänomenen oder Prozessen zu bestimmen, spielen die Metaphern eine wichtige Rolle, indem sie eine Situationsanalyse ermöglichen. Forceville (2002) hat herausgestellt, dass dazu drei Fragen beantwortet werden

müssen, ob eine Aussage als Metapher betrachtet werden kann: Was ist das Thema der Metapher? Was ist die Quelle der Metapher? Welche Merkmale werden aus der Quelle der Metapher dem Thema zugeschrieben?

Wenn im Rahmen dieser Studie Antworten auf die oben gestellten Fragen gesucht werden, wird in diesem Kontext das Thema als die deutsche Sprache definiert. In dieser Richtung werden die Proband*innen als die Quelle der metaphorischen Auffassungen betrachtet. Und es lässt sich feststellen, dass mithilfe der halboffenen gestellten Fragen die metaphorischen Merkmale beinhaltende Auffassungen thematisiert werden.

In der Literatur sind Studien zur Messung und Analyse der metaphorischen Auffassungen von Deutschlernenden in Bezug auf die deutsche Sprache nicht anzutreffen. In den letzten Jahren wurde in bezugswissenschaftlichen Studien beobachtet, dass die Zahl der durchgeführten Arbeiten über die metaphorischen Auffassungen der Lernenden zugenommen hat (Aykaç und Çelik, 2014; Kılıç, 2017; Leavy und Boté, 2007; Samier, 2019).

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass Metaphern unabhängig von bewusstem Wissen in jedem Bereich des Lebens verwendet werden. Es ist ersichtlich, dass es sich natürlicherweise in der Bildung befindet und Gegenstand der fremdsprachlichen Forschungen ist. Es hat viel mehr Bedeutung als eine Redekunst, denn in verschiedenen Situationen, in denen Sprache und Worte nicht ausreichen, spiegeln sie die Gefühle und Gedanken der inneren Welt des Menschen nach außen (Zuñiga, 1992). Während statt Metapher der Begriff Analogie in diesem Kontext verwendet wird, werden ihre Funktionen in der Literatur unterschiedlich definiert. Hesse (1965) argumentierte, dass die Geschichte wissenschaftlicher Studien, die sich aus den Unterschieden zwischen Metapher und Analogie ergibt, nicht neu ist und bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann. Donati (1992) vertritt Ansicht, dass Metaphern eigentlich intensive Analogien sind. Dies ist ein Kennzeichen zwischen ähnlichen Eigenschaften der Konzepte, Prinzipien und Formeln. Die Erklärungen ergänzen einander und helfen, dieses Phänomen zu erläutern. An dieser Stelle wird besonders betont, dass Metaphern Teil unseres Begriffssystems sind und vereinheitlichende Rolle bei der Konstruktion von Wissen hat. Daher nehmen Analogien und Metaphern einen wichtigen Platz im konstruktivistischen Lernansatz ein (Çavaş, B., Çavaş, P. H., Kesercioğlu und Yılmaz, 2004; Wilbers und Duit, 2006).

In Anlehnung an die vorliegenden Ergebnisse wurde dargelegt, dass Analogien Unterschiedlichkeiten hinsichtlich ihrer Funktion und Verwendung aufweisen. Robson (1985)

postulierte, dass eine Metapher eine implizite Nachahmung von zwei verschiedenen Konzepten sei. Daraus lässt sich ableiten, dass es bei Metaphern ein verhältnismäßiges Zusammentreffen nicht unbedingt erforderlich ist. In diesem Zusammenhang weist Analogie eine Ähnlichkeitsbeziehung auf, indem die gemeinsamen Merkmale zweier Objekte miteinander betrachtet werden. In den metaphorischen Auffassungen der Proband*innen ist deutlich zu sehen, dass diese Ähnlichkeit von der Analogie abweicht. Zusammenfassend lässt sich sagen, anstatt unsere Denk- und Sehweise direkt auszudrücken, ermöglichen Metaphern uns einen Wandelgang, wobei Gedanken mit entsprechenden sprachlichen Verkleidungen auf die Bühne gebracht werden.

2.2. Zweck und Funktion von Metaphern

Stepan (1986) behauptete, dass Metaphern und Analogien Bestandteile der Wissenschaft werden können. Wissenschaftler*innen sehen die Welt metaphorisch und, um den Rahmen ihrer Forschung entwickeln zu können, machen dies durch Sprache und Konzepte, die ihre Auffassungen von Forschungsthemen filtern und formen, und durch spezifische Metaphern, für die sie explizit oder implizit entscheiden. Da Metaphern die Art und Weise der Wahrnehmung der Situationen und Ereignisse beeinflussen, können sie bei der Neudefinition der Fakten und Förderung der Restrukturierung von Problemsituationen verwendet werden. Morgan (1980) behauptete, dass Metaphern auch einen gestaltenden Effekt auf die Art und Weise haben, wie wir uns im täglichen Leben ausdrücken. Diese verwenden wir für jeden Bereich des Lebens – auch das Leben selbst – und bewegen uns ständig zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung. Ereignisse, Beziehungen, Prozesse, Qualifikationen und Details unserer Erfahrung werden von Metaphern konzeptionell manipuliert (Pulaczewska, 1999). Einer der wichtigsten Gründe für die Verwendung von Metaphern in der Bildung ist, dass sie ein Umfeld schaffen können, an den sich lange erinnert wird (Arslan und Bayrakçı, 2006; Goldstein, 2005). Metaphern sorgen für Vorstellungskraft beim Lernen und helfen, abstrakte Ideen zu visualisieren. Es ist eine bekannte Tatsache, dass Lernen nur dann realisiert wird, wenn starke Verbindungen zwischen neuem Lernen und bereits vorhandenem Wissen hergestellt werden. Nach dem konstruktivistischen Ansatz (im Gegensatz zum direkten Empfang basiert dieser Ansatz, wie die anderen modernen Lerntheorien, auf den Daten aus neurowissenschaftlichen Studien. Das bedeutet, dass Lernen auf der Grundlage vorhandener Kenntnisse und Erfahrungen erfolgen kann.

Die Verwendung von Metaphern in Bildung hat viele Vorteile. Diese helfen den Schülern*innen auch, abstrakte Konzepte mit konkreten zu erklären. Sie sind nützliche Werkzeuge zum Lernen und steigern die Motivation, sorgen für die Festigung des Gelernten, entwickeln die Gefühle und Wahrnehmungen, behindern die Angst vor dem Lernen und der Klasse, fördern kreatives und entdeckendes Lernen und entwickeln die Vorstellungskraft der Lernenden (Arslan und Bayrakçı, 2006; Fraser, 2001; Hanson, 1993; Maojo und Sanchez, 2000; Osborn, 1997).

2.3. Die Relation von Metapher und Sprache

In Sprach- und Semantikstudien werden die Konzepte oder Begriffe darstellender Metaphern hauptsächlich untersucht. Während eines Gesprächs kann ein mangelndes oder unvollständiges Wort durch ein metaphorisches Wort ersetzt werden (Forceville, 2002). Reimer und Camp (2006) behaupteten, dass dies natürlicherweise eine Art von Sprache ist, wobei die für einen bestimmten Stil genutzt werden. Im Vergleich zu Rhetorik bezieht sich der Verwendungszweck von Metaphern eher darauf, ein Phänomen zu verstehen und zu erklären. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine gegenseitige Bindung zwischen der Sprache und Metaphern gibt, weil die Sprache der beste Spiegel der Gedanken der Menschheit ist.

2.4. Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit gilt nicht nur als ein wissenschaftliches Phänomen. Vielmehr ist es ein Phänomen, das voll und ganz alltäglich und ein natürlicher Bestandteil der globalisierten Welt ist. Diverse Bedürfnisse, wie gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche technische etc., führten zum Paradigmenwechsel. Der Erwerb und die Verwendung der Mehrsprachigkeit können in einem natürlichen und oder einem synthetischen, d.h. institutionellen Umfeld erfolgen. Hierfür sind mindestens zwei Fremdsprachen erforderlich, erst dann werden der Sinn und Zweck der Mehrsprachigkeit erfüllt (Flinz, 2019). In der heutigen globalen Welt wird dieses Phänomen, welches als Brücke zur Kommunikation gesehen wird, als ein Forschungsgebiet bis auf die Komponentenebene analysiert und in den praktischen fremdsprachlichen Unterricht eingebettet. Dies hat u.a. die Funktion, dass Proband*innen mehrsprachig und multikulturell vorbereitet werden, was das Kennenlernen und Tolerieren des Fremden veranlasst. Conteh und Meier (2014) bezeichnen die Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als einen „multilingual turn“. Die Mehrsprachigkeit und die Buntheit der Sprachen zu ermöglichen, werden als Grundbausteine zur „Kultur der Mehrsprachigkeit“ charakterisiert (Oomen-Welke, 2000). Wie zuvor erwähnt, verbirgt die Sprachenvielfalt und somit das

Phänomen der Mehrsprachigkeit noch versteckte Schätze und gilt bis heute als nicht ausgeschöpft. Es schlägt Wurzeln in sich, welches zu neuen Forschungsperspektiven führt. Nach Lüdi (2008) teilt sich die Mehrsprachigkeit in drei auf:

Die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich, wie die Bezeichnung schon verrät, auf das Individuum. In diesem Fall dominiert eine Sprache, die aber im Laufe des Lebens einer mehrsprachigen Person einen anderen Stellenwert oder Priorität einnehmen kann (Lüdi, 2008).

In der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hingegen ist die Gesellschaft im Mittelpunkt. Hier rückt der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Ländern oder Regionen in den Vordergrund. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bietet neben der Verständigungsmöglichkeit im internationalen Austausch auch eine Erleichterung für die Kommunikationsweisen, was sich auf die Integration ausschlägt (Roth, 2006).

Die institutionelle Mehrsprachigkeit hat einen bestimmten Rahmen und beschränkt sich auf die Verwendung von mehreren Arbeitssprachen in Institutionen.

2.5. Mehrsprachigkeitsdidaktik

In der globalisierten Welt sind ganz viele Menschen heutzutage mehrsprachig. Diese Situation tritt in Industrie- und Entwicklungsländern häufiger auf, da diese Länder mehr Einwanderung erhalten. Im Einklang mit den gesellschaftspolitischen Entwicklungen war es erwünscht, von diesen mehrsprachigen Ressourcen zu profitieren. Dafür wurden in den letzten Jahren verschiedene Konzepte entwickelt. Diese Konzepte versammelten sich unter dem Dach der Mehrsprachigkeit und zielen darauf ab, Spracherfahrungen und Sprachkompetenzen der Fremdsprachelernenden zu integrieren (Antanie, 2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik bietet hier die Möglichkeit, von mehreren Sprachen zu profitieren, um die Fähigkeiten in diesem Bereich zu entwickeln. Sie beschreibt einen Fremdsprachenunterricht, bei dem die Kompetenzen der Lerngruppe in anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen bewusst einbezogen werden (Hufeisen, 2000). Sensibilisierung der Fremdsprachelernenden hinsichtlich des Sprachbesitzes und der Sprachenkenntnisse ist für Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik relevant, da diese Sensibilität praktisch in den Fremdsprachenunterricht übertragen wird. Hufeisen und Neuner (2003) stellten fest, dass drei Arten der Mehrsprachigkeit unterschieden werden sollten, damit man diese Sensibilisierung konkreter fassen könnte.

2.5.1. Retrospektive Mehrsprachigkeit: Die Lernenden bringen bereits Mehrsprachigkeit und ihre sprachlichen Kenntnisse und somit einen Wissens- und Könnenvorsprung in den L2-Unterricht mit (Hallet, 2015).

2.5.2. Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit: Diese Art von Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Lerner, der aufgrund seines Sprachrepertoires im Gegensatz zu anderen einen Vorsprung hat, aber weil dieses Repertoire nicht der hauptsächliche Lerngegenstand ist, baut er deshalb mit L2 die L3 (Ln) aus. Es lässt sich daraus schließen, dass der Unterricht der L2 in diesem Kontext eine unentbehrliche Rolle bei dem Aufbau der Mehrsprachigkeit der Lernenden spielt (Neuner, 2003).

2.5.3. Prospektive Mehrsprachigkeit: Prospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass der Fremdsprachelerner monolingual in den Unterricht kommt. Die Situation kann als typisch für den Fremdsprachenunterricht in der ersten Fremdsprache bezeichnet werden. In dieser Situation handelt es sich um den Fremdsprachenunterricht in der ersten Fremdsprache, mit dem man seine Mehrsprachigkeit erweitern kann (Neuner, 2003).

2.6. Tertiärsprachendidaktik

Bei der Tertiärsprachendidaktik geht es nicht um eine Entwicklung von einem komplett neuen didaktisch-methodisches Konzept, sondern dass darum, es in Bezug auf Lehren und Lernen von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren (Krumm, 2003; Neuner, 2003). Im Mittelpunkt der herkömmlichen Lehrmethoden steht besonders das Lehren, mit dem die gesetzten Ziele der Tertiärsprachendidaktik nicht erreicht werden, da sich mit der Globalisierung zunehmend heterogene Lerngruppen im Unterricht befinden. Um von unterschiedlichen Eigenschaften dieser heterogeneren Gruppen zu profitieren, ist es notwendig, sich von lehrorientierten traditionellen Methoden zu entfernen, deswegen sind für die lernerorientierte Fremdsprachendidaktik verschiedene Aspekte unabdingbar. Kommunikative und landeskundliche Zielsetzungen zählen zu zwei zugrundeliegenden Perspektiven der Tertiärsprachendidaktik. Mit dem kommunikativen Ziel wird beabsichtigt, die Sprache im täglichen Leben zu verwenden und von der gelernten Sprache als Kommunikationsmittel zu profitieren. Landeskundliches Ziel konzentriert sich eher darauf, dass die Lerner Kultur, Religion, Lebensart des Zielsprachenraumes und Denkweisen der Anderen berücksichtigen und respektieren (Hufeisen und Marx, 2010).

2.7. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Es gibt keine einheitlichen Lehrmethoden für das FSL, deshalb formuliert man übergreifende didaktische Prinzipien. Die Wirkung der übergreifenden didaktischen Prinzipien hängen von diversen Faktoren ab. Die Lerngruppe und auch die lokalen und kulturellen Gegebenheiten spielen hier bedeutende Rolle (Łyp-Bielecka, 2017).

2.7.1. Kognitives Lernen: Unter dem kognitiven Lernen wird die Erweiterung des deklarativen und prozeduralen Wissens der Fremdsprachenlernenden verstanden. Hufeisen (2003) behauptete, dass die Entfaltung der Sprachbewusstheit zu den wichtigsten Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik gehört.

Mit deklarativem Wissen wird darauf abgezielt, mit der Miteinbeziehung der allen bisherigen Sprachen Nutzen zu ziehen. Die Merkmale der früher gelernten Sprachen wahrzunehmen und zu vernetzen, spielt im FSU eine relevante Rolle.

Mit prozeduralem Wissen wird bezweckt, Bewusstheit und Wissen über den eigenen Fremdsprachenprozess und eigenverantwortliche Fortsetzung des Lernprozesses zu erweitern. Persönliche Erfahrungen zum Erlernen bzw. Lernen von Fremdsprachen, individuelle Lerntechniken und Strategien, metakognitive Kompetenz, Vergleichen und Besprechen des Sprachlernprozesses, bewusste Aktivierung und Nutzung von Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen zählen zu den wichtigsten Merkmalen des prozeduralen Wissens (Hufeisen und Marx, 2010).

2.7.2. Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens: Der Verstehensaspekt ist der Ausgangspunkt für das Fremdsprachenlernen. Bewusste Auseinandersetzung und Selbstevaluation des eigenen Lernverhaltens spielen für das Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle. Abrufung und Vernetzung des vorhandenen Wissens und vorhandene Erfahrung mit dem neuen Phänomen verankern das Lernen, das beim Bedarf wieder aktiviert werden kann. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der L1 im Anfangsunterricht bedeutend, damit neue unbekannte Phänomene der L3 verständlich gemacht werden können. Auch im L3-Unterricht ist es unabdingbar, Diversität an den zielgerechten sprachlichen Materialien, die als Verstehensbrücke dienen, anzubieten (Hufeisen, 2000).

2.7.3. Inhaltsorientierung: Inhaltsorientierung erklärt u.a. Empfehlungen für die Materialauswahl, Inhalte und Anbieten der diesbezüglichen Ausübungsmöglichkeiten. Hier soll auch darauf hingewiesen werden, dass kognitive Materialauswahl ausschlaggebend für einen L3-Unterricht ist, da imitative Inhalte ein Hindernis für effektives und dauerhaftes Lernen werden können. Frühere Themen in der L1 und L2 können im L3-Unterricht die Proband*innen entlasten. Motivationserweckende und erkundungsanregende Inhalte berühren das persönliche Interesse der Lernenden, ihre induktive Vorgehensweise und Selbsterarbeitung, sie unterstützen somit den Wissensaufbau (Erlenwein, Hufeisen, Koithan, Kursiša, Neuner und Marx, 2013).

2.7.4. Textorientierung: L3-Textdidaktik schlägt für den DaFnE-Anfangsunterricht den Einsatz von synthetischen Paralleltexten vor, die einen Vergleich mit L1-L2-L3 anbieten. Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Authentizität der Sprache erwartungsgemäß nicht übersehen wird, sondern mit der Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten die Lerner dazu immer gefördert wird (Neuner et al., 2013).

2.7.5. Ökonomisierung des Lernprozesses: Es steht außer Zweifel, dass u.a. die Zeit für erfolgreiches Sprachenlernen relevant ist. Beispielweise wird in der Türkei für den DaFnE-Unterricht relativ weniger Zeit eingeräumt. Dies führt zur Konzentration auf der Grammatik, welches eine Herausforderung für die Tertiärsprachendidaktik ist. Um dies zu verhindern, soll an prinzipielle Lernprozessesökonomisierung gedacht werden. Im Unterricht werden Parallelen in den Sprachsystemen, d.h. Transferbrücken in Vorschein gebracht. Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im DaFnE-Unterricht führen auch zum effizienten Lernen. Dazu gehören Ausübung von Lernstrategien und Techniken, SOS-Strategien für Hilfsmaterialien, die zum selbständigen Lernen anregen. Ferner sollten Lernende beim Lernprozess aktiv handeln. Die Intention, Motivation und das Interesse führen zu einem gewinnbringenden Sprachenlernen (Neuner et al., 2013).

KAPITEL III

EMPIRISCHER TEIL

3.1. Probandenbeschreibung

Die Population der Studie bilden die Schüler*innen eines Gymnasiums in der Schwarzmeerregion der Türkei. Die Proband*innen setzen sich aus der neunten, 10., 11. und 12. Klasse dieses Gymnasiums zusammen. Als die Untersuchung durchgeführt wurde, betrug die Schülerzahl der Schule insgesamt 596. Als freiwillig meldeten sich für diese Studie 503 Proband*innen, deren Anzahl 84,39 % der gesamten Schulpopulation entspricht. Die Anzahl der weiblichen Probandinnen war 282 und 221 männliche Probanden nahmen an dieser Studie teil. 201 der Proband*innen waren zwischen 13-15 Jahren, 292 zwischen 16-18 und 10 über 19 Jahre. Da der Forscher der Studie zugleich als Deutschlehrer an dieser Schule tätig war, basierte das Forschungsprinzip dieser Studie u.a. auf dem Prinzip der Zugänglichkeit.

3.2. Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument fungierte ein halboffener, nicht standardisierter Fragebogen, welches eine detaillierte Informationsgewinnung bietet (Anhang 2). Dieser aus insgesamt 16 Fragen zusammengesetzte Fragebogen ist in drei Teile aufgeteilt. Der erste Teil befasste sich mit 11 demografischen- und sozioökonomischen Fragen. Der zweite Teil erfasste mit vier Fragen Daten zur Einstellung gegenüber der deutschen Sprache. Der dritte und letzte Teil des Fragebogens ist mit zwei Fragen der metaphorischen Auffassung gewidmet, womit die Datengewinnung abgeschlossen wird.

3.3. Datensammlung

Aufgrund der Pandemie (SARS-CoV-2), welche eine weltweite Ausbreitung von Covid-19 verursachte, wurde der direkte Weg zu Proband*innen eingeschränkt. Hinsichtlich dieser Einschränkung erfolgte die Datensammlung mit einem halboffenen Fragebogen, der über Google Forms erstellt wurde (Anhang 5). Um ihn ausführen zu können, wurde vorerst bei AYSE (MEB Arastirma Yarisma ve Sosyal Etkinlik) eine Anfrage auf Genehmigung erstellt (Anhang 1 und Anhang 3). Die Datensammlung erfolgte in sechs Wochen und am Ende dieser Frist wurde die Datenerhebung beendet.

3.4. Datenanalyse

Unter der Berücksichtigung des Sprachniveaus der Proband*innen wurden die Fragen des Fragebogens auf Türkisch erstellt. Die erhobenen Primärdaten wurden mithilfe vom digitalen Textverarbeitungssystem und Datenprozessor bearbeitet. Demografische- und

sozioökonomische Fragen wurden anschließend visualisiert und auf den Grafiken von groß nach klein geordnet, wobei dieses Prinzip auch in anderen Grafiken befolgt wurde. Im Anschluss daran wurden diese Daten unter der Berücksichtigung der Vollständigkeit sorgfältig ins Deutsche übersetzt. Die einzelnen metaphorischen Auffassungen und diesbezüglichen Begründungen der Proband*innen wurden folgend in Kategorien eingeteilt und tabellarisch gegeben. Die Zusammenhänge zwischen mengenmäßigen Daten wurden mit der quantitativen Forschungsmethode statistisch analysiert, wohingegen die erhobenen Daten der metaphorischen Auffassungen und dbzgl. Begründungen auf der Grundlage qualitativer Forschung inhaltsanalytisch behandelt wurden. Der grundlegende Prozess der Inhaltsanalyse besteht darin, ähnliche Daten im Rahmen bestimmter Konzepte bzw. Kategorien zusammenzutragen und sie für die Leser*innen verständlicher Weise zu organisieren und zu interpretieren (Yıldırım und Şimşek, 1999). In diesem Zusammenhang wurden die erstellten Kategorien der metaphorischen Auffassungen Satz für Satz für sich ausführlich analysiert und interpretiert. Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse, die auf der Grundlage der qualitativen Analysen basieren, mit statistischen Daten verglichen. In Folge dessen wurden die Relationen zwischen diesen Daten offengelegt.

KAPITEL IV

BEFUNDE DER EMPIRISCHEN STUDIE

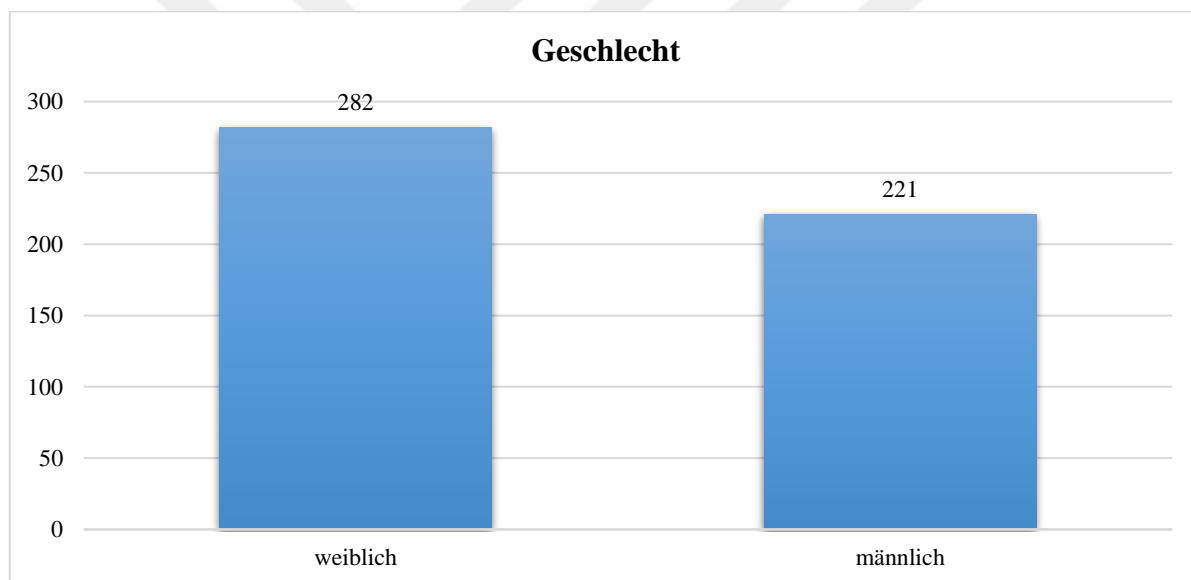
4.1. Befragung

Folgend wurden die Befunde der Befragung visualisiert und ausgewertet. Die Wiedergabe der Befunde wurde optisch vom großen zum kleinen Wert rangiert. Die das Herzstück der Studie bildenden metaphorischen Auffassungen und Begründungen wurden in diesem Kapitel in Kategorien unterteilt und diesbezügliche Sätze auch tabellarisch transkribiert (Anhang 4). Die detaillierte Analyse und Relation zwischen den Daten wurden auch in diesem Kapitel in Angriff genommen.

4.2. Geschlecht

Abbildung 1

Geschlecht

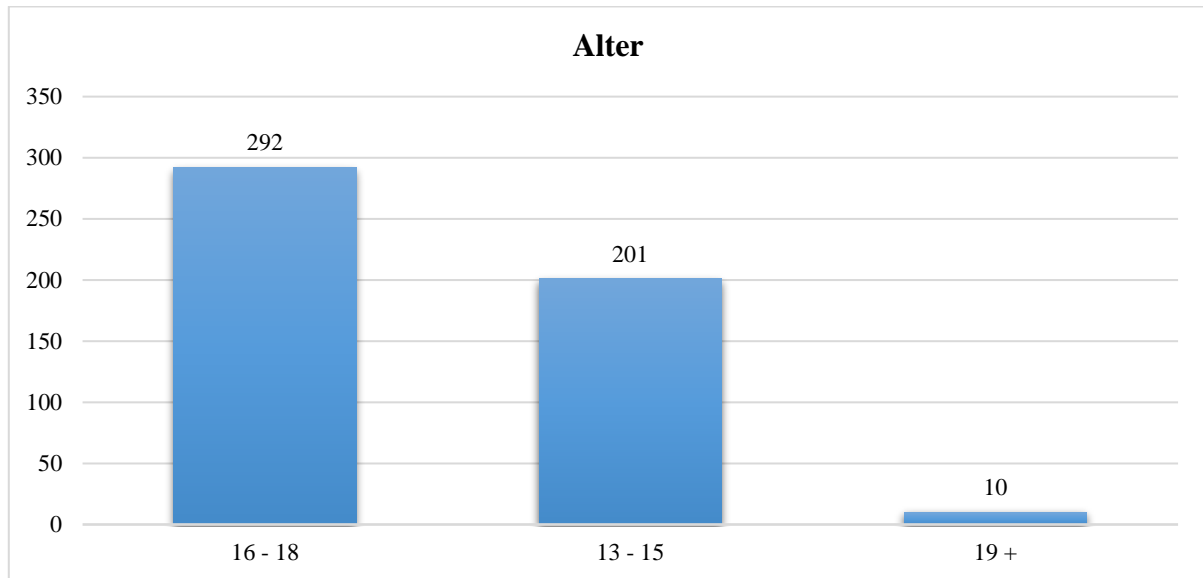


An der Befragung nahmen insgesamt 503 Proband*innen teil. Diese setzten sich mit 282 Personen (56,06 %) aus weiblichen und 221 Personen (43,93 %) aus männlichen Proband*innen zusammen. Die o.g. Abbildung 1 macht ersichtlich, dass die Anzahl der weiblichen Probandinnen um 12,12 Prozent mehr als die der männlichen ist. Literaturrecherchen zeigen, dass weibliche Probandinnen im Gegensatz zu männlichen Probanden in der Mehrzahl sind (Dellal und Yücel, 2015; Hanbay, 2013). Hier ist außerdem der Gedanke aufzugreifen, dass diese 12,12 Prozent einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Ergebnisse der Studie zu haben scheinen.

4.3. Alter

Abbildung 2

Alter

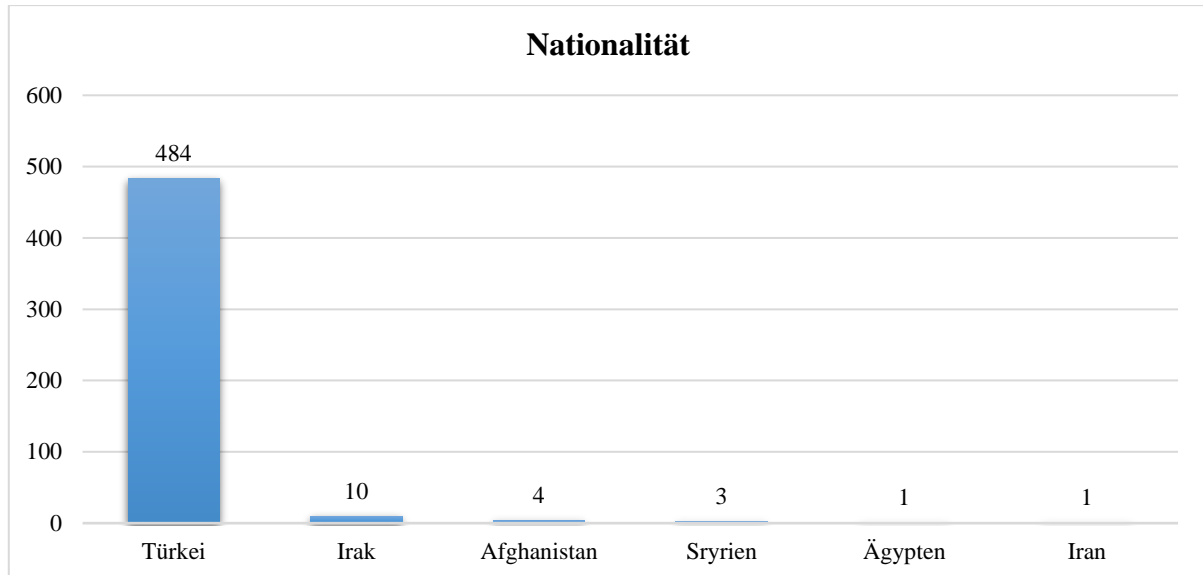


Auf die Frage bzgl. des Alters lauteten die Antworten wie folgt: 292 Proband*innen waren zwischen 16 – 18 Jahren. 201 Proband*innen waren zwischen 13 – 15 Jahren und 10 Personen setzten sich aus Proband*innen mit und über 19 Jahren zusammen. Die geringe Zahl der Proband*innen ab 19 Jahren mag daran liegen, dass sie ab 19 Jahren entweder zu spät eingeschult oder eine Klasse wiederholt haben können. Betrachtet man die Abbildung 4, so zeigt sich, dass die anderen Altersgruppen eine erwartungsgemäße Verteilung nach Klassen aufweisen. Werden das Alter bei Schuleintritt und Schulabschluss berücksichtigt, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Altersverteilung in diesem Kontext naturgemäß ist.

4.4. Nationalität

Abbildung 3

Nationalität



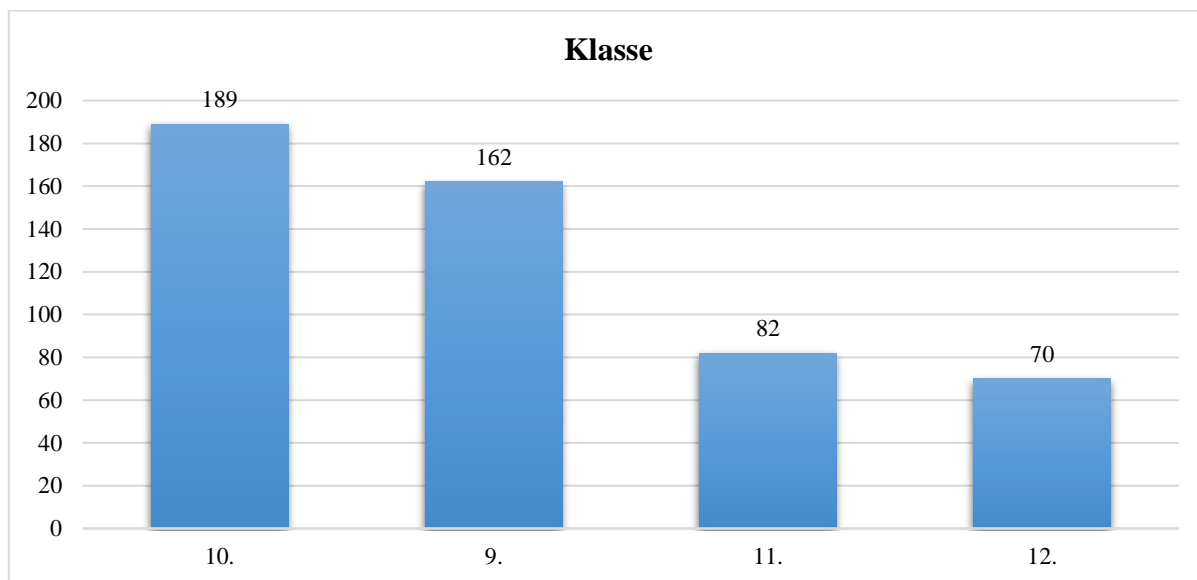
Auf die Frage nach der Nationalität antworteten 484 Proband*innen mit Türkei. Der zweithöchste Anteil der Nationalität stellte der Irak mit 10 Personen dar, welches von Afghanistan mit vier Personen und Syrien mit drei Personen gefolgt wurde. Abschließend nahm eine Person mit ägyptischer und eine Person mit iranischer Nationalität an der Befragung teil. Es ist zu sehen, dass die Anzahl der Ausländer*innen in der Schule relativ gering ist.

Die Analyse beschränkt sich dabei lediglich auf eine Schule, daher ist eine eindeutige Anzahl der Ausländer*innen der Stadt, in dieser Form und anhand der vorhandenen Daten allerdings auch nicht möglich. Wichtig ist in diesem Zusammenhang natürlich die Sprachvielfalt, die die Proband*innen mitbringen.

4.5. Klasse

Abbildung 4

Klasse

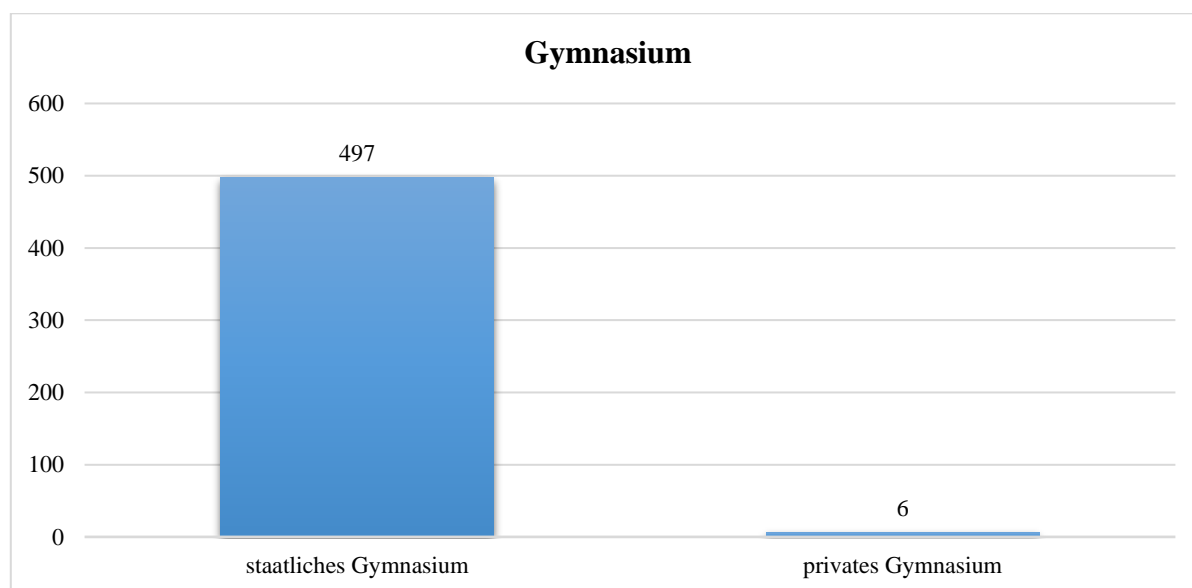


Das Diagramm stellt die Verteilung der Klassen, die an der Befragung teilnahmen, dar. Es wird ersichtlich, dass die 10. Klassen mit 189 Personen in der Mehrzahl waren. Diese werden mit 162 Personen von den neunten Klassen gefolgt. An dritter Stelle nahmen mit 82 Personen die 11. Klassen an der Befragung teil, welche mit 70 Personen von den 12. Klassen gefolgt wurden.

4.6. Gymnasium

Abbildung 5

Gymnasium



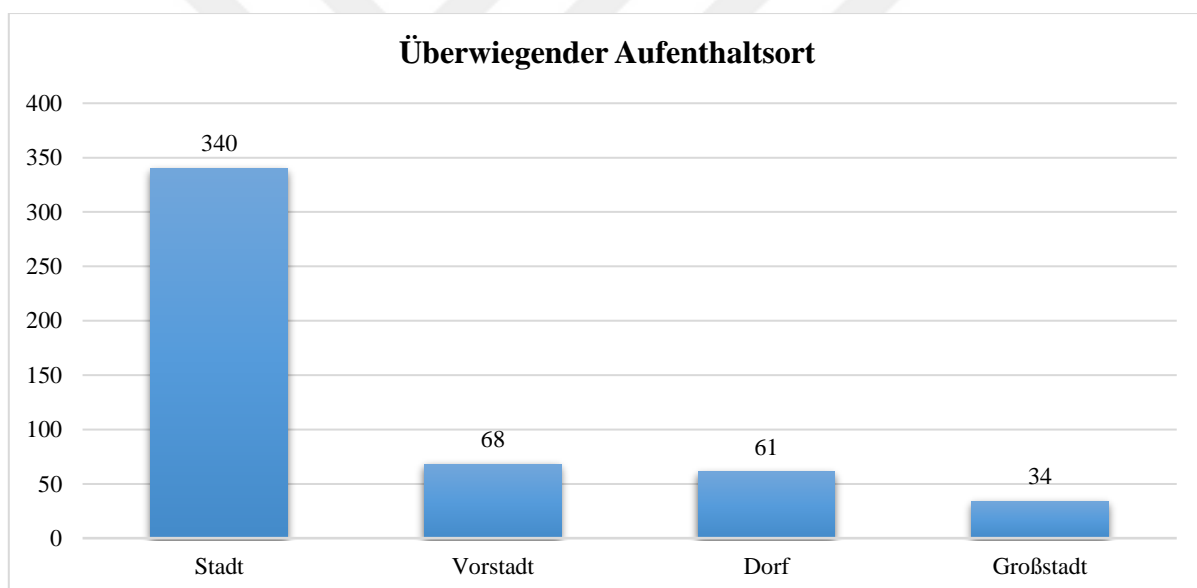
Auf die Frage, ob die Proband*innen überwiegend an einer staatlichen oder privaten Schule unterrichtet wurden, antworteten 497 der Proband*innen, dass sie eine staatliche Schule besuchten. Diese Anzahl entspricht 98,80 Prozent der Gesamtheit, wohingegen lediglich sechs Proband*innen (1,2 %) bisher überwiegend an einer privaten Schule waren und aus diversen Gründen in eine staatliche Schule wechselten.

Diese Daten scheinen sich mit finanzieller Lage der Proband*innen zu vereinigen. Abbildung 8 zeigt, dass 433 Proband*innen aus mittleren ökonomischen Verhältnissen stammen und 47 Proband*innen finanziell auf einem niedrigen Stand sind. Es lässt sich daraus schließen, dass die Kosten für die Privatschulen Eltern finanziell belasten könnten.

4.7. Überwiegender Aufenthaltsort

Abbildung 6

Überwiegender Aufenthaltsort

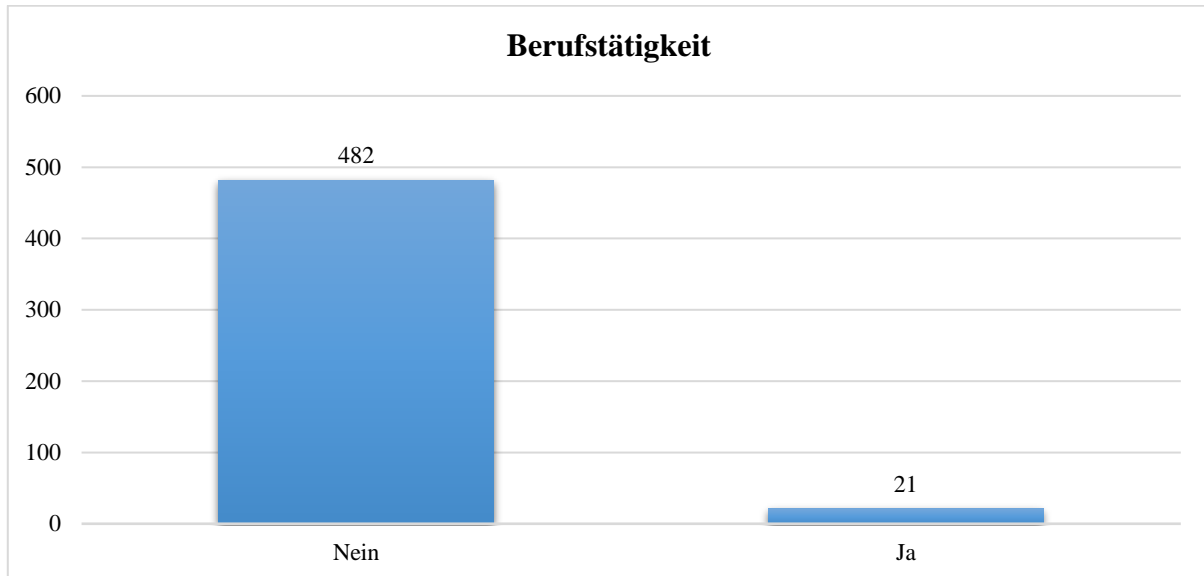


Die Grafik 6 veranschaulicht den überwiegenden Aufenthaltsort der Proband*innen. Es macht sich bemerkbar, dass 340 Proband*innen aus einer Stadt kamen und sich überwiegend in einer Stadt aufhielten. 68 der Proband*innen (13,5 %) gaben als Aufenthaltsort eine Vorstadt an, gefolgt von Dorf mit 61 der Proband*innen (12,1 %). 34 der Proband*innen (6,18 %) gaben an, in einer Großstadt zu leben. Die Schule, an der die Forschung durchgeführt wurde, befindet sich auch in der Stadt, daher trat die höchste Anzahl des überwiegenden Aufenthaltsortes der Proband*innen als Stadt auf. Diese Quote entspricht 67,6 %.

4.8. Berufstätigkeit

Abbildung 7

Berufstätigkeit

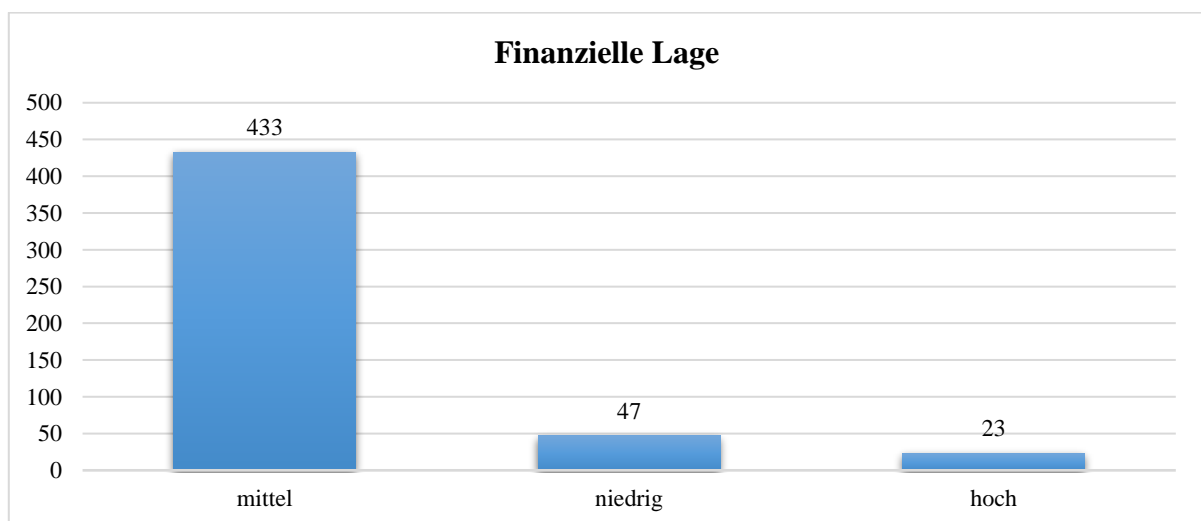


Auf die Frage, ob die Befragten berufstätig sind, antworteten 482 Proband*innen mit „nein“. Hingegen antworteten 21 Proband*innen mit „ja“ und gaben an, dass sie nach der Schule arbeiten würden. Es zeigt sich, dass die berufstätigen Proband*innen in der Minderzahl sind. In den meisten Fällen möchten Eltern der Proband*innen nicht, dass ihre Kinder nach der Schule arbeiten, damit sie sich mehr auf die Schule konzentrieren können. Dieses Ergebnis kann auch darauf zurückzuführen sein, dass die Schule ein anatolisches Gymnasium ist.

4.9. Finanzielle Lage

Abbildung 8

Finanzielle Lage

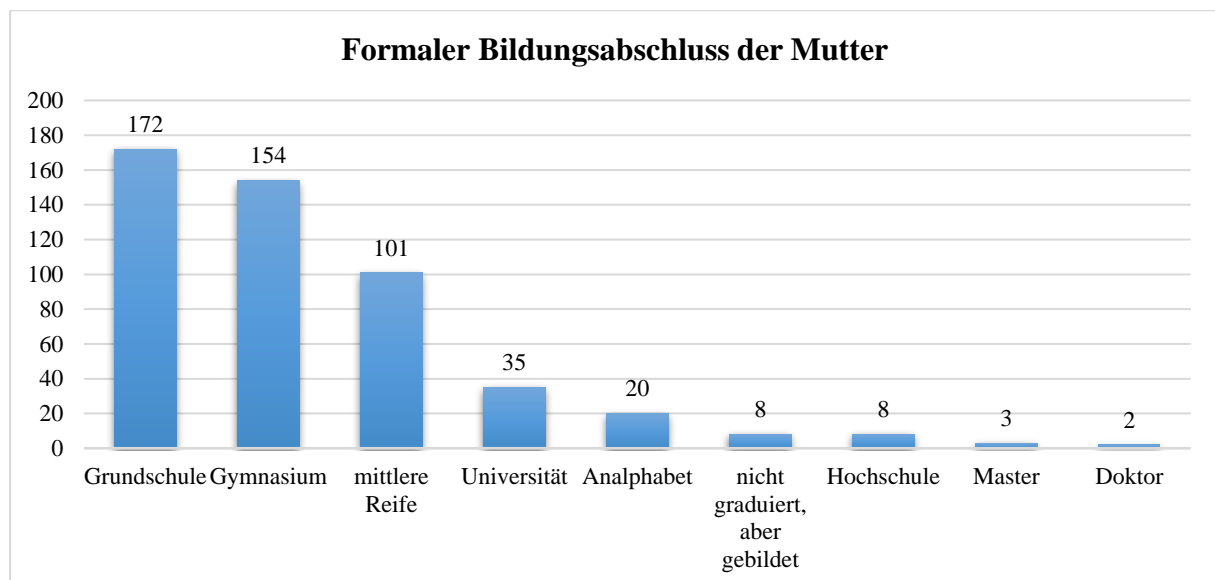


Die Abbildung 8 zur finanziellen Lage beabsichtigt die Verhältnisse der Proband*innen, aus denen sie kommen, zu visualisieren. Hier gaben 433 Proband*innen an, dass sie in mittleren ökonomischen Verhältnissen leben. Dieser Wert entspricht 86,1 %. 47 Proband*innen gaben an, finanziell auf einem niedrigen Stand zu sein. Der Anteil beträgt 9,3 %. Ihre finanzielle Lage schätzen 23 Proband*innen als hoch ein. Diese Quote entspricht 4,6 Prozent. Aufgrund der Daten kann man davon ausgehen, dass die meisten Proband*innen in mittleren oder niedrigen Verhältnissen leben.

4.10. Formaler Bildungsabschluss der Mutter

Abbildung 9

Formaler Bildungsabschluss der Mutter

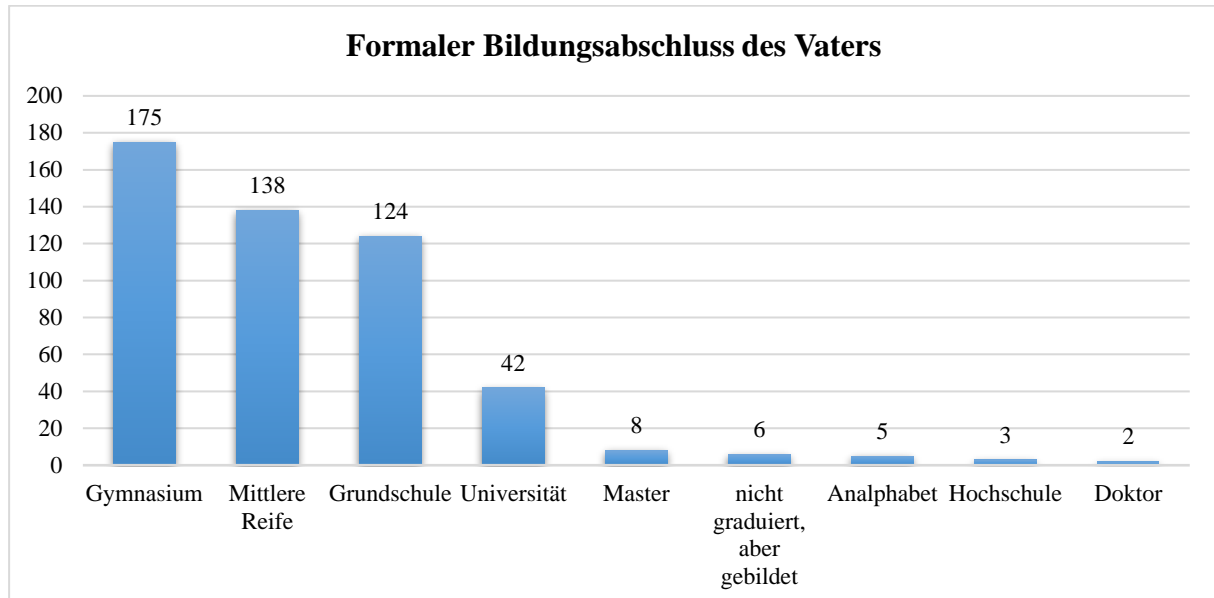


Die Abbildung 9 gibt Auskunft über den formalen Bildungsabschluss der Mutter. Gemäß den befragten Proband*innen haben 172 Mütter einen Grundschulabschluss. Diese Quote entspricht 34,2 %. Dem folgen 154 Mütter (30,6 %) mit einem gymnasialen Abschluss. Laut den befragten Proband*innen haben 101 Mütter (20,1 %) eine mittlere Reife, wohingegen 35 (7 %) einen Universitätsabschluss haben. Der Befragung zufolge sind 20 Mütter Analphabeten, d.h. sie können weder lesen noch schreiben. Der Anteil beträgt 4 %. Es gibt auch 8 Mütter (1,6 %), die ohne einen formalen Bildungsabschluss – meist abgebrochene Bildung – haben, dennoch sind diese Mütter laut den befragten Proband*innen in der Lage zu lesen und schreiben. Hochschulreife haben acht Mütter (1,6 %). Drei Mütter (0,6 %) haben einen Masterabschluss und zwei (0,4 %) einen Dokortitel.

4.11. Formaler Bildungsabschluss des Vaters

Abbildung 10

Formaler Bildungsabschluss des Vaters

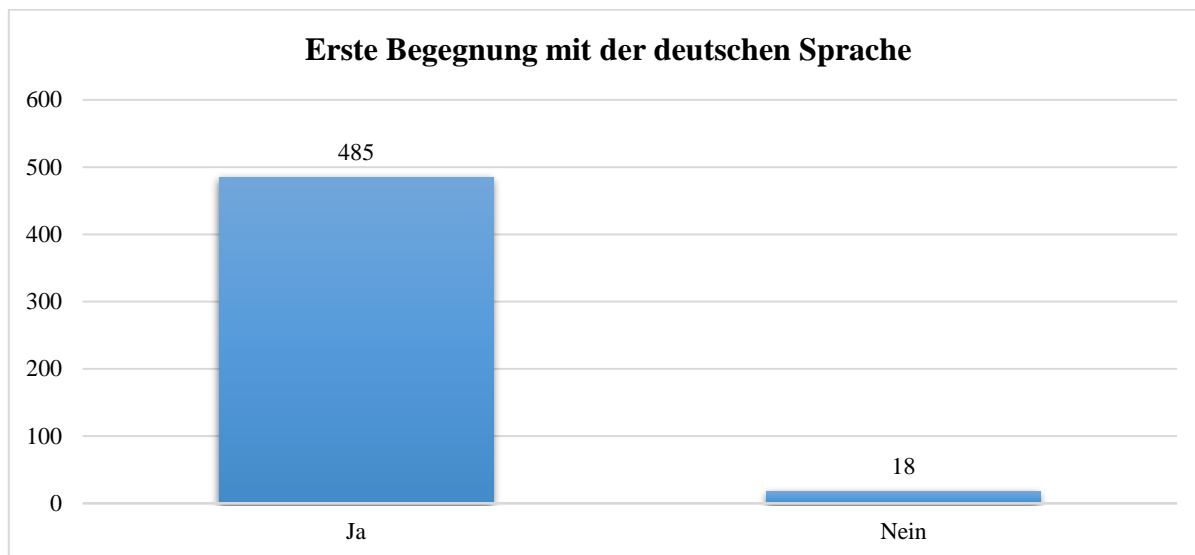


Die Abbildung 10 weist den formalen Bildungsabschluss des Vaters auf. 175 Väter haben gemäß den befragten Proband*innen einen gymnasialen Abschluss. Dieser Wert entspricht 34,8 %. Danach folgt die mittlere Reife mit einem Wert von 138, dessen Anteil 27,4 % beträgt. Danach folgen 124 Väter (24,7 %) mit einem Grundschulabschluss. 42 der Väter haben einen universitären Abschluss, wobei dieser Wert 8,3 % entspricht. 8 Väter (1,6 %) haben einen Masterabschluss. Sechs Väter (1,2 %) sind in der Lage zu lesen und schreiben, obschon sie bis heute keinen formalen Bildungsabschluss haben. Danach folgen 5 Väter (ca. 1 %), die gemäß den befragten Proband*innen analphabetisch sind. Laut Befragten weisen 3 Väter (0,6 %) einen Hochschulabschluss und 2 (0,4 %) einen Dokortitel auf.

4.12. Erste Begegnung mit der deutschen Sprache

Abbildung 11

Erste Begegnung mit der deutschen Sprache



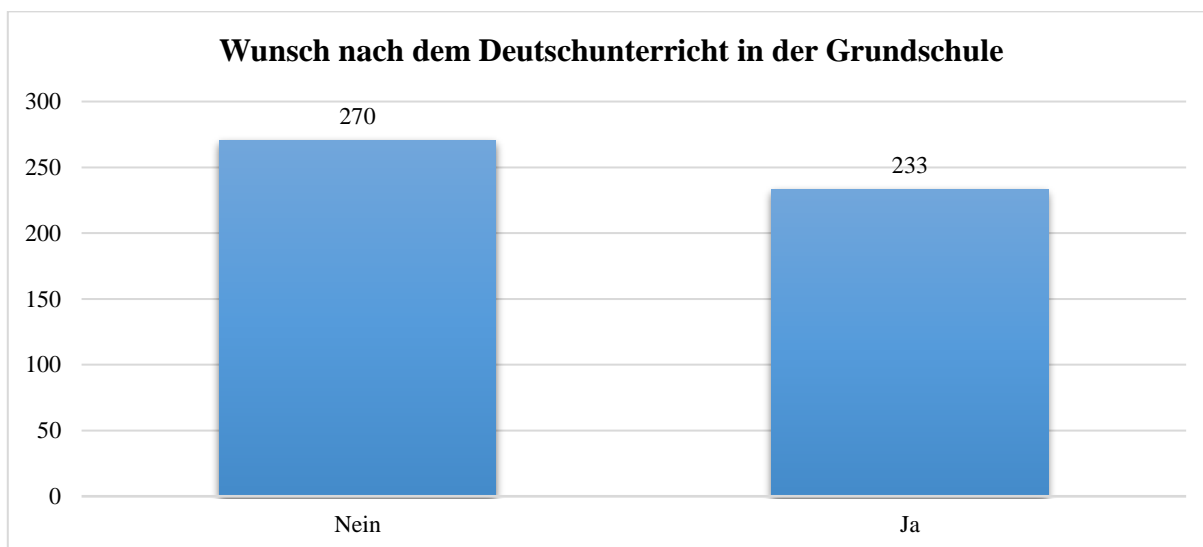
Auf die Frage, ob die erste Begegnung mit der deutschen Fremdsprache im Gymnasium stattfand, antworteten 485 Proband*innen mit „ja“ und lediglich 18 Proband*innen (3,6 %) mit „nein“.

Anhand dieses Ergebnisses wird deutlich, dass 96,4 % der Proband*innen begegneten dem Deutschunterricht erst im Gymnasium.

4.13. Wunsch nach dem Deutschunterricht in der Grundschule

Abbildung 12

Wunsch nach dem Deutschunterricht in der Grundschule

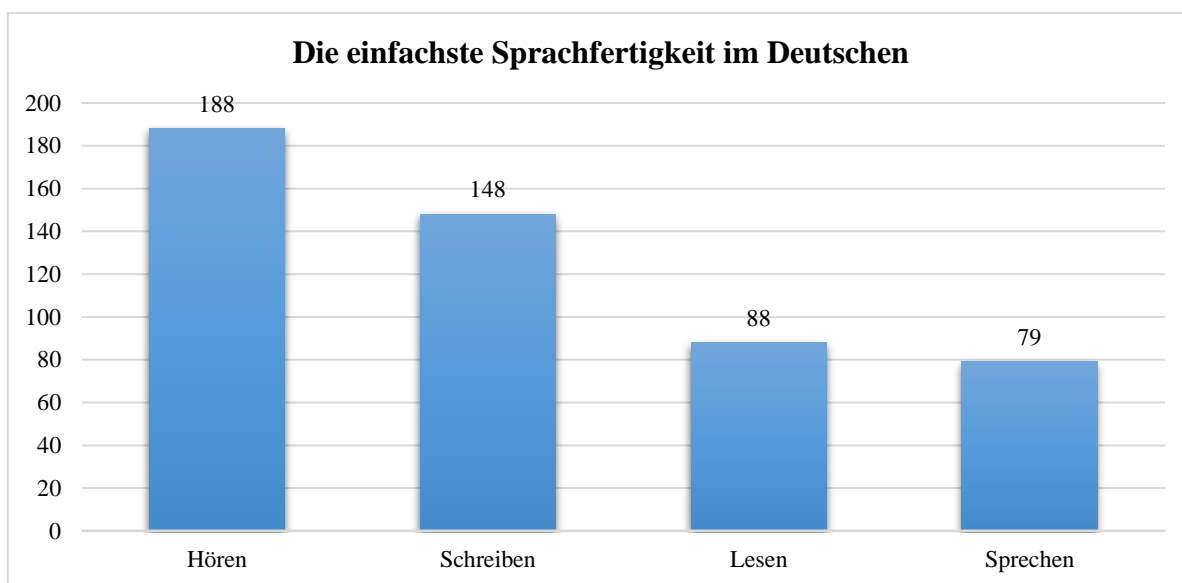


Es ist bekannt, dass Deutsch in der Türkei an anatolischen Gymnasien als Pflichtfach unterrichtet wird. Weiterhin hat eine frühe Begegnung mit einer Sprache eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für den Fremdspracherwerb. Daher wurden die Proband*innen danach gefragt, ob sie Deutsch auch in der Grundschule gerne lernen würden. Auf diese Frage antworteten 270 Proband*innen (53,7 %) mit „nein“ und 233 (46,3 %) mit „ja“.

4.14. Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen

Abbildung 13

Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen

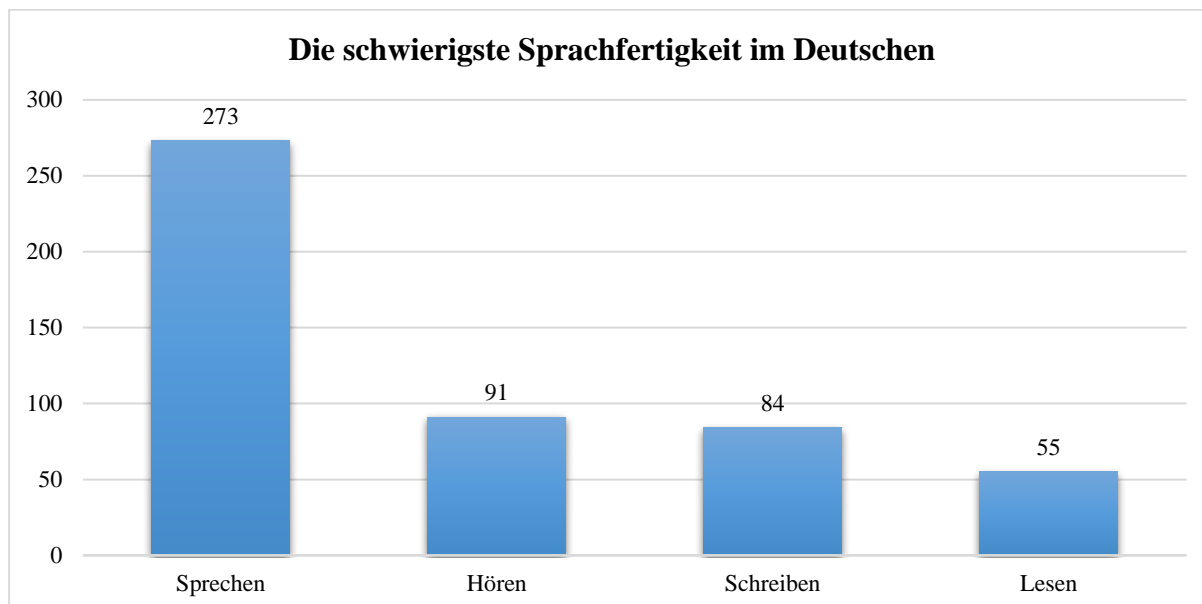


Die Proband*innen wurden gefragt, welche ihrer Meinung nach die einfachste Sprachfertigkeit in der deutschen Sprache ist. Auf diese Frage antworteten 188 Proband*innen (37,37 %) mit der Sprachfertigkeit „Hören“, gefolgt 148 (37,37 %) mit „Schreiben“. 88 Proband*innen (17,49 %) antworteten auf diese Frage mit „Lesen“ und 79 (15,70 %) mit „Sprechen“. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine der Forschungshypothesen dieser Studie hier verifiziert wurde, welche annahm, dass Deutschlernende in der deutschen Sprache die Fertigkeit Hören als „am einfachsten“ bezeichnen werden.

4.15. Die schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschen

Abbildung 14

Die schwierigste Sprachfertigkeit im Deutschen



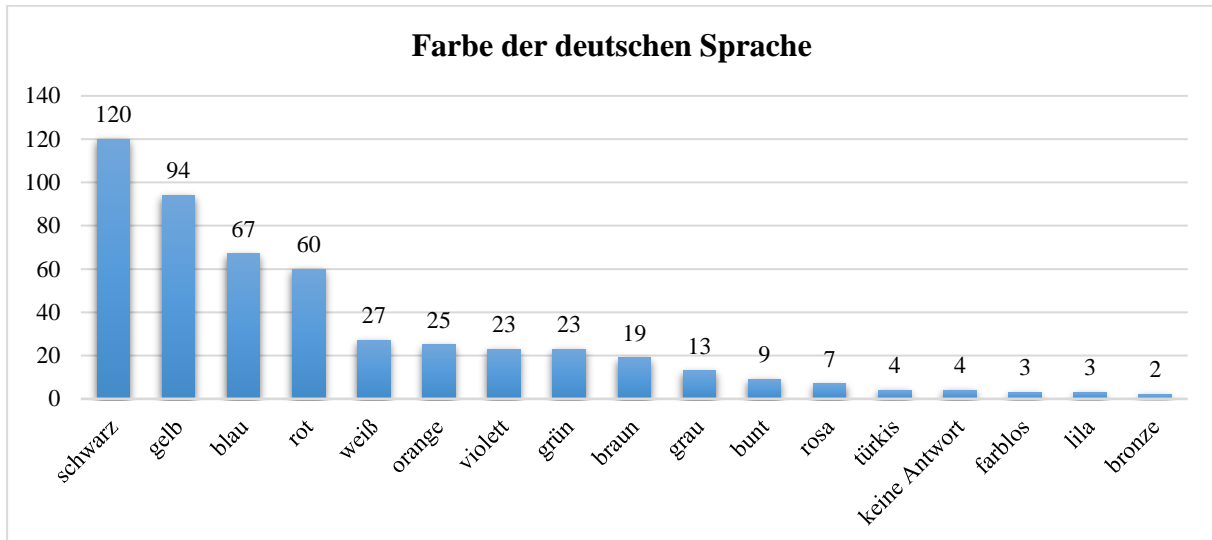
Die Proband*innen wurden auch gefragt, welche ihrer Meinung nach die einfachste Sprachfertigkeit in der deutschen Sprache ist. Auf diese Frage antworteten 273 Proband*innen (54,27 %) mit der Sprachfertigkeit „Sprechen“, gefolgt 91 (18,09 %) mit „Hören“. 84 Proband*innen (16,39%) beantworteten diese Frage mit „Schreiben“ und 55 (ca. 11 %) mit „Lesen“.

Ansichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine der Forschungshypothesen dieser Studie hier verifiziert wurde, welche annahm, dass Deutschlernende in der deutschen Sprache die Fertigkeit Sprechen als „am schwierigsten“ bezeichnen werden.

4.16. Farbe der deutschen Sprache

Abbildung 15

Farbe der deutschen Sprache



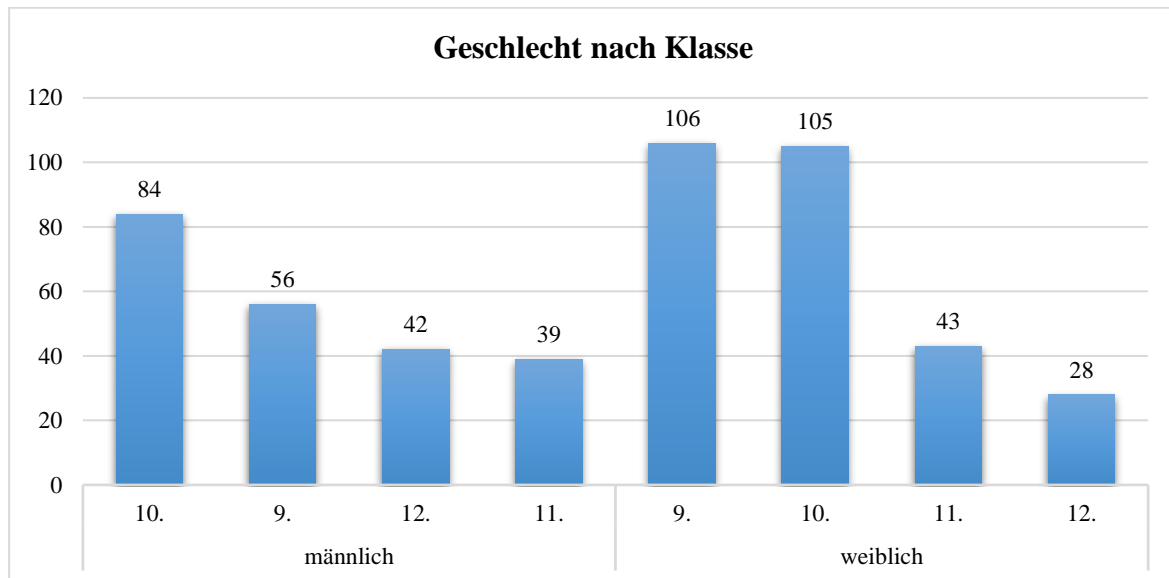
Die Proband*innen wurden gefragt, welche ihrer Meinung nach die Farbe der deutschen Sprache ist. Auf diese Frage antworteten 120 Proband*innen (23,85 %) mit der Farbe „schwarz“, 94 (18,67 %) mit „gelb“, 67 (13,32 %) mit „blau“ und 60 (ca. 12 %) mit „rot“. 27 Proband*innen (5,36 %) antworteten auf diese Frage mit „weiß“, 25 (ca. 5 %) mit „orange“, 23 (4,57 %) mit „violett“ sowie „grün“, 19 (3,77 %) mit „braun“ und 13 (2,58 %) mit „grau“. Die restlichen Farben wurden von weniger als 10 Proband*innen gewählt. 9 Proband*innen antworteten mit „bunt“, 7 mit „rosa“, 4 mit „türkis“, 3 mit „farblos“ und „lila“, 2 mit „bronze“ und „grün“. 4 Proband*innen machten zu dieser Frage keine Angaben.

Türkoğlu (2003) hebt hervor, dass die Farbe Schwarz keine positive Bedeutung hat und ihre negativen Bedeutungen viel mehr als ihre allgemeinen Bedeutungen sind. Diese wird mit den Wörtern wie Böse, Tod und Pessimismus identifiziert. Blau ist die tiefste und kälteste der Farben, Farbe des Friedens und der Ruhe. Ferner gibt es keine Ausdrücke oder Redewendungen, die sich auf positive Bedeutungen von Gelb beziehen. Diese erinnert an die Farbe der Natur, gefallener Blätter, öder Länder und Wüsten. Mit seinen negativen Bedeutungen wird die Farbe „rot“ an Blut, die Farbe von Krieg, Aggression, Feuer und Gewalt erinnert.

4.17. Geschlecht nach Klasse

Abbildung 16

Geschlecht nach Klasse

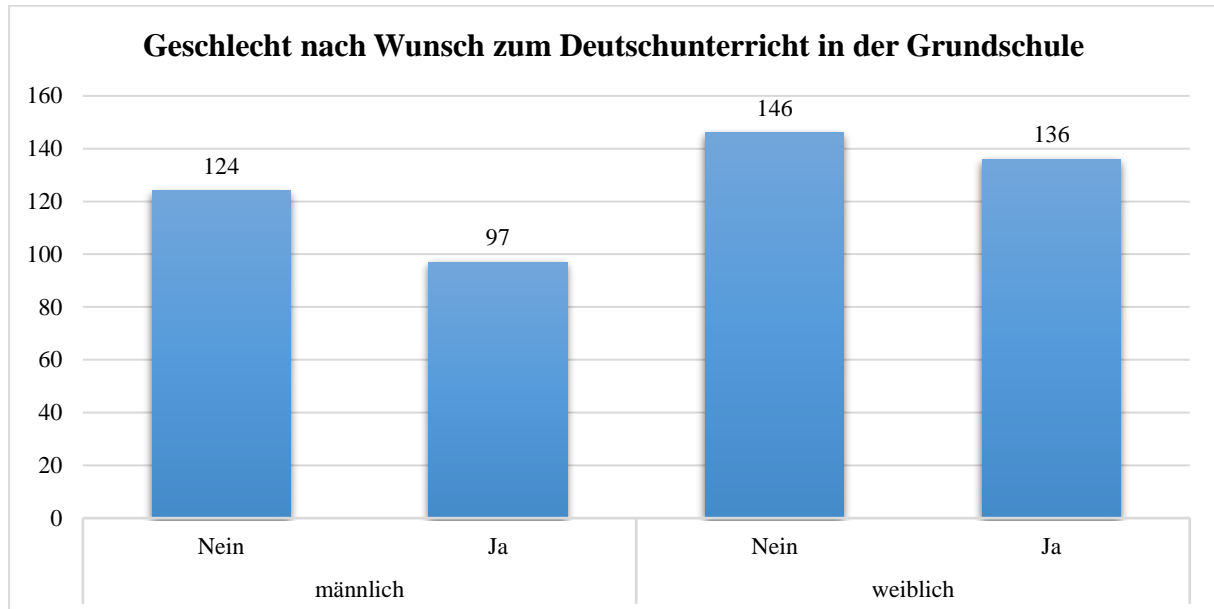


Das Diagramm stellt die Verteilung der Geschlechter nach Klassen der Proband*innen dar. Es ist zu sehen, dass die Anzahl der weiblichen Proband*innen in allen Klassen größer war, als die männlichen Probanden. In diesem Zusammenhang ist es ersichtlich, dass die Geschlechterverteilung der 11. Klassen im Vergleich zu anderen zahlenmäßig am nächsten sind. Auffällig ist, dass die Anzahl der weiblichen Proband*innen der 10. Klasse fast doppelt so hoch war, wie männliche Probanden derselben Klasse. Vor allem scheinen weibliche Proband*innen der 10. Klasse einen dominierenden Einfluss auf die Daten zu haben.

4.18. Geschlecht nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule

Abbildung 17

Geschlecht nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule



Das Diagramm gibt Auskunft über die Verteilung des Geschlechts der Proband*innen in Bezug auf den Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule. 124 der männlichen Probanden (53,67 %) beantworteten diese Frage mit „Nein“, während 97 (ca. 42 %) mit „Ja“ reagierten. 146 der weiblichen Probandinnen (51,77 %) antworteten auf diese Frage mit „Nein“, wohingegen 136 (48,22 %) mit „Ja“ ihre Meinung vertraten.

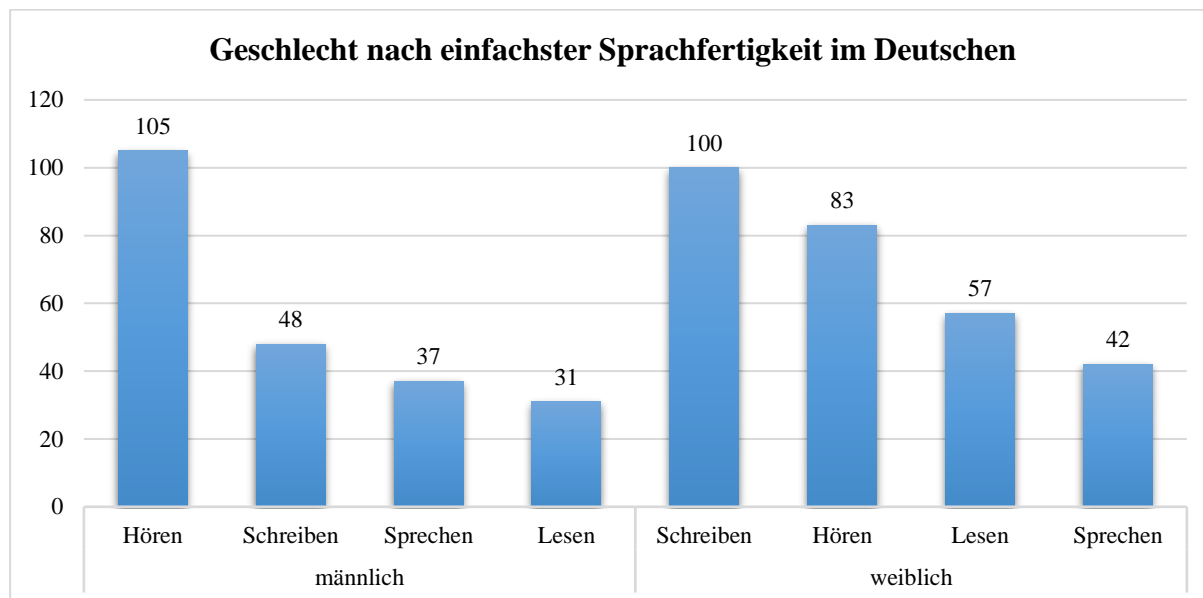
Während die Anzahl der männlichen Probanden, die diese Frage mit „Nein“ beantworteten, höher als die der weiblichen Proband*innen waren, entstand hier jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Befragten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mehr als die Hälfte der beiden Geschlechtergruppen scheinbar keinen Deutschunterricht in der Grundschule wollen.

4.19. Geschlecht nach einfachster Sprachfertigkeit im Deutschen

Abbildung 18

Geschlecht nach einfachster Sprachfertigkeit im Deutschen



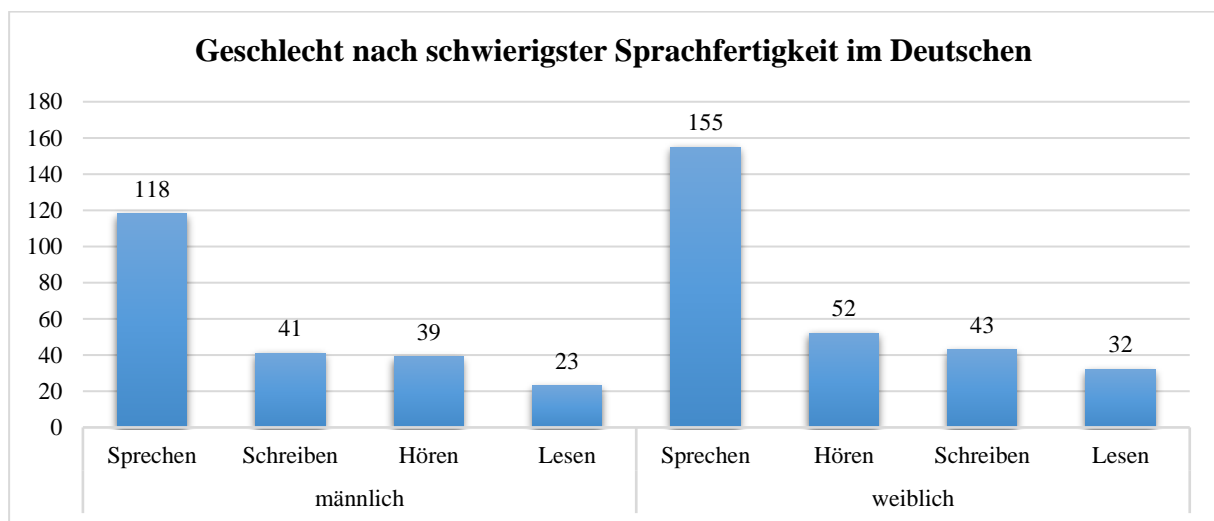
Gegenstand des Diagramms ist die Verteilung des Geschlechts nach der Frage, welche die einfachste Sprachfertigkeit in der deutschen Sprache ist. Auffällig ist, dass die Anzahl der weiblichen und männlichen Probanden hier fast gleich ist, während sie auf diese Frage unterschiedliche Entscheidungen trafen. 105 der männlichen Probanden (47,51 %) waren der Meinung, dass „Hören“ die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen ist, während dieselbe Frage von 100 weiblichen Probandinnen (35,46 %) durch „Schreiben“ beantwortet wurde. Die vorliegenden Ergebnisse der männlichen Probanden zeigen in dieser Hinsicht Parallelen zur Abbildung 13, auf die 188 Proband*innen auch mit der Sprachfertigkeit „Hören“ antworteten. In Abbildung 13 ist ersichtlich, dass die Sprachfertigkeit „Schreiben“ bei 148 Befragten an zweiter Stelle steht. Aus den genannten Ergebnissen wird deutlich, dass die Rolle der weiblichen Probandinnen einen relevanten Einfluss auf die Anzahl der einfachsten Sprachfertigkeit „Schreiben“ hat, da 100 weibliche Befragte hier mit „Schreiben“ antworteten. Diese ist für 48 der männlichen Befragten zweiteinfachsten Fertigkeit im Deutschen, während 83 weibliche Probandinnen hier auf „Hören“ hinwiesen. Für 37 junge Männer steht an dritter Stelle „Sprechen“, wohingegen 57 junge Frauen „Lesen“ angaben. Weiterhin antworteten 31 männliche Probanden auf diese Frage mit „Lesen“, während 42 weibliche Probandinnen mit „Sprechen“ beantworteten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ergebnis der Grafik bei den beiden Geschlechtsgruppen unterschiedliche Antworten aufweist. Diese Arbeit möchte keine endgültige Antwort finden, jedoch einen oberflächlichen Blickwinkel in der Studie ermöglichen.

4.20. Geschlecht nach schwierigster Sprachfertigkeit im Deutschen

Abbildung 19

Geschlecht nach schwierigster Sprachfertigkeit im Deutschen

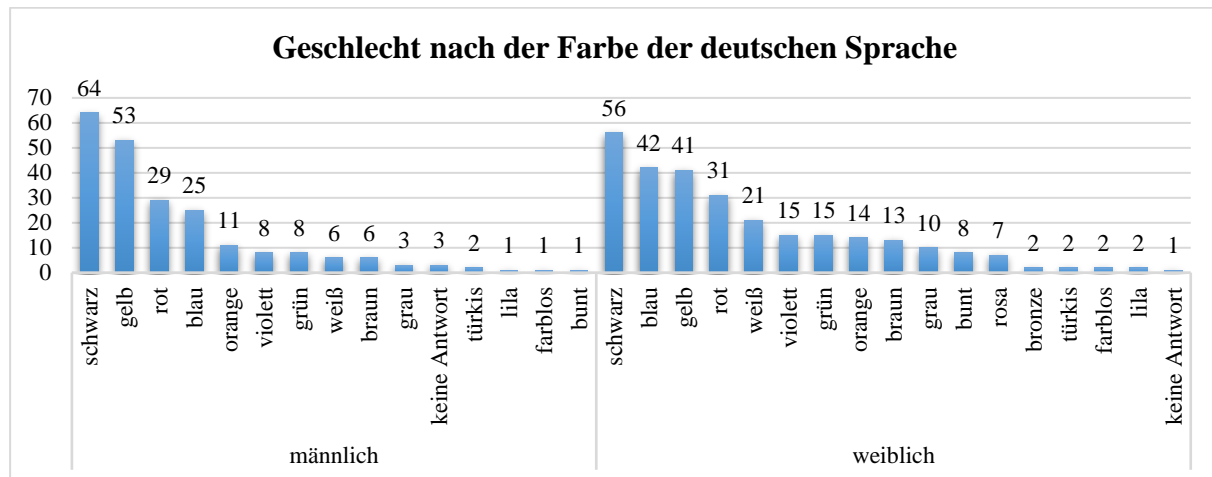


Die Grafik gibt Auskunft über das Geschlecht nach schwierigster Fertigkeit im Deutschen. In der Grafik ist zu sehen, dass die Sprachfertigkeit „Sprechen“ unabhängig vom Geschlecht mit großem Abstand an erster Stelle steht. Die diesbezügliche Quote entspricht 54,27 %. Dieses Ergebnis zeigte keine Parallelen zur Abbildung 19. Mit anderen Worten, männliche und weiblichen Proband*innen scheinen mit der schwierigsten Sprachkompetenz der deutschen Sprache im Einklang zu stehen. Es ist ersichtlich, dass diese Harmonie jedoch an zweiter Stelle dieser Grafik gegeben ist. Männliche Probanden vertraten hier die Meinung, dass „Schreiben“ die zweitschwerste Fertigkeit im Deutschen ist, während weiblichen Probandinnen „Hören“ angaben. Hinsichtlich der drittschwersten Sprachfertigkeit antworteten 39 der männlichen Probanden auf diese Frage mit „Hören“, wohingegen 43 der weiblichen Probandinnen mit „Schreiben“ reagierten. Hier wird deutlich, dass das „Hören“ hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads für beide Geschlechtsgruppe an letzter Stelle steht. Hierzu sind jedoch weitere Experimente mit mehr Proband*innen notwendig, um diese Unterschiede zu untersuchen.

4.21. Geschlecht nach der Farbe der deutschen Sprache

Abbildung 20

Geschlecht nach der Farbe der deutschen Sprache



Gegenstand der Grafik ist die Verteilung des Geschlechts nach der Frage, welche Farbe die deutsche Sprache wäre. Beide Geschlechter antworteten auf diese Frage mit der Farbe „schwarz“. Hier ist die Anzahl der männlichen Probanden 64 und weiblichen Probandinnen 56. In dieser Hinsicht zeigen die Daten Parallelen zur Abbildung 15. An zweiter Stelle gingen 53 der männlichen Probanden auf „gelb“ ein, wohingegen 42 der weiblichen Probandinnen „blau“ wählten. Hier wird deutlich, dass die zweite Wahl der männlichen Probanden von Abbildung 15 abweicht, wohingegen weibliche Probandinnen damit in Kohärenz waren.

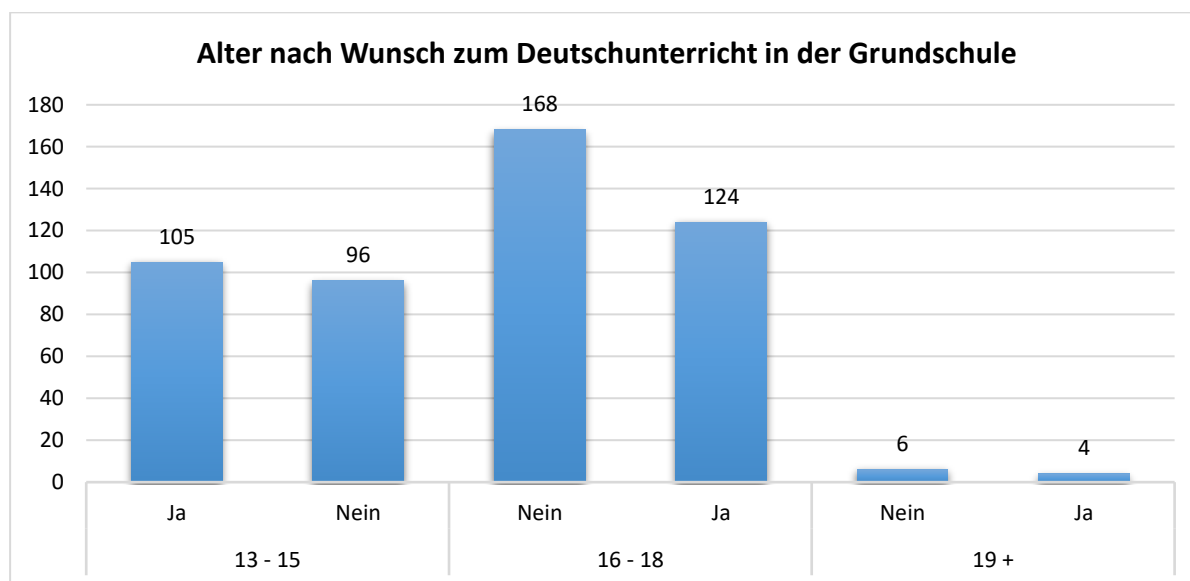
Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist die dritte Farbauswahl, die von 41 Probandinnen als „gelb“ gewählt wurde. Es ist festzustellen, dass jedoch zwischen ihrer zweiten und dritten Präferenz lediglich einen Zahlenunterschied vorkommt. Die dritte Farbe für 29 der männlichen Probanden ist „rot“, die für 31 der weiblichen Probandinnen nur an vierter Stelle steht. Die für 42 der weiblichen Probandinnen an zweiter Stelle stehende Farbe „blau“ wurde von 25 der männlichen Probanden an die vierte Position gebracht. Die orangene Farbe wurde von 11 der männlichen Probanden auf Position 5 gewählt, während sie von 14 der weiblichen Probandinnen an achter Stelle aufgeführt wird. 21 Probandinnen trafen die Entscheidung für „weiß“, die bei den männlichen Probanden an achter Stelle steht. Auffallend ist, dass die Farben „violett und grün“ für beide Geschlechtsgruppe an sechster Stelle stehen. Der Reihe nach antworteten 13 weibliche Probandinnen auf diese Frage mit „braun“, 10 mit „grau“, 8 mit „bunt“ 7 mit „rosa“, 2 „mit bronze, türkis, farblos sowie lila“ und eine der Probandinnen hat auf diese Frage nicht geantwortet. 6 der männlichen Probanden

beantworteten die Frage mit „braun“, 3 „grau“, 2 „türkis“ und einer „lila, bunt sowie farblos“. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Farben „schwarz, gelb, rot und blau“ und „bunt, farblos, lila“ in Kohärenz mit beiden Geschlechtsgruppen stehen.

4.22. Alter nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule

Abbildung 21

Alter nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule

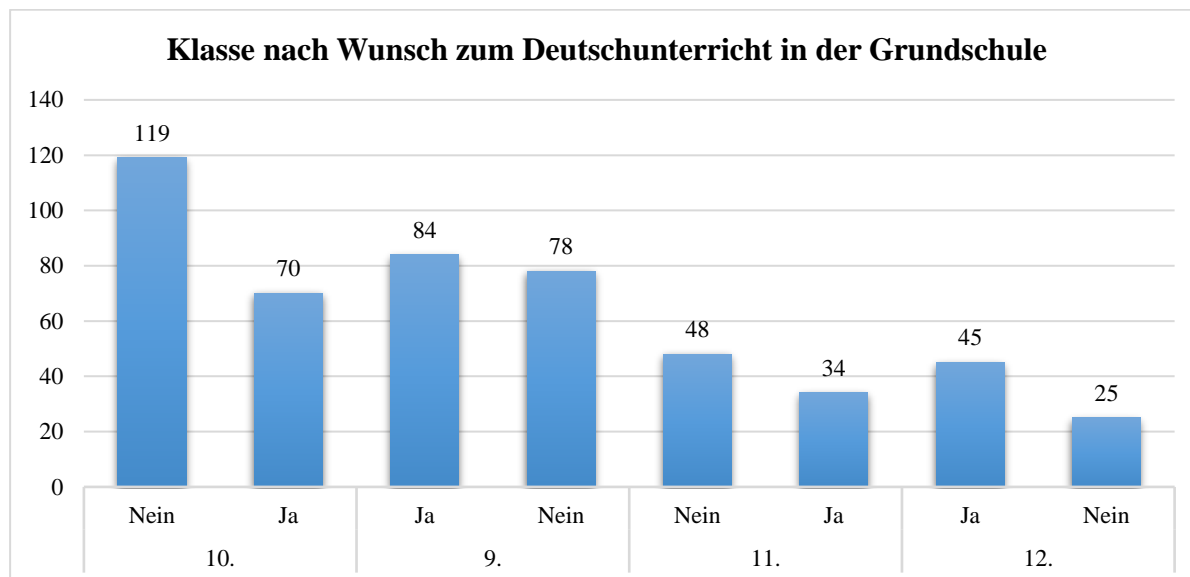


Die Grafik gibt Auskunft über den Wunsch von Deutschunterricht in der Grundschule nach Alter. Auf diese Frage antworteten 105 Personen zwischen 13 – 15 Jahren mit „Ja“ und 96 mit „Nein“. Es ist ersichtlich, dass hier die Anzahl der Antworten nahe beieinanderliegt. Die 168 Proband*innen zwischen 16 – 18 haben keinen Wunsch auf den Deutschunterricht in der Grundschule, wohingegen 124 den Wunsch hätten, den Deutschunterricht im Primarbereich zu erhalten. Weiterhin wünschen 6 Proband*innen der Altersgruppe von 19 oder älter in der Grundschule Deutsch zu haben, während 4 ihn nicht bevorzugen würden. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass nur 13- bis 15-Jährige den Deutschunterricht in der Grundschule bevorzugen würden.

4.23. Klasse nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule

Abbildung 22

Klasse nach Wunsch zum Deutschunterricht in der Grundschule



Der Gegenstand der Grafik ist die Verteilung der Klassen nach Wunsch nach Deutschunterricht in der Grundschule. Auf diese Frage antworten 119 Personen aus den 10. Klassen mit „Nein“ und 70 mit „Ja“. 84 Schülerinnen der 9. Klassen würden den Deutschunterricht gerne in der Grundschule erhalten, wohingegen 78 auf diese Frage mit „Nein“ antworteten. 48 Befragte aus den 11. Klassen hätten den Deutschunterricht in einem frühen Alter nicht bevorzugt, während 34 ihn gerne zuvor gehabt hätten. 45 Personen aus den 12. Klassen haben keinen Wunsch auf den Deutschunterricht in der Grundschule, jedoch 25 scheinen, ihn früher zu entdecken. Fasst man die Ergebnisse der Studie zusammen, zeigten die genannten Ergebnisse der 9. Klasse Parallelen zur Abbildung 22 hinsichtlich des Alters zwischen 13-15. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass in den ersten Jahren des Gymnasiums die Schüler schon früher mit dem Deutschunterricht in Berührung kommen möchten.

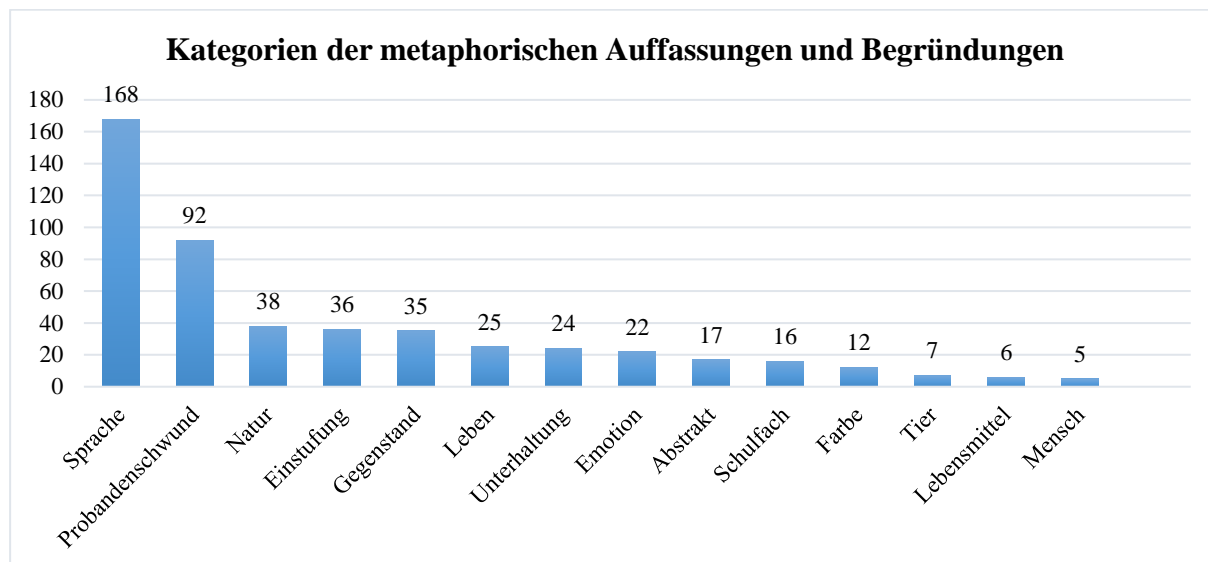
4.24. Metaphorische Auffassungen und Begründungen

Die letzte Frage ist, welche metaphorischen Auffassungen die Proband*innen über die deutsche Sprache haben und wie sie diese begründen. Anhand eines halboffenen Fragesatz wurden den Proband*innen der Satz „Deutsch ist wie, denn.....“ vorgelegt, den sie vervollständigen sollten.

4.25. Kategorien der metaphorischen Auffassungen und Begründungen

Abbildung 23

Kategorien der metaphorischen Auffassungen und Begründungen



In erster Linie wurden die gegebenen Antworten der Proband*innen ins Deutsche übersetzt und im Anschluss daran in 14 Kategorien wie „Sprachen, Probandenschwund, Natur, Einstufung, Gegenstand, Leben, Unterhaltung, Emotion, Abstrakt, Schulfach, Farbe, Tier, Lebensmittel und Mensch“ eingeteilt sowie grafisch dargestellt. In diesem Zusammenhang wurden 168 Proband*innen in die Kategorie „Sprache“, 38 in „Natur“, 36 in „Einstufung“, 35 in „Gegenstand“, 25 in „Leben“, 24 in „Unterhaltung“, 22 in „Emotion“, 17 in „Abstrakt“, 16 in „Schulfach“, 12 in „Farbe“, 7 in „Tier“, 6 in „Lebensmittel“, 5 in „Mensch“ und 92 in „Probandenschwund“ eingeteilt. Metaphorische Auffassungen und Begründungen der einzelnen Proband*innen werden folgend ebenfalls ins Deutsche übersetzt und tabellarisch dargestellt.

4.25.1. Kategorie: Sprache: Es ist nicht verwunderlich, dass in diesem Zusammenhang viele metaphorische Auffassungen über Sprachen auftauchen. Entscheidend ist aber, in welchem Kontext und aus welchen Begründungen diese von Proband*innen gebildet werden. Um die Sicht der Akteure der Studie zu verstehen, ist es demnach wichtig, die Ergebnisse im Zusammenhang mit ihren Begründungen zu analysieren. Wird diese Kategorie für Sprache in sich selbst untersucht, stehen die für die erste Fremdsprache gebildeten Metaphern an erster Stelle. Unter den 168 gebildeten Metaphern dieser Kategorie gehören direkt oder indirekt 133 Sätze über Englisch dazu. Diese Quote entspricht circa 80 % in der Kategorie „Sprache“. 110 Proband*innen gaben direkt an, dass die deutsche Sprache ähnlich wie Englisch ist. Diese

Anzahl entspricht 65,47 % der Kategorie, wohingegen 17 (10,11 %) diese Ähnlichkeit nicht begründet haben. Mit anderen Worten, sie füllten lediglich den ersten Teil des halboffenen Fragesatzes aus.

Werden diesbezügliche Argumentationen der Proband*innen untersucht, treten in den über Englisch gebildeten Metaphern das Thema „gemeinsamer Wortschatz“ in den Vordergrund. 38 Proband*innen (22,61 %) reflektierten diese Ähnlichkeiten mit gemeinsamen Wörtern in beiden Sprachen. Die vorherrschende Vorstellung ist, dass die vielen Wörter in diesen beiden Sprachen ähnlich oder fast ähnlich sind. Während sie einerseits reflektierten, dass diese Wörter in Bezug auf die Bedeutung gleich sind, begründeten sie andererseits, dass diese aber unterschiedliche Bedeutungen haben. Die auf Wörtern gebildeten Metaphern und ihre Begründungen erinnern uns an gute und falsche Freunde. Albrecht (2013) hebt hervor, dass diese trotz ihrer strukturellen Ähnlichkeiten diverse Bedeutungen aufweisen und deswegen zu Interferenz-Fehlern und Missverständnissen führen können.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Englisch gemäß Lehrplan als erste Fremdsprache seit der Grundschule unterrichtet wird. Hier ist also der Gedanke aufzugreifen, dass Proband*innen Englisch bereits vor Deutsch begegneten. Im Deutschunterricht entdecken sie im Nachhinein neue Wörter der zweiten Fremdsprache, die ihnen auch aus dem Englischen bekannt sind. Es wird davon ausgegangen, dass sie versuchen, diesen neuen Wörtern mit ihrem bisher erworbenen Wissen Bedeutungen zu verleihen. Eine weitere Begründung für diesbezügliche Metaphern ist die Aussprache der gemeinsamen Wörter. Manche Proband*innen argumentieren, dass diese aussprachlich gleich klingen. Es ist jedoch fraglich, inwieweit die deutschen Wörter von A1 bis A2 mit dem Englischen Ähnlichkeiten oder Unterschiede in Bezug auf Aussprache aufweisen.

Es ist auch zu sehen, dass hier die strukturellen Ähnlichkeiten der Wörter ebenfalls betont werden. Es wird angegeben, dass die Schreibweise der Wörter genauso wie im Englischen ist. Es ist eine bekannte Tatsache, dass internationale Wörter in deutschen Lehrbüchern oftmals vorkommen. Aus diesem Grund wird es davon ausgegangen, dass diese Ähnlichkeiten auf die Schreibweise der internationalen Wörter zurückgeführt werden können. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass es auch viele Wörter in beiden Sprachen vorkommen, die die gleiche oder ähnliche Schreibweise haben, da diese beiden Sprachen aus derselben Sprachfamilie stammen. Am Rande sei auch erwähnt, manche Proband*innen sind hier der Ansicht, dass diese Wörter voneinander abgeleitet sind, da diese Sprachen verwandt

sind. Es ist auch auffällig, dass manche Proband*innen ohne sprachwissenschaftliche Kenntnisse in der Lage sind, diese Sprachverwandtschaft der beiden Sprachen intuitiv zu taxieren.

Abgesehen von den gemeinsamen Wörtern oder dem semantischen Aspekt kommen auch metaphorische Auffassungen bezüglich der grammatikalischen Ähnlichkeit von Deutsch und Englisch vor. Manche werfen zurück, dass diese hinsichtlich der Grammatik einander ähneln. Erstaunlich ist es, dass Metaphern keine Auffassungen bezüglich der Artikel der deutschen Sprache aufweisen. Des Weiteren wird die Nähe der beiden Sprachen auch im Allgemeinen betont, ohne eine diesbezügliche Einigkeit aufzuzeigen.

Weiterführend wird auch auf die Bedeutung der zweiten Fremdsprache hingewiesen. Einige Proband*innen deuten in diesem Aspekt an, dass die deutsche Sprache aktuell genauso wichtig wie Englisch ist. Es steht außer Zweifel, dass diese Sichtweise auch die Motivation zum Deutschlernen positiv beeinflussen kann. Es lässt sich anhand der Ergebnisse der vorliegenden Angaben belegen, dass Proband*innen die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch mithilfe ihrer metaphorischen Auffassungen und Begründungen auf semantischer, morphologischer und phonetischer Ebene nachdrücklich betonten.

In dieser Kategorie hat die zweithöchste Anzahl der Metaphern Spanisch. 9 Proband*innen gaben an, dass Deutsch wie Spanisch ist. Was hier auffällt ist, dass dabei 8 von 9 Proband*innen behaupten, dass deutsche Aussprache ähnlich wie Spanisch ist. Nur eine Person argumentierte damit nicht die Aussprache, sondern dass diese beiden Sprachen auf einem durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad identisch sind. Die für Spanisch gebildeten Metaphern und Begründungen zeigen jedoch keine Parallelen zu Englisch.

Abschließend ist zu sagen, dass die über Spanisch gebildeten Metaphern lediglich auf die Aussprache hinweisen. Eine weitere Sprache dieser Kategorie ist Französisch, mit deren Schwierigkeit und Fremdheit argumentiert wurde. Es wurde betont, dass Französisch wie Deutsch eine schwierige Sprache ist. Die Aussagen enthalten keine Metapher über die Aussprache oder andere Sprachstrukturen, aber es wird hervorheben, dass die Sprachfertigkeit „Sprechen“ im Deutschen genauso schwierig wie im Französischen ist. Es ist ersichtlich, dass die Metaphern über Russisch einige Parallele zur französischen Sprache zeigen. Ein besonderes Merkmal ist, dass diese keinen sprachlichen Bezug im Vergleich zu den anderen darlegen. Es werden lediglich Lernschwierigkeiten bei Deutsch und Russisch betont.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, sind die Metaphern über Türkisch. Es ist bemerkenswert, dass die Muttersprache der Proband*innen ihnen schwer zu fallen scheint. Sie gaben an, dass die beiden Sprachen sich hinsichtlich der gemeinsamen Schwierigkeiten ähneln. Abgesehen von diesen Sprachen gab eine Proband*in an, dass Niederländisch und Deutsch gemeinsame Struktur in Hinblick auf Buchstaben oder Sätze aufweisen. Und schließlich wurde hier der Arabischunterricht erwähnt, dessen Aussprache genauso grob wie Deutsch ist.

Es lässt sich also anhand der Ergebnisse der Kategorie „Sprache“ zweifelsfrei belegen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache eine erhebliche Zahl die englische Sprache erwähnte. Angesichts dessen liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine der diesbezüglichen Forschungshypothesen verifiziert wurde. Eine weitere Dimension dieser Kategorie ist die Transfermöglichkeit, die auch als eine der Hypothesen der Studie aufgestellt wurde. Es wurde angenommen, dass Transfermöglichkeiten von zuvor gelernten bzw. erlernten Sprachen in Vorschein treten werden, wobei diese anhand der Ergebnisse auch verifiziert wurde.

4.25.2. Kategorie: Probandenschwund: Die Grafik gibt einen Überblick über die zweitgrößte Kategorie Probandenschwund, welche mit 92 Proband*innen (18,29 Prozent) an dem zweiten Platz positioniert. Während die 76 Befragten nicht auf die Frage des Bogens in Bezug auf metaphorische Auffassung eingegangen waren, gaben 16 Proband*innen irrelevante Auskünfte, von denen keine bedeutenden Schlussfolgerungen gezogen wurden konnten. Beispielsweise weisen diese diversen Sätze wie „Ich kann nichts zum Schreiben finden“, „Ich habe nie daran gedacht“ oder „Ich weiß nicht“ auf. Alles in allem zeigt sich, dass diese 92 der 503 Proband*innen ein wesentlicher Verlust für die Studie darstellen.

4.25.3. Kategorie: Natur: Diese Kategorie weist die Aussagen der Proband*innen direkt über die Natur und diesbezügliche Objekte oder Angelegenheiten auf. Also ergab sich hier für die deutsche Sprache diverse Beschreibungen und Begründungen in Bezug auf die Natur. Auffällig ist vor allem, dass in metaphorischen Auffassungen der Proband*innen eine erhebliche Zahl der Wörter wie „Tiefe, Breite und Unbegrenztheit“ in Vorschein traten. Unterteilt man diesen Abschnitt in sich selbst, ergab sich 40,54 Prozent der Metaphern, die sich auf Meer, Ozean, Strömung bzw. auf Wasser beziehen. Aus positiver Perspektive definieren sie die deutsche Sprache als klar, schön oder flüssig. Daher legten sie damit den Spaß oder die Verständlichkeit der deutschen Sprache dar. Es wird betont, dass die Strömung des Wassers die

Lernende an den richtigen Punkt bringen wird, wobei auf Erforderlichkeit und Relevanz verwiesen wird. Des Weiteren wurde ein Zusammenhang zwischen der Wassertiefe und der Sprache dargestellt. Daraus lässt sich ableiten, dass diese Intention zur Vielfalt der deutschen Sprache herangezogen wird. Es zeigte sich jedoch, dass diese auch aus negativem Aspekt in Gebrauch genommen wurde. Manche Proband*innen gaben in diesem Zusammenhang an, dass es zu tief und breit sei, als dass man es verstehen kann.

Abgesehen davon weisen die Metaphern dieser Kategorie Wörter wie „Pflanzen, Blumen und Bäume“ auf, wobei damit auf die Komplexität der Sprache hingewiesen wurde. Aus diesen Begründungen wurde deutlich, dass Sprachlernprozess Mühe, Fleiß und Zeit seitens Lerner erfordert. Mit anderen Worten, sie müssen für den Lernprozess der deutschen Sprache sensibilisiert werden, der der Entwicklungsphase einer Pflanze ähnelt.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden sollte, sind die gebildeten Metaphern wie „Brühl, Strudel, Kluft, Berg, Wolke und schwarzes Loch“, die hier meist im Sinne von Komplexität und Schwierigkeit verwendet wurden. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Proband*innen damit u.a. insbesondere eine Herausforderung in der deutschen Sprache sehen.

4.25.4. Kategorie: Einstufung: In dieser Kategorie wurde der Begriff „Einstufung“ im Sinne von Bewertung der deutschen Sprache verwendet. Diese basierten verständlicherweise auf die gebildeten Metaphern, die auf Stufe, Level, Niveau oder Ebene der deutschen Sprache hinweisen können. Mit anderen Worten, die Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit betonender Metaphern zeichneten die Rahmen dieser Kategorie. Hier befindet sich 36 Proband*innen und dies entspricht 7,16 Prozent. Eine große Differenz zeigt sich in Bezug auf die Schwierigkeit, die 88 Prozent entsprechen, während die Einfachheit 12 % gegenübersteht. Es zeigt sich, dass die Bedeutung der deutschen Sprache für einige Proband*innen eher als Unterricht, Erziehung oder Prüfung dient. Aus dem sprachlichen Aspekt wurden in dieser Kategorie lediglich Aussprache und Leseverstehen hervorgehoben. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass hier die Minderheit (12 %) Deutsch als eine leichte Sprache dargestellt haben.

Auf Basis der Daten scheint es naheliegend, dass eine der diesbezüglichen Forschungshypothesen verifiziert wurde, da angenommen wurde, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache, die Einstellungen gelegentlich zum Negativen tendieren werden und häufig negative Begriffe wie „schwer“ und „kompliziert“ in den Vordergrund treten werden.

4.25.5. Kategorie: Gegenstand: In der Literatur kann der Begriff „Gegenstand“ auf unterschiedliche Weise definiert werden. Jedoch wurde er in dieser Kategorie im Sinne von einem wahrnehmbaren oder vorstellbaren Objekt behandelt. Daher wurde ein Teil der physischen Realität der darstellenden Metaphern in diese Kategorie verschoben, wobei diese 7,15 Prozent der Gesamtheit entsprechen. Auf Basis der vorliegenden Daten ist es naheliegend, dass zwei Metaphern „Landkarte und Buch“ in dieser Kategorie als meistgebrauchte Phänomene im Vordergrund standen. Wurden diesbezügliche Begründungen analysiert, scheinen damit die Vielfalt und Komplexität der deutschen Sprache zum Ausdruck zu kommen. Diese präsentieren sich zugleich sowohl negativ, als auch positiv. Die Proband*innen waren der Meinung, dass es sich lohnt, diese Unbekannte und Neuigkeiten zu entdecken. Im Gegensatz zur „Landkarte“ wurde die Metapher „Buch“ positiv behandelt. Es wurde darauf hingewiesen, dass die deutsche Sprache Spaß macht und einfach sei.

Es erscheint naheliegend, dass Deutsch mit einem Knoten oder Schnur verglichen wurde. Aus diesbezüglichen Begründungen wurde festgelegt, die zugrundeliegenden Sichtweisen auf die Vielschichtigkeit, Schwierigkeit oder intensive Inhalte der deutschen Sprache zu basieren.

Eine weitere Metapher, auf die eingegangen werden soll, ist das Wort „Uhr“, mit der Proband*innen auf eine lange Phase des Sprachlernprozesses hingewiesen wurden. Hier sei erwähnt, dass dieser Vorgang des Sprachlernens seitens des Lernalters Eigeninitiative, viele Wiederholungen, Übungen bzw. Zeit erfordert. Aus der „Uhr“-Metaphern lässt sich schlussfolgern, dass sie einerseits mit Hilfe der Metaphern zeitliche Probleme des Sprachlernprozesses zum Ausdruck bringen, andererseits sind sie in der Lage, auf das richtige Rezept hinzuweisen.

Eine weitere Auffassung ist ein „Bild, Foto oder Gemälde“, die der deutschen Sprache ähnelten und als nicht leicht zu entschlüsselndes Phänomen in Gebrauch genommen wurden. Nach diesen Auffassungen scheint es eher, um die Notwendigkeit und Geltung der deutschen Sprache in diesem Zeitalter zu gehen. Es wurde betont, dass selbst wenn Deutsch gelernt wird, kann man möglicherweise keinen Sprachpartner finden. Diese Aussagen sind u.a. darauf zurückzuführen, dass die erste Fremdsprache Englisch von Proband*innen als unangefochten angesehen wird.

Ferner wurden die Wörter wie „Mauer, Auto, Würfel, Ball und Leiter“ in diesem Kontext nur einmalig angewandt, wobei dies mit dem Schwierigkeitsgrad der Sprache in

Verbindung gesetzt wurden. Hier sei auch in dieser Kategorie hervorgehoben, dass die metaphorischen Auffassungen der Proband*innen meist in dieser Kategorie zum negativen tendiert haben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die genannten Ergebnisse Parallelen zur Kategorie „Einstufung“ aufweisen.

4.25.6. Kategorie: Leben: Unter dem Begriff „Leben“ werden diverse materielle Erscheinungen bzw. Systeme in der Natur verstanden. Im Gegensatz zur biologischen Bedeutung wurde dieser Oberbegriff hier eher im Sinne von lebendig sein oder literarisch in Angriff genommen. Aus der Abbildung 16 sowie Tabelle 7 wird ersichtlich, dass diese Kategorie 4,97 % (mit 25 Proband*innen) der Gesamtheit entspricht. Es zeigt sich, dass im Vergleich zu anderen Kategorien die metaphorischen Auffassungen hier relativ homogen sind. 17 (68 %) gaben direkt an, dass die deutsche Sprache wie das Leben ist. Wurden diesbezügliche Argumentationen analysiert, kam heraus, dass diese Metapher mit Schwierigkeiten der deutschen Sprache verbunden ist. Mit anderen Worten, sie finden Deutsch sowie das Leben ebenso schwer. Diese Metapher zeigt Parallelen zur „Brühl, Strudel, Kluft, Berg, Wolke, schwarzes Loch, Französisch, Türkisch, Landregierung, Wissenschaft sowie Fachgebiet“, mit denen auf die Herausforderung der deutschen Sprache hingewiesen wurden. Des Weiteren ergab sich aus den Argumentationen, dass die Proband*innen damit die Notwendigkeit bzw. Bedeutung der deutschen Sprache dargestellt haben.

Abgesehen davon ist hier auch die Auffassung „Atem“ als Metapher in den Vordergrund getreten. Diese steht im Einklang mit der Notwendigkeit der deutschen Sprache. Hier wird deutlich, dass Deutsch genauso wichtig wie der Atem angesehen wurde.

Erstaunlicherweise stellte sich u.a. bei den Ergebnissen heraus, dass die Proband*innen das Leben in der Türkei genau schwer einstufen, wie das Lernen der deutschen Sprache.

4.25.7. Kategorie: Unterhaltung: Die Kategorie „Unterhaltung“ wurde hier im Sinne von angenehmem Zeitvertreib, Amüsement, Vergnügen (durch Dialog, Spaß, Spiel etc.) verwendet. Die Abbildung 6 sowie Tabelle 6 zeigen, dass die Anzahl der diesbezüglichen Metaphern 24 entspricht, dies sind 4,77 %. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass das Wort „Spiel“ als die meist beworbene Metapher an erster Stelle steht. Hier wurde betont, dass ein Spiel den Lernenden Spaß machte und Deutsch einem Spiel ähnelte. Darüber hinaus ist auch zu sehen, dass die Auffassung „Freizeitpark“ auch im gleichen Kontext in Gebrauch genommen wurde. Hier muss ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass die Proband*innen Lust haben,

Fremdsprachen zu lernen, da die Wörter wie „Phantasiekraft, Spaß, Annehmlichkeit, Schönheit“ in diesbezüglichen Argumentationen meist in den Vordergrund traten.

Eine weitere Dimension ist die Schwierigkeit der deutschen Sprache, die im Kontext der Metapher „Spiel“ auch vorkommt. Manche Proband*innen vertraten die Auffassung, dass es sowohl Spaß macht als auch einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweist. Aus diesem Aspekt scheint in gewisser Weise ein negativer Eindruck zu entstehen. Man sollte jedoch bedenken, dass sich aus den vorliegenden Ergebnissen nicht ableiten lässt, ob ihnen nur einfache Aktivitäten Spaß machen. Die genannten Ergebnisse zeigen Parallelen zur Metapher „Wasser“ der Kategorie „Natur“, da sie es auch aus positiver Perspektive definierten und damit der Spaß an der deutschen Sprache dargestellt wurde.

An zweiter Stelle dieser Kategorie steht die Auffassung „Spaß“. Die Proband*innen gaben in diesem Zusammenhang an, dass die deutsche Sprache wie ein Spaß sei. Sie verdeutlichten ihre Anschauung mit den Wörtern wie „Sinn, Spaß sowie Freude“ beim Deutschlernen. Abgesehen davon ist zu sehen, dass die Proband*innen „Musik“ als Metapher in den Gebrauch genommen haben. Nach der Analyse diesbezüglicher Sätze wird deutlich, dass die deutsche Aussprache sie an eine wunderschöne Musik erinnerte. Sie scheinen Lust auf Deutschsprechen bzw. Deutschunterricht zu haben. Zudem wurde Deutsch mit einer Musikart „Flex-Rap“ verglichen. Da Rap-Musikgenres sowohl als schnell als auch klar gelten, kann damit besonders auf die Schwierigkeit der deutschen Aussprache hingewiesen werden.

Des Weiteren steht an dritter Stelle die Metaphern „Buchlesen“ und „Buchschreiben“ in dieser Kategorie. Damit wurde darauf hingewiesen, dass der Deutschlernprozess zwar Zeit erfordert, jedoch diese Herausforderung mithilfe des intensiven Lesens und Schreibens gemeistert werden kann. Dies kann als Lösungsansatz gesehen werden. Es scheint, dass diejenige, die die Schwierigkeiten beim Deutschlernen haben, in der Lage sind dieses Problem anhand von Lesen und Schreiben zu überwinden.

Ferner kommt die Metapher „Radfahren“, mit der die Notwendigkeit der Übungen beim Deutschlernen zur Sprache gebracht wurde. Die anderen einmalig verwendeten Metaphern in dieser Kategorie sind Sport, Rätsel, Fußball sowie Gedicht.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Anzahl der Proband*innen nicht unterschätzt werden darf, denen die deutsche Sprache Spaß macht bzw. bei denen der Unterricht als angenehmer Zeitvertreib angesehen wird.

Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass eine der Forschungshypothesen in dieser Kategorie verifiziert wurde, welche annahm, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache auch positive Begriffe wie „einfach“ und „amüsant“ in Vorschein treten werden.

4.25.8. Kategorie: Emotion: Der Begriff „Emotion“ wurde in dieser Kategorie im Sinne vom neurowissenschaftlichen psychischen Vorgang in Gebrauch genommen. Diese können durch diverse Reize entstehen und natürlich Aktionen zur Folge haben. In dieser Kategorie ist die Anzahl der Proband*innen 22 und die Quote entspricht 4,37 Prozent der Gesamtheit. Wurden die zu dieser Kategorie gehörenden Sätze analysiert, so tauchte die Metapher „schön“ an erster Stelle auf. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass die Proband*innen fast keine Begründungen in Bezug auf die Metapher „schön“ angaben. Jedoch argumentierten zwei Proband*innen die Bedeutung des Fremdsprachelernens und Deutschsprechen. In diesem Bezug gab es Parallelen zu den Metaphern „Freizeitpark, Meer, Ozean und Strömung“, mit denen auch die Schönheit in Verbindung gebracht wurden.

Bezüglich der Anzahl der Verwendung steht an zweiter Stelle die Metapher „Liebe“, die im Gegensatz zu „schön“ durch Begründungen unterstützt wurde. Werden hier diesbezügliche Argumentationen untersucht, stellt sich heraus, dass die deutsche Sprache wie Liebe immer eine Mühe erfordert. Hier sei hinzuzufügen, dass in Begründungssätzen sowohl „einfach“ als auch „schwer“ auftrat. Daraus lässt sich ableiten, dass die Liebe und die deutsche Sprache zugleich als schwer und als auch leicht bezeichnet wurden.

Ferner steht an dritter Stelle die Metapher „gut“, die fast keine diesbezüglichen Argumentationen aufweist. Ein besonderes Merkmal ist, dass hier die Proband*innen die deutsche Sprache als einen Unterricht ansahen. Es kann daran liegen, dass sie es nur als eine Unterrichtsstunde in der Schule betrachteten.

Des Weiteren hat diese Kategorie u.a. noch drei Sätze, die weder eine metaphorische Auffassung noch Begründungen aufweisen, wobei die Proband*innen ausschließlich deuteten, dass sie Deutsch nicht mögen. Abgesehen davon hat diese Kategorie diverse Metaphern wie „Verzweiflung, Grobheit und Langweile“, die negativ gewertet wurden.

4.25.9. Kategorie: Abstrakt: Der Begriff „Abstrakt“ wurde hier dem Gegenteil des andern Konzepts „Gegenstand“ gewidmet, das im Abschnitt „4.25.5.“ behandelt wurde. In der Literatur kann dieser Begriff jedoch je nach Fachgebiet im weiteren oder engeren Sinne definiert werden. In diesem Kontext beschränkt es sich darauf, dass er in Form von Idee,

Vorstellung oder Theorie behandelt wurde, wobei er keine unmittelbare bzw. feststellbare Realität vorlegte. Diese Kategorie zeigt sich heterogen. D.h. die auf denselben Punkt hingewiesenen Auffassungen wurden hier selten angetroffen. Es wurde lediglich zwei Metaphern „Zukunft und Unzugänglichkeit“ mehrmalig repräsentiert. Aus den diesbezüglichen Begründungen kann entnommen werden, dass mit der Metapher „Zukunft“ die Wichtigkeit der Sprache dargestellt wurde. Daraus lässt sich ableiten, dass die Proband*innen die Ansicht vertreten, in der Zukunft von der gelernten Sprache einen Vorteil zu ziehen. Ferner begründeten die Proband*innen ihre Auffassungen in Bezug auf „Unzugänglichkeit“ damit, dass sie mit der deutschen Sprache voraussichtlich kein ausreichendes Niveau erreichen werden.

Die Entstehung dieser Auffassung kann man u.a. darauf zurückführen, dass sie mit dem zweistündigen Deutschunterricht nicht in der Lage sind, ihre Sprachkenntnisse erweitern zu können. Hier muss jedoch ergänzt werden, dass unzutreffende Ansätze bzw. Prinzipien des Unterrichts aus dieser Perspektive kritisiert werden können. Auf die Begründungen und Auffassungen konnte im Rahmen dieser Arbeit nur in begrenztem Umfang eingegangen werden. Die Analyse der Studie beschränkte sich darauf, die aus wenigen Sätzen entstandenen Ergebnisse zu untersuchen. Daher können ergänzende Daten und detaillierte Untersuchungen benötigt werden. Da die homogenen Metaphern in dieser Kategorie nicht angetroffen wurden, wurde die Analyse in Bezug auf die miteinander verbundenen Argumentationen behandelt. Durch die Metaphern wie „Frage, Landregierung, Wissenschaft und Fachgebiet“ wurden hier die Schwierigkeiten der deutschen Sprache dargestellt. Es lässt sich daraus entnehmen, dass gemeinsame Bezugnahme dieser Wörter in Verbindung mit Herausforderungen beim Deutschlernen oder Sprechen gesetzt wird.

Ferner wurden die Proband*innen in ihren Begründungen die Begriffe wie „Gesellschaft, Spiegelbild der Kultur einer Gesellschaft und Lebensweise“, mit denen die Notwendigkeit des Deutschlernens dargestellt wurde. Die genannten Ergebnisse zeigen Parallelen zu den Metaphern „Bild, Foto oder Gemälde“, die in der Kategorie „Gegenstand“ vorkamen, wobei diese ebenfalls hinsichtlich der Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache in Verbindung gesetzt wurden.

4.25.10. Kategorie: Schulfach: Da Sprache sowie sprachbezogene Metaphern in der Kategorie „Sprache“ zusammengefasst wurden, wurden die Deutsch als Schulfach betrachteten Metaphern in diese Kategorie geschoben, deren Quote 3,18 % der Gesamtheit entspricht. Werden die Sätze der Kategorie in sich analysiert, lässt sich feststellen, dass hier die meist

gebildete Metapher „Mathe“ ist. Es steht außer Zweifel, dass dieses Schulfach von vielen Lernenden als schwierig bezeichnet wird. Boz (2008) ist der Meinung, dieses Phänomen lässt sich u.a. auf ungeeignete Ansätze zurückführen, die Lernende zum Auswendiglernen der Regeln auffordern, ohne diesbezügliche Zusammenhänge und Gründe zu verstehen. Dies kann u.a. dazu führen, dass sich ein großer Teil der Lernenden von der Mathematik entfremden und es als ein schwieriges Fach auffasst. Betrachtet man das Ganze jedoch aus einem anderen Blickwinkel, so rufen diese Aussagen uns die Grammatik in Erinnerung, die in gewisser Weise als Mathematik der Sprache angesehen wird. Geht man auf den fremdsprachlichen Kontext ein, lässt sich sagen, dass rein grammatisch orientierte Methoden Schwierigkeiten für Lernende im Deutschunterricht bereiten, auch wenn damit ein gutes Fremdsprachenlehren angestrebt wird.

Abgesehen vom Schulfach „Mathe“ kam hier die Metapher „Unterricht“ an zweiter Stelle vor. Es lässt sich davon ableiten, dass Deutsch lediglich als einen Unterricht angesehen wurde. Die genannten Ergebnisse zeigen Parallelen zu „Brühl, Strudel, Kluft, Berg, Wolke, schwarzes Loch, Französisch, Türkisch, Landregierung, Wissenschaft Fachgebiet sowie Leben“, mit denen die Proband*innen die deutsche Sprache als schwer dargestellt haben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Metaphern dieser Kategorie mit intensiven Schwierigkeiten der deutschen Sprache verbunden sind.

4.25.11. Kategorie: Farbe: Es ist zu erwähnen, dass unabhängig von dieser Kategorie, die Farben der deutschen Sprache gesondert befragt wurden. Jedoch wurden hier 12 Sätze in Bezug auf die Farben favorisiert und demnach kategorisiert. Diese Anzahl entspricht 2,38 Prozent der Gesamtheit. In Abbildung 15 ist zu sehen, dass auf diese Frage 120 Proband*innen mit der Farbe Schwarz antworteten. Es ist erstaunlich, dass hier auch die schwarze Farbe als meist beworbene Metapher an erster Stelle in dieser Kategorie steht. Ein besonderes Merkmal ist, dass die Proband*innen einen Zusammenhang zwischen der schwarzen-Farbe und der Schwierigkeit der deutschen Sprache herstellen.

Darüber hinaus steht an zweiter Stelle dieser Kategorie die Farbe „grau“. Es ist eine bekannte Tatsache, dass man damit meistens im Alltag unscharfe Meinungen zur Sprache verbindet. D.h. mithilfe dieser Farbe ist man in der Lage, ein Konzept oder Phänomen zur Sprache bringen zu können, indem man keine scharfe Grenze dazu zieht. Es ist ersichtlich, dass die Farbe „grau“ auch hier unter dem gleichen Aspekt verwendet wurde, da gegensätzliche Meinungen in diesbezüglichen Argumentationen in Vorschein traten. Mit anderen Worten, sie betrachteten damit die deutsche Sprache sowohl als schwer als auch als leicht.

Ferner wiesen metaphorische Auffassungen hier das Wort „Farbe“ auf, die auf keinen bestimmten Ton hinweist. Hier argumentierte eine Person, dass verschiedene Sprachen in Farben kategorisiert werden können. Abgesehen davon befinden sich hier die Metaphern wie „braun, blau und rot“. Diese Kategorie hat auch eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bzw. Beitrag zur Analyse und Verständnis der Abbildung 15, die unter dem Abschnitt 4.21. untersucht wurde.

4.25.12. Kategorie: Tier: Die Abbildung 6 sowie Tabelle 11 zeigen, dass die Anzahl der Metaphern der Kategorie „Tier“ 7 ist, die allein 1,39 % der Gesamtheit entspricht. Werden die Metaphern in dieser Kategorie untersucht, ist zu sehen, dass die Katzenmetapher hier viermal in Gebrauch genommen wurde. Aus den Argumentationen der Proband*innen wurde deutlich, dass sie damit auf die Erforderlichkeit bzw. Voraussetzung von Mühe, Zeit sowie Wiederholung beim Deutschlernprozess hingewiesen haben. Darüber hinaus wurden hier gegenseitige Liebe zwischen Menschen und Katzen dargestellt. In dieser Ansicht zeigten die genannten Ergebnisse Parallelen zur Metapher „Blumen und Bäume“.

Ferner steht an zweiter Stelle die Metapher „Vogel“, mit dem auf die Freiheit hingewiesen wurde. Abschließend wurde in dieser Kategorie aus einer negativen Perspektiv die Metapher „Maus“ zum Vorschein gebracht, mit der die Zurückhaltung zur Teilnahme am Deutschunterricht dargestellt wurde.

4.25.13. Kategorie: Lebensmittel: In dieser Kategorie gibt es in Bezug auf Lebensmittel lediglich 6 metaphorische Auffassungen, die 1,19 % der Gesamtheit entspricht. Erstaunlich ist, dass hier 67 % (4 Proband*innen) auf Süßspeisen verwiesen. Ashura ist ein traditionelles Dessert aus einer Mischung aus diversen Getreidesorten, Früchten, Trockenfrüchten sowie Nüssen (Fieldhouse, 2017; Laudan, 2013). „Ashura“ wurde mehr als einmal als Metapher in dieser Kategorie beworben. Aus den diesbezüglichen Argumentationen wurde deutlich, dass Proband*innen es im Sinne von Komplexität in Gebrauch genommen haben. Mit anderen Worten wiesen sie damit auf die Kompliziertheit bzw. Herausforderung der deutschen Sprache hin.

Abgesehen davon hat die Kategorie Schokolademetapher und Künefe (eine Süßspeise aus Blätterteig und Hartkäse), mit denen auf keine sprachliche Argumentation, sondern auf ihre Bekanntenkreise in Deutschland hingewiesen wurden. Im Gegensatz zu Süßspeisen trat hier die Metapher „Pepper“ in den Vordergrund, mit dem trotz der Schärfe die Pflicht des Deutschlernens bzw. Deutschunterrichts dargestellt wurde.

4.25.14. Kategorie: Mensch: Es ist zu sehen, dass die geringste Anzahl von metaphorischen Auffassungen unter der Kategorie „Mensch“ gesammelt wurde. In Anlehnung an die geringe Anzahl entspricht der Anteil 0,99 Prozent aller Kategorien. Aus der Tabelle 13 ist es ersichtlich, dass Menschenmetaphern an erster Stelle stehen und etliche Argumentationen aufweisen. 3 Proband*innen verwiesen auf Zeitbedarf und Fehler beim Deutschlernprozess.

Ferner wurde eine Touristenmetapher im Zusammenhang von verschiedenen Sprachen in Gebrauch genommen.

Zuletzt wurde hier ein Mensch namens Louis erwähnt, dessen Aussprache unverständlich sei. Es wird angenommen, dass dieser Mensch als Figur in einem Film, Buch oder Theaterstück vorkam und man ihn schwer verstehen konnte.

Abschließend wurden alle Kategorien im Hinblick auf positive Auffassungen analysiert. In diesem Zusammenhang wurden die positiven metaphorischen Auffassungen wie „schön, gut, einfach, amüsant, Liebe und Spiel“ untersucht.

Es stellte sich heraus, dass die metaphorischen Auffassungen der 54 Probandinnen über die deutsche Sprache o.g. Metaphern aufweisen, während lediglich 25 männliche Probanden diese Metaphern verwendeten.

4.26. Zusammenfassende Beantwortung der eingangs gestellten Hypothesen

Zusammenfassend sollen an dieser Stelle die eingangs in dieser Arbeit formulierten Hypothesen noch einmal dargestellt und, basierend auf der Ergebnissen unserer Untersuchung, kurz als verifiziert oder falsifiziert bezeichnet werden.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache die Einstellungen gelegentlich zum Negativen tendieren werden. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorie „Einstufung“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache auch positive Begriffe wie „einfach“ und „amüsant“ in Erscheinung treten werden. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien „Natur, Emotion und Unterhaltung“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache häufig negative Begriffe wie „schwer“ und „kompliziert“ in Erscheinung treten werden. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien

„Einstufung, Schulfach und Leben“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache vielfach die englische Sprache erwähnt wird. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien „Sprache“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden Transfermöglichkeiten aus den von zuvor gelernten Sprachen in Erscheinung treten werden. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien „Sprache“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache die Abstammung nicht eine allzu große Rolle spielen wird. Im Abschnitt 4.4. ist zu sehen, dass die Anzahl der Ausländer*innen in dieser Arbeit relativ gering war. Es ist zu sehen, dass die türkischen Probanden*innen mit 96,22 % die Mehrheit gebildet wurden, wohingegen die anderen 3,77 % entsprachen. Daher war in dieser Studie nicht möglich, die Hypothese mit den vorliegenden Daten zu überprüfen.

Es wurde angenommen, dass die finanzielle Lage der Deutschlernenden die Antworten bedeutend beeinflussen wird. Aufgrund der Daten der Abbildung 10 kann man davon ausgehen, dass die meisten Proband*innen in mittleren oder niedrigen Verhältnissen leben, wobei die erhobenen Daten in hohem Maße von diesen beiden homogenen Gruppen erhalten wurden. Dieser Wert entspricht 86,1 %. Daher war in dieser Studie nicht möglich, die Hypothese mit den vorliegenden Daten zu überprüfen.

Es wurde angenommen, dass im Gegensatz zu männlichen Deutschlernenden weibliche Deutschlernende mehr positive Metaphern über die deutsche Sprache bilden werden. Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien „Mensch“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass die Deutschlernenden in der deutschen Sprache die Fertigkeit Sprechen als „am schwersten“ und die Fertigkeit Hören als „am einfachsten“ bezeichnen werden. Aus den genannten Ergebnissen in den Abschnitten „4.14. und 4.15.“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass eine bedeutende Relation zwischen den Farben und den metaphorischen Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache vortreten wird.

Aus den genannten Ergebnissen der Kategorien „Farbe, Einstufung, Leben, Schulfach und Sprache“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.

Es wurde angenommen, dass bei den Farben der deutschen Sprache die Farbtöne wie „schwarz, rot, gelb“ in Vorschein treten werden. Aus den genannten Ergebnissen im Abschnitt „4.16.“ wird deutlich, dass die Hypothese der Arbeit verifiziert wurde.



KAPITEL V

FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

5.1. Diskussion der Ergebnisse

Die lern- sowie lehrbeeinflussenden Faktoren sind seit Jahren Gegenstand der Forschungen im Bereich der Fremdsprachen. Es ist auch zu beobachten, dass dieser Trend mit neuen Ansätzen steigt und selbst zur Paradigmenwechsel in Bezugswissenschaften führt. Diese Bestrebungen werden sich zweifellos auf ein effektives Lernen im Fremdsprachenunterricht auswirken. Die Bedeutung der Motivation, die u.a. auf aktuellen Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen Untersuchungen basieren, scheinen einer der Gründe dafür zu sein. Es ist zu sehen, dass Wissenschaftler*innen die Auffassungen bzw. Wahrnehmungen der Proband*innen der betreffenden Fremdsprache mithilfe von diversen Erhebungsinstrumenten erfassen können und mit den daraus resultierenden Ergebnissen die Phänomene besser verstehen können.

In diesem Kontext zählten u.a. Metaphern eines zum oft beworbenen Instrument in der Bildung, um die Ansicht der Akteure richtig erfassen zu können. Die allgemeine Tendenz und Präferenz in dieser Auffassung besteht meistens darin, einen anderen Weg zu präferieren, anstatt die Aussagen direkt zu äußern. Während Metaphern dazu dienen, ein Konzept mit Hilfe eines anderen zu definieren, ermöglichen sie uns auch, ein Konzept mit einem anderen Konzept durch Nachahmungen zu beschreiben (Dent-Read und Szokolszky, 1993; Leavy und Boté, 2007). In diesem Zusammenhang fokussierte diese Studie auf metaphorische Auffassungen der Deutschlernenden über die deutsche Sprache. Des Weiteren wurde hypothetisch davon ausgegangen, dass die von der Studie hervorgebrachten metaphorischen Auffassungen mit dem Mehrsprachigkeitskonzept naturgemäß verbunden können. Angesichts der Ergebnisse der Kategorie „Sprache“ liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die vorliegende Studie ihr Ziel erreicht hat.

Um die aus dieser Forschung erhaltenen Erkenntnisse präzise widerzuspiegeln, ist es notwendig, sich u.a. auf die datenbeeinflussenden Faktoren zu konzentrieren. Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Studie in Bezug auf das Geschlecht, ist zu sehen, dass die Anzahl der weiblichen Probandinnen (282) höher war, als die der männlichen Probanden (221). Dies wirkt sich auch auf die Ergebnisse aus, da der Unterschied zwischen ihnen 12,12 Prozent entspricht. Dieses Verhältnis ist zu groß, als dass es einfach unterschätzt werden darf. Beispielsweise entsprechen diese 6 Kategorien sog. „Abstrakt, Schulfach, Farbe, Tier, Lebensmittel und Mensch“ insgesamt 12,52 Prozent. Diese Rate ist fast so hoch wie die

Differenz zwischen männlichen und weiblichen Proband*innen. Mit anderen Worten, es wird davon ausgegangen, dass weibliche Proband*innen die Daten mit einer Rate von 12,2 % beeinflussten.

Bezüglich der Altersverteilung der Proband*innen lässt sich sagen, dass sie in Übereinstimmung mit Eintritt und Abschlussalter des Gymnasiums in der Türkei steht.

Es ist ersichtlich, dass die türkischen Probanden*innen mit 96,22 % erwartungsgemäß mit großem Abstand die Mehrheit bilden, wohingegen die anderen 3,77 % entsprechen. Für eine realitätswiderspiegelnde Forschung ist es notwendig, sich diesbezügliche Daten in der Literatur anzusehen. Laut einer Studie beherbergt die Türkei neben einer großen Zahl syrischer Flüchtlinge mehr als 4 Millionen Flüchtlinge mit unterschiedlichem Einwanderungsstatus, wie im Gesetz über Ausländer und internationalen Schutz vom 4.4.2014 mit der Nummer 6854 beschrieben wird (Şimşek, 2019). Es lässt sich daraus folgern, dass mit einer Abweichung von etwa 1 % die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit anderen statistischen Daten übereinstimmen. Es ist aber erstaunlich, dass die Proband*innen aus Syrien im Vergleich zu anderen hier die Minderheit bilden.

Auch die Klassenverteilung kann einen Einfluss auf die Daten der Studie haben. Die Verteilung der Klassen ist für 10. Klasse mit 37,57 %, 9. mit 32,20 %, 11. mit 16,30 % und 12. mit 13,91 %. Es ist zu sehen, dass die Gesamtanzahl der 11. und 12. Klasse weder zu 9. noch zu 10. Klassen ähnelt. Daraus ergibt sich, dass 9. und 10. Klassen einen bedeutenden Einfluss auf die Ergebnisse haben.

In dieser vorliegenden Studie ist die Anzahl der Proband*innen 98,80 %, die keine Privatschule besuchten, während die 1,19 % auf eine private Schule gingen. Diese Arbeit konnte keine endgültige Antwort dafür finden, aber es bedarf weiterer Forschung, um die eventuellen Auswirkungen zu evaluieren.

67,59 % der Proband*innen hielten sich überwiegend in einer Stadt auf. 13,51 % der Proband*innen gaben als Aufenthaltsort eine Vorstadt an, gefolgt von Dorf mit 12,12 % und 6,74 % gaben an, dass sie überwiegend in einer Großstadt lebten. In Anbetracht dessen, dass sich die Schule in einer Stadt in der Schwarzmeerregion befand, zeigte sich ein erwartungsmäßiges Ergebnis. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Daten von in der Stadt lebenden Proband*innen stammen.

Diese Studie hat keine ausreichenden Daten darüber, wie sich die Berufstätigkeit auf das gymnasiale Fremdsprachlernen bzw. Lernende auswirkte. Jedoch alles in allem zeigte sich,

dass 95,82 % der Proband*innen nicht arbeiteten, wohingegen 4,17 % der Proband*innen einer Arbeit nachgingen. Abschließend ist zu sagen, dass die meisten der gesammelten Daten von diesen 95,82 stammten.

Mit großem Abstand gaben 86,08 % der Proband*innen an, dass sie in mittleren ökonomischen Verhältnissen leben. 9,34 % der Proband*innen gaben an, dass sie finanziell auf einem niedrigen Niveau waren, wohingegen 4,57 % der Proband*innen ihre finanzielle Lage als hoch einschätzten. Insgesamt zeigt sich, dass diese 86,08 % einen gravierenden Effekt auf die Ergebnisse der Studie zu scheinen, haben.

34,19 % der Mütter der Proband*innen haben einen Grundschulabschluss. Denen folgen 30,61 % der Mütter mit einem gymnasialen Abschluss. 20,07 % der Mütter hatten laut den befragten Proband*innen eine mittlere Reife. Im Vergleich zu den anderen wirkten sich diese drei formalen Schulabschlüsse der Mütter hauptsächlich auf die Daten aus, da die Quote der anderen Proband*innen hier etwa 15 % entspricht.

34,80 der Väter der Proband*innen haben einen gymnasialen Abschluss. Denen folgten Väter (27,43 %) mit der mittleren Reife. Nur 24,70 % der Väter hatten einen Grundschulabschluss. Die Gesamtheit diese drei formalen Schulabschlüsse der Väter entspricht ca. 90 %. Diese scheinen einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse dieser Untersuchung zu haben. In der Literatur sind die etlichen Studien zu finden, die zeigen, inwieweit sich der Bildungsstand der Mütter sowie Väter auf deren Kinder auswirken kann.

96,40 % der Proband*innen begegneten der deutschen Sprache zum ersten Mal im Gymnasium. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass sie hier ihre ersten Eindrücke hinsichtlich Deutsch gewonnen haben. Es wird in diesem Zusammenhang als notwendig angesehen, dass die Lehrenden angemessene Ansätze wählen müssen, um die eventuellen Vorurteile der Lernenden zu brechen.

53,70 % der Proband*innen hatten keinen Wunsch die deutsche Sprache in der Grundschule zu lernen, wohingegen 46,30 damit schon vor dem Gymnasium gerne begonnen hätten. Die deutsche Sprache scheint hier auf den ersten Blick von der Mehrheit nicht erwünscht zu sein. Analysiert man die Ergebnisse ausführlich nach Alter und Geschlecht, ergibt sich ein heterogenes Bild. Es zeigt sich, dass Proband*innen zwischen 13 und 15 Jahren auch in der Grundschule gerne Deutsch gelernt hätten. Einer der Gründe dafür ist, dass diese Proband*innen erst im Gymnasium den Deutschunterricht zum ersten Mal erhielten. Es kann angenommen werden, dass sie abgesehen von Englisch, eine andere Fremdsprache neu zu

lernen beginnen und darauf mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. Diejenige, die bereits bei der ersten Fremdsprache „Englisch“ nicht erfolgreich waren, scheinen sich damit einen Vorteil zu verschaffen, um noch einmal eine Fremdsprache zu lernen. In diesem Hinblick ist es wichtig, dass sie in den nächsten Jahren bzw. Klassen ihr Interesse an Deutsch nicht verlieren.

Betrachtet man das Ganze jedoch aus einem anderen Blickwinkel, ist abzuleiten, je mehr sie der deutschen Sprache ausgesetzt wurden, desto mehr scheinen sie ihr Interesse zu verlieren. Einer der Gründe dafür mag sein, dass die deutsche Sprache im Laufe der Zeit, also gemäß dem Lehrplan, immer schwieriger geworden ist. Denn angesichts der metaphorischen Auffassungen und der diesbezüglichen Begründungen der Proband*innen liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die deutsche Sprache ihnen immer schwerer fällt. Der Wunsch der Forschenden sowie Lehrkräfte ist es, dass Lernende so früh wie möglich den Fremdsprachen ausgesetzt werden. Dies untermauern zahlreiche Studien in der Literatur. Es sollte jedoch in dieser Richtung eine Nachfrage sowohl seitens der Sprach- sowie Erziehungswissenschaft als auch der Gesellschaft geben. Es sollte nicht übersehen werden, dass bei diesen Entscheidungen auch politische und gesellschaftliche Bedürfnisse eine entscheidende Rolle spielen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Faktoren zu beachten sind, um den Deutschunterricht auch in der Grundschule anbieten zu können.

Eine weitere unterstützende Befragung in dieser Studie ist die einfachste und schwierigste Sprachfertigkeit der deutschen Sprache. Hier waren 37,40 % der Proband*innen der Meinung, dass die Sprachfertigkeit „Hören“ am einfachsten ist. Ferner vertraten mit großem Abstand 54,30 % die Ansicht, dass die Sprachfertigkeit „Sprechen“ im Deutschen am schwierigsten ist. Diese Frage wurde auch nach Geschlecht der Proband*innen analysiert, wobei die Schlussfolgerung naheliegt, dass die Analysen fast ähnliche Ergebnisse aufweisen.

Daher sollten unterstützende Aktivitäten für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ im Deutschunterricht durchgeführt werden. Die Lernenden können vor den als schwierig empfundenen Phänomenen Angst haben und diese Problemstellung führt u.a. dazu, dass der Fremdsprachlernprozess negativ beeinflusst werden könnte. Im Hinblick auf das Mehrsprachigkeitskonzept ist nicht zu vergessen, dass die aus der ersten Fremdsprache Englisch übertragenen Kenntnisse bei der Bewältigung von Schwierigkeiten der Zweitsprache eine entscheidende Rolle spielen könnten. Lernende sollen im L3-Unterricht ermutigt werden, von den in L2 erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen zu profitieren. Individuelle

Unterschiede sollten ebenfalls berücksichtigt werden, daher sollten die Ansätze durch andere Prinzipien unterstützt werden. Es ist jedoch wichtig, für Lernende eine ausgewogene Verteilung von Leichtigkeit- sowie Schwierigkeitsgrad der Sprachfertigkeiten zu erzielen.

Farben spielten bei dieser Studie eine ergänzende Rolle, d.h. sie sind kein Hauptthema dieser Studie, sondern sie sind ein unterstützendes Instrument, mit dessen Hilfe die Ergebnisse verfeinert ggf. verifiziert sowie falsifiziert werden können. Es ist zu sehen, dass die Farbe „schwarz“ von 23,85 der Proband*innen an erster Stelle gewählt wurde. Dem folgen; 18,68 % mit „gelb“, 13,32 % mit „blau“ und 11,92 % mit „rot“. Die Farbe Schwarz, die in der Literatur meist eine negative Bedeutung hat, mag in diesem Zusammenhang mit der Schwierigkeit der Sprache zusammenhängen. Es wurde auch angenommen, dass damit die negativen Ansichten der Proband*innen gegenüber der Sprache widerspiegelt werden. Um positive Motivation zu realisieren, sollte den Lernenden die Notwendigkeit bzw. der Stellenwert der deutschen Sprache im Leben betont werden. Um Interesse der Lernenden zu wecken, sollten u.a. außerschulische Aktivitäten durchgeführt werden und sie über die Zielsprache und das Land bzw. die Kultur der Zielsprache informiert werden. Die Lehrenden können von ihren früheren Sprachkenntnissen im Deutschunterricht profitieren. Auf diese Weise können ihre Vorurteile gegenüber dem Deutschunterricht teilweise abgebaut werden. Ferner scheinen die anderen Farben eine Beziehung zur deutschen Flagge herzustellen, da die Farben der deutschen Flagge im Vergleich zu anderen mit großem Abstand in den Vordergrund traten.

5.2. Fazit

In den metaphorischen Auffassungen und Begründen der Proband*innen waren im Vergleich zu anderen Sprachen weitgehend für die erste Fremdsprache gebildeten Metaphern anzutreffen. Beispielsweise wiesen acht der 10 Proband*innen auf Zusammenhänge zwischen Deutsch und Englisch hin. Ein besonderes Merkmal ist, dass sie nicht nur oberflächlich auf die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen hinwiesen, sondern mit der phonologischen, semantischen, syntaktischen Ebene der deutschen Sprache argumentierten. In fast allen Aspekten wurden Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der beiden Sprachen von ihnen thematisiert. Im Hinblick auf das Mehrsprachigkeitskonzept scheinen diese Proband*innen eine Sensibilisierung für Sprachen zu haben. Es ist zu sehen, dass sie in diesem Kontext keine Nullanfänger im Deutschunterricht sind.

In Anlehnung an ihre Argumentationen war das meist hervorgehobene Thema „gemeinsame Wörter“. Das Mehrsprachigkeitskonzept bezeichnet diese Vorstellung als

„Knoten im Netz“, d.h. sie bringen die Wörter aus ihren beherrschten Sprachen in den Deutschunterricht mit. Hier taucht schnell der Begriff „gute und falsche Freunde“ auf. Hier spielt die Orientierung der belesebenen Lehrkräfte eine relevante Rolle. Zusätzlich wiesen die Proband*innen oftmals auf die Aussprache sowie Rechtschreibung dieser gemeinsamen Wörter hin. Diese Auffassung ist u.a. teilweise auf internationale Wörter der Lehrbücher zurückführen.

Der nächste Punkt, auf den eingegangen werden soll ist, dass die Lehrbücher wegen der sprachtypologischen Verwandtschaft der beiden Sprachen erhebliche Lehnwörter- bzw. internationale Wörter aufweisen, die den Lernenden Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten bieten. Es wird als wichtig erachtet, dass man im Hinblick auf das Mehrsprachigkeitskonzept daraus Nutzen ziehen soll. Man darf nicht vergessen, dass die falsche Aussprache eines Wortes, die von L1 oder L2 kommt, korrigiert werden soll, um eine eventuelle Fossilierung zu vermeiden. Der Unterricht mit dieser Perspektive spart Zeit und kann für ein effizientes Lernen sorgen.

Eine weitere Dimension in diesem Zusammenhang ist die Grammatik, auf die von Proband*innen hingewiesen wurde. Diese wird in Hinblick auf das Mehrsprachigkeitskonzept als einer der interferenzanfälligen Bereiche angesehen. Auf diese Weise kann man als Lehrkraft im Deutschunterricht von der kontrastiven Grammatik profitieren. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der grammatikalischen Einheiten zwischen den beiden Sprachen sollten berücksichtigt werden.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass die Proband*innen Deutsch genauso wichtig wie Englisch betrachteten, d.h. das Lernen einer weiteren Fremdsprache wurde seitens der Lernenden als Vorteil angesehen. Es steht außer Zweifel, dass diese Sichtweise auch als Motivation zum Deutschlernen dient. Die Lernenden merken sich leichter und schneller etwas, was ihnen im wirklichen Leben nützlich sein kann und Anwendung findet.

Abgesehen von der ersten Fremdsprache Englisch ähnelt Niederländisch der deutschen Sprache. Die Proband*innen wiesen damit auf ähnliche Strukturen, Buchstaben und Satzbau hin. Erstaunlicherweise gingen sie lediglich auf die phonologische, die semantische, die syntaktische Ebene der deutschen und niederländischen Sprachen ein, d.h. die Eigenschaften der anderen Sprachen wurden hier oberflächlich erwähnt. Beispielweise wurden Französisch und Russisch hier lediglich als schwere Sprachen thematisiert.

Abschließend kam die Muttersprache der Proband*innen hinzu, die ebenfalls als eine schwere Sprache betrachtet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die türkische Sprache ihnen

schwer zu fallen scheinen. Für DaFnE wird in der Türkei wenig Zeit eingeräumt. Dies führt u.a. zur Konzentration der Grammatik, welches eine Herausforderung für die Tertiärsprachendidaktik darstellt. Aus diesem Grund finden die Lernenden die deutsche Sprache im Vergleich zu Englisch schwer.

Die Profitierung von einem der Prinzipien des Mehrsprachigkeitskonzepts „Ökonomisierung des Lernprozesses“ kann im Deutschunterricht eine unterstützende Rolle spielen. Parallelen in den Sprachsystemen, d.h. Transferbrücken können in den Vordergrund rücken. Leichte Semantisierungstechniken, z.B. Bildlexikon zum gemeinsamen Verstehenswortschatz könnten im Deutschunterricht erstellt und mit L3 ergänzt werden. Ferner können Diskussionen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum effizienten Lernen genutzt werden. Ausübung von Lernstrategien und Lerntechniken unterstützen die Lernenden im DaFnE-Unterricht. Lernende sollten beim Lernprozess aktiv handeln. Die Intention, Motivation und das Interesse führen zu einem gewinnbringenden Fremdsprachlernen.

Alles in allem zeigt sich, dass besonders die Daten der metaphorischen Auffassungen und dbzgl. Begründungen uns ermöglichten, die Forschung im Rahmen der Mehrsprachigkeit zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wurden die Vorschläge aus der Perspektive des Mehrsprachigkeitskonzeptes präsentiert. Allerdings darf man nicht vergessen, dass das Lernen bzw. Erlernen einer Fremdsprache ein dynamischer Prozess ist. Daher ist es nicht möglich, ein alleingültiges Konzept zu entwickeln, dass für alle Lernenden einer Fremdsprache anzuwenden ist. Berücksichtigt werden müssen auch die unterschiedlichen Lerntypen. Hierbei gibt es visuelle, auditive, haptische und intellektuelle Lernende, die auf den unterschiedlichen Ebenen angesprochen werden müssen.

KAPITEL VI

Literaturverzeichnis

- Albrecht, J. (2013). *Grundlagen der Übersetzungsforschung: Übersetzung und Linguistik*. Gunter Narr Verlag.
- Antanie, H. (2014). Mehrsprachigkeit als Ressource – mehrsprachige Lehramtstudierende zwischen ihren persönlichen Erfahrungen und den Ansprüchen der Bildungspolitik. In D. Knorr & U. Neumann (Hrsg.). *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben: Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. (S.23-33). Waxmann Verlag.
- Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 15-25.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 45-59.
- Bausch, K. R. (1974). Sprachlehrforschung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 13, 1-13.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 1-7.
- Boeckmann, K. (2006). Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. *Frühes Deutsch*, 15(7), 38-44.
- Boz, N. (2008). Matematik Neden Zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 52-65.
- Chłopek, Z. (2011). Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*, 6, 290-294.
- Delanoy, W. (2014). Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur (Unterricht). *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 63-76.
- Dellal, N. A. & Yücel, M. S. (2015). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Derslerinde Materyal Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 1051-1066.

- Dent-Read, C. H. & Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from?. *Metaphor and Symbol*, 8(3), 227-242.
- Donati, P. R. (1992). Political discourse analysis. *Studying collective action*, 136-167.
- Edmondson, W. J. (1997). Fremdsprachen Lehren und Lernen. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.). *Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen: Fremdsprachen lehren und lernen* (S.88-110). Gunter Narr Verlag.
- Flinz, C. (2019). Mehrsprachigkeit: Ein Überblick: Konsequenzen für den DaF-Unterricht. In L. Ciepielewska-Kaczmarek & G. Gorąca-Sawczyk (Hrsg.), *Plurilingualism: An overview Consequences for the teaching of German as a foreign language* (S. 15-27). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Fraser, R. (2001). Membranes: Metaphors of Invasion in Nineteenth- century Literature, Science and Politics. *The Modern Language Review*, 96(2), 600-602.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Dudenverlag.
- Hallet, W. (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In: H. Sabine & S. Antje (Hrsg.), *Auf der Suche nach einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik* (S.33-44). Narr.
- Hanbay, O. (2013). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Bağımsız Öğrenme Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 271-280.
- Hanson, L. (13/17/1993). *Affective Response to Learning Via" Visual Metaphor*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370581.pdf>
- Hasselhorn, M. & Hager, W. (2008). Transferwirkungen kognitiver Trainings. *Handbuch der pädagogischen Psychologie*, 10, 381-390.
- Hesse, M. (1965). Models and Analogies in Science. *British Journal for the Philosophy of Science*, 16(62), 161-163.
- Hufeisen, B. (2000). Dritt- und Tertiärsprachenforschung. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 26, 1–33.

- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx -alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2) 97-109.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch* (S.1-13). Council of Europe.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch*. Council of Europe.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2005). Didaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. *Neokommunikativer" Fremdsprachenunterricht*, 34, 146-155.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research*, 38(1), 77-92.
- Karaman, F. (2019). Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Sürt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 500-523.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P. H. & Çavaş, B. (2004). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Analogilerin Kullanımı: "Örnek Uygulamalar". *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-44.
- Kılıç, D. B. Ç. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin Metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1099-1118.
- Kohl, K. (2007). Metapher. In J.B. Metzler (Hrsg.). *Sammlung Metzler* (S. 19-72). JB Metzler.
- Königs, F. G. (2004). Sprachlehrforschung: gestern, heute–und morgen?. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 31(5), 513-532.
- Krumm, H. J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen: Deutsch nach Englisch* (S.35-49). Council of Europe.
- Kurt, H. S. & Sarı, M. (2013). Kuantum Fiziğinde Kullanılan Metaforların Öğrencilerin Fizik Algısı Üzerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 219-236.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.

- Laudan, R. (2013). *Cuisine and Empire. Cooking in world history*. Univ of California Press.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2007). An Examination of What Metaphor Construction Reveals About the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching and Learning. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1217-1233.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Lüdi, G. (2008). Mehrsprachigkeit. In H. Goebel, P.H. Nelde, S. Zdeněk & W. Wolck (Hrsg.). *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. 2. Halbband (Vol. 12)*. (S. 233-245). Walter de Gruyter.
- Łyp-Bielecka, A. (2017). The principles of the tertiary language teaching and their reflection in the selected GFL textbooks for beginners. *An International Journal of Applied Linguistics*, 43(2), 177-191.
- Marx, N. & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In H. J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch, 1* (S.826-832). de Gruyter.
- Meier, G. & Conteh, J. (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605–622.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Mess Yayınları.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch* (S.13-34). Council of Europe.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2013). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Langenscheidt bei Klett.
- Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 32, 43-52.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht–Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutschlernen*, 2, 143-163.
- Osborn, M. (1997). The play of metaphors. *Education*, 118(1), 84-88.
- Otyzbayeva, Z. (2006). *Kazak yazar Dükenbay Dosjanov'un İpek Yolu romanında metaforlar* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Polat, T. (2007). Zum Paradigma Wechsel In Der Fremdsprachendidaktik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 143-151.
- Pulaczewska, H. (1999). *Aspects of metaphor in physics: Examples and case studies*. Max Niemeyer Verlag.
- Reimer, M. & Camp, E. (2006). Metaphor. In E. Lepore & B. C. Smith (Hrsg.). *The oxford handbook of philosophy of language* (S. 845–863). Clarendon Press/Oxford University Press.
- Riehl, C. M. (2013). Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In P. Auer (Ed), *Sprachwissenschaft* (S. 377-404). JB Metzler.
- Robson, S. J. (1985). *The use of metaphor in scientific writing* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Iowa State University, Iowa.
- Roth, H. J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In M. Becker-Mrotzek, U. Bredel & H. Günther (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: Mehrsprachigkeit macht Schule* (S.355-376). Gilles & Francke Verlag.
- Şaban, A., Koçbeker, B. N. & Şaban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509-522.
- Samier, E. A. (2019). The theory and uses of metaphor in educational administration and leadership: a rejoinder. *Journal of Educational Administration and History*, 51(2), 182-195.
- Sanchez, A., Barreiro, J. M. & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and information technologies*, 5(4), 345-362.
- Selinker, L. (1972). Interlingua. *Revista Diadorim*, 22(1), 275-295.
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'de Suriyeli Mülteci Entegrasyonu: Zorlukları ve Olanakları. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-187.
- Stepan, N. L. (1986). Race and gender: The role of analogy in science. *Isis*, 77(2), 261-277.
- T.C. MEB (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 VE 12. Sınıflar) Orta Öğretim Programı. Retrieved from

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>

- Türkoğlu, S. (2003). Anlatım Ve Deyimlerde Renklerin Dili. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 277-290.
- Wilbers, J. & Duit, R. (2006). Post-festum and Heuristic Analogies. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison & S. M. Ritchie (Hrsg.). *Metaphor and Analogy in Science Education* (S. 37-49). Springer.
- Woollard, J. (2005). The implications of the pedagogic metaphor for teacher education in computing. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(2), 189-204.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zuñiga, M. E. (1992). Using metaphors in therapy: Dichos and Latino clients. *Social Work*, 37(1), 55-60.

Anhang
Anhang 1: Genehmigungsantrag auf Fragebogen

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİNE

15/03/2021

BAŞVURU NO	20210315380621507
ÜNİVERSİTE ADI	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Alman Dili Eğitimi A.B.D.
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	A1 Düzeyindeki Öğrencilerinin Almanca'ya İlişkin Metaforik Algıları
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	ZONGULDAK
KURUM TÜRLERİ	Resmi Anadolu Lisesi,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Veri toplama araçları

İmza
SUAT AKAN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile ZONGULDAK VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

Anhang 2: Fragebogen der Studie

Sevgili öğrenci,

Bu anket çalışması Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yapılmaktadır. Anket, Almanca 'ya karşı öğrenci tutumlarını belirlemeye çalışarak, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenimine olumlu katkı sağlamayı amaçlamaktadır. **Forma girmiş olduğunuz tüm bilgiler KVKK kapsamında yurt içi ve yurt dışı üçüncü şahıslarla ve/ veya tüzel kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.** Katılımın için teşekkür ederiz!

1. Cinsiyet

☐kız ☐erkek

2. Yaş

☐13-15 ☐16-18 ☐18 ve üzeri

3. Uyruk

☐T.C. ☐Suriye ☐Diğer (lütfen belirtiniz.....)

4. Sınıf

☐9. ☐10. ☐11. ☐12.

5. Ağırlıklı olarak okuduğunuz lise

☐Devlet lisesi ☐Özel lise

6. Yaşamınızın büyük bölümünü nerede geçirdiniz?

☐Köy-Kasaba ☐İlçe ☐İl ☐Büyük Şehir

7. Çalışıyor musunuz?

☐evet ☐hayır

8. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi ekonomik düzeyinizi en iyi ifade etmektedir?

☐düşük ☐orta ☐yüksek

9. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

☐okur yazar değil ☐okur yazar ☐ilkokul
☐ortaokul ☐lise ☐yüksek okul
☐üniversite ☐yüksek lisans ☐doktora

10. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

☐okur yazar değil ☐okur yazar ☐ilkokul
☐ortaokul ☐lise ☐yüksek okul
☐üniversite ☐yüksek lisans ☐doktora

11. Lise dışında Almanca dersi gördünüz mü?

☐ evet

☐ hayır

Evet ise nerede ve ne kadar süre? (.....)

12. Almanca'da öğrenilmesi en zor beceri hangisidir?

dinleme ☐

okuma ☐

yazma ☐

konusma ☐

13. Aşağıdaki cümleyi kendinize göre tamamlayınız.

Almancagibidir / benzer, çünkü

14. Eğer Almanca bir renk olsaydı, hangi renk olurdu?

.....

Anhang 3: Antragsformular für Ethikkommission



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU
ARAŞTIRMA BAŞVURU FORMU

1-Araştırmanın Başlığı:

A1 Düzeyindeki Öğrencilerin Almanca'ya ilişkin Metaforik Algıları

2-Sorumlu Araştırmacı:

Unvanı, Adı ve Soyadı: Suat AKAN

Fakülte/Yüksekokul/Konservatuar: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bölüm/Program: Yabancı Diller Eğitimi / Alman Dili Eğitimi

Telefon

e-posta

İmza

3-Yardımcı Araştırmacı /Araştırmacılar

Adı Soyadı:.....

Fakülte/Yüksekokul/Konservatuar:

Bölüm/Program:

Telefon:.....

e-posta:.....

İmza:

4-Çalışmanın Niteliği:

☐ Araştırma

☐ Doktora Tezi

☒ Yüksek Lisans Tezi

☐ Diğer (belirtiniz).....

.....

.....

5-Danışmanın;

Unvan, Adı ve Soyadı: Dr. Öğretim Üyesi Hikmet UYSAL

Telefon : Dahili: 42271

e-posta : uysalh@uludag.edu.tr

İmza :

6-Veri Toplama Dönemi: Verilerin toplanma tarihleri gerekli izinler alındıktan sonra belirlenecektir.
Başlangıç Tarihi: Bitiş Tarihi:

7-Veri toplanacak kurum, kuruluş ve yerler (ayrıntılı bilgi veriniz İl, İlçe, Kurum adı v.b)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı / Başöğretmen Atatürk Anadolu Lisesi Zonguldak, Bahçelievler, 67100
Zonguldak / Merkez

8-Araştırma verilerinin toplanacağı kaynaklar;

☒ Katılımcılar ☐ Kültür varlıklarına ilişkin incelemeler ☐ Diğer (belirtiniz)

9-Araştırmanın özeti

Bu çalışma, A1 düzeyindeki öğrencilerin Alman diline ilişkin metaforik algılarını gerekçeleri ile birlikte tespit ederek, buradan ortaya çıkacak bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Nitel tabanlı olan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir anket kullanılacak olup veriler fenomenolojik yaklaşım yöntemi aracılığıyla analiz edilecektir.

10-Örneklemede yer alacak katılımcıların seçim biçimi,

Araştırmanın çalışma grubu, kolay erişilebilirlik ilkesi doğrultusunda Almanca Öğretmeni olarak görev yaptığım Zonguldak ilindeki Başöğretmen Atatürk Anadolu Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıfı öğrencilerinden gönüllülük esasına dayalı oluşturulacaktır.

11-Araştırmanın hedef kitlesi,

☐ Üniversite Öğrencileri ☒ Lise Öğrencileri ☐ Ortaokul Öğrencileri ☐ Okul Öncesi Çocuklar ☐ Ebeveynler ☐ Veliler ☐ Çalışan Yetişkinler ☐ Çocuk İşçiler
☐ İş sahibi olmayan Yetişkinler ☐ İş Verenler ☐ Yaşlılar ☐ Hastalar ☐ Hasta Yakınları
☐ Zihinsel Engelliler ☐ Fiziksel Engelliler ☐ Tutuklular ☐ Diğer (belirtiniz)

12-Kültür, tarih ve diğer alanlarda yapılacak araştırmalar için başvuru metnindeki hususlar, yeterli değilse, çalışmanızdaki araştırma yöntemleri hakkında bilgi veriniz.

.....
.....

13-Veri toplama yöntemi (birden fazlasını işaretlenebilir)

☒ Anket ☐ Ölçek ☐ Test (bilgi, beceri, başarı v.s.) ☐ Görüşme ☐ Gözlem ☐
Bilgisayar Ortamında Uygulama ☐ Görüntü Kaydı ☐ Ses Kaydı ☐ Telefon Görüşmesi
☒ Sorular (açık uçlu, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış yazılı ya da sözlü görüşme soruları vb)
☐ Diğer (belirtiniz)

14-Çalışmada kullanılan veri toplama araç ve gereçleri hakkında bilgi veriniz (Ölçek isimleri, geliştirenler, uyarlayanlar, geçerlik ve güvenirlikler ve varsa patentler hakkında bilgi veriniz)

Veriler Google Forms aracılığıyla düzenlenen yarı yapılandırılmış bir anket ile toplanacaktır. Bu Anket demografik bilgiler ile birlikte toplamda 16 (on altı) soru içermektedir. Anket içerisindeki çoktan seçmeli, çoklu işaretlemeli ve açık uçlu soru tipleri ile veriler toplanacaktır. Ankete ait soruların oluşturulması yaklaşık 3 (üç) aylık gözlem sonucunda gerekli literatür taraması desteğiyle belirlenmiştir.

15-Çalışmanın desteklenip desteklenmediği: ☐ destekli ☒ desteksiz

Var ise destekleyen kurum/kuruluş:

A) Uluslararası:

B) Ulusal : ☐ Üniversite ☐ TÜBİTAK ☐ Diğer (belirtiniz)

16-Başvuru durumu: ☒ İlk ☐ Gözden Geçirilerek Yeniden Düzenlenmiş

☐ Önceki çalışmanın devamı niteliğinde

17-Bir önceki projenin devamı ise yürütülen çalışmanın önceden onaylanmış olan araştırmadan Her hangi bir farklılık gösteriyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Evet ise açıklayınız.

.....
.....

18. Veri insanlardan toplanacaksa, yapılacak araştırma hakkında katılımcılara bilgi vermeyi gerektiren veya katılımcıların, çalışmanın amacı itibarıyla, gizli tutulması icap eden bir durum olmadığını, yapılacak araştırma, katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici soru, sıkıntı verici madde veya uygulama içermediğini, yapılacak araştırma, kültür ya da tarihi varlıklara fiziki zarar verici bir uygulama içermediğini taahhüt ederim.

NOT: İstediğiniz diğer belgeleri ekleyebilirsiniz.

Ek1: "A1 düzeyi öğrencilerinin Alman diline ilişkin metaforik algıları anketi "

Anhang 4: Transkription der metaphorischen Auffassungen und Begründungen auf Deutsch

Tabelle 1

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Sprache“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen
1.	Deutsch ist wie Niederländisch, weil ihre Buchstaben oder Sätze gleich sind.
2.	Deutsch ist wie eine lustige Sprache, weil es Spaß macht.
3.	Es ist wie eine Notwendigkeit, weil es jetzt in unserer Sprache wie Englisch eindringt.
4.	Deutsch ist wie interessante Sprache, weil es eine Mischung von Japanisch sind.
5.	Deutsch ist wie Englisch, weil die Wörter gleich klingen.
6.	Deutsch ist wie Englisch, weil sie einige ähnliche Wörter haben.
7.	Deutsch ist wie Englisch, weil einige Wörter gleich ausgesprochen oder geschrieben werden können.
8.	Deutsch ist wie Englisch, weil es mit einigen Wörtern ähnlich ist.
9.	Deutsch ist wie Englisch, weil sie ähnliche Dinge haben.
10.	Es ist wie Englisch, weil die meisten Wörter voneinander abgeleitet sind.
11.	Deutsch ist wie Englisch, weil es schwer zu sprechen und zu schreiben ist.
12.	Deutsch ist wie Englisch, weil sie viele Gemeinsamkeiten haben.
13.	Deutsch ist wie Englisch, weil Englisch zum westlichen Zweig der germanischen Sprachfamilie gehört.
14.	Deutsch ist wie Englisch, weil es ähnliche Wörter gibt.
15.	Deutsch ist wie Englisch, weil es auch eine Fremdsprache ist.
16.	Deutsch ist wie Englisch, weil es ähnliche Wörter gibt.
17.	Deutsch ist wie Englisch, weil diese Fremdsprachen sowohl Ähnlichkeit als auch Schwierigkeit haben.
18.	Deutsch ist wie Englisch, weil es ähnlich ist.
19.	Es ist einfacher als Englisch.
20.	Deutsch ist wie Englisch, weil Englisch deutschen Ursprungs ist.
21.	Deutsch ist wie Englisch, weil die Wörter ähnlich sind. (Eigentlich hat Englisch die Wörter aus dem Deutschen übernommen).
22.	Deutsch ist wie Englisch, weil es Ähnlichkeiten in den Wörtern gibt.

23. Deutsch ist wie Englisch, weil es der Ursprung ist.
24. Deutsch ist wie Englisch, weil einige Wörter und ihre Aussprache gleich sind.
25. Deutsch ist wie Englisch, weil nur einige Wörter unterschiedliche Bedeutungen haben.
26. Deutsch ist wie Englisch, weil sie anders geschrieben werden aber dasselbe Bedeutungen haben.
27. Deutsch ist wie Englisch, weil es ähnliche Wörter gibt.
28. Deutsch ist wie eine gemischte Sprache, weil Beschreibungen verwendet werden, an die wir nicht gewöhnt sind.
29. Es ist eine wichtige Sprache, die es zu lernen gilt.
30. Deutsch ist wie Russisch, weil es eine schwierige Sprache wie Russisch ist.
31. Deutsch ist wie Russisch, weil aber Deutsch mehr schwieriger und komplizierter als Russisch ist.
32. Deutsch ist wie Türkisch, weil es schwer zu sprechen und zu lernen ist.
33. Es ist wie eine Fremdsprache, weil man einheimisch ist, wenn man es lernt.
34. Es ist wie unsere Muttersprache, weil es wie unsere eigene Sprache ist.
35. Es ist wie eine Arabischunterricht, weil es schwer zu verstehen ist.
36. Es ist wie Babysprache, weil beide unverständlich sind.
37. Es ist wie eine unbekannte Sprache, weil ich sie noch nie zuvor gesehen habe.
38. Deutsch ist nicht schwierig, weil es durch Übungen gelernt wird.
39. Es ist wie eine Sprache, weil es bereits eine Sprache ist.
40. Es ist wie eine Fremdsprache.
41. Es ist wie eine andere Kultur, weil es nicht unsere Sprache ist.
42. Es ist wie Französisch, weil die Sprache anders ist.
43. Es ist wie Französisch, denn egal was ich tue, ich kann es nicht sprechen.
44. Es ist wie Französisch, weil ich es nicht sprechen kann.
45. Es ist wie Französisch, denn egal was du tust, ich kann es nicht sprechen.
46. Es ist wie Französisch, weil es schwer ist.
47. Es ist wie Französisch, weil es schwer ist.
48. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
49. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
50. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.

51. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
52. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
53. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
54. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
55. Es ist wie Spanisch, denn seine Aussprache wie Spanisch ist.
56. Deutsch ist wie unsere zweite Sprache, weil es unserer Muttersprache ähnlich ist.
57. Es ist wie Englisch, weil alles ähnlich ist.
58. Es ist wie Englisch.
59. Es ist wie Englisch.
60. Es ist wie Englisch.
61. Es ist wie Englisch.
62. Es ist wie Englisch.
63. Es ist wie Englisch.
64. Es ist wie Englisch.
65. Es ist wie Englisch.
66. Es ist wie Englisch , weil die Grammatik der englischen Sprache ähnelt.
67. Es ist wie Englisch, weil es wie Englisch aussieht.
68. Es ist wie Englisch, weil sie gleich klingen und gleiche Wörter haben.
69. Ich kann nicht Englisch sprechen.
70. Deutsch ist wie Englisch, weil es einfach und verständlich ist.
71. Deutsch ist wie Englisch.
72. Deutsch ist wie Englisch, weil sie ähnliche Wörter haben.
73. Deutsch ist wie Englisch, weil einige Wörter gleich sind.
74. Deutsch ist wie Englisch, weil die Wörter gleich sind.
75. Deutsch ist wie Englisch, weil die Schreibweise gleich ist und es ähnliche Bedeutungen gibt.
76. Es ist wie Englisch, weil es eine schwierige Sprache ist.
77. Es ist wie Englisch, weil sie aus derselben Sprachfamilie stammen.
78. Es ist wie Englisch , weil einige Konstruktionen gleich sind.
79. Es ist wie Englisch , weil es wie Englisch aussieht.
80. Englisch, weil es von Englisch abgeleitet ist.
81. Es ist wie Englischunterricht, weil jede Sprache Schwierigkeiten hat.

82. Es ist wie Englischunterricht, weil es eine Pseudosprache ist.
83. Es ähnelt einem Englischunterricht, weil Deutsch sowohl schwierig ist als auch Auswendiglernen erfordert.
84. Es ist wie Englisch, weil es der englischen Sprache ähnelt.
85. Es ist wie Englisch, weil es der englischen Sprache ähnelt.
86. Es ist wie Englisch, weil manche Konstruktionen der englischen Sprache ähnelt.
87. Deutsch ist wie Englisch, weil einige Wörter ähnlich sind.
88. Deutsch ist wie Englisch, weil es einfacher ist.
89. Deutsch ist wie Englisch.
90. Deutsch ist wie Englisch.
91. Deutsch ist wie Englisch.
92. Deutsch ist wie Englisch, weil es wie Wahrsagerei klingt.
93. Deutsch ist wie Englisch.
94. Deutsch ist wie Englisch, weil einige Sätze und Wörter ähnlich sind.
95. Deutsch ist wie Englisch, weil einige Wörter ähnlich sind.
96. Deutsch ist wie Englisch, weil es zu viele ähnliche Wörter gibt.
97. Deutsch ist wie Englisch, weil es sehr ähnlich ist.
98. Deutsch ist wie Englisch, weil es genauso wie Englisch wichtig ist.
99. Deutsch ist wie Englisch, weil sie beide Fremdsprachen sind.
100. Deutsch ist wie Englisch, weil die Wörter ähnlich sind.
101. Es ist wie Englisch, weil die Wörter gleich sind.
102. Deutsch ist wie Englisch, weil es schwierig ist zu sprechen und zuzuhören.
103. Deutsch ist wie Englisch, weil Rechtschreibung und Stoff gleich sind.
104. Deutsch ist wie Englisch, ich kann nicht beides sprechen.
105. Deutsch ist wie Englisch, weil es der englischen Sprache ähnelt.
106. Deutsch ist wie Englisch, weil es schwer ist. Aber es macht Spaß zu lernen.
107. Deutsch ist wie Englisch, weil es die einander sehr ähnlich ist. Aber sie sind getrennt.
108. Im Englischen liegen Wortschatz nahe beieinander.
109. Deutsch ist wie Englisch, weil sie beide schwierig sind.
110. Deutsch ist wie Englisch, weil es gleiche englische Wörter gibt.
111. Deutsch ist wie Englisch, weil englische Wörter ähnlich klingen.

112. Englisch ist auch eine Muttersprache.
113. Deutsch ist ähnlich wie Englisch.
114. Deutsch ist ähnlich wie Englisch, weil einige Wörter nahe beieinander stehen.
115. Es ähnelt dem Englischen, weil einige Wörter in der Aussprache sehr nahe beieinander liegen.
116. Deutsch sieht ein bisschen wie Englisch aus.
117. Es ist wie Englisch, weil manche Wörter ähnlich sind.
118. Es ist wie Englisch, weil einige Wörter sich gegenseitig assoziieren.
119. Es ist wie Englisch, weil es einige ähnliche Wörter gibt.
120. Es ist wie Englisch, weil es ähnliche Aspekte gibt.
121. Deutsch ist wie Englisch, weil die Sätze sind schwer zu verstehen und schwieriger als Englisch ist.
122. Deutsch ist wie Englisch, weil die Wörter einander ähneln.
123. Deutsch ist ähnlich wie Englisch, weil ich es verstehe aber nicht schreiben kann.
124. Deutsch ist ähnlich wie Englisch.
125. Denn ich kann beide Sprachen verstehen, aber ich kann es nicht schreiben.
126. Deutsch ist ähnlich wie Englisch, weil sie beide ähnliche Sätze haben.
127. Deutsch ist ähnlich wie Englisch.
128. Es hat Ähnlichkeiten mit der englischen Sprache.
129. Deutsch hat die gleichen Konstruktionen wie Englisch.
130. Deutsch ist eine Sprache, die wir genauso wie Englisch beherrschen müssen.
131. Es ist wie Englisch, weil seine Erklärung für mich sehr einfach ist und es einfach ist Wörter zu lernen.
132. Es ähnelt dem Englischen, weil einige Wörter gleich geschrieben und ausgesprochen werden.
133. Es ist wie Englisch, weil die meisten Wörter nahe beieinander stehen.
134. Es ist wie Englisch, weil die meisten Wörter nahe beieinander stehen.
135. Es ist ähnlich wie Englisch, weil beides schwierig für mich ist.
136. Es ist wie Englisch, da beides Fremdsprachen sind.
137. Es ist wie Englisch, weil die Sätze und Wörter im Englischen fast gleich sind.
138. Es ist wie Englisch, weil seine Sprache ähnlich ist.
139. Es ist wie Englisch, weil sie gleich sind.

140. Es ist wie Englisch, weil es Fremdwörter gibt.
141. Beide schwierige Unterrichten ähnlich wie Englisch.
142. Es ist ähnlich wie Englisch, weil sie so nah beieinander liegen.
143. Es ist ähnlich wie Englisch, weil sie so nah beieinander liegen.
144. Ich denke, Deutsch ist wie Englisch, weil ich sprechen kann.
145. Ähnlich wie Englisch.
146. Deutsch ist wie Englisch, weil ich sprechen kann.
147. Deutsch ist wie Englisch, weil es gleiche Wörter gibt.
148. Deutsch ist wie Englisch, weil es schwer zu lernen ist.
149. Englische Grammatik ist ähnlich.
150. Deutsch ist wie Englisch, weil sie gleiche Grammatik haben.
151. Es ist wie Spanisch, weil es mittelschwer zu lernen ist.
152. Es ist eine grobe Sprache/Slang.
153. Es ist wie eine besondere Sprache, weil es schwer zu verstehen ist.
154. Es ist wie Russisch, weil es schwer ist, beides zu sprechen.
155. Es ist wie Russisch, weil Russisch auch eine schwierige Sprache ist.
156. Es ähnelt dem Türkischen, weil einige Wörter so ausgesprochen werden, wie sie geschrieben werden.
157. Es ist wie Türkisch, weil es eine Sprache mit so vielen Regeln und Ausnahmen ist.
158. Es ist wie Türkisch, weil es schwer zu sprechen ist.
159. Es ist wie Türkisch, weil es am Anfang schwer am Ende leicht ist.
160. Türkisch ist auch eine Sprache.
161. Es ist wie Türkisch, weil es schwer zu lernen ist.
162. Es ist wie Türkisch.
163. Fremdsprache ist Fremdsprache.
164. Es ist wie eine schwierige Sprache, weil die Wörter schwierig sind, weil sie sich von der Aussprache unserer Muttersprache unterscheiden.
165. Es ist eine schwierige Sprache, weil es keine Ähnlichkeiten mit unsere Sprache Türkisch hat.
166. Es ist eine schwierige Sprache, weil unsere Sprache keine Ähnlichkeit mit Deutsch hat.
167. Es ist wie ein Schlüssel, denn wenn man ihn bekommt, lernt man Englisch leichter.

168. Es ist eine schöne Sprache, denn wir können einfach andere Sprachen in derselben Sprachfamilie lernen, wenn wir Deutsch lernen.

Tabelle 2

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Einstufung“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich der Einstufung
1.	Es ist schwer.
2.	Es ist schwer.
3.	Es ist schwer.
4.	Es ist schwer.
5.	Es ist schwer.
6.	Es ist schwer.
7.	Es ist schwer.
8.	Es ist schwer.
9.	Es ist eine schwierige Sprache.
10.	Es ist eine schwierige Prüfung.
11.	Es ist wie ein schwieriger Talent, weil es eine schwierige Sprache ist.
12.	Es ist schwer, weil ich diese Unterricht nicht verstehe.
13.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es ein bisschen schwierig ist.
14.	Es ist wie eine schwierige Sprache.
15.	Es ist wie eine schwierige Sprache.
16.	Es ist wie eine schwierige Sprache, aber es ist auch einfach, sobald es gelernt wird.
17.	Es ist wie schwer, aber es ist auch einfach.
18.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es eine zu schwer und unverständliche Sprache ist.
19.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es so schwer ist.
20.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es schwer ist.
21.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es schwer ist.
22.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es schwer ist.
23.	Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es schwer ist.
24.	Es ist schwierig.
25.	Es ist schwer, weil es schwer zu sprechen ist.

26. Es ist wie eine schwierige Erziehung, weil es schwer zu lesen und zu lernen ist.
27. Denn es ist schwierig.
28. Es ist wie einfache Sprache, weil es nicht zu kompliziert ist.
29. Es ist wie eine schwierige Sprache, weil die Aussprache schwer ist.
30. Es ist wie eine schwierige Sprache, weil es schwer auszusprechen ist.
31. Es ist wie eine leichte Sprache.
32. Es ist wie eine einfache Sprache.
33. Es ist wie eine einfache Sprache, aber es ist auch schwer.
34. Es ist wie eine sehr schwierige Sprache.
35. Es ist eine sehr schwierige Sprache und ich möchte, dass Deutschunterricht aus den Schulen entfernt wird.
36. Denn es ist eine schwierige Sprache.

Tabelle 3

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Natur“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Natur
1.	Es ist wie eine Blume, aber es kann wegen der Dürre verwelkt werden, solange es nicht richtig gelehrt werden kann.
2.	Sie ist wie die Sonne, weil sie uns Licht gibt.
3.	Es ist wie der Winter, weil es auch schwierige Teile wie Kälte hat.
4.	Es ist wie Wasser, weil es flüssig ist.
5.	Es ist wie ein Baum, denn je länger es wird, desto mehr Inhalte hat es.
6.	Es ist wie ein Baum, weil es sich entwickelt, während es wächst.
7.	Es ist wie eine Strömung, denn wenn du sie lässt, bringt dich an die richtige Seite.
8.	Es ist wie ein Brühl, wenn du hereinkommst, kommst du nicht mehr heraus.
9.	Es ist wie eine Pflanze, denn wenn du daran interessiert, wird es dir sprießen.
10.	Es ist wie eine Blume, denn der Schüler bringt die Blume zum Blühen.
11.	Es ist wie ein Wind, denn manchmal ist er rau, manchmal mild.
12.	Es ist wie eine Wolke, denn es ist leicht es zu erreichen, aber es ist eigentlich schwer
13.	Es ist wie eine Wolke, aber es ist eigentlich weit von uns und es ist schwer es zu verstehen.
14.	Es ist wie ein Berg, weil es eine große Sprache ist.

15. Es ist wie ein Meer.
16. Es ist wie ein Meer.
17. Es ist wie ein Meer.
18. Es ist wie ein Meer.
19. Es ist wie ein Meer, denn es sieht manchmal still, ruhig und verständlich aus aber manchmal ist es wie ein sehr welliges und schlammiges Wasser, das sehr schwer zu verstehen ist.
20. Es ist wie ein Meer, denn es sieht einfach aus, aber es ist eigentlich schwer.
21. Es ist wie die Natur, denn es ist schwer.
22. Es ist wie ein Regenbogen, weil es eine bunte Sprache ist.
23. Es ist wie die Sonne, weil es meine Zukunft erhellt.
24. Es ist wie ein schwarzes Loch, weil es mich schluckt.
25. Es ist wie Schwarzes Meer, weil es dich wie ein Strudel erstickt.
26. Es ist wie der Winter aber es ist gleichzeitig wie der Sommer.
27. Es ist wie die Wintersaison, weil es kalt ist.
28. Es ist wie eine riesige Welt, weil das Lernen der Sprache zu schwer ist.
29. Es ist wie der Ozean, weil es riesig ist.
30. Es ist wie Wasser, weil es fließt.
31. Es ist wie Wasser, weil man sie leicht auswendig lernen kann.
32. Es ist wie Wasser, weil es oft Wiederholungen fordert.
33. Es ist wie Wasser, klar und schön.
34. Es ist wie eine Kluft, wenn du springst, ist das fertig, deswegen musst du alles lernen
35. Es ist wie in Großstadt, weil es kompliziert zu lernen ist.
36. Es ist wie ein Stern.
37. Es ist wie ein Feueranzünder, denn wenn du arbeitest, wirst du erfolgreich sein, aber wenn du nichts tust, wirst du es nicht beherrschen.
38. Es ist wie ein schwarzes Loch, denn es dich verschlucken kann.

Tabelle 4

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Gegenstand“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich von Gegenstand
1.	Es ist wie ein Haus ohne Dach, je mehr du übst, desto mehr wird es sich sein Dach formen.

2. Es ist wie eine Mauer, weil es schwer ist, darüber hinwegzukommen
3. Es ist wie die Welt, weil es alles in sich hat.
4. Es ist wie eine Landkarte, weil es in sich viele Unbekannte hat.
5. Es ist wie ein Bild, weil es eine Sprache ist, die man heute lernen muss, aber niemand kennt sie.
6. Es ist wie ein Gemälde, weil es eine Sprache ist, die man heute lernen muss, aber niemand kennt sie.
7. Es ist wie eine Uhr, weil die Zeit vergeht.
8. Es ist wie eine Uhr, weil die Zeit vergeht.
9. Es ist wie ein Gegenstand, den wir gerne kaufen, weil er unser Leben verändert.
10. Es ist wie ein Ersatzstift, es wird bei Bedarf verwendet.
11. Es ist wie ein Zauberwürfel, weil es kompliziert zu lösen ist.
12. Es ist wie ein Auto, denn es ist schwer zu sprechen.
13. Für mich ist es wie ein Wörterbuch. Denn auch wenn wir glauben, alles gelernt zu haben, kommt immer wieder etwas Neues dazu.
14. Es ist ähnlich wie ein Computer, denn es ist schwierig, sich daran zu gewöhnen und zu lernen.
15. Es ist wie ein BMW, denn es ist schwer zu lernen, es trägt viel dazu bei, wenn man es lernt.
16. Es ist wie ein Knoten, weil es unmöglich zu lösen ist.
17. Es ähnelt einem unsichtbaren Weg, denn man kann es ohne Übungen nicht wissen.
18. Es ist wie eine Landkarte, weil es so viele Entdeckungen hat.
19. Es ist wie eine Landkarte, weil es unendliche Angelegenheit aufweist.
20. Es ist wie eine Landkarte, weil es kompliziert ist.
21. Es ist wie eine Landkarte, denn es gibt viel zu lernen.
22. Es ist wie ein Bau, denn es sieht wie leer aus.
23. Es ist wie ein Schnur, weil es sehr kompliziert ist.
24. Es ist wie eine Tür, weil es eine alte Sprache ist.
25. Es ist wie ein verknotetes Garn, denn es scheint anfangs sehr schwierig zu lernen, aber wenn man fängt an, wird es dann einfach.

26. Es ist wie ein verknotetes Garn, weil wir denken, dass es sich nicht auflösen wird, aber sobald wir anfangen, kommt der Rest von selbst.
27. Es ist wie ein Buch, denn es macht Spaß zu lesen und zu schreiben.
28. Es ist wie ein Buch, denn wir lesen und lernen es auswendig .
29. Es ist wie ein Buch, weil es gelehrt ist.
30. Es ist wie ein Buch, denn es sieht schwer aus, aber es ist einfach, wenn man lernt.
31. Es ist wie eine Leiter, weil es schwer zu lernen ist.
32. Es ist wie Geld, denn es ist schnell zu verstehen und sich schnell zu löschen.
33. Es ist wie Geld, denn es ist schnell zu verstehen und sich schnell zu löschen.
34. Es ist wie ein farbloser Buntstift, weil es nicht interessant ist.
35. Es ist wie ein Ball, denn es ist leicht zu schlagen, aber es ist schwer zu schlagen lernen.

Tabelle 5

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Abstrakt“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Abstraktes
1.	Es ist wie die Mitte, weil es das erste Mal ist, dass wir eine neue Sprache lernen.
2.	Es ist wie eine Frage, denn es ist schwer zu lösen.
3.	Es ist wie eine Landregierung, weil es so schwer ist.
4.	Es ist wie die Wissenschaft, denn es ist schwer es zu lernen.
5.	Es ist wie eine unbekannte Gleichung, weil ihre Lösung Zeit braucht.
6.	Es ist wie eine Spezialisierung auf eine Fachgebiet, denn es ist sehr schwierig zu sprechen.
7.	Es ist wie ein Spiegelbild der Kultur einer Gesellschaft, denn es ist eine Sprache, ohne Sprache gibt es keine Gesellschaft. Lernen ist ein Vorbild für zukünftige Generationen.
8.	Es ist wie eine Lebensweise, weil es in jedem Aspekt des Lebens notwendig ist.
9.	Es ist wie die Zukunft.
10.	weil es in der Zukunft vor mir kommen könnten.
11.	Es ist notwendig und erleichtert das Leben.
12.	Es ist wie ein Traum, denn selbst wenn wir es lernen, wird es für die meisten türkischen Jugendlichen nicht nützlich sein.

13. Es ist wie nichts, denn es ist ein schrecklicher Unterricht.
14. Es ähnelt nichts.
15. Es ist kahl.
16. Es ist wie unzugänglich, denn es ist egal wie viel gelesen und geschrieben wird, es bleibt immer die Lücken.
17. Es ist wie unzugänglich, denn egal wie viel gelesen und geschrieben wird, es gibt immer Mangel.

Tabelle 6

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Unterhaltung“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich der Unterhaltung
1.	Es ist wie ein Kinderspiel, denn es braucht Phantasiekraft, um es zu verstehen.
2.	Es ist wie Flex-Rap, denn es ist schwer zu sprechen.
3.	Es ist wie ein Freizeitpark, weil man beim Lernen Spaß hat.
4.	Es ist wie die Musik, weil es eine nette Aussprache hat.
5.	Es ist wie ein Spiel, weil es Spaß macht.
6.	Es ist wie ein Sport, weil es einfach aussieht, aber es ist schwer und hat Tricks.
7.	Es ist wie ein schwieriges Spiel, weil es Spaß macht und schwierig ist.
8.	Es ist wie ein Rätsel, weil es schwer ist.
9.	Es ist wie Fahrradfahren, weil man viel gelernt und geübt werden muss.
10.	Es ist wie faszinierende Musik, denn je mehr wir zuhören und lernen, desto verzauberter macht es.
11.	Es ist wie ein Spaß, weil wir während des Lernen auch Spaß haben.
12.	Es ist wie ein Spaß, weil es Sinn macht.
13.	Es ist wie ein Spaß, weil es Freude gibt.
14.	Es ist wie Fußball, denn es ist aufgeregt.
15.	Es ist wie ein Freizeitpark, denn es so viel Spaß macht.
16.	Anstatt des Lesens soll es durch Sprechen gelernt werden, denn jeder kann dann Deutsch lernen.
17.	Es ist wie ein Spiel, weil es sehr angenehm ist, zu lernen, zu sprechen und zu wissen.
18.	Es ist wie ein Spiel, denn es macht Spaß zu reden.
19.	Es ist wie ein Spiel, denn es ist eine Unterhaltung.

20. Es ist wie ein Lied, denn jedes Wort hat unterschiedliche Bedeutungen.
21. Es ist wie ein Gedicht, weil es eine schöne Sprache wie Wasser ist.
22. Es ist wie ein hartes Spiel, denn es ist hart aber schön.
23. Es ist wie ein Buch zu lesen, denn beim Lesen gewöhnt man sich daran und mag es man.
24. Es ist ein Buchschreiben, weil es Zeit braucht, den Deutschunterricht zu lernen.

Tabelle 7*Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Leben“*

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Lebens
1.	Es ist wie das Leben, denn egal wie einfach es scheinen mag, es ist extrem schwierig.
2.	Es ist wie das Leben, weil es schwer ist.
3.	Es ist wie das Leben, weil es schwer zu verstehen ist
4.	Es ist wie das Leben, denn das Leben ist auch schwer.
5.	Es ist wie ein Leben, denn es kann überall erscheinen.
6.	Es ist wie ein Leben, denn es kann überall erscheinen.
7.	Es ist wie ein Leben, weil es schwer ist.
8.	Es ist wie ein Leben, weil es schwer ist.
9.	Es ist wie ein Leben, weil es schwer ist.
10.	Es ist wie ein Leben, weil es schwer ist.
11.	Es ist wie ein Leben, weil es schwer ist.
12.	Es ist wie das Leben, weil das Leben so schwer ist.
13.	Es ist wie das Leben, denn das Leben ist sehr schwierig.
14.	Es ist wie unser eigenes Leben, weil man nicht weiß, wann es herauskommt. Wenn dir also jemand eine Frage auf Deutsch stellt, musst du sie richtig beantworten, direkt und klar wie dein eigenes Leben.
15.	Es ist wie in der Türkei zu leben, weil es hart ist.
16.	Es ist wie in der Türkei zu leben, weil es hart ist.
17.	Es ist wie das Leben, weil es durch Fehler gelernt wird.
18.	Es ist wie das Leben, weil es lehrt.
19.	Es ist wie Leben und Tod, denn du kannst nicht ohne Leben existieren, aber wenn du lebst, stirbst du auch.

20. Es ist wie eine neue Sprache und ein neues Leben, denn eine neue Sprache ist wie ein neues Leben.
21. Es ist wie Atem, denn es ist ein Muss.
22. Es ist wie Atem, denn es ist eine notwendige Sprache in unserem Leben.
23. Es ist wie der Tod, denn es ist langweilig.
24. Es ist wie das Wachsen, denn es gewinnt Form.
25. Es ist wie das Verstehen des Lebens, weil es schwer ist.

Tabelle 8

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Schulfach“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Schulfaches
1.	Es ist wie Mathe, denn es ist so schwer.
2.	Es ist wie Mathe, weil es schwer ist.
3.	Es ist wie ein Unterricht.
4.	Es ist wie ein Unterricht.
5.	Es ist wie ein Unterricht.
6.	Es ist wie ein Unterricht.
7.	Es ist wie ein nicht schwieriger Unterricht, weil es durch Üben gelernt wird.
8.	Es ist wie ein literarischer Unterricht.
9.	Es ist wie Physik, weil es schwer zu lernen ist.
10.	Es ist ein schwieriger Unterricht, denn es ist schwer zu sprechen.
11.	Es ist wie die Mathematik, weil es schwierig ist.
12.	Es ist wie Mathe, weil es so schwer ist.
13.	Es ist wie Mathe, weil du es kannst, wenn du klug bist.
14.	Es ist wie eine Prüfung, denn man kann nicht schlafen, wenn man es nicht lernt.
15.	Es ist wie Prüfungen, weil es schwer ist.
16.	Es ist ein unnötiger Unterricht.

Tabelle 9

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Emotion“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich der Emotion
1.	Es ist wie Verzweiflung, weil es so schwer zu reden ist.
2.	Es ist ein guter Unterricht.
3.	Es ist ein guter Unterricht.

4. Es ist schön, weil eine Sprache ein Mensch ist.
5. Es ist schön, weil die Sprache schön ist.
6. Es ist wie Grobheit, weil es grob klingt.
7. Es ist wie Privileg, denn es ist gut, verschiedene Sprachen zu kennen.
8. Deutsch ist nicht für mich, denn ich mag es nicht.
9. Es ist nichts für mich, weil ich es nicht mag.
10. Es ist wie eine Liebe, denn es ist schwer zu hören, einfach aber zu schreiben.
11. Es ist wie eine Liebe, denn es wird gelernt, indem man Wert gibt.
12. Es ist wie Langweile, weil ich nicht so viele Informationen habe.
13. Es ist wie Liebe, weil es weder so schwer noch so leicht ist.
14. Es ist wie Liebe, denn du musst ihm hinterherlaufen.
15. Ich mag Deutsch nicht.
16. Es ist wie eine schöne Sprache.
17. Es ist wunderschön.
18. Es ist eine schöne Sprache.
19. Es ist nicht schön.
20. Es ist gut.
21. Es ist wie Schönheit, weil ich mit meinen Verwandtschaften Deutsch spreche.
22. Es ist sehr schön.

Tabelle 10

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Farbe“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich der Farbe
1.	Es ist wie grau, weil es weder leicht noch schwer ist.
2.	Es ist der grauen Farbe ähnlich, weil es sowohl schwierig als auch einfach ist.
3.	Es ist wie braun, weil es eine grobe Sprache ist.
4.	Es ist wie blau, weil es frisch wie der Himmel ist.
5.	Es ist wie schwarz und weiß, denn es ist so hell und stolz, wenn du lernst, es ist ein Verlies und deprimierend wie Schwarz, wenn du es nicht lernst.
6.	Es ist wie schwarz, weil es schwer zu verstehen ist.
7.	Ich weiß nicht, denn zuerst fällt mir die gelbe Farbe ein.
8.	Es ist wie grau, weil es für manche Leute schwer zu lernen ist, für manche es ein einfacher Unterricht ist und Spaß macht, also weder schwarz noch weiß es ist.

9. Es ist wie rot, weil es schwer ist.
10. Es ist wie eine Farbe.
11. Es ist wie eine Farbe, weil verschiedene Sprachen uns anders machen.
12. Es ist wie schwarz, weil es schwer ist.

Tabelle 11

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Tier“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Tieres
1.	Es ist wie eine Katze, weil es eine undankbare Sprache ist.
2.	Es ist wie eine Maus, weil es an meinem Leben nagt.
3.	Es ist wie eine Katze, denn wenn wir es lieben, liebt es uns auch.
4.	Er ist wie eine Katze, weil er undankbar ist.
5.	Es ist wie eine Katze und ein Hund.
6.	Es ist wie ein Schmetterling und ein Vogel, denn es ist eine freie Sprache wie Schmetterlinge und Vögel.
7.	Es ist wie ein Vogel.

Tabelle 12

Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Lebensmittel“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Lebensmittels
1.	Es ist wie Schokolade, weil alle meine Cousins aus Deutschland immer Schokolade mitbringen.
2.	Es ist wie Aschura, weil es so kompliziert ist.
3.	Es ist wie Aschura, denn es ist so kompliziert.
4.	Es ist wie Pfeffer, weil es bitter ist, aber man möchte es trotzdem essen.
5.	Es ist wie ein Essen, denn man mag es zuerst, dann langweilt man sich vom gleichen Geschmack, aber mit der Zeit vermisst man auch es.
6.	Es ist wie Künefe, denn es besteht aus Sorbett und Hartkäse.

Tabelle 13

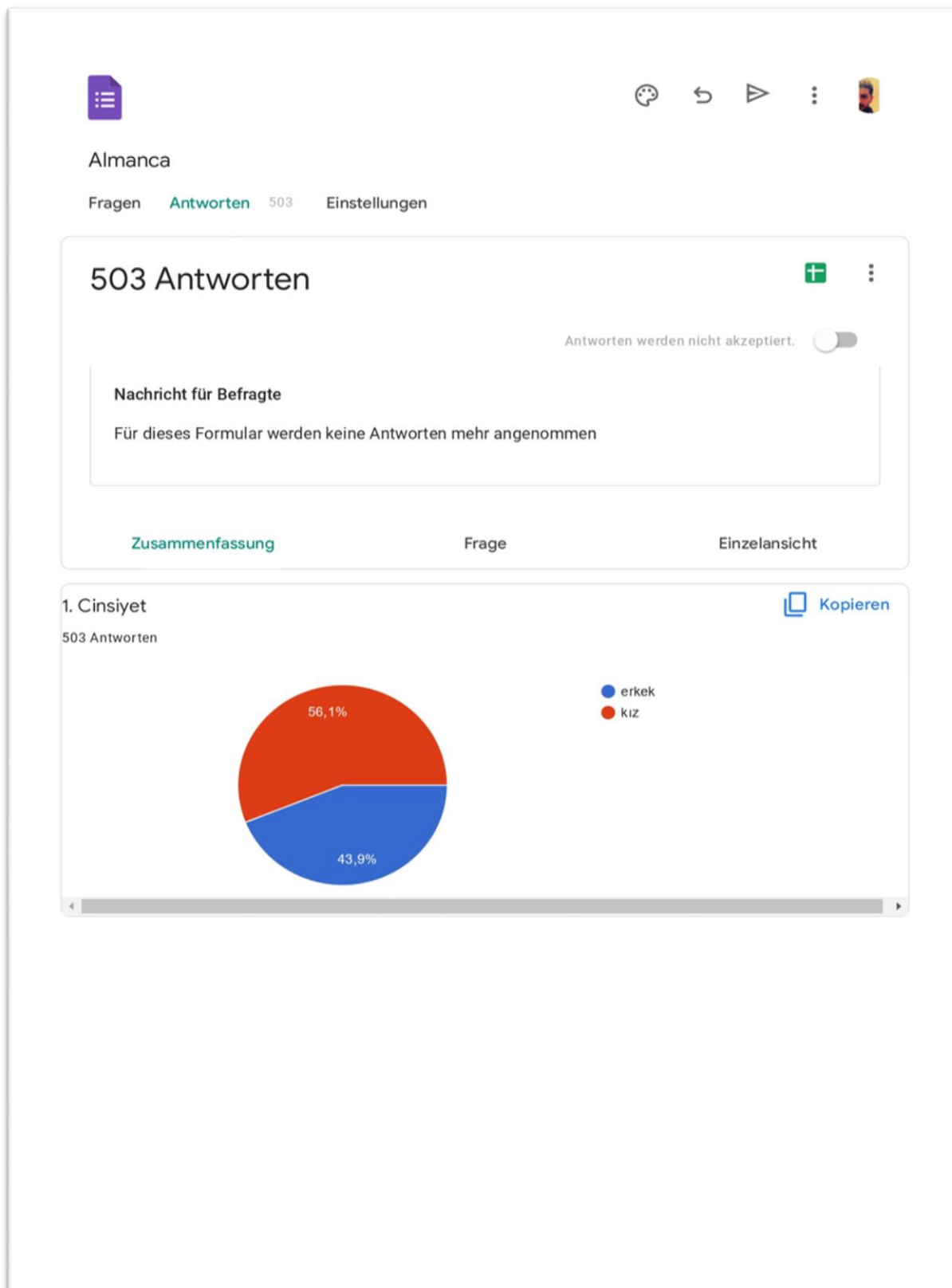
Metaphorische Auffassungen und Begründungen über Kategorie „Mensch“

Nr.	Metaphorische Auffassungen und Begründungen bezüglich des Menschen
1.	Es ist wie ein Mensch, weil es nicht einen kleinsten Fehler verzeiht.
2.	Es ähnelt dem Menschen, weil es schwer zu verstehen ist.

3. Er ist wie Louis, weil seine Aussprache unverständlich ist.
4. Es ist wie ein Tourist, weil es ist meine dritte Sprache ist.
5. Es ist wie eine neue Person, weil du mit der Zeit es kennst und magst.

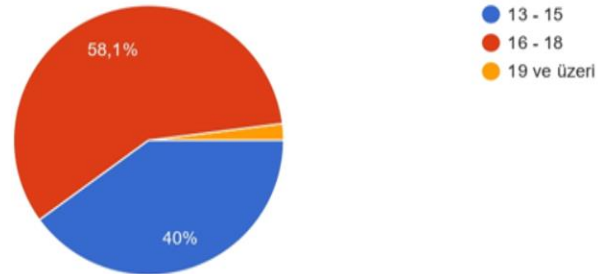


Anhang 5: Transkription des originellen Fragebogens



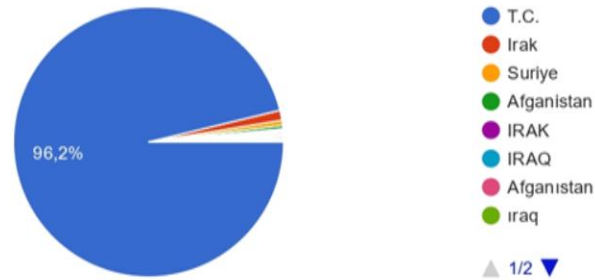
2. Yaş

503 Antworten

 Kopieren

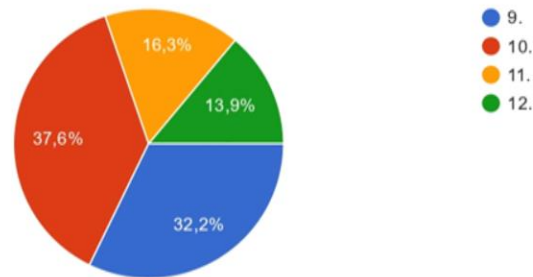
3. Uyruk

503 Antworten

 Kopieren

4. Sınıf

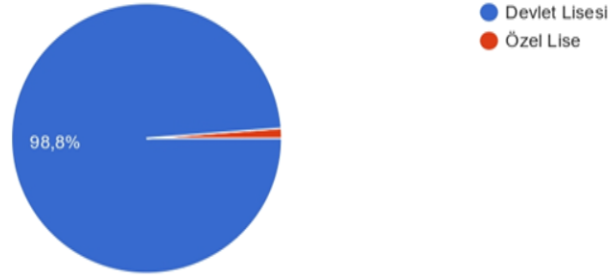
503 Antworten

 Kopieren

5. Ağırlıklı olarak okuduğunuz lise

 Kopieren

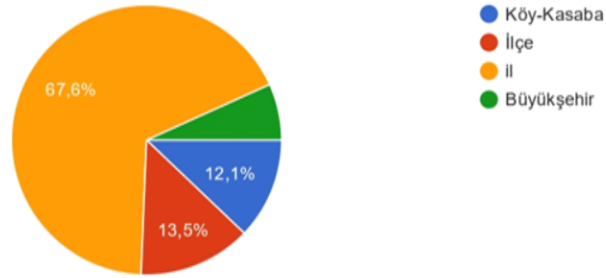
503 Antworten



6. Yaşamınızın büyük bölümünü nerede geçirdiniz?

 Kopieren

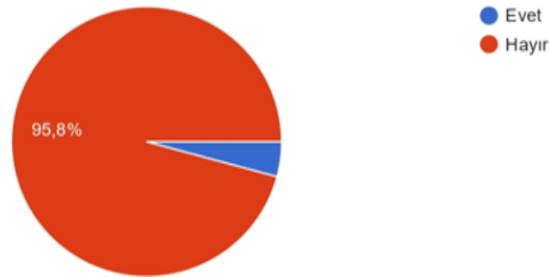
503 Antworten



7. Çalışıyor musunuz?

 Kopieren

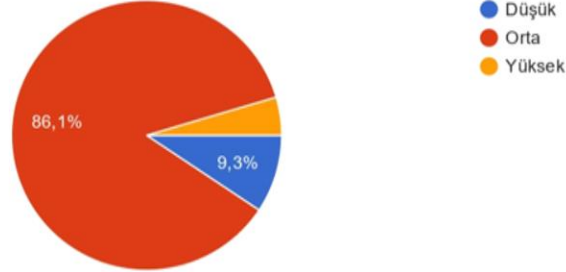
503 Antworten



8. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi ekonomik düzeyinizi en iyi ifade etmektedir?

[Kopieren](#)

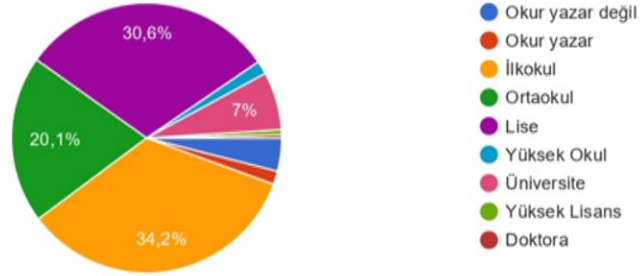
503 Antworten



9. Annenizin eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

[Kopieren](#)

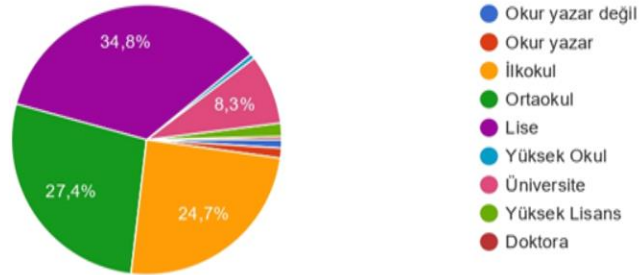
503 Antworten



10. Babanızın eğitim düzeyi aşağıdakilerden hangisidir?

[Kopieren](#)

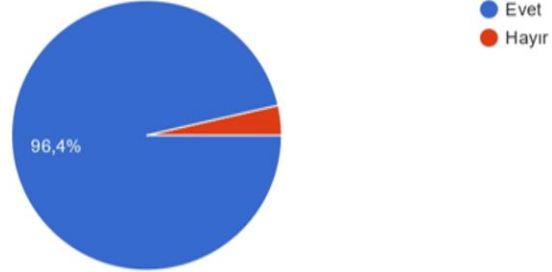
503 Antworten



11. Almanca dersiyle ilk kez lisede mi karşılaştınız ?

 Kopieren

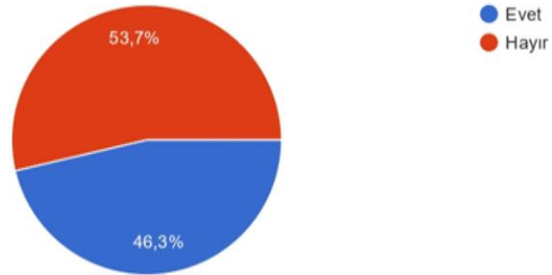
503 Antworten



12. İlkokulda Almanca dersi görmek ister miydiniz?

 Kopieren

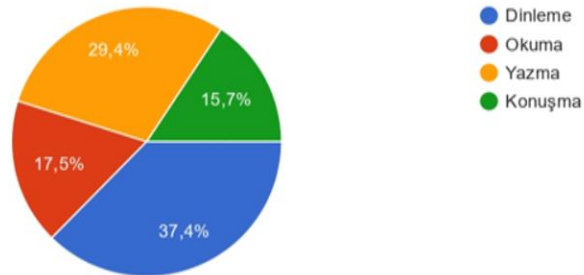
503 Antworten



13. Almanca'da öğrenilmesi en kolay beceri hangisidir?

 Kopieren

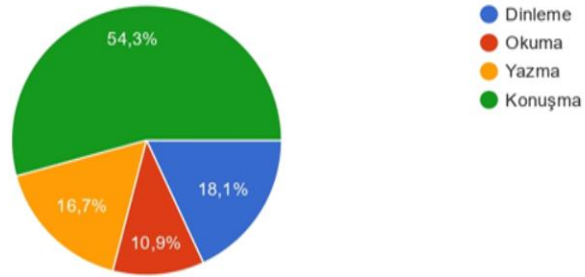
503 Antworten



14. Almanca'da öğrenilmesi en zor beceri hangisidir?

 Kopieren

503 Antworten



15. Eğer Almanca bir renk olsaydı, hangi renk olurdu?

503 Antworten

Siyah

Sarı

Mavi

Kırmızı

Beyaz

Siyah

Kahverengi

Turuncu

Mor

Yeşil

Gri

sarı

siyah

Kırmızı

kırmızı

mavi

Sarı

turuncu

Mavi

Sari

Lacivert

Mor

Yeşil

Pembe

Beyaz

Kahverengi

Turkuaz

Pembe

Turuncu

sarı

.

KIRMIZI

Gökkuşağındaki Tüm renkler

Lila

Bronz

yeşil

Rengarenk

Grün

koyu yeşil

mor

Beya

Yanıt

En saçma renk

Sarı kırmızı

en karmaşık renk hangisiyse o

Mavi

ROT

MOR

Sarı olurdu

Siyah(hayatımızı kararttı...)

Mavi olurdu

Blau

Bütün renkleri kapsayan bir renk olurdu.

Kırmızı tonları

olmazdı

bilmem

Schwarz

Almanca bir dil olarak kalsın renk olmasına hiç gerek yok

Kırmızı

Schwarz

Schwarz(Siyah

Tokuaz

Siyah Kırmızı Sarı

Mor

Bilmem

SARI

Hardal rengi

Eflatun

Ezbırçıme karakulak ulti mega pro sarı

Renk olmazdı aykırı bi dil gibi çünkü , ama belki zengin bir dil olduğu için mor olabilirdi

Kirmiz

Meryam

Kahve rengi

Sari

Satı

Geri renk

Mor olurdu

Sarı rengi

Rot

lacivert

Siyah/Sarı/Kırmızı

Yesil

sari

Siyah kırmızı sarı

16. Cümleyi tamamlayınız.

Almanca

..... gibidir/ benzer, çünkü.....

503 Antworten

Almanca güneş gibidir çünkü bize ışık tutar.

Saksuka

Turkceye

Almanca anahtar gibidir çünkü onu aldığınızda ingilizceyide daha olay öğrenirsiniz.

S

almanca sıkıcı gibidir çünkü pek fazla bilgim yok

Ders

İngilizce

İngilizce gibidir

İngilizce ye biraz benziyor

?

Aklıma bişi gelmedi

bataklık gibi girersen çıkılmaz

almanca ip gibidir karmakarışıktır

Almanca bir hayat gibidir her yerde önümüze çıkabilir.

Almanca Oyun gibidir çünkü eğlenceli

Dersi zor değil çünkü çalışınca öğrenilir

Almanca bir hayat gibidir her yerde önümüze çıkabilir.

Gerek olmayan bir ders

Almanca İngilizce gibidir çünkü konuşması ve dinlemesi zor.

okyanus gibidir çünkü engindir

Almanca mavi gibidir çünkü gökyüzü gibi ferahdır

Bir yaşama şekline benzer çünkü hayatın her alanında lazımdır.

Özel bir dil gibidir çünkü anlaşılması zordur

Yazıdır

İngilizce dersi gibidir çünkü her dilin zor yanları var

Almanca hayata benzer çünkü hayat da zor

Almanca dili Felemenkçe diline benzer çünkü harfleri veya cümleleri aynı gibidir

Almanca zor çünkü bu dersi anlamıyorum

Arapça dersine benziyo/ cunku anlamasi zor

Auayga

bilmiyorum

Ders

İyi

Jsjsjsh

Eğlenceli ve keyifli

Deniz gibidir kolay gözüktür ama zordur

hayat gibidir çünkü zordur

İngilizce / yazıları ve benzer anlamdalar

Su gibidir çünkü kolay ezberlenir

yko

Eğlence mantıklıdır

Deniz gibidir çünkü bazen baktığında düzdür sadedir anlaşılır bazense çok dalgalı bulanık bir su gibi anlaşılması çok zordur

Harita gibidir çünkü yeni keşfedilecek çok şey var

Almanca İngilizce gibidir çünkü konuşması ve yazması zor.

Turist gibidir çünkü benim 3 dilim

Almanca severek aldığımız bir eşya gibidir, çünkü hayatımıza farklılık katar.

Fizik gibi çünkü öğrenmek zor

İngilizce/İngilizce gibi ama cümleleri anlamak güç ve İngilizceden daha zor

koca bir dünyaya benzer çünkü öğrenilmesi zor bir dil.

Bilmiyorum

İngilizce bazı şeyleri aynı

Buluta benzer yakındır bize ama aslında uzak ve anlaşılması zordur

İngilizce dersine benzer çünkü yabancı dil

Zor dildir / dilimizle Türkçeyle benzerliği yok

Zor dildir / dilimizle Türkçeyle benzerliği yok

Almanca

Hiçbir fikrim yok

Zor

Hidai

Almanca benim için bi hiç çünkü sevmiyorum.

Almanca'yı sevmiyorum

Almanca eğlenceli bir dil gibidir çünkü eğlenceli

İngilizceye benzer bilmemiz gereken bir dildir

Almanca gerekçe gibidir çünkü artık İngilizce gibi dilimize yerleşmektedir

Almanca bir rüzgar gibidir çünkü bazen sert bazen yumuşak.

Kitap-bilgildir

ingilizce / kelimeler var

Saçma

İngilizce gibidir cunku benzer kelimeler fazlasiyla var.

Matematik / Zordur

?

Bilmem

Almanca cikolata gibidir cunku tum almanyada ki kuzenlerim hep cikolata getirir

İngilizce gramer i benzer

İngizce gibidir çünkü oda öğrenilmesi zor

Gibidir

almanca bir çiçek gibidir,çünkü öğrenci çiçeği açtırır.

Almanca ingilizce gibidir çünkü bazı kelimeler benzer olabiliyor

İngilizce ye benzer

Türkçe/Zor öğrenilir

Ulaşılmaza benzer. Ne kadar okunup yazılsa da hep eksil kalır.

Ulaşılmaza benzer. Ne kadar okunup yazılsa da hep eksil kalır.

İngilizce gibi çünkü bazı kelimelri benzer

Almanca,İngilizce'ye benzer

Çünkü anlayabiliyorum ama yazıya dökemiyorum

Almanca zor gibidir çünkü zordur

İngilizce ingilizceyle kelimleri aynı gibi

Almanca müzik gibidir çünkü hoş bir konuşması vardır

kapı gibidir çünkü eski dil

Almanca büyük bir dağ gibi büyük bir dildir

Almanca Türkçe gibidir çünkü konuşması ve öğrenmesi zordur.

İngilizce gibidir , basit ve anlaşılırdır

İngilizce. Bazı kelimeler birbirine benziyor

İngilizceye benzer çünkü ikiside yabancı dil

İngilizce ye benzer çünkü bazı kelimler okunus olarak birbirine çok yakındır

Dil ndndmd

Yaşam gibidir çünkü öğretir

Merdiven gibidir çünkü öğrenmeai zordur

almanca ağaca benzer çünkü uzadıkça konuları artar

Almanca ingilizceye benzer çünkü kelimelerde benzerlikler vardır.

Almanca ingilizceye benziyo çünkü sadece bazı kelimeleri farklı anlamları aynı

almanca şarkıya benzer her bir kelime farklı anlamlara sahiptir

Almanca zeka küpü gibidir çünkü çözmesi kamaşıktır

Bilmiyorum

Haritaya benzer çünkü öğrenecek çok şey var

İngilizce/bazı kelimeler benzer

ingilizceye benzer alfabe benzerliği vardır

İspanyolca gibidir çünkü öğrenmesi ortadır

Suya benzer onun gibi duru ve güzel

Bilmiyorum ilk aklıma sarı rengi geldi...

Almanca almancaya benzer 😊

İngilizceye en benzeri çünkü konuşabilirim

.

.

Almanca ingilizce ile benzer

İngilizce - aynı kelimelere benziyorlar.

ingilizce gibidir çünkü bazı cümleler ve kelimeler birbirine benzer.

Nefes , oda gerekli bir dik

Nefes , oda gerekli bir dil hayatımızda

S

Almanca çaresizliğe benzer çünkü konuşması çok zor

Yazabileceğim Bir şey Yok

Bilmiyorum

İngilizce/kelimeler birbirini andırıyor

.

Tm

Bi ülkeyi yönetmek gibidir çünkü çok zor

Hayal gibidir çünkü öğrensek de Türk gencinin çoğuna yaramayacak

H

-

Almanca İngilizce gibidir çünkü kelimeler benzer

İngilizce benziyor

İngilizceye benzer çünkü ikisi de bana göre zor

İngilizceye benzer çünkü İngilizceyle cümleleri ve kelimeleri hemen hemen aynı

Yok

İngilizce

Bilmiyorum

Almanca zor bir oyundur çünkü hem eğlenceli hemde zor

-

.

Almanca İngilizce gibidir, çünkü İngilizceye benzer kelimeler var.

Almanca su gibidir çünkü akıcıdır

Zor

Fare gibidir çünkü hayatımı kemirir

.

almanca türkiyede yaşamak gibidir çünkü zor

almanca türkiyede yaşamak gibidir çünkü zor

Hiç bir şeye benzemez çünkü berbat bir ders

Almanca,İngilizce'ye benzer

Çünkü her iki dil için anlayabiliyorum ama yazıya dökemiyorum

Sevgi gibidir değer verdikçe öğrenilir

Almanca orta gibidir çünkü ilk defa yeni bi dil öğrendiğimiz için

İngilizceye benzeri bence çünkü konuşabilirim

Almanca İngilizce gibidir çünkü bazı kelimelerle benzer.

İngilizce

Zor

Zor gibidir

Güzel değil

İngilizce benziyor

Almanca aşka benzer çünkü ne böyle çok zor nede çok kolay

Almanca çünkü zor

Almaca çünkü zor

Sor sor hahaha

Kel

kelebekler ve kuşlar gibidir çünkü bana göre kelebekler kuşlar kadar özgür bir dil.

Almanca gri gibidir ne kolay ne zordur

Almanca güzeldir çünkü bir lisan bir insandır.

Almanca harita gibidir çünkü bilinmeyenlerle doludur

Bana göre Almanca sözlük gibidir. Çünkü her şeyi öğrendiğimizi düşünsek bile her zaman yeni şeyler karşımıza çıkar.

Almanca bir yemek gibidir ilk başta çok seversin sonra sıkılırsın aynı tattan ama zaman geçince de özlersin.

İngilizceye/ aynı olan kelimeler var

Almanca gri renge benzer çünkü zor gibi hem de kolay gibidir.

Gei rengi gibidir çünkü kimilerine göre öğrenmesi zor kimilerine görevde eğlenceli ve kolay yani ne siyah ne beyaz

Zor gibidir ama kolaya benzer

Almanca ingilizce gibidir çünkü ikisinde yabancı dil.

Kış mevsimi.....soğuktur

Bilmemm

yok

Farklı bir kültüre / bizim dilimize benzemez

doğa gibidir zordur

Aşka, peşinden koşman lazım

İngilizce

İngilizceye çoğu şey aynı

Türkçe'ye benzer çünkü bazı kelimeler yazıldığı gibi okunuyor

Yeni bir insan gibidir çünkü tanıdıkça seversin.

Almanca İngilizceye benzer çünkü kelimeler birbirine benzemektedir(Aslında İngilizce almancadan kelimeleri almıştır.).

Almanca İngilizce gibidir çünkü benzer şeyleri var

Almanca saat gibidir çünkü zaman akıp gidiyo

Almanca saat gibidir çünkü zaman akıp gidiyor

Gerekli ve hayatı kolaylaştır

Almanca zor gibidir çünkü zordur

İngilizce gibidir İngilizceye benzer

İngilizce / zor bir dil

Almanca zor gibidir çünkü telaffuzu zor

Almanca zor gibidir çünkü telaffuzu zor

.

.

Hayat gibidir çünkü zordur

Almanca rusçaya gibidir ama daha zoru çünkü karmaşık

İnsaat içi bos gibi geliyor

Almanca zor gibidir çünkü çok zordur

Almanca kahverengi gibidir çünkü kaba bir dil

Fransızca gibidir çünkü ne yaparsam yapayım konuşamıyorum

Fransızca gibidir çünkü ne yaparsam yapayım konuşamıyorum

Fransızca gibidir çünkü ne yaparsan yapıyım konuşamıyorum

Fransızca gibidir çünkü zor

Fransızca gibidir çünkü zor

Louis gibidir çünkü aksağanı anlaşılamaz

Almanca hoş bir dil çünkü Almanca öğrenirsek aynı dil ailesindeki diğer dilleri kolaylıkla öğrenebiliriz.

Almanca hayat gibidir çünkü zordur

Almanca ilginç bir dildir çünkü kulağa İngilizcenin Japoncayla karıştırılması gibi geliyor

Almanca yeni bir hayata benzer yeni bir dil yeni bir hayata benzer

Asure gibidir çünkü çok karışık.

Fransızca gibidir çünkü değişiktir

Renksiz boyama kalemine- ilgi çekici değildir

Yok

Kaba bir dildir/argo konuşmaya

bilmiyorum

almanca zor

İngilizce bilmem

.

.

.

Almanca bilim gibidir öğrenmesi zordur

İngilizce dersine benziyor çünkü hem zor hem de ezber isteyen bir ders.

Almanca İngilizce gibidir. Çünkü kelimeleri benzer.

uçurum gibidir atlarsan bitersin herşeyi öğrenmelisin

Kitaplara bakınca zor gözüküyor ama öğrenince kolay oluyor

Bays

Almanca yabacı dil gibidir öğrenirsen yerellesirsin.

Almanca kaba gibidir çünkü kulağa kaba gelir

Su gibidir çünkü akar

ingilizce/gramer aynidir

Almanca İngilizce gibidir, çünkü Cermen dil ailesinin batı koluna mensup olan bir dildir.

Rusça gibidir çünkü Rusça da zor bir dil

ingilizce gibidir benzerdi yani

Almanca flex rap gibidir söylemesi ,konuşması zordur

Almanca karışık bir dil gibidir çünkü alışık olmadığımız betimlemeler kullanılmaktadır

BMW gibidir öğrenmesi zor öğrenince katkısı fazla

İngilizce gibi bazı şeyler benziyor

Rusça gibidir çünkü ikisini de konuşması zor

Almanca Rusça gibidir çünkü Rusça gibi zor bir dildir

Almanca resim tablosu gibidir öğrenilmesi gereken bir dil ama herkes bilmez resim tablosunda

herkes bilmez göremez

-

yazıldığı gibidir

yazıldığı gibidir

Bilmiyorum

Bilmiyorum

İngilizce gibidir öğrenmesi zor ve eğlenceli

Yabancı dil yabancı dildir

Almanca zor gibidir çünkü zordur

Yorumum yok

karışık bir ip yumağı gibidir, başta çözülmesi çok zor gibi görünür ancak başlanıldığında devamı da gelir.

X

İngilizce gibi çünkü daha kolay

ingilizce ye benzer çünkü bazı kelimeler birbirine yakın

Kedi Sevdikçe almancada bizi sever

Almanca resim tablosu gibidir çünkü günümüzde öğrenilmesi gereken bir dil ama herkes bilmiyor bi resim tablosuna bakıncada herkes orda olanı görmüyor

Almanca ingilizceye benziyor, çünkü yazılışları farklı anlamları aynıdır.

İngilizceye benzer. Çünkü birbirlerine çok yakın

İngilizceye benzer. Çünkü birbirlerine çok yakın

Güzel gibidir çünkü yakınlarımda Almanca konuşuyo

Almanca bir toplumun kültürünün yansımasıdır çünkü bir dildir, dil olmazsa toplum olmaz. Almanca bilmek gelecek nesillere ÖRNEKTİR.

İngilizce'ye benzer çünkü çoğu kelimeler birbirine yakındır

İngilizce'ye benzer çünkü çoğu kelimeler birbirine yakındır

Bir aşk gibidir / dinlemesi zordur yazması kolay

Hayata benzer. Çünkü hayatta çok zor.

Bilmece gibidir çünkü zordur

aklıma birşey gelmiyor

Almanca güzel bir derstir

Almanca zordur çünkü konuşması zor

Eğlence gibidir çünkü ders yaparken eğlenerek öğreniyoruz

İngilizce gibidir

Kolay

Kolay gibidir ama zordur

Almanca

Almanca soru gibidir çözmesi zordur

Büyümeye benzer kendi kendine şekillenir

Güneşe benzer, çünkü geleceğimi aydınlatır

İngilizce/ bazı sözcükler birbirini çağırıyor

Fikrim yok

Almanca İngilizce gibidir çünkü en az İngilizce kadar önemlidir.

Almanca kolay gibidir çünkü fazla karışık değil.

İngilizce gramer i benziyor

Yorumum yok

Zor bir dil gibidir çünkü kelimeler kullandığımız ana dilin ağız yapısından farklı olduğu için zordur.

Almanca İngilizceden daha kolaydır

Almanca akıntı gibidir çünkü kendinizi ona bırakırsanız o sizi doğru yere yönlendirecektir

Bulut gibidir ulaşılması kolay ama aslında zor

Kitap gibidir okuyup ezber yaparız

Almanca bilinmeyen denklem gibidir çünkü çözülmesi zaman alır.

.

.

Bilmiyorum aklıma gelmedi

Güzel bir dil gibidir

Matematik gibidir kafan yatkınsa yaparsın

Almanca zor dil gibidir çünkü biraz zor

Benzer

Almanca kendi hayatımız gibi, benzer çünkü ne zaman çıkacağı belli olmuyor. yani birisi sana

Almanca bir soru sorarsa cevabını düzgün vermen lazım, kendi hayatın gibi düzgün ve sade.

Okuyarak değil konuşarak sohbet muhabbet ederek öğretilmelidir Türkçeyi nasıl öğrenir insan mesala

şöyle anlatıyım biz Türküz ve doğar doğmaz etrafımızdaki herkes Türkçe konuşmaya başlıyor ve

ister istemez bizde Türkçeyi öğreniyoruz Almanca da bu gibi olmalı mesala doğar doğmaz değil belki ama ilkokul da olsun ortaokulda olsun konuşarak öğretilmelidir etkinlikler olmalıdır ve benzeri şeyler olmalıdır şuanki dönem de ezberci bi dönem var kimse Almanca öğreniyim demiyorda sınavdan nasıl geçeriz hesabında aslında bu konuşarak sohbet muhabbet ederek anlatılsa ve sınav veya başka birşey olsa herkes almanca öğrenir ister istemez öğrenir çünkü eğlenceli gelir diye düşünüyorum

Olum gibidir bıtkınlığa benzer

Türkçe o da bir dil

İngilizceye benzer çünkü olunusları aynı

İngilizce o da bı ana dildir

almanca kırmızı gibidir çünkü zordur

.

İngilizce gibidir. Çünkü birbirlerine yakın bir şekilde benzeyen ama ayrı olan bir dil olduğunu düşünüyorum

Almanca dünyaya benzer çünkü içinde herşey var

Düşünmedim

Kırmızı gibidir çünkü zordur

Almanca İngilizceye benzer, çünkü bazı kelimeler ve okunuşları aynıdır.

Yaşam gibidir çünkü hem yanlış yaparak öğrenilir

Almanca İngilizce gibidir, çünkü bir çok ortak noktası var.

Almanca bilinmeyen dil gibidir çünkü daha önce hiç görmedim.

İngilizceye benzer çünkü anlatımı kelimeleri öğrenirimi çok kolay her ikisinde

Zor bir yeteneğe çünkü zor bir dildir

Hiç biseye benzemiyor

Hayat o gibi zordur

oyun gibidir konuşması zevklidir

Ateş yakmaya benzer çünkü çalışırsan emek verirsen başarılı olursun ama çalışmazsan yapamazsın

Almanca Hayatı anlamak gibidir çünkü zor

Almanca yedek kalem gibidir gerekli olduğunda kullanılır. □

Almanca İngilizce'ye benzer çünkü İngilizenin kökeni almandır

B

ingilizce

Almanca matematik gibidir çok zor

İngilizceye benzer çünkü birbirine benzer cümleleri vardır

Çok güzel

İngilizce gibidir çünkü yazılışları ve konuları aynı

İngilizce ikiside zordur

İngilizceye benzer çünkü konuşması benziyor

Zor gibidir

Zor bir sınava

İngilizce kelimeler birbirine benziyor

Zor

almanca düğüm gibidir çözülmesi imkanı

almanca siyah gibidir zordur karadır

zor bir oyun gibi zor ama güzel

Almanca arabaya benzer konuşması zordur

Almanca bilgisayara benzer başta alışılması, öğrenmesi zor olur

Ayrıcalığa benzer farklı dil bilmek güzeldir

yok

Almanca lünerpark gibidir/benzer çünkü öğrendikçe eğlenirsin

Gelecek gibidir.

Çünkü bileride önüne çıkabilir.

Almanca duvar gibidir çünkü aşılması zor

İngilizceye benzer aynı şeylere sahiptir

İngilizce gibidir

Zor gibidir çünkü anlaşılması zor bir dildir

Almanca güzel bir ders'tir

Almanca İngilizceyle benzer çünkü benzer kelimeler var

Almanca kara delik gibi insanı içine çekiyor

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İspanyolca gibidir konuşma şekli

İngilizce gibidir ikisini de yapamam

İngilizce ikisinde de kelimeler birbirine yakındır

Karadelik gibi insanı içine çekiyor

İngilizce gibidir

...

Çok zor bir dil ve okullardan kaldırılmasını istiyorum

?

.

...

Almanca çatısız eve benzer ne kadar pratik yaparsan o çatı oluşur

Almanca hayata benzer çünkü anlaması zordur

Almanca zorlu bir eğitim gibidir çünkü okuması ve öğrenmesi zor

Benim için değil hoşlanmıyorum

Deniz

Güzel

İkinci dilimiz çünkü ana dilimize benziyor

İngilizce aynı dil ailesinden gelir

Kuş

Zordur

İngilizce

A

Siyah zor

Öyledir

.....

Zor

.

Almanca siyaha benzer çünkü anlaması zor

Cok zordur

Görölmeyen yola /benzer / calismadan bilemessin

Hayat gibidir çünkü zordur

İngilizceye benzer çünkü bazı kelimelerin yazımı ve okunuşu aynıdır.

..

.

Kediye köpek

....

Almanca İngilizce gibidir çünkü bazı kelimelerin okunuşu veya yazılışı aynı olabiliyor.

İngilizceye benzer çünkü yabancı kelimeler vardır.

İnsana benzer anlaşılması zor

Top gibidir vurması kolay ama vurmaya öğrenmesi zordur

Almanca

Ağaç gibidir yeşerdikçe gelisir

.

Almanca büyüleyici bir müziğe benzer çünkü dinledikçe ve öğrendikçe büyülenirsin

Almanca İngilizce gibidir, çünkü o da yabancı dil

Almancam kötü

Ana dilimiz gibidir çünkü kendi dilimize benziyor

Bilmiyorum

Deniz

Sınavlar gibidir çünkü zordur

türkçe gibidir çünkü çok fazla kuralı ve istisnası olan bir dildir.

Türkçe gibidir çünkü konuşması zordur

Bilmiyorum

...

para gibidir cabuk anasilir cabuk soner

para gibidir cabuk anasilir cabuk soner

Kedi gibidir çünkü nankördür

Karadeniz / Girdap gibi insanı içine çekip boğuyo

İngilizceye benzer

Edebiyat derse

İngilizce dili benzer

..

İngilizce dili benzer

Almanca matematik gibidir çünkü zordur :)

İngilizce

Kitap yazmak gibidir /çünkü bu dersi öğrenmek zaman ister

Sınav gibidir çalışmasan geçemezsin

.

Almanca çiçek gibidir çünkü düzgünce öğretilmediği için susuz kalır ve solar

Nsındnd

Yıldız

Kış gibidir yazı benzer

Almanca siyah beyaz gibidir öğrenince çok aydınlık ve gurur verici bilmeyince siyah gibi zindan ve iç karartıcı

Almanca spor dalı gibidir çünkü kolay görünür ama zordur ve püf noktaları vardır

Almanca hayat gibidir çünkü ne kadar kolay gözükse de üst düzeyde zordur

Hiç birşey anlamıyorum

Almanca çocuk oyununa benzer çünkü onu anlamak için hayal gücünün geniş olması gerekir

Hayat gibidir çünkü zordur

Zor

Zor

Almanca bebek dili gibidir çünkü ikiside anlaşılmaz

Biber gibidir çünkü acıdır ama yedikçe yiyesin gelir

Almanca almancadır

B*k öyle

Künefe gibidir dişi şerbet içi kasar

Almanca kış gibidir çünkü soğuk gibi zor yanları var.

İngilizce çünkü ingden türemiştir

İngilizce

Hayat gibidir cunku zordur

Oyun/ Eğlendirir

dil gibidir benzer çünkü zaten dildir

Bir bitki gibidir çünkü eğer uğraşırsan sana filiz verir

Lunapark gibidir çok eğlenceli

Zor gibidir _ öğrenince kolay

almanca futbol gibidir heyecanlı

.....

Almanca İngilizce'ye benzer çünkü kökenidir (tam anlamadım bu etkinliği)

Renk

Başka diller bize farklılık katar

G

Kitap gibidir okuması ve yazması eğlenceli

Almanca güzeldir çünkü güzeldir

Almanca İngilizce gibidir benzer çünkü kelimeler benziyor

Almanca İngilizce gibidir çünkü çoğu kelime birbirinden türemiş.

İngilizce gibidir çünkü okunuşları fala benziyo

Gökkuşağına benzer çünkü rengarenk bir dil

Yazacak bir şey bulamadım

Kolay gibidir

Almanca insana benzerdir çünkü en ufak hatanı affetmez

Bisiklet sürmek Gibidir çünkü Öğrenilmesi ve çok pratik edilmesi gerekir

Yaşam ve ölüm gibidir o olmadan yaşayamazsın ama o oluncada ölürsün

Almanca öğrenilmesi gereken önemli bi dildir.

İngilizce

Su gibidir çünkü sıklıkla tekrar ister

Şiir gibidir çünkü su gibi güzel bir dildir

Haritaya benzer , çünkü karışıktır

İngilizce gibidir çünkü kelimeleri aynı gibi

Almanca bir konuda uzmanlaşmaya benzer konuşması oldukça zordur.

Bilmiyorum

Karışık ip yumağına benzer, çünkü çözülmez sanarız ama başladığımızda gerisi kolaylıkla gelir.

Almanca İngilizce gibidir çünkü oda yabancı bir dil zorlukları kolaylıkları var.

İngilice ... Herşeyi benzer

İngilizce / bazı kelimeler aynı.

Oyun gibidir cunki öğrenmesi ,konuşması ,bilinmesi çok zevkli

İngilizceye benzer ikiside zor dersler

İngilizce gibidir çünkü bazı kelimeler benzer

Güzel bir dildir

Güzel bir dildir

Kitap okumak gibidir. Çünkü okudukça alışır ve seversin.

Matematik gibidir çünkü çok zordur

Türkçe gibidir. Başta zor sonra kolay

İngilizce . Benzer kelimeleri var.

Aklıma bişi gelmedi

Almanca kediye benzer çünkü nankör dildir

Deniz

Deniz

Ders

Ders

Konuşulması zor bir derstir

Harita gibidir çünkü sonsuz öğrenecek çok şey var

aşure gibidir çok karışık

İngilizce/benzer yönleri vardır

Zor bir dildir

LEBENSLAUF

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Suat		Akan
Bildiği Yabancı Diller	Almanca		İngilizce
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	09.02.2010	30.07.2012	Ankara Lisesi
Lisans	02.09.2013	12.06.2017	Bursa Uludağ Üniversitesi / Almanca Öğretmenliği
Yüksek Lisans	05/09/2019		Bursa Uludağ Üniversitesi / Alman Dili Eğitimi
Çalıştığı Kurum	Başlama	Ayrılma	Çalışılan Kurumun Adı
1.	21.09.2020	14.02.2022	T.C. M.E.B Zonguldak/Merkez /Başöğretmen Atatürk Anadolu Lisesi
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:			
Diğer:			
		Tarih:	07.07.2022
		İmza:	
		Adı-Soyadı:	Suat Akan