

EĞİTİM
yayınevi

SPRACHLICHE WELTEN: FORSCHUNGEN IM BEREICH DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Herausgeber
Aysel DEREGÖZÜ

SPRACHLICHE WELTEN: FORSCHUNGEN IM BEREICH DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Herausgeber
Aysel DEREGÖZÜ

EĞİTİM
yayınevi

SPRACHLICHE WELTEN FORSCHUNGEN IM BEREICH DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Herausgeber: Aysel Deregözü

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydođan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6552-55-5

1. Baskı, Ekim 2023

Kütüphane Kimlik Kartı

SPRACHLICHE WELTEN FORSCHUNGEN IM BEREICH DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Herausgeber: Aysel Deregözü

193 s., 165x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6552-55-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
İlk okuyuşunuzun kitabınız
İnternetteki kitabınız

Inhaltsverzeichnis

KAPITEL 1

**ANALYSE UND EVALUIERUNG DER
FREMDSPRACHENUNTERRICHTSMETHODEN: EINE STUDIE
ZUR EFFEKTIVITÄT UND ANWENDBARKEIT 1**

Hasan YILMAZ, Erdiñç YÜCEL

KAPITEL 2

**DAS SPRACHPHÄNOMEN IN DER KOMMUNIKATION IM
ALLGEMEINEN RAHMEN 16**

Şengül BALKAYA

KAPITEL 3

**MEDIATION ZUR FÖRDERUNG VON SPRACHKOMPETENZ UND
INTERKULTURELLEM VERSTÄNDNIS 34**

Aysel DEREGÖZÜ

KAPITEL 4

**KULTURELLE ELEMENTE UND KULTURELLES LERNEN IM DAF
UNTERRICHT 49**

Şengül BALKAYA

KAPITEL 5

AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT67

Zehra ERGÜL GÖNAY, Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU

KAPITEL 6

**AUTONOMES LERNEN IM HINBLICK AUF DIE FÖRDERUNG DER
SCHREIBFERTIGKEIT IM DAF-/DAZ- UNTERRICHT..... 80**

Aysel DEREGÖZÜ, İlknur ÖNER

KAPITEL 7

**EINE THEORETISCHE GRUNDLAGE FÜR DEN EINSATZ VON
CHATGPT IM DAF-UNTERRICHT 91**

Ahmet TANIR

KAPITEL 8

**STATUS PASSIVER WÖRTER UND IHRE STELLUNGEN IM DAF-
UNTERRICHT: KORPUSLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG
ANHAND DER PRÄPOSITION „GEN“ 114**

Selma AKOL GÖKTAŞ, Hatice PALABIYIK

KAPITEL 9

**MASTER- UND PROMOTIONSSTUDIENGÄNGE IM FACH
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER TÜRKEI 132**

Ebru ÜSTÜN, Lokman TANRIKULU

KAPITEL 10

GYMNASIUM IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM 153

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ

KAPITEL 11

**EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE MIGRANTENLITERATUR VON
GESTERN BIS ZUR GEGENWART 167**

Behiye ARABACIOĞLU

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Es ist mit großer Freude und Stolz, dass wir Ihnen das Buch „Sprachliche Welten: Forschungen im Bereich Deutsche Sprache und Literatur“ präsentieren. Dieses Werk vereint die Arbeit von herausragenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich leidenschaftlich der deutschen Sprache und Literatur verschrieben haben. Ihre Forschungen sind ein Spiegelbild der Vielfalt und Tiefe, die dieses Fachgebiet zu bieten hat.

Die deutsche Sprache und Literatur ist reich an Tradition, Geschichte und kultureller Bedeutung. Doch sie ist auch lebendig und dynamisch, immer wieder im Wandel begriffen und durch die Einflüsse der Zeit und der Gesellschaft geformt. In diesem Buch werden Sie eine breite Palette von Forschungsarbeiten entdecken, die diese lebendige Entwicklung einfangen.

Die Autoren dieses Buches nehmen Sie mit auf eine Reise durch die verschiedenen „Sprachlichen Welten“, die im Bereich der deutschen Sprache und Literatur existieren. Sie erkunden die Nuancen der deutschen Grammatik analysieren die Werke von Migranten und werfen einen Blick auf aktuelle Trends und Herausforderungen im Umgang mit der deutschen Sprache. Dabei werden sowohl traditionelle als auch innovative Forschungsansätze beleuchtet.

Ich möchte mich bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre engagierte Arbeit an diesem Buch bedanken. Ihre Beiträge sind ein wertvoller Beitrag zur Erweiterung unseres Wissens über die deutsche Sprache und Literatur. Gleichzeitig möchte ich auch den Gutachterinnen und Gutachtern danken, die die Qualität und den wissenschaftlichen Wert der Beiträge sicherstellen.

Mein Dank gilt auch dem Verlag, der dieses Buch möglich gemacht hat, sowie allen, die an seiner Produktion und Veröffentlichung beteiligt waren.

Ich hoffe, dass dieses Buch ihr Interesse weckt und Sie inspiriert, sich selbst mit den faszinierenden „Sprachlichen Welten“ der deutschen Sprache und Literatur auseinanderzusetzen. Möge es dazu beitragen, die Begeisterung für dieses Fachgebiet zu teilen und weiterzugeben.

Mit herzlichen Grüßen,

Asst. Prof. Dr. Aysel Deregözü

KAPITEL 1

ANALYSE UND EVALUIERUNG DER FREMSPRACHENUNTERRICHTSMETHODEN: EINE STUDIE ZUR EFFEKTIVITÄT UND ANWENDBARKEIT

Hasan YILMAZ¹, Erdinç YÜCEL²

EINLEITUNG

Die Fremdsprachendidaktik Deutsch hat sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und steht heute vor der Herausforderung, den Deutschlernenden effektive Methoden und Strategien zum Erlernen der deutschen Sprache zu vermitteln. Angesichts der wachsenden Bedeutung des Deutschunterrichts weltweit und der steigenden Anzahl von Deutschlernenden ist es von großer Bedeutung, innovative Ansätze und bewährte Praktiken in der Fremdsprachendidaktik anzuwenden. In diesem Artikel werden wir einige Schlüsselkonzepte und Methoden untersuchen, die im Deutschunterricht erfolgreich angewendet werden können.

Wie es auch von Weskamp (2003: 5) zum Ausdruck gebracht wurde, tauchte seit Beginn des letzten Jahrhunderts eine Vielzahl von verschiedenen Sprachmethoden auf, die sich darauf konzentrierten, wie Sprachen am effektivsten gelernt und unterrichtet werden können. Hier sind einige der prominentesten Sprachlehrmethoden, die während dieses Zeitraums entwickelt und jahrelang angewendet wurden und werden:

GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE

Die “Grammatikübersetzungsmethode“ ist eine historische Methode des Fremdsprachenunterrichts, die insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert weit verbreitet war. Diese Methode konzentriert sich stark auf die Grammatikregeln und die Übersetzung zwischen der zu erlernenden Sprache und der Muttersprache des Lernenden.

¹ Prof. Dr.- Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF ID: 0000-0002-4476-6273- yilmazhasan75@hotmail.com
² Prof. Dr.- Necmettin Erbakan Üniversitesi - AKEF ID: 0000-0002-4248-5048 -erdincyucel@hotmail.com

Hier sind die Grundlagen dieser Methode:

- Die mit der Muttersprache durchgeführte Unterrichtssituation folgt einer strukturierten und formellen Vorgehensweise, bei der Lernende systematisch Grammatikregeln und Übersetzungstechniken erlernen (Neuner und Hunfeld, 2003:30).
- Die Methode legt großen Wert auf die Grammatik der Zielsprache. Lernende studieren detailliert die grammatischen Regeln, Strukturen und Konventionen. Der Unterricht konzentriert sich hauptsächlich auf die Erläuterung von Grammatikregeln. Die Schüler lernen die Struktur der Zielsprache, indem sie Grammatikregeln auswendig lernen und anwenden.
- Ein Hauptmerkmal dieser Methode ist die intensive Übersetzung zwischen der Zielsprache und der Muttersprache der Lerner. Texte werden wortwörtlich übersetzt, um die Bedeutung zu vermitteln. Sie übersetzen Texte von der Fremdsprache in ihre Muttersprache und umgekehrt, um den Wortschatz und die Grammatikregeln zu festigen.
- Lernende lernen Vokabeln meist in Listen, oft in Verbindung mit ihren Übersetzungen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erlernen von Wörtern und ihrer Bedeutung.
- Besonders werden literarische Texte verwendet, die in der Zielsprache gelesen und in die Muttersprache übersetzt werden, um das Verständnis für die Grammatik und den Wortschatz der zu lernenden Sprache zu vertiefen. Lernende analysieren diese Texte, vor der Übersetzung in die Muttersprache, um die grammatikalischen Strukturen zu verstehen. Die Schüler arbeiten ausserdem mit komplexen Texten oder historischen Dokumenten, um ihre Übersetzungs- und Verständnisfähigkeiten zu verbessern.
- Diese Methode legt mehr Wert auf schriftliche Kommunikation als auf mündliche Fähigkeiten. Lernende werden dazu ermutigt, schriftliche Texte zu produzieren, die die gelernten grammatischen Regeln und den Wortschatz demonstrieren. Im Gegensatz zu moderneren Ansätzen lag der Schwerpunkt bei der Grammatikübersetzungsmethode weniger auf der Fähigkeit zur natürlichen Kommunikation. Konversation und Alltagssprache wurden oft vernachlässigt. Bei dieser Methode wird vor allem die formale und akkurate Verwendung der Sprache betont. Lernende wurden ermutigt, sich an grammatikalische Regeln zu halten und präzise Ausdrücke zu verwenden.

Trotz ihrer weitverbreiteten Anwendung hat die Grammatik-Übersetzungsmethode auch Kritik erfahren. Sie wird oft für ihre begrenzte

Fokussierung auf mündliche Kommunikation, ihre Trockenheit und mangelnde Motivation der Lernenden sowie ihre begrenzte Wirksamkeit bei der Entwicklung von tatsächlichen Sprachfähigkeiten kritisiert. In modernen Ansätzen liegt der Schwerpunkt eher auf der Kommunikation, dem interaktiven Lernen und dem Eintauchen in die Sprache, um eine natürlichere Beherrschung zu erreichen.

Diese Methode hatte sowohl Befürworter als auch Kritiker. Befürworter argumentierten, dass das Erlernen von Grammatikregeln und das Übersetzen helfen könnten, eine tiefe Kenntnis der Sprache zu entwickeln. Kritiker hingegen bemängelten, dass die Methode wenig Wert auf die praktische Anwendung der Sprache legte und dass Lerner Schwierigkeiten haben könnten, fließend zu sprechen oder die Sprache im Alltag zu verwenden.

Im Laufe der Zeit wurden verschiedene neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht entwickelt, die mehr Wert auf kommunikative Fähigkeiten, praktische Anwendung und interaktive Lernmethoden legen. Dennoch kann die Grammatik-Übersetzungsmethode historisch betrachtet als ein wichtiger Schritt in der Entwicklung von Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Nach dieser Methode, die auf die Grammatikvermittlung grossen Wert legte, machte sich allmählich die direkte Methode sichtbar:

DIREKTE METHODE

Die direkte Methode ist eine pädagogische Herangehensweise an den Fremdsprachenunterricht, die darauf abzielt, die Zielsprache in einem natürlichen Kontext zu vermitteln, ähnlich wie es bei dem Erstspracherwerb der Fall ist. Sie zielt darauf ab, die Lernenden dazu zu bringen, direkt in der Zielsprache zu denken und zu kommunizieren, anstatt durch Übersetzung oder grammatische Analysen in ihrer Muttersprache zu vollziehen.

Zu den wichtigsten Merkmalen dieser Sprachlehrmethode gehören folgende Elemente:

- Ein zentrales Merkmal der direkten Methode ist die Vermeidung der Muttersprache während des Unterrichts. Der Fokus liegt darauf, die Lernenden von Anfang an in die Zielsprache einzutauchen, um eine natürliche sprachliche Umgebung zu schaffen. In der direkten Methode wird vermieden, die Muttersprache der Lernenden als Übersetzungswerkzeug zu verwenden. Der Unterricht erfolgt ausschließlich in der Zielsprache, um eine direkte Assoziation zwischen den Wörtern und ihren Bedeutungen herzustellen (Bierbaum, 2014; Roche, 2016;).

- Der Unterricht konzentriert sich auf alltägliche Situationen und reale Kommunikationssituationen, um sicherzustellen, dass die Lernenden die Sprache in praxisrelevanten Kontexten erlernen. Das kann das Bestellen von Essen in einem Restaurant, das Buchen eines Hotels oder das Führen von Small Talk beinhalten.
- Es wird in dieser Methode besonderen Wert auf mündliche Kommunikation gelegt. Lernende werden ermutigt, sich mithilfe der Zielsprache auszudrücken, indem sie Dialoge, Diskussionen und Rollenspiele durchführen.
- Vokabeln werden in ihrem Kontext und in Sätzen präsentiert, anstatt isoliert auswendig gelernt zu werden. Bildmaterial, visuelle Hilfsmittel und Gesten können verwendet werden, um die Bedeutung von Wörtern zu vermitteln.
- Grammatik wird nicht durch formale Regeln, sondern durch Beispiele und Muster vermittelt. Schüler lernen die grammatischen Strukturen, indem sie Sätze und Ausdrücke verwenden, anstatt sich auf theoretische Erklärungen zu verlassen. Vokabeln und Grammatik werden in einem kommunikativen Kontext präsentiert, anstatt isoliert auswendig gelernt zu werden. Dies soll helfen, die natürliche Verwendung von Sprache zu fördern. Die Methode setzt darauf, dass die Lernenden die Grammatik der Sprache durch kontinuierliche Anwendung und Kommunikation internalisieren, anstatt sie in isolierten Grammatikregeln zu lernen.
- Die korrekte Aussprache und Intonation sind wichtige Elemente der direkten Methode. Die Lernenden sollen sich bemühen, den Klang der Zielsprache so authentisch wie möglich zu imitieren. Lehrkräfte modellieren die korrekte Aussprache, und Lernende werden ermutigt, aufmerksam zuzuhören und zu wiederholen.
- Übersetzungen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache werden vermieden. Ziel ist es, dass die Lernenden direkt in der Zielsprache denken, ohne den Umweg über die Muttersprache zu nehmen.
- Fehler werden als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses angesehen. Sie werden nicht vermieden, sondern dienen als Gelegenheit zur Reflexion und Korrektur.
- Die Lernenden werden ermutigt, aktiv am Unterricht teilzunehmen, indem sie Fragen stellen, Diskussionen führen und auf die Anweisungen des Lehrers in der Zielsprache reagieren. Passives Zuhören wird minimiert.
- Die direkte Methode betont auch den kulturellen Kontext der Zielsprache. Lernende werden dazu ermutigt, sich mit den kulturellen Aspekten der

Sprache auseinanderzusetzen, um ein tieferes Verständnis zu entwickeln, deshalb werden neue Wörter und Konzepte nicht übersetzt, sondern durch Veranschaulichung, Demonstration, Bilder und Mimik erklärt. Die Idee ist, dass die Lernenden direkt die Bedeutung erfassen, ohne auf ihre Muttersprache zurückgreifen zu müssen.

Die direkte Methode betont also die praktische Anwendung der Sprache und das Erlernen von Kommunikationsfähigkeiten in einem natürlichen Kontext. Obwohl sie in der Theorie sehr effektiv sein kann, erfordert sie oft gut ausgebildete Lehrer und eine sorgfältige Planung, um sicherzustellen, dass die Lernenden die notwendige Unterstützung erhalten, um erfolgreich zu sein. Es ist aus verschiedenen Gründen fast unmöglich, den Sprachlernenden so eine Möglichkeit zu bieten. Diese Tatsache bewirkte natürlich mit anderen Gründen zusammen, dass eine neue Sprachlehrmethode entstand. Einer der wichtigsten Ausgangspunkte dieser Sprachlehrmethode war Fehler der Grammatik-Übersetzungsmethode zu beseitigen, ihre Mängel zu beheben und am Ende die Unterrichtssituation zu erneuern (Christ, 2020: 174).

AUDIOLINGUALE METHODE

Die audiolinguale Methode, auch als audiolinguistische Methode bezeichnet, ist eine pädagogische Methode, die in den 1950er und 1960er Jahren vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts verwendet wurde. Diese Methode basiert auf der Annahme, dass das Lernen einer Sprache am effektivsten durch das intensive Üben von Hörverstehen und mündlichem Ausdruck erfolgt. Die Hauptmerkmale der audiolingualen Methode ist wie folgt aufzuzählen:

- Diese Methode betont das aktive Sprechen und Hörverstehen als Schlüsselkomponenten des Sprachenlernens. Grammatikregeln und Vokabeln werden vorwiegend durch mündliche Übungen und Hörverständnisübungen vermittelt.
- Ein Hauptmerkmal der Methode ist das Imitieren und Wiederholen von Strukturen und Ausdrücken. Lernende hören Beispiele von korrekter Aussprache und verwenden dann das Gelernte, um ähnliche Sätze oder Dialoge zu produzieren.
- Im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden verzichtet die audiolinguale Methode weitgehend auf ausführliche Grammatikerklärungen. Die Idee ist, dass Lernende die Grammatik intuitiv durch das Praktizieren von Strukturen und Sätzen erlernen.
- Sie betont das Lernen in situativen Kontexten. Lernende interagieren mit Sätzen und Dialogen, die in alltäglichen oder realistischen Situationen angewendet werden könnten, um den praktischen Gebrauch der Sprache zu fördern.

- Sie legt Gewicht auf die Vermeidung von Fehlern. Lernende sollen von Anfang an korrekte Strukturen und Aussprache verwenden, um sich falsche Gewohnheiten erst gar nicht anzueignen.
- Wiederholung spielt eine wichtige Rolle in dieser Methode. Indem Lernende kontinuierlich bestimmte Strukturen oder Ausdrücke üben, wird angestrebt, dass diese ins Langzeitgedächtnis übergehen.
- Audiomaterial wie Aufnahmen von Muttersprachlern, Dialogen und Gesprächen sind zentrale Elemente dieser Methode. Sie dienen als Modelle für korrekte Aussprache, Intonation und Sprachmuster.
- Die audiolinguale Methode versucht, die Verwendung der Muttersprache zu minimieren und einen möglichst intensiven Kontakt zur Zielsprache herzustellen.
- Das Lernmaterial wird häufig in aufbauende Einheiten unterteilt, in denen neue Strukturen und Vokabeln schrittweise eingeführt werden, während frühere Elemente weiterhin geübt werden.

Es ist wichtig anzumerken, dass die audiolinguale Methode in den letzten Jahrzehnten an Popularität verloren hat, da moderne Ansätze zum Sprachenlernen einen stärkeren Fokus auf Kommunikation, Authentizität und individuelle Lernstile legen. Dennoch trug die audiolinguale Methode dazu bei, das Bewusstsein für die Bedeutung von Hörverstehen, Aussprache und praktischer Anwendung von Sprache zu schärfen.

DIE AUDIOVISUELLE METHODE

Die audiovisuelle Methode bezieht sich auf den Einsatz von audiovisuellen Medien, wie Ton und Bild, um Informationen zu vermitteln und Lernen zu fördern. Diese Methode nutzt verschiedene Arten von visuellen und auditiven Reizen, um Wissen zu vermitteln, die Aufmerksamkeit zu steigern und das Verständnis zu vertiefen. In dieser Sprachlehrmethode stehen besonders folgende Faktoren im Vordergrund:

- Die audiovisuelle Methode spricht mehrere Sinne an, nämlich das Sehen und Hören. Dies führt zu einer stärkeren Verarbeitung und Speicherung von Informationen im Gehirn.
- Durch den Einsatz von Bildern, Grafiken, Animationen und Videos werden abstrakte Konzepte visuell dargestellt, was das Verständnis erleichtert. Komplexe Ideen können visuell vereinfacht und klarer vermittelt werden.
- Diese Methode kann interaktiv gestaltet werden, wodurch die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbezogen werden. Quizzes, Übungen und Simulationen können verwendet werden, um das Engagement zu steigern und das Gelernte zu festigen.

- Bewegte Bilder, Klänge und Farben können die Aufmerksamkeit der Lernenden besser auf sich ziehen als statische Texte. Dies kann die Motivation steigern und das Lernen interessanter gestalten.
- Informationen, die visuell und auditiv präsentiert werden, haben oft eine bessere Speicherbarkeit. Menschen erinnern sich eher an Dinge, die sie gesehen und gehört haben, im Vergleich zu reinem Text.
- Die audiovisuelle Methode kann in verschiedenen Lernumgebungen eingesetzt werden, sei es im Klassenzimmer, in Online-Kursen oder in Selbstlernmaterialien.
- Durch die Kombination von Audio- und Visualelementen kann auf unterschiedliche Lerntypen und Geschwindigkeiten eingegangen werden, was eine gewisse Individualisierung des Lernens ermöglicht (Christ, 2020:191).
- Durch den Einsatz von audiovisuellen Materialien, wie zum Beispiel realen Videobeispielen, können reale Szenarien und Erfahrungen besser vermittelt werden.
- In der heutigen digitalen Ära sind audiovisuelle Ressourcen leichter zugänglich denn je. Online-Plattformen, Streaming-Dienste und soziale Medien bieten eine Fülle von audiovisuellem Lernmaterial.
- Die audiovisuelle Methode kann in vielen Bereichen eingesetzt werden, einschließlich Bildung, Unternehmensschulungen, Marketing und Unterhaltung. Sie ist besonders hilfreich, um komplexe Informationen leichter verständlich zu machen und das Interesse der Zielgruppe aufrechtzuerhalten.
- Die audiovisuelle Methode kann mit anderen Lehr- und Lernmethoden kombiniert werden, um eine vielseitige und effektive Lernerfahrung zu schaffen.

Die audiovisuelle Methode zielt darauf ab, Informationen auf eine ansprechende und leicht verständliche Weise zu präsentieren, wodurch das Lernen effektiver und effizienter gestaltet wird. Sie nutzt die Stärken von visuellen und auditiven Reizen, um das Verständnis zu fördern und Wissen langfristig zu verankern.

DIE KOMMUNIKATIVE METHODE

Die kommunikative Methode ist ein Ansatz im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, der darauf abzielt, Sprache durch Kommunikation zu erlernen. Sie legt den Schwerpunkt auf die praktische Anwendung der Sprache in authentischen Situationen und fördert die Fähigkeit der Lernenden, in der Zielsprache effektiv zu kommunizieren. Dafür müssen alle

Teilsprachfertigkeiten zusammengefordert werden (Müller-Hartmann und Schocker, 2004: 4). Bei der kommunikativen Methode sind vor allem folgende Faktoren von eminenter Bedeutung:

- Die Hauptzielsetzung der kommunikativen Methode ist es, Lernende dazu zu befähigen, sich in realen Kommunikationssituationen in der Zielsprache auszudrücken. Dabei geht es nicht nur um die korrekte Grammatik und den Wortschatz, sondern auch um die praktische Anwendung der Sprache.
- Der Unterricht konzentriert sich auf die Alltagssprache und die Funktionen, die die Lernenden in ihrem täglichen Leben benötigen. Das bedeutet, dass sie lernen, wie sie sich in verschiedenen Situationen verständlich machen können, sei es beim Einkaufen, Reisen oder im sozialen Umfeld.
- Statt sich ausschließlich auf Lehrbücher zu verlassen, werden authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Videos, Audioaufnahmen und echte Kommunikationssituationen verwendet. Dies ermöglicht den Lernenden, sich mit der tatsächlichen Verwendung der Sprache in der realen Welt vertraut zu machen.
- Der Unterricht beinhaltet Aktivitäten, die Interaktion erfordern. Das können Rollenspiele, Diskussionen, Gruppenarbeiten und Simulationen sein. Diese Aktivitäten fördern nicht nur das Sprechen, sondern auch das Zuhören, Verstehen und Reagieren in der Zielsprache.
- Sprache wird in einem bestimmten Kontext erlernt. Die Lernenden setzen die Sprache ein, um Informationen auszutauschen, Ideen zu teilen und Bedürfnisse zur Sprache zu bringen. Dies hilft ihnen, die Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken besser zu verstehen.
- Fehler werden nicht als negativ angesehen, sondern als natürlicher Teil des Lernprozesses. Lernende werden ermutigt, zu sprechen, auch wenn sie nicht perfekt sind, und im Laufe der Zeit ihre Fähigkeiten zu verbessern.
- Der Lehrer übernimmt die Rolle eines Moderators oder Begleiters, der die Lernenden unterstützt und ermutigt, aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Die Lernenden sind in ihrem eigenen Tempo und gemäß ihren individuellen Bedürfnissen aktiv involviert (Schmidt, 2001: 25).
- Die kommunikative Methode berücksichtigt auch den kulturellen Hintergrund der Sprache. Lernende erfahren nicht nur die Sprache, sondern auch die damit verbundenen kulturellen Normen, Gepflogenheiten und Kontexte.

Insgesamt zielt die kommunikative Methode darauf ab, Lernende in die Lage zu versetzen, Sprache nicht nur passiv zu verstehen, sondern sie aktiv und erfolgreich in realen Situationen anzuwenden. Das Hauptziel in diesem Ansatz wird als kommunikative Kompetenz bezeichnet. Die Hauptaufgabe des Fremdsprachenlernens besteht also darin, dass die Lernenden zur kommunikativen Kompetenz befähigt werden:

Im Zentrum der Fremdsprachendidaktik Deutsch steht die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Das bedeutet, dass der Schwerpunkt auf der Fähigkeit liegt, die deutsche Sprache in realen Kommunikationssituationen anzuwenden. Der Unterricht sollte darauf abzielen, die Lernenden dazu zu befähigen, ihre Gedanken, Meinungen und Ideen auf Deutsch auszudrücken und erfolgreich mit Muttersprachlern zu interagieren. Um dies in die Tat umzusetzen, sollte man natürlich beim Erlernen der Fremdsprache die unten angegebenen, in Stichpunkten zusammengefassten Faktoren beachten:

- Um den Lernprozess zu optimieren, ist es wichtig, authentische Materialien und praxisnahe Aktivitäten in den Unterricht einzubringen. Beispiele hierfür sind das Hören von Originalaufnahmen, das Lesen von Zeitungsartikeln oder das Schreiben von E-Mails an deutsche Muttersprachler. Durch den Einsatz realer Materialien und Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler auf die tatsächlichen Anforderungen des Sprachgebrauchs vorbereitet.
- Die Fremdsprachendidaktik Deutsch sollte auch das interkulturelle Lernen fördern. Es ist von großer Bedeutung, den Schülerinnen und Schülern nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch die Kultur, Geschichte und Lebensweise der deutschsprachigen Länder näherzubringen. Durch den Einblick in die Kultur können die Lernenden ein tieferes Verständnis für die Sprache entwickeln und gleichzeitig interkulturelle Kompetenzen erwerben.
- Moderne Technologien bieten zahlreiche Möglichkeiten, den Deutschunterricht interaktiver und motivierender zu gestalten. Die Verwendung von Online-Ressourcen, Sprachlern-Apps, interaktiven Übungen und virtuellen Lernumgebungen kann den Lernprozess unterstützen und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, außerhalb des Unterrichts zu üben und ihr Sprachwissen zu vertiefen.
- Die Schüler sollten in reale Alltagssituationen versetzt werden, in denen sie die Sprache anwenden müssen. Dies kann Rollenspiele, Diskussionen über aktuelle Themen oder sogar Simulationen von Einkaufsszenarien umfassen. Dies fördert nicht nur das Sprechen, sondern auch das Hörverstehen in verschiedenen Kontexten (Neuner und Hunfeld, 1993: 108).

- Statt sich nur auf grammatische Übungen zu konzentrieren, sollten die Schüler Aufgaben erhalten, die tatsächliche Kommunikation erfordern. Dazu gehören das Schreiben von E-Mails, das Führen von Interviews, das Erstellen von Präsentationen oder das Verfassen von Geschichten. Solche Aufgaben verlangen eine aktive Anwendung der Sprache und fördern gleichzeitig die Kreativität.
- Die Deutschlernenden bringen unterschiedliche Vorkenntnisse und Lerngeschwindigkeiten mit. Daher ist es wichtig, differenzierte Lernangebote anzubieten und das Lernen auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Durch die Einbeziehung verschiedener Lernmaterialien, -methoden und -aktivitäten können die Lernenden ihr Potenzial voll ausschöpfen und motiviert bleiben.
- Die Schüler sollten in Paaren oder Gruppen arbeiten, um miteinander zu sprechen und Ideen auszutauschen. Diese Art der Zusammenarbeit ermutigt die Schüler, miteinander zu interagieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Es ermöglicht auch die Nutzung von Sprache in einer natürlichen, sozialen Umgebung.
- Die Verwendung authentischer Materialien wie Zeitungsartikel, Lieder, Filme oder Podcasts hilft den Schülern, mit realen Sprachmustern und -stilen vertraut zu machen. Diese Materialien bieten Einblicke in die Kultur und ermöglichen es den Schülern, ihre Sprachkenntnisse in einem realen Kontext anzuwenden.
- Die regelmäßige Kommunikation im Unterricht, sei es zwischen Lehrer und Schüler oder unter den Schülern, ist entscheidend. Der Lehrer sollte eine geeignete Atmosphäre schaffen, in dem die Schüler ermutigt werden, Fragen zu stellen, Meinungen auszutauschen und Diskussionen zu führen.
- Konstruktives Feedback ist ein integraler Bestandteil der Entwicklung kommunikativer Kompetenz. Schüler sollten ermutigt werden, ihre Meinungen auszudrücken, auch wenn Fehler auftreten. Diese Fehler sollten nicht als Hindernis, sondern als Gelegenheit zur Verbesserung der Sprachkenntnisse genutzt werden.
- Die Schüler sollten ermutigt werden, außerhalb des Unterrichts auf Deutsch zu sprechen. Dies kann durch Sprachaustausch-Programme, Teilnahme an deutschsprachigen Gemeinschaftsveranstaltungen oder die Nutzung von Sprachlern-Apps erfolgen (Brunsmeier, 2016; Reimann, 2017; Zeuner, 2001).

DIE INTERKULTURELLE METHODE

Die interkulturelle Methode ist eine Verfahrensweise, die darauf abzielt, das Verständnis und die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener kultureller Hintergründe zu verbessern. Sie spielt eine wichtige Rolle in verschiedenen Bereichen wie Bildung, Geschäftswelt, Diplomatie und sozialen Beziehungen. Die Grundlagen der interkulturellen Methode umfassen mehrere Konzepte und Prinzipien, die auf dem Wege zur Aneignung der Zielsprache besonders folgende Punkte vor Augen halten:

- Kulturelle Sensibilität ist die Fähigkeit, sich der Unterschiede in Verhaltensweisen, Normen, Werten, Überzeugungen und Kommunikationsstilen zwischen verschiedenen Kulturen bewusst zu sein (Bertels und Bussmann, 2020; Bausch und Krumm, 1994; Melzer, u.a. 2016).
- Eine zentrale Komponente der interkulturellen Methode ist die Reflexion über die eigene kulturelle Prägung, Vorurteile und Stereotypen. Diese Selbstreflexion ermöglicht es, persönliche Vorannahmen zu erkennen und zu überwinden.
- Die Fähigkeit, sich in die Lage einer Person aus einer anderen Kultur zu versetzen, ist entscheidend, um Verständnis und Respekt aufzubauen. Empathie ermöglicht es, die Perspektiven und Gefühle anderer nachzuvollziehen.
- Da Missverständnisse oft aus unterschiedlichen Kommunikationsstilen resultieren, ist es wichtig, effektive Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Dazu gehört die Fähigkeit, klar und respektvoll zu sprechen und zuzuhören.
- Kulturelle Kompetenz beinhaltet das Wissen über kulturelle Unterschiede sowie die Fähigkeit, angemessen darauf zu reagieren. Kulturelle Kompetenz beinhaltet auch die Bereitschaft, sich dem Fremdenkreis anzupassen und sich in diesen neuen Umgebungen zurechtzufinden.
- Da kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen und Konflikten führen können, ist die Fähigkeit zur effektiven Konfliktlösung von großer Bedeutung. Dies erfordert Geduld, Respekt und die Fähigkeit, mit anderen Angehörigen zusammen gemeinsame Lösungen zu finden.
- Die interkulturelle Methode betont die Bedeutung der Bildung über verschiedene Kulturen, um Vorurteile abzubauen und das Verständnis zu fördern. Tatsächliche Begegnungen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen sind ein wichtiger Weg, um interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln und sie zu festigen.

- Die Bereitschaft, Vielfalt zu schätzen und als Bereicherung anzusehen, ist ein grundlegendes Prinzip der interkulturellen Methode.

Diesbezüglich ist es notwendig, die Ähnlichkeiten und Unterschiede kommunikativer und interkultureller Sprachlehrmethode zu erwähnen, nachdem beide Methoden detailliert erklärt wurden:

- Die kommunikative Methode und die interkulturelle Methode sind Ansätze im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, die darauf abzielen, effektive Kommunikation in einer neuen Sprache zu fördern. Allerdings betonen sie unterschiedliche Aspekte und haben unterschiedliche Schwerpunkte, die eigentlich einander ergänzen.
- Die kommunikative Methode konzentriert sich darauf, die Fähigkeit zur tatsächlichen Kommunikation in realen Situationen zu entwickeln. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb von Sprachkenntnissen, die im Alltag oder in spezifischen Kontexten angewendet werden können, während die interkulturelle Methode darauf abzielt, nicht nur die Sprache selbst sondern auch das kulturelle Verständnis und die Sensibilität in Bezug auf die Kultur(en) zu vermitteln, die mit der Sprache verbunden sind. Der interkulturelle Ansatz betont das Erlernen kultureller Konzepte, sozialer Normen, Verhaltensweisen und kultureller Unterschiede, die die Kommunikation beeinflussen können (König, 2016: 113). Wie gesagt, haben beide Methoden gemeinsame Aspekte, die besonders erwähnt werden sollen:

Authentizität: Beide Ansätze bevorzugen authentische Materialien und realistische Situationen, um den Lernprozess realitätsnah zu gestalten.

Kontextualisierung: Beide Methoden betonen die Bedeutung des Lernens im Kontext, um die Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse zu fördern.

Fast der einzige Unterschied unter den beiden Sprachlehrmethoden ist es:

- Die kommunikative Methode legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten im Allgemeinen, während die interkulturelle Methode den Schwerpunkt auf das Verständnis und die Integration von kulturellen Aspekten legt, die die Kommunikation beeinflussen.

In der Praxis können beide Ansätze kombiniert werden, um einen ganzheitlichen Ansatz für das Sprachenlernen zu schaffen. Das bedeutet, dass Lernende nicht nur die Sprache selbst erlernen, sondern auch die kulturelle Sensibilität und das Verständnis entwickeln, um effektiv und respektvoll in interkulturellen Kommunikationssituationen zu agieren.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die Fremdsprachendidaktik hat sich in den letzten Jahren weiterentwickelt, um den sich ändernden Anforderungen des Sprachenlernens gerecht zu werden. Ein kommunikationsorientierter Ansatz, die Einbeziehung authentischer Materialien, interkulturelles Lernen, Differenzierung und der Einsatz moderner Technologien sind Schlüsselkomponenten für einen erfolgreichen Deutschunterricht. Indem wir diese Aspekte in den Unterricht integrieren, können wir den Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, ihr interkulturelles Verständnis zu erweitern und ihre Sprachkompetenz insgesamt zu stärken.

Die Förderung der kommunikativen-interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht ist unerlässlich, um den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, die Sprache nicht nur zu verstehen, sondern sie auch in realen Situationen anzuwenden. Durch praxisnahe Ansätze, authentische Materialien und eine unterstützende Lernumgebung können Lehrer die Schüler dabei unterstützen, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und ein tieferes Verständnis für die deutsche Sprache und Kultur zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit zwischen der kommunikativen Methode und der interkulturellen Methode ist in der Sprachdidaktik von großer Bedeutung, da sie dazu beitragen kann, effektiv und ganzheitlich eine Fremdsprache zu lehren und zu lernen. Dies ist ein Muss, wenn man auf dieser globalisierten Welt als Weltbürger existieren und sich sozusagen durchsetzen möchte (Ehlich, 2007). Hier sind einige Schlussfolgerungen zur Zusammenarbeit dieser beiden Ansätze:

- Die kommunikative Methode legt den Schwerpunkt auf die praktische Anwendung der Sprache in realen Kommunikationssituationen. Die interkulturelle Methode betont das Verständnis der kulturellen Kontexte, in denen die Sprache verwendet wird. Durch die Kombination beider Ansätze können die Schüler nicht nur die Sprache selbst beherrschen, sondern auch die soziokulturellen Aspekte verstehen, die damit verbunden sind.
- Die kommunikative Methode fördert die Interaktion und den Dialog in der Fremdsprache. Die interkulturelle Methode hilft den Schülern, kulturelle Unterschiede und Nuancen in der Kommunikation zu erkennen. Zusammen ermöglichen sie authentische, kultursensitive Kommunikation, die über reine Sprachkenntnisse hinausgeht.
- Die interkulturelle Methode kann das Bewusstsein für kulturelle Vielfalt schärfen. Die Schüler lernen nicht nur die Sprache, sondern auch die Hintergründe, Werte und Normen der Sprecher dieser Sprache kennen. Dies fördert Toleranz und interkulturelle Kompetenz.

Die kommunikative Methode konzentriert sich darauf, wie Sprache in verschiedenen Kontexten verwendet wird. Die interkulturelle Methode ermöglicht es den Schülern, angemessen auf diese Kontexte zu reagieren. Dies ist entscheidend für den erfolgreichen Einsatz einer Fremdsprache in verschiedenen sozialen, beruflichen und kulturellen Situationen.

Insgesamt kann die Zusammenarbeit zwischen der kommunikativen und interkulturellen Methode dazu beitragen, dass Schüler nicht nur die Sprache selbst erlernen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, in einer globalisierten Welt effektiv zu kommunizieren und kulturelle Barrieren zu überwinden. Dies ist besonders wichtig, wenn es darum geht, Fremdsprachen in einem breiteren sozialen und beruflichen Kontext zu nutzen. Davon ausgehend erübrigt es sich zu unterstreichen, dass die Beherrschung einer Fremdsprache sozusagen vom Kennenlernen der zielkulturellen Einzelheiten abhängt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bertels, U. und Busmann, C. (2020). *Handbuch. Interkulturelle Didaktik*. Münster: Waxman.
- Bierbaum, J. (2014). *Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts*. Norderstedt: Vero Verlag.
- Brunsmeier, S. (2016). *Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Christ, H. (2020). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15193/pdf/GiFon_14.pdf, (abgerufen am 05.09.2023).
- Ehlich, K. (2007). Mehrsprachigkeit – machbar? Verantwortbar? Umsetzbar? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 33, S. 240-250. München: Iudicium.
- König, F. G. (2016). Sprachmittlung. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., S. 111-116. Tübingen: Francke Verlag.
- Melzer, E. B., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. und Krumm, H.-J. (Hg.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. France Verlag.
- Müller-Hartmann A. und Schocker von D.-M. (2004). Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski Hans, Funk Hermann (Hgg.) *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. S.89-108. Berlin: Cornelsen.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (2003). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. 9. Auflage. Berlin: Langenscheidt.
- Reimann, D. (2017). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen*. Hannover und Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Roche, J. (2016). *Handbuch-Mediendidaktik. Fremdsprachen*. München: Hueber.
- Schmidt, R. (2001). Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung. In: Funk Hermann, Koenig Michael (Hgg.) *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. S.24-40 München: Iudicium.
- Weskamp, R. (2003). *Fremdsprachenunterricht entwickeln*. Grundstufe - Sekundarstufe I Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel Verlag.
- Zeuner, U. (2001). Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. https://www.pub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_lan_eskunde.pdf, (abgerufen am 07.09.2023).

KAPITEL 2

DAS SPRACHPHÄNOMEN IN DER KOMMUNIKATION IM ALLGEMEINEN RAHMEN

Şengül BALKAYA¹

EINLEITUNG

In der Natur kommunizieren alle Lebewesen auf irgendeine Weise miteinander, aber nur Menschen besitzen die Fähigkeit zur Sprache, insbesondere zur Ausdrucksweise ihrer Gedanken. Menschen können ihre Gefühle, Gedanken, Wünsche, Meinungen usw. durch Sprache ausdrücken. Die Sprache ist ein komplexes Kommunikationssystem, das willkürliche Symbole mit unbegrenzten Kombinationsmöglichkeiten verwendet, um Informationen zu vermitteln. Sie ist eine wesentliche Einheit für emotionale und soziale Kommunikation. Die Sprache kann nicht getrennt von der Menschheit und der Gesellschaft betrachtet werden und ist gleichzeitig eine Struktur, die mit allen Bereichen wie Wissenschaft, Kunst und Kultur in Verbindung steht und diese gleichzeitig formt (vgl. Aksan, 1998: 11). Kurz gesagt, Sprache kann als das Kommunikationsmittel definiert werden, das von einer bestimmten Gesellschaft verwendet wird. Sie spiegelt kontinuierlich die Merkmale der Gesellschaft wider, in der sie sich befindet, und entwickelt sich als lebendiges, sich ständig veränderndes Wesen. In der heutigen Zeit sind Sprachen, nicht nur im Leben, sondern auf vielen Ebenen der Kommunikation und in allen Bereichen der Gesellschaft äußerst wichtige Schlüssel, die viele Türen öffnen können. Sie sind notwendig, um im täglichen Leben zu kommunizieren. Daher sind Sprachen, insbesondere Fremdsprachen, in der modernen Welt entscheidende Vermittler, die verschiedene Kulturen und Nationen miteinander verbinden, Toleranz und Empathie fördern sowie Respekt für die Kultur anderer fördern, indem sie Brücken zwischen ihnen schlagen. Sie ermöglichen es auch den Menschen, eine universelle und perspektivreiche Sichtweise und Weltsicht zu entwickeln (vgl. Akpınar Dellal, 2013; Akpınar Dellal und Balkaya, 2022; Balkaya, 2017; Balkaya und Akpınar Dellal, 2017). In dieser Studie wurde ein allgemeiner Rahmen für das Konzept der Sprache gezogen, indem auf

¹ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Universität, Orcid: 0000-0002-0128-5103, sengulbalkaya@mu.edu.tr

verschiedene Definitionen und Merkmale der Sprache Bezug genommen wurde. Darüber hinaus wurden die Meinungen berühmter Sprachwissenschaftler zum Phänomen der Sprache chronologisch dargestellt.

ZUM BEGRIFF „SPRACHE“

Wie zuvor erwähnt, ist die Sprache ein lebendiges Wesen, das als Mittel dient, um die Kommunikation und das Verständnis zwischen Menschen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, den Begriff „Sprache“ zu definieren. Sprache wird als

- „Fähigkeit des Menschen zu sprechen;
- das Sprechen; Rede;
- Art des Sprechens; Stimme, Redeweise definiert (Drosdowski, 1970)“.

Sapir (1921) beschreibt hingegen die Sprache als „eine ausschließlich dem Menschen eigene, nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen mittels eines System von frei geschaffenen Symbolen. Sie ist ein Symbolsystem zur Kommunikation (Sapir, 1921 zit. nach Lyons, 1987: 13)“. Nach Goodenough (1981: 5) ist die Sprache;

„Sammlung von Standardisierungen des sprachlichen Verhaltens bzw. von organisierenden Prinzipien zur Ordnung desselben und unterscheidet phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und symbolische Systeme bzw. Organisationsebenen der Sprache (Goodenough, 1981 zit. nach Gercken, 1999: 33).“

Sprache ist „die Gesamtheit der möglichen Äußerungen in einer Sprachgemeinschaft (Bloomfield 1926 zit. nach Wagner und Hackmack 1997: 5)“. Dietrich (1987) drückt seine Gedanken zur Sprache als „Ausdruck und Mittel der sozialen Organisation der Menschen in allen Lebensbereiche (Dietrich, 1987 zit. nach Çakır, 1991: 3)“. Darüber hinaus bringt Volmert (2005) in diesem Zusammenhang Folgendes zum Ausdruck:

„Dass Sprache darüber hinaus ein Verständigungsmittel ist, das nur im Kommunikationsbereich eines Stammes, eines Volkes oder einer Gesellschaft gilt, wurde den Menschen spätestens dann bewusst, als ihre Stämme oder Ethnien auf andere trafen und das, was allzu selbstverständlich als Instrument des alltäglichen Verkehrs benutzt wurde, plötzlich als Mittel der Verständigung versagte (Volmert, 2005: 9f.)“.

In diesem Kontext bezieht sich der Begriff „Sprache“ auf das System von Symbolen, Wörtern und Regeln, das von Menschen zur Kommunikation untereinander verwendet wird. Hier ist zu betonen, dass die Sprachen zum Zweck der Kommunikation entwickelt wurden (vgl. Tanır, 2023). Aus diesem Grund ist Sprache ein Instrument, das verwendet wird, um Gedanken, Gefühle, Wissen und kulturelle Ausdrücke zu vermitteln. Darüber hinaus ist

Sprache ein wichtiges Instrument, das das Verständnis, die Zusammenarbeit und die kulturelle Interaktion zwischen Menschen erleichtert. Während der Entwicklung der Sprache wird sie von vielen Faktoren beeinflusst und sie verfügen im Allgemeinen über verschiedene Varietäten. Diese Varietäten lassen sich in vier Hauptkategorien zusammenfassen. Diese sind „regionale Varietäten (Dialekte), soziale Varietäten (Soziolekte, Gruppensprachen), funktionale Varietäten (Fachsprachen) individuellen Varietäten (Idiolekte, Eigensprechen) (Wolff, 1994: 14)“. Die Vielfalt dieser Varietäten bereichert und fördert die Entwicklung von Sprachen. Es ist in der Tat wichtig, Informationen über die Vorkommensweisen von Sprachen zu liefern, bevor man einen allgemeinen Überblick über die Sprache gibt. Hierbei müssen zwei Begriffe hervorgehoben werden: sprachliche Äußerungen und sprachliche Texte. Sprachliche Ausdrücke umfassen Texte, die nach bestimmten Prinzipien geordnet und strukturiert sind, während sprachliche Texte primäre in gesprochenen Sprachen und sekundäre in Schriftsprachen vorhandene Zeichensysteme aufweisen (vgl. Wolff, 1994). Die meisten Sprachen, die in den meisten Teilen der Welt gesprochen werden, sowohl schriftlich als auch mündlich existieren (vgl. Lyons, 1987). Es ist zwar bekannt, dass Sprachen in schriftlicher und mündlicher Form seit dem Bestehen der Menschheit existieren, es gibt jedoch keine genauen Informationen darüber, wie Sprache entstanden ist oder wie sie sich entwickelt hat (vgl. Şahin Toptaş, 2022), aber es gibt verschiedene Theorien darüber, wie Sprache entstanden ist. Da es keine direkten Beweise für den Ursprung der Sprache gibt, bleibt die Frage, wie die Sprache entstanden ist, ein komplexes Thema in der Linguistik und Anthropologie. Eine der Theorien ist die „Urknalltheorie“, die besagt, dass Sprache plötzlich in einer bestimmten Phase der menschlichen Evolution entstanden ist. Andere Theorien schlagen vor, dass Sprache sich allmählich entwickelte, als die Vorfahren immer komplexere Kommunikationsfähigkeiten entwickelten. Es gibt auch Theorien, die auf die Rolle von Gesten und Körpersprache bei der Sprachentwicklung hinweisen. Theorien und Mythen über den Ursprung der Sprache lassen sich von Zimmer (2008) in seinem Buch „So kommt der Mensch zur Sprache“ wie folgt zusammenfassen:

Wauwau Theorie: Diese Theorie postuliert, dass die primitivsten sprachlichen Einheiten durch die Imitation verschiedener natürlicher Laute entstanden sind, was kurz gesagt bedeutet, dass der Ursprung der menschlichen Sprache auf der Nachahmung solcher Laute beruht (vgl. Zimmer, 2008).

Aua Theorie: Die Aua-Theorien, auch als „Lautmalerei-Theorien“ bekannt postulieren, dass Sprache aus Naturlauten, emotionalen Ausdrücken oder Schreien entstanden ist, die als spontane Reaktionen auf Emotionen und die Umwelt dienten (vgl. Rappe, 2018: 260).

Hauruck Theorie: Nach dieser Theorie könnte die Grundlage aller Sprachen in den Ausrufen während intensiver kollektiver körperlicher Arbeit liegen (vgl. Zimmer, 2008).

Dingdong Theorie: Diese Theorie basiert auf der Annahme, dass jeder Gedanke im Geist einen charakteristischen akustischen Ausdruck erzeugt, ähnlich wie alles eine natürliche Resonanz aufweist (vgl. Davis, 1951).

Tata Theorie: Gemäß dieser Hypothese entwickelte sich Sprache durch die Nachahmung von Handgesten in der Gebärdensprache (vgl. Zimmer, 2008).

Trarabumm Theorie: Diese Theorie behauptet, dass die Entstehung der Sprache auf rituelle Tänze und Beschwörungen zurückzuführen ist (vgl. Kany und Schöler, 2014).

Singsang Theorie: Diese Theorie geht davon aus, dass die Entstehung der Sprache insbesondere aus festlichen Liedern und Tänzen hervorgegangen ist (vgl. Zimmer, 2008).

Tatsächlich existieren zahlreiche unterschiedliche Theorien zur Entstehung der Sprache. Während Zimmer sich auf die Ursprünge der Sprache durch Theorien konzentriert, legt Adamzik (2010) besonderen Wert auf die Ursprungsmythen. Er erläutert diese Mythen folgendermaßen:

Die Vorstellung, dass die Sprache mit „Adam und Eva“ ihren Ursprung findet, geht in der Tat auf die Bibel zurück, wo es heißt, dass die menschliche Rede erst auftrat, als Adam allein auf der Welt war. Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Adam als sprachbegabtes Wesen in die Welt kam und seine eigene Sprache schuf. Laut der biblischen Erzählung hat Gott Adam die Fähigkeit zur Sprache gegeben, und Adam erfand sprachliche Ausdrücke. Ein weiterer biblischer Mythos, der sich um die Sprache dreht, ist die Geschichte vom Turmbau zu Babel. In dieser Geschichte versuchten die Menschen, einen Turm zu bauen, um Gott zu erreichen und ihre Stärke und Macht zu zeigen. Gott war darüber verärgert und verwirrte ihre Sprache, wodurch die Menschen zerstreut wurden und so die Vielfalt der Sprachen und die sprachliche Differenzierung entstand (vgl. Adamzik, 2010).

Verschiedene Theorien und Mythen zur Entstehung der Sprache stützen die Vorstellung, dass Sprache tatsächlich durch soziale Interaktion und Imitation entwickelt wurde. Sprache ist ein dynamisches Phänomen, das sich kontinuierlich entwickelt und verändert. Sie wird von der Kultur, in der sie existiert, geprägt und gleichzeitig beeinflusst sie die Kultur. In diesem Sinne kann man tatsächlich sagen, dass Sprache ein lebendiges Phänomen ist.

METHODEN DER SPRACHGESCHICHTSSCHREIBUNG

Die Sprachgeschichtsschreibung wird in der wissenschaftlichen Literatur als ein essenzielles und anspruchsvolles Forschungsfeld betrachtet. Sie ist in hohem Maße interdisziplinär und wird durch vielfältige methodische Ansätze untersucht. Die Methoden werden in der folgenden Reihenfolge präsentiert (vgl. Ernst, 2005):

Sprache als Organismus: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts markiert den Beginn der modernen Sprachwissenschaft. Sprachwissenschaftler wie Jakob Grimm (1785-1863) und Franz Bopp (1791-1867) präsentieren die Sprache als ein Organismus oder ein lebendiges Wesen (vgl. ebd.). Ihrer Auffassung nach entsteht die Sprache, erreicht eine Blütezeit und unterliegt dann einem natürlichen Entwicklungsprozess, der unabhängig von menschlichem Einfluss ist (vgl. Lafont, 2005).

Stammbaumtheorie: Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann eine Konvergenz zwischen geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Ansätzen. August Schleicher (1821-1868) strebte in dieser Epoche danach, die Ideen von Charles Darwin auf das Gebiet der Sprachwissenschaft zu übertragen (vgl. Ernst, 2005). Seine Stammbaumtheorie postulierte, dass Sprachen ähnlich wie Menschen Vorfahren und Nachkommen haben können, wobei eine neue Sprache nur aus einer älteren entstehen kann. Diese Theorie legt einen besonderen Fokus auf die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen verschiedenen Sprachen (vgl. Höfler, 1955).

Wellentheorie: Johannes Schmidt (1843-1901) war ein Schüler von August Schleicher und wurde für seine Wellentheorie bekannt. Nach dieser Theorie werden sprachliche Zusammenhänge nicht als Ausdruck genetischer Verwandtschaft betrachtet, sondern eher als sich ausbreitende Wellen. Dies bedeutet, dass Sprachen sich in Form von Flächen ausbreiten, wobei es am Rand dieser Flächen zu Interferenzen mit benachbarten Sprachen kommen kann (vgl. Ernst, 2005).

Substrattheorie: Hermann Hirt (1865-1936) war ein Vertreter der junggrammatischen Schule und vertrat die Ansicht, dass Bevölkerungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Sprachen haben. Seine Theorie sieht vor, dass Sprachen übereinanderliegende Schichten aufweisen, die sich gegenseitig beeinflussen: die Substratschicht (die ursprüngliche Schicht) und die Superstratschicht (die dominierende Schicht) (vgl. ebd.).

Strukturalismus: Ferdinand de Saussure (1857-1913) ist ein äußerst renommierter Sprachwissenschaftler, der sich intensiv mit der Sprachgeschichte beschäftigt hat. Nach seinem Ableben wurde seine Vorlesungsnachschrift unter dem Titel „Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft“ (1916)

veröffentlicht (vgl. Ernst, 2005). Er wird oft als der Begründer der modernen Sprachwissenschaft angesehen. Für Saussure ist die Sprache ein System, dessen Struktur von den analysierten Einheiten geformt wird. Der Strukturalismus ermöglicht die Entwicklung von Phonemsystemen für vergangene Sprachepochen (vgl. Imhasly u.a., 1979).

Entfaltungstheorie: Die von Otto Höfler (1901-1988) formulierte Theorie besagt, dass sprachliche Veränderungen nicht zufällig auftreten, sondern bereits im Sprachsystem angelegt sind (vgl. Ernst, 2005).

Pragmatik: Gemäß der Pragmatik wird Sprache als eine Form des Handelns betrachtet, insbesondere als eine Form des sozialen Handelns. Dieses Handeln kann sowohl durch mündliche als auch durch schriftliche Sprachformen ausgedrückt werden (vgl. Rammert, 2016). Die Historische Pragmalinguistik widmet sich der Untersuchung des sprachlichen Handelns in vergangenen Sprachepochen und beabsichtigt, die Zusammenhänge zwischen der Verwendung von Sprache und der Sprachgeschichte aufzuzeigen (vgl. Ernst, 2005).

Generative Sprachauffassung: Nach Noam Chomsky (1928) wird Sprache als ein angeborenes Sprachvermögen betrachtet. Er postuliert, dass Menschen genetisch die Fähigkeit zur Sprache besitzen (vgl. Grewendorf, 2006). Chomsky hat jedoch auch Kritik am traditionellen Konzept des idealen Sprechers und der Dichotomie zwischen Kompetenz und Performanz geübt. Er argumentiert, dass diese Konzepte in der generativen Sprachgeschichtsschreibung hinderlich sind und eine tiefere Untersuchung der Sprachentwicklung erschweren (vgl. Ernst, 2005).

Es gibt eine Vielzahl von linguistischen Theorien, die sich mit verschiedenen Aspekten der Sprache befassen. Diese Theorien versuchen nicht nur, die Entstehung von Sprache zu erklären, sondern auch, wie Sprache im menschlichen Gehirn verarbeitet wird und wie Kommunikation funktioniert. Linguisten haben im Laufe der Zeit eine breite Palette von Ansätzen entwickelt, um die komplexen Aspekte der Sprache zu erforschen und zu verstehen. Dies reicht von historischer Linguistik über Pragmatik bis hin zu neurowissenschaftlichen Studien zur Sprachverarbeitung.

SPRACHLICHE KOMMUNIKATION

Akol und Asutay (2011) weisen darauf hin, dass bei der Kommunikation im Alltag oft unbewusst verschiedene Formen der Sprache verwendet werden. Unter dem Begriff „sprachliche Kommunikation“ versteht man in der Sprachwissenschaft die Verwendung sprachlicher Zeichen, insbesondere von Symbolen oder Wörtern, um Informationen und Bedeutungen zwischen Individuen oder Gruppen auszutauschen. Diese Art der Kommunikation umfasst

die Nutzung von gesprochener oder geschriebener Sprache, um Gedanken, Ideen, Emotionen und Informationen zu vermitteln. Sprachliche Zeichen sind Symbole, die in einer bestimmten Sprachgemeinschaft gemeinsam verstanden werden und eine konventionelle Bedeutung haben. Sie ist ein grundlegender Aspekt der menschlichen Interaktion und ermöglicht die Übertragung von Wissen, das Ausdrücken von Gefühlen, das Aushandeln von Vereinbarungen usw. (vgl. Gercken, 1999). Die Sprachwissenschaftler haben unterschiedliche Meinungen über sprachliche Zeichen vertreten.

Semiotik und Semantik: Die Semiotik stellt eine disziplinäre Domäne dar, welche die systematische Untersuchung von Zeichen und Symbolen in einem breiten Sinne zum Gegenstand hat. Während die Semantik sich auf die Bedeutung der sprachlichen Zeichen in einer bestimmten Sprache bezieht, vertreten die Sprachwissenschaftler unterschiedliche Auffassungen darüber, wie die Zeichen und ihre Bedeutungen miteinander verknüpft sind, d.h. wie die Sprache entstanden ist (vgl. Selen, 1984).

Strukturalismus: Strukturalistische Sprachwissenschaftler, wie Ferdinand de Saussure, betonen die Beziehung zwischen sprachlichen Zeichen (Wörtern) und ihren Gegenbegriffen (Bedeutungen). Sie glauben, dass die Struktur der Sprache, insbesondere die Unterscheidung zwischen Signifikant (Lautform) und Signifikat (Bedeutung), von zentraler Bedeutung ist. Ferdinand de Saussure vertritt die Auffassung, dass sprachliche Zeichen eine Vorstellung und ein Lautbild sind und sprachliche Zeichen aus der Zeichenform und dem Zeicheninhalt bestehen (vgl. Fietz, 1998).

Pragmatik: Die Pragmatik ist ein wichtiger und anerkannter Teilbereich der Sprachwissenschaft, der sich traditionell mit der Untersuchung der Verwendung von Sprache in konkreten kommunikativen Kontexten befasst. Pragmatiker beschäftigen sich mit dem Gebrauch sprachlicher Zeichen in konkreten kommunikativen Kontexten. Sie analysieren, wie sprachliche Zeichen in Interaktionen zwischen Sprechern tatsächlich funktionieren, einschließlich ihrer pragmatischen Bedeutungen und Implikationen (vgl. Pafel, 2015).

Semiotische Dreieckstheorie: Einige Sprachwissenschaftler verwenden das semiotische Dreieck, um die Beziehung zwischen Zeichen, Begriffen und Realitäten darzustellen. Diese Theorie besagt, dass Zeichen auf Begriffe verweisen und diese Begriffe auf Wirklichkeiten. In diesem Sinne betonen berühmte Sprachwissenschaftler Odgen und Richards, dass Zeichenbenutzer, Zeichen und Wirklichkeitsaspekt miteinander eng verbunden sind (vgl. Fenk, 2009; Lieb, 1981).

Kognitive Linguistik: Die kognitive Linguistik betont, dass die Bedeutung von sprachlichen Zeichen nicht nur aus der Beziehung zwischen Zeichen

und Konzepten besteht, sondern auch aus den kognitiven Verarbeitungen und mentalen Konzepten der Sprecher (vgl. Börner und Vogel, 1994).

Das Organonmodell: Das Organonmodell bietet eine wichtige Grundlage für das Verständnis der grundlegenden Struktur von sprachlicher Kommunikation. Es ist eine vereinfachte Darstellung, die die Komplexität der tatsächlichen Kommunikation erfasst, indem sie die Schlüsselkomponenten hervorhebt, aber es einige Aspekte wie nonverbale Kommunikation und emotionale Faktoren nicht ausdrücklich berücksichtigt. In diesem Modell betont Karl Bühler die Stellung der sprachlichen Zeichen zwischen Sender, Empfänger und bezeichneten Gegenstände und Sachverhalten (vgl. Bühler, 2019; Dräger, 2017).

Eugenio Coseriu war ein Sprachwissenschaftler, der sich mit verschiedenen Aspekten der Sprachwissenschaft beschäftigte, einschließlich der Kommunikation. Obwohl er kein spezifisches Kommunikationsmodell entwickelte, hat er bedeutende Beiträge zur Sprachwissenschaft geleistet, die für das Verständnis von Kommunikation und Sprache von Bedeutung sind. Coseriu betonte die Bedeutung der „Linguistik als Kommunikationswissenschaft“. Er betonte, dass Sprache als Mittel der Kommunikation und des sozialen Austauschs fungiert. In seinem Werk untersuchte er wie sie zur Bedeutungsübertragung in der Kommunikation beitragen. Anschließend unterteilte er die Sprachkompetenz in zwei Schichten: die biologische Schicht und die kulturelle Schicht (vgl. Coseriu, 1988; 2007; Gercken, 1999).

Die Vielfalt dieser Meinungen zeigt, dass Sprachwissenschaftler unterschiedliche Perspektiven auf die Natur und Funktion sprachlicher Zeichen haben und dass die Interpretation von Zeichen ein komplexes und facettenreiches Thema in der Sprachwissenschaft ist. Wie bereits erwähnt, bezieht sich in der Sprachwissenschaft der Begriff „sprachliche Kommunikation“ auf die Verwendung von sprachlichen Zeichen, Symbolen oder Wörtern zur Übertragung von Informationen und Bedeutungen. Folglich wird die Sprache als das primäre Mittel betrachtet, um Gedanken, Ideen und Informationen zu vermitteln. Sprachliche Zeichen sind bedeutungsvolle Symbole, die in einer Gesellschaft allgemein verstanden werden. In diesem Abschnitt wurden verschiedene Standpunkte von Sprachwissenschaftlern zu sprachlichen Zeichen dargestellt. Im folgenden Abschnitt der Arbeit wird chronologisch aufgezeigt, wie berühmte Sprachwissenschaftler mit Sprache umgehen und welche Meinungen sie zum Thema Sprache vertreten.

BERÜHMTE SPRACHWISSENSCHAFTLER UND IHRE MEINUNGEN ZUR SPRACHE

Die Sprache ist in der Tat ein äußerst komplexes Phänomen, das im Laufe der Geschichte auf unterschiedliche Weisen behandelt und analysiert wurde. Dies hat zur Entwicklung der Sprachwissenschaft geführt, einem Bereich, der seit vielen Jahren erforscht wird und sich kontinuierlich weiterentwickelt. Die Ansichten und Arbeiten bedeutender Sprachwissenschaftler haben einen maßgeblichen Einfluss auf den Fortschritt und die Entwicklung dieser Studien gehabt. In diesem Teil der Studie werden daher die wichtigen Meinungen von berühmten Sprachwissenschaftlern zur Sprache dargelegt. Dies ermöglicht einen Einblick in die Vielfalt der sprachwissenschaftlichen Theorien und Forschungsrichtungen, die dazu beigetragen haben, das Verständnis von Sprache zu vertiefen und voranzubringen.

Sprache nach Aristoteles

Die Idee, dass Denken und Sprechen eng miteinander verbunden sind, geht auf Aristoteles zurück. Aristoteles betrachtete das Denken als eine Fähigkeit, die nur von jenen „Systemen“ ausgeübt wird, die über Sprache verfügen und sich somit mit sich selbst beraten können (vgl. Klabunde, 2018). Mit anderen Worten, Aristoteles argumentierte, dass Denken und Sprechen im Wesentlichen dasselbe sind und dass Menschen leicht nachvollziehen können, wie sie sich selbst beim Denken Gedanken beschreiben oder Vorstellungen ausmalen. In dieser Sichtweise ist alles sprachlich geprägt, und Aristoteles gibt eine Antwort darauf, wie Sprache und Denken miteinander verknüpft sind (vgl. Gardt, 1999). Nach Aristoteles wird das Denken als eine Form des inneren Sprechens betrachtet, bei der man Gedanken in Worte fasst und sie in seinem eigenen Verstand „hört“. Dieses Konzept wird oft als „Mit-sich-selbst-Sprechen“ bezeichnet und wird als eine zentrale Komponente des Denkprozesses angesehen (vgl. Dörner, 2006). Die Meinungen von Aristoteles haben die Diskussion über die Beziehung zwischen Sprache und Denken in der Philosophie und der Sprachwissenschaft beeinflusst und sind ein wichtiger Beitrag zur Erforschung dieser komplexen Thematik (vgl. Dörner, 2006).

Zusammenfassend hatte Aristoteles die Meinung, dass Denken und Sprechen miteinander verbunden sind und im Wesentlichen dasselbe sind. Er argumentierte, dass das Denken eine Fähigkeit ist, die von denjenigen ausgeübt wird, die über Sprache verfügen, und dass alles sprachlich ist. In seiner Sichtweise wird das Denken als eine Art innerer Rede betrachtet, bei der Gedanken in Worte gefasst und im eigenen Verstand gehört werden.

Sprache nach Herder

Johann Gottfried Herder vertrat tatsächlich eine Auffassung zur Sprache, die sich von der traditionellen Vorstellung unterschied. Im Gegensatz zur Vorstellung, dass die Sprache ein göttliches Geschenk an den Menschen sei, glaubte Herder, dass die Menschen die Sprache selbst erschaffen haben (vgl. Herder, 1986). Nämlich trug er zur Entwicklung von Ideen über die Entstehung der menschlichen Sprache bei, die sich von früheren religiösen oder metaphysischen Erklärungen abhoben. Seine Theorie trug dazu bei, die Sprachwissenschaft in eine neue Richtung zu lenken, in der der Ursprung und die Entwicklung der Sprache als ein Ergebnis menschlicher Aktivität und Kreativität betrachtet wurden (vgl. Ferber, 2023). Seine Theorie basierte auf der Idee der Nachahmung natürlicher Laute, was als „lautmalende“ oder „onomatopoetische“ Theorie bekannt ist. Nach Herder haben die Menschen die Sprache entwickelt, indem sie versucht haben, die Klänge und Geräusche ihrer Umwelt nachzuahmen. Diese Nachahmung führte zur Schaffung von Lauten, die dann als Symbole für bestimmte Objekte oder Konzepte verwendet wurden (vgl. Zimmer, 2008). Menschen hatten bei ihrer Geburt keine Sprache, aber die Fähigkeit, Vernunft zu entwickeln, indem sie Sprache nutzten. Er betrachtete die Sprache als ein natürliches Organ des Verstandes und sah sie als Mittel zur Verständigung mit anderen Menschen (vgl. Schwan, 2023). Diese Aussagen Herders zeigen die Beziehung zwischen Sprache und Verstand.

Kurzum diente in Sichtweise von Herder die Sprache nicht nur der Kommunikation, sondern war auch ein Werkzeug, um das Denken und die Vernunft zu entwickeln und auszudrücken. Herders Ideen hatten einen erheblichen Einfluss auf die spätere Entwicklung der Sprachwissenschaft. Seine Betonung der Rolle der Sprache bei der Ausbildung des menschlichen Verstandes war eine wichtige Erweiterung der damaligen Vorstellungen über die Bedeutung der Sprache und trug dazu bei, das Verständnis der Beziehung zwischen Sprache und menschlichem Denken zu vertiefen.

Sprache nach Humboldt

Wilhelm von Humboldt, ein bedeutender deutscher Sprachwissenschaftler und Philosoph des 19. Jahrhunderts, hatte eine tiefgreifende Auffassung von Sprache. Er sah Sprache als einen kreativen Ausdruck des menschlichen Geistes. Er betonte, dass Sprache nicht nur ein Mittel zur Kommunikation ist, sondern auch ein Werkzeug, mit dem Menschen ihre Gedanken und Ideen formen können (vgl. Elberfeld, 2014). Humboldt betonte, dass die Sprache das Denken formt und beeinflusst und kulturelle Identität widerspiegelt. Er argumentierte, dass die Struktur einer Sprache die Denkmuster und die Weltanschauung der Sprecher prägt. Er vertritt die Meinung, dass die enge Verbindung zwischen

der individuellen Sprachkompetenz und der Sprachgemeinschaft gibt. Er sah die Sprache als ein Produkt sowohl des individuellen Geistes als auch der kollektiven Kultur (vgl. Willems, 1995).

Soweit ersichtlich sieht Humboldt die Sprache nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern auch als ein zentrales Instrument, das die Gedanken und Ideen eines Menschen formt und reflektiert. Humboldt betont die kulturelle Bedeutung der Sprache und ihre Rolle bei der Gestaltung der Identität von Gemeinschaften. Seine Betonung der Verbindung zwischen individueller Sprachkompetenz und der Sprachgemeinschaft verdeutlicht, wie Sprache auf individueller und kollektiver Ebene eine entscheidende Rolle einnimmt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Humboldt die Sprache als ein Spiegelbild des menschlichen Geistes und der Gesellschaft, in der sie verwendet wird, betrachtet.

Sprache nach Saussure

Ferdinand de Saussure (1857-1913) wird tatsächlich als Begründer der modernen Sprachwissenschaft angesehen und gilt als Gründervater. Seine Ideen haben die Sprachwissenschaft und die Geistes- und Sozialwissenschaften des 20. Jahrhunderts in vielerlei Hinsicht stark beeinflusst. Die Bedeutung „Ferdinand de Saussures“ dürfte mit dem Auftreten „poststrukturalistischer“ Denkrichtungen den Rang des Definitiven erreicht haben (vgl. Stetter, 2013). Nach Saussure ist die Sprache ein Zeichensystem und als Verbindung von Lautbild und Vorstellung. Er versteht die Sprache als Struktur. Seine Theorie hat wichtige Begriffe. Diese sind:

Zeichenkonzept: Saussure führte das Zeichenkonzept in die Sprachwissenschaft ein. Er betrachtete Sprache als ein System von Zeichen, wobei jedes Zeichen aus zwei Teilen besteht: dem „Signifiant“ (dem akustischen oder visuellen Zeichen) und dem „Signifié“ (dem damit verknüpften Begriff oder der Vorstellung). Die Bedeutung eines Wortes entsteht durch die Beziehung zwischen diesen beiden Komponenten. Saussure betont auch die Arbitrarität von sprachlichen Zeichen, was bedeutet, dass es keine natürliche Verbindung zwischen dem Klang und der Bedeutung eines Wortes gibt; diese Verbindung wird von einer bestimmten Sprachgemeinschaft konventionell festgelegt (vgl. Selen, 1984). Die Trennung von Zeichen und Bedeutung war eine grundlegende Neuerung in der Sprachwissenschaft. Die Idee ist, dass sprachliche Zeichen aus dieser zweiteiligen Struktur bestehen, wobei der Signifikant den Klang oder die schriftliche Form eines Wortes repräsentiert und der Signifikat die damit verbundene Bedeutung darstellt (vgl. Klausnitzer, 2012).

Langage: Menschliche Rede und Sprach, Existenzform des Systems.

Langue: Das abstrakte System, Sprache als System von Zeichen

Parole: die gesprochene Sprache, Sprachen als Sprechakt (vgl. Czarnecka, 2008).

Das wird durch Abbildung 1 erklärt.

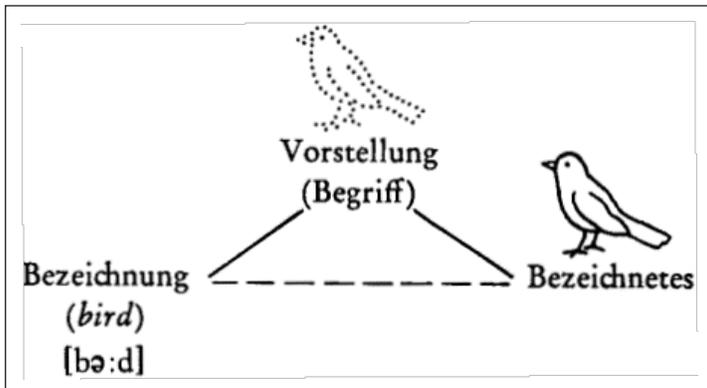


Abbildung 1: Sprachliches Zeichen (http-1)

Hier soll man die Frage „Wie funktioniert das System einer langue?“ beantworten.

Wenn einmal ein gemeinsames sprachliches Zeichensystem etabliert ist, gestaltet sich die kontinuierliche Entwicklung und Festlegung neuer Konventionen für den Erwerb von neuen Wörtern, die Bildung von Sätzen und ähnliche sprachliche Aktivitäten vergleichsweise unkompliziert und machbar. Dieser Sachverhalt entspringt der grundlegenden Natur der Sprache als Zeichensystem. In dieser Kontextualisierung repräsentiert „langue“ das rekonstruierte, abstrakte Einzelsprachensystem, das der Produktion von „parole“ als individuelle sprachliche Äußerung zugrunde liegt. Ferdinand de Saussure beschreibt „langue“ als eine mentale Abstraktion, obwohl er „parole“ als ein konkretes psychologisches Phänomen auffasst (vgl. Adamzik, 2010).

Strukturalismus: Saussure legte den Grundstein für den Strukturalismus, eine wichtige Denkrichtung in den Geistes- und Sozialwissenschaften des 20. Jahrhunderts. Der Strukturalismus betonte die Analyse von Strukturen und Mustern in Sprache und Kultur (vgl. Amborn, 1992; Fietz, 1998).

Synchronie und Diachronie: Saussure hat zwischen synchronischer und diachronischer Linguistik unterscheiden. Die synchronische Linguistik befasst sich mit der Untersuchung von Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt, während die diachronische Linguistik die Entwicklung der Sprache über die Zeit hinweg analysiert (vgl. Baumgärtner, 1969; Glinz, 1969).

In der Tat hat Ferdinand de Saussure bedeutende Beiträge zur Sprachwissenschaft geleistet und neue Konzepte eingeführt. Seine Ideen zur Struktur der Sprache und zum Zeichenkonzept haben einen nachhaltigen

Einfluss auf die Sprachwissenschaft gehabt und haben auch andere Bereiche wie die Semiotik und den Strukturalismus stark beeinflusst. Seine Arbeiten werden immer noch intensiv studiert und diskutiert, und sein Einfluss auf die Geistes- und Sozialwissenschaften ist von großer Bedeutung.

Sprache nach Chomsky

Avram Noam Chomsky (1928) ist ein bedeutender amerikanischer Sprachwissenschaftler und Philosoph. Er ist bekannt für sein kognitives Modell der Sprache (vgl. Mayr, 1973). Chomsky postuliert, dass Menschen aufgrund einer genetischen Mutation die Fähigkeit zur Sprache entwickelt haben. Gemäß seinem Modell besitzen Menschen eine angeborene universale Grammatik und das Sprachvermögen als natürliche und angeborene Eigenschaft (vgl. Ibbotson und Tomasello, 2017). Er betrachtet Sprache als eine Menge von Sätzen. Chomsky betont zwei wichtige Begriffe: den Gegensatz zwischen „langue“ und „parole“ sowie die Unterscheidung zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“ (vgl. Bourdieu, 1990). Die Kompetenz repräsentiert das während des Spracherwerbs erlangte, jedoch unbewusste Wissen, über Sprecher/Hörer in der Gesellschaft verfügt (vgl. Wagner und Hackmack, 1997). Es handelt sich um ein System von kognitiven Regeln und Prinzipien, die mental repräsentiert sind und es ermöglichen, unbegrenzte Ausdrücke auf der Grundlage von Elementen wie Lauten und Wörtern in der konkreten Kommunikation zu produzieren und zu verstehen (vgl. Knoblauch, 2010). Darüber hinaus befähigt die Kompetenz den Einzelnen, die grammatikalische Bedeutungsvielfalt von Sätzen zu beherrschen (vgl. Heydrich, 1995). Die Performanz bezieht sich hingegen auf die tatsächliche Anwendung der sprachlichen Kompetenz durch einen Sprecher/Hörer in konkreten Kommunikationssituationen. Dieser Gebrauch kann mehr oder weniger einwandfrei sein und wird möglicherweise durch verschiedene Faktoren wie begrenzte Gedächtniskapazität, Konzentrationsmangel, Müdigkeit, Alkoholeinfluss usw. beeinflusst (vgl. Stetter, 2004).

In präziser Kürze: Die Kompetenz umfasst die grundlegende Fähigkeit, Sätze zu konstruieren und zu verstehen, während die Performanz den tatsächlichen Einsatz dieser Fähigkeit unter dem Einfluss störender Faktoren beschreibt.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Alle Lebewesen leben in Harmonie miteinander und tragen zur Balance der Natur bei. Der Mensch ist jedoch das einzige Lebewesen, das die Fähigkeit hat, seine Gefühle und Gedanken durch Sprache auszudrücken. Die Fähigkeit zur Kommunikation durch Sprache hat dem Menschen nicht nur dabei geholfen, das tägliche Leben zu erleichtern, sondern ihm auch die Möglichkeit gegeben, die Welt weiterzuentwickeln und zu verändern. Das Sprachphänomen bezieht sich auf alle Aspekte und Erscheinungsformen von

Sprache, sei es gesprochene oder geschriebene Sprache. Dieses Phänomen umfasst die Struktur, den Aufbau, die Regeln und die Nutzung von Sprache in der Kommunikation. Es beinhaltet auch die Untersuchung von Spracherwerb, Sprachgeschichte und alle anderen Aspekte, die mit dem Gebrauch von Sprache in der menschlichen Kommunikation in Verbindung stehen. In dieser Arbeit, die darauf abzielt, einen Überblick über die Sprache zu bieten, wurden zunächst verschiedene Definitionen von Sprache vorgestellt. Anschließend wurde das Konzept der Sprache eingehender betrachtet und diskutiert. Es wurden verschiedene Theorien und Mythen über die Entstehung der Sprache diskutiert und verschiedene Methoden zur Erforschung der Sprachgeschichte erörtert. Darüber hinaus wurde ein allgemeiner Rahmen für die sprachliche Kommunikation vorgestellt. In der Sprachwissenschaft bezieht sich der Begriff „sprachliche Kommunikation“ auf Informationen über die Verwendung von sprachlichen Zeichen, insbesondere von Symbolen oder Wörtern, um Wissen und Bedeutung zwischen Einzelpersonen oder Gruppen auszutauschen. Die Meinungen der Sprachwissenschaftler zur Verwendung sprachlicher Zeichen wurden ebenfalls diskutiert. Im letzten Teil der Arbeit wurden die Meinungen weltbekannter Linguisten zu Sprache präsentiert, die die Sprachwissenschaft maßgeblich beeinflusst haben. Aristoteles argumentiert, dass Denken und Sprache eng miteinander verbunden sind und im Wesentlichen dasselbe sind, während Herder behauptet, dass Sprache nicht nur zur Kommunikation dient, sondern auch ein Werkzeug zur Entwicklung und zum Ausdruck von Gedanken und Intellekt ist. Ebenso betont Humboldt, dass Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel ist, sondern auch als ein zentrales Werkzeug angesehen wird, das die Gedanken und Ideen einer Person formt und reflektiert, wobei er die kulturelle Bedeutung der Sprache hervorhebt und ihre Rolle bei der Gestaltung der Identität von Gesellschaften betont. Humboldt betrachtet die Sprache als eine Reflexion des menschlichen Geistes und der Gesellschaft, in der sie verwendet wird. Gemäß Saussure ist Sprache ein Zeichensystem und setzt sich aus der Kombination von Klang, Bild und Vorstellungskraft zusammen. Saussure hat seine Gedanken zum Konzept des Zeichens durch die Untersuchung der Struktur der Sprache dargelegt, und diese Gedanken haben auch andere Bereiche wie die Semiotik und den Strukturalismus beeinflusst. Chomsky hingegen behauptet, dass Menschen ihre Fähigkeit zur Sprache aufgrund einer genetischen Mutation entwickelt haben und betont, dass Menschen von Geburt an über universelles Sprachwissen und Sprachkompetenz verfügen. Chomsky betrachtet Sprache als eine Abfolge von Sätzen und betont zwei wichtige Konzepte: „langue“ (die strukturelle und systematische Seite der Sprache) und „parole“ (die praktische Anwendung der Sprache), und er macht auch den Unterschied zwischen „Kompetenz“ (grammatischem Wissen) und „Performanz“ (tatsächlicher Sprachgebrauch) deutlich.

Die Meinungen der Sprachwissenschaftler haben bedeutende Beiträge zur Natur und Struktur der Sprache geleistet und grundlegende Konzepte in der Sprachwissenschaft geprägt. Wie ersichtlich ist, gibt es verschiedene Ansichten und Hypothesen zur Sprache. Diese unterschiedlichen Meinungen und Gedanken bereichern das Sprachphänomen. Die Sprache wird noch viele Jahre Gegenstand verschiedener Debatten sein, da sie in sich unbekannte Elemente enthält.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, K. (2010). *Sprache: Wege zum Verstehen (3. Auflage)*. Tübingen und Basel: Narr Francke Attempto Verlag. <http://doi.org/10.36198/9783838521725>
- Akol, S., & Asutay, H. (2011). Geschriebene und gesprochene Sprache Die Untersuchung eines mündlichen und schriftlichen Textes. *Dil Dergisi*, (152), 46-56. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000147
- Akpınar Dellal, N. (2013). *Erziehung zur Interkulturalität und Europa Kompetenz Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken, Germany: Südwestdeutscher Verlag.
- Akpınar Dellal, N., & Balkaya, Ş. (2022). Zeitgenössische und innovative Tendenzen der Fremdsprachendidaktik mit Bezugnahme auf Fremdsprachenpolitik des Europarats und der Europäischen Union. In N. Akpınar Dellal & Ş. Balkaya (Eds.), *Zeitgenössische und innovative Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik* (1-48). Saarbrücken, Germany: Südwestdeutscher Verlag.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Amborn, H. (1992). Strukturalismus. Theorie und Methode. In H. Fischer (Hrsg.), *Ethnologie: Einführung und Überblick* (337-365). Berlin: Dietrich Reimer.
- Balkaya, Ş. (2017). *Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache*. Masterarbeit. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Universität.
- Balkaya, Ş., & Akpınar Dellal, N. (2017). Vielfalt der Kulturen, Fremdsprachenerziehung und Demokratische Werte. In N. Akpınar Dellal (Ed.), *Democratic values education* (128-141). Düsseldorf, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Baumgärtner, K. (1969). Synchronie und Diachronie in der Sprachstruktur. Faktum oder Idealisierung? In H. Eggers, J. Erben, H. Neumann, H. Steger, & H. Moser (Hrsg.), *Sprache Gegenwart und Geschichte. Probleme der Synchronie und Diachronie Jahrbuch 1968* (52-64). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Börner, W., & Vogel, K. (1994). (Hrsg.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien: Braumüller.
- Bühler, K. (2019). Sprachtheorie: Das Organonmodell der Sprache. Sprechhandlung und Sprachwerk; Sprechakt und Sprachgebilde. Das Zeigfeld der Sprache und die Zeigwörter. Die Origo des Zeigfelds und ihre Markierung. In L. Hoffmann (Ed.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader* (107-127). Berlin: DeGruyter. <http://doi.org/10.1515/9783110588972-011>
- Coseriu, E. (1988). *Thesen zum Thema „Sprache und Dichtung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. <http://doi.org/10.15496/publikation-11187>
- Coseriu, E. (2007). *Textlinguistik: Eine Einführung (4. Auflage)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Czarnecka, M. (2008). Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactics*, 34, 25-33. <https://doi.org/10.14746/gl.2008.34.3>
- Çakır, M. (1991). *Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Davis, H. W. (1951). Fundamental speech classes in the junior college. *Western Speech*, 15(3), 49-50. <https://doi.org/10.1080/10570315109373521>
- Dörner, D. (2006). Sprache und Denken. In J. Funke (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Denken und Problemlösen* Kognition 8 (619-645). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Dräger, M. (2017). Karl Bühler und die Kommunikation. Oder: Das Organon-Modell in der Kommunikationsberatung. In M. Dräger & M. Kuhnhenh (Hrsg.), *Sprache in Rede, Gespräch und Kommunikation. Linguistisches Wissen in der Kommunikationsberatung* (67-93). Frankfurt: Peter Lang.

- Drosdowski, G. (1970). *Duden Stilwörterbuch der deutschen Sprache: die Verwendung der Wörter im Satz (Vol. 2)*. Bibliographisches Institut.
- Elberfeld, R. (2014). *Sprache und Sprachen: Eine philosophische Grundorientierung (3. Auflage)*. München: Verlag Karl Alber.
- Ernst, P. (2005). *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: UTB.
- Fenk, A. (2009). Semiotische Dreiecke als Problem für den radikalen Konstruktivismus. V. A. Munz, K. Puhl, J. Wang (Hrsg.), *Language and World. Contributions of the 32nd International Wittgenstein Symposium, Vol. XVII*. Kirchberg am Wechsel: The Austrian Ludwig Wittgenstein Society, 123-126.
- Ferber, I. (2023). *Sprachwehen: Über Schmerz und den Ursprung der Sprache*. Berlin: Neofelis Verlag.
- Fietz, L. (1998). *Strukturalismus. Eine Einführung (3. erweiterte Auflage)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gardt, A. (1999). *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110803419>
- Gercken, J. (1999). *Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Glinz, H. (1969). Synchronie-Diachronie-Sprachgeschichte. In H. Eggers, J. Erben, H. Neumann, H. Steger, & H. Moser (Hrsg.), *Sprache Gegenwart und Geschichte. Probleme der Synchronie und Diachronie Jahrbuch 1968 (78-92)*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Grewendorf, G. (2006). *Noam Chomsky*. München: Verlag CH Beck.
- Herder, J. G. (1986). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Berlin: Das historische Buch Verlag.
- Heydrich, W. (1995). Nachträgliches zur Kompetenz. In J. Lauffer & I. Volkmer (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt (223-234)*. Opladen.
- Höfler, O. (1955). Stammbaumtheorie, Wellentheorie, Entfaltungstheorie. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 77, 424-476. <https://doi.org/10.1515/bgsl.1955.1955.77.424>
- Ibbotson, P., & Tomasello, M. (2017). Ein neues Bild der Sprache. *Spektrum der Wissenschaft*, 3, 12-17. Abgerufen von https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS486/yliko%20meletis/Spracherwerb_http.pdf
- Imhasly, B., Marfurt, B., & Portmann, P. (1979). *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung (Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Bd. 9)*. Zürich: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Kany, W., & Schöler, H. (2014). Theorien zum Spracherwerb. In L. Ahnert (Hg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie (468-485)*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_18
- Klabunde, R. (2018). Zur Geschichte der Sprachwissenschaft – Wegbereiter und Koryphäen der modernen Linguistik. In S. Dipper, R. Klabunde, & W. Mihatsch (Hrsg.), *Linguistik (197-207)*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55589-7_11
- Klausnitzer, R. (2012). *Literaturwissenschaft: Begriffe-Verfahren-Arbeitstechniken*. Walter de Gruyter.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. In T. Kurtz, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz (237-255)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_13
- Lafont, C. (2005). Sprache als Organismus?. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 53(3), 507-511. <https://doi.org/10.1524/dzph.2005.53.3.507>

- Lieb, H. H. (1981). Das 'semiotische Dreieck' bei Ogden und Richards: Eine Neuformulierung des Zeichenmodells von Aristoteles. *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, 2, 137-156. Abgerufen von https://coseriu.ch/wp-content/uploads/publications_on_coseriu/lieb81.pdf
- Lyons, J. (1987). *Die Sprache (2. Auflage)*. München: C.H. Beck Verlag.
- Mayr, F. K. (1973). Philosophische Implikationen amerikanischer Linguistik: Noam Chomsky. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 27(3), 407-429. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/40279632>
- Pafel, J. (2015). Pragmatik. In J. Meibauer, U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler, & M. Steinbach (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik*, (212-254). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1_6
- Rammert, W. (2016). Technik, Handeln und Sozialstruktur. In *Technik - Handeln - Wissen. Wiesbaden* (3-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11773-3_1
- Rappe, G. (2018). Der Ursprung der Sprache bei Geiger und Noiré: Bemerkungen zu einer vernachlässigten Theorie. *Frontier of Foreign Language Education*, 1, 259-267. <https://doi.org/10.18910/69796>
- Schwan, F. (2023). *Sprache und Gewalt. Die verbale Terrorherrschaft der Nationalsozialisten als Herausforderung der Sprachphilosophie Charles Taylors* (Doktorarbeit, Universität Koblenz). Abgerufen von <https://kola.opus.hbz-nrw.de/index.php/frontdoor/index/index/year/2023/docId/2428>
- Selen, N. (1984). *Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stetter, C. (2004). Nach Chomsky. Überlegungen zu einer symboltheoretisch fundierten Linguistik. In J. Fohrmann (Hrsg.), *Rhetorik. Germanistische Symposien Berichtsbände* (193-218). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9_10
- Stetter, C. (2013). Ferdinand de Saussure. *Kodikas*, 36(3-4), 281-300.
- Şahin Toptaş, A. (2022). Dilin doğuşu ve kökenine dair tartışmalar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1236-1248. <http://doi.org/10.35826/ijoes.3216>
- Tanır, A. (2023). Beyond known and unknown: Is language learning a set of habits?. In Ö. Baltacı (ed.), *Current Research in Education-II* (21-49). Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub238.c996>
- Volmert, J. (Hrsg.). (2005). *Grundkurs Sprachwissenschaft (5. Auflage)*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Wagner, K. H., & Hackmack, S. (1997). *Grundkurs Sprachwissenschaft*. Universität Bremen. Abgerufen von <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/default.aspx>
- Willems, K. (1995). Sprache und Sprachgemeinschaft. Überlegungen zu den Voraussetzungen des ‚Sprachapriori‘ in Linguistik und Philosophie. *Indogermanische Forschungen*, 100, 1. <https://doi.org/10.1515/9783110243413.1>
- Wolff, G. (1994). *Deutsche Sprachgeschichte (3. Auflage)*. Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Zimmer, D. E. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache (2. Auflage)*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- [http-1 https://www.google.com.tr/search?q=saussure+sprache+als+zeichensystem&source=lnm&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjgzsGR15DXAhUPahoKHSbaDpUQ_AUICigB#imgrc=GUsElr9RExKw3M](http://www.google.com.tr/search?q=saussure+sprache+als+zeichensystem&source=lnm&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjgzsGR15DXAhUPahoKHSbaDpUQ_AUICigB#imgrc=GUsElr9RExKw3M): (abgerufen am 20.10.2017).

KAPITEL 3

MEDIATION ZUR FÖRDERUNG VON SPRACHKOMPETENZ UND INTERKULTURELLEM VERSTÄNDNIS

Aysel DEREGÖZÜ¹

EINLEITUNG

Die Einbeziehung der Mediation in den Sprachunterricht geht auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) von 2001 zurück, in dem das Konzept als eine Kernkompetenz für Sprachenlernende eingeführt wurde (Europarat, 2001). Mediation bezieht sich auf die kognitiven und sprachlichen Prozesse, die Individuen einsetzen, um die Kommunikation zwischen Sprechern verschiedener Sprachen und Kulturen zu erleichtern. Sie umfasst verschiedene Aspekte, darunter sprachliche, soziolinguistische und interkulturelle Vermittlung, die es den Lernenden ermöglichen, sprachliche und kulturelle Unterschiede zu überbrücken (Council of Europe, 2020). Im Laufe der Zeit hat sich die Vermittlung weiterentwickelt, und die erweiterte Fassung von GeR 2020 betont ihre Bedeutung noch stärker. Damit wird anerkannt, wie wichtig es ist, Sprachenlernende mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, um in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten als Vermittler zu agieren.

BEGRIFFLICHES VERSTÄNDNIS

In der Literatur wird Mediation unterschiedlich definiert. Es wird bezeichnet als eine „zielgerichtete soziale Praxis, die auf die Interpretation von (sozialen) Bedeutungen abzielt, die dann an andere weitergegeben werden sollen, wenn diese einen Text oder einen Sprecher nicht oder nur teilweise verstehen“ (Dendrinou, 2006: 12) oder „als jedes Verfahren, Arrangement oder jede Handlung, die in einem gegebenen sozialen Kontext darauf abzielt, die Distanz zwischen zwei (oder mehr) Polen des Andersseins, zwischen denen Spannungen bestehen, zu verringern“ (Coste und Cavalli, 2015: 27). „Mediation ist der Prozess, der das Soziale und das Individuelle verbindet“. (Swain, Kinnear & Steinman 2015: 151, zitiert in North und Piccardo, 2016: 13). Diese Definitionen

¹ Asst. Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Englischdidaktik, Malatya, Türkei, aysel.deregozu@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8371-8047.

heben vor allem den sozialen Kontext hervor. Dagegen bezeichnen Hatim und Mason (1990: 242) Mediation als „das Ausmaß, in dem Textproduzenten und -empfänger ihre eigenen Überzeugungen in ihre Verarbeitung eines gegebenen Textes einfließen lassen“, wobei die GeR (Europarat, 2001) Mediation als eine sprachliche Aktivität bezeichnet, die „die Kommunikation zwischen Personen, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht in der Lage sind, direkt miteinander zu kommunizieren, ermöglicht“ (Europarat, 2001: 14). Wenn die Definitionen im sprachlichen Bereich näher betrachtet werden, ist zu entnehmen, dass Mediation die Kommunikation zwischen zwei Parteien ermöglicht, indem es Verständnisprobleme aufhebt. Königs (2015) bezeichnet Sprachmittlungssituationen als sogenannte „Aushandlungssituationen“ (Königs, 2015: 32). Er erklärt dies wie folgend: „Zwei Parteien, die nicht über einen gemeinsamen Sprachcode verfügen, treten mittels eines Sprachmittlers in einen inhaltlich motivierten Aushandlungsprozess ein“ (Königs, 2015: 32).

Im Bereich der Sprachbildung bezieht sich Mediation vor allem auf die kognitiven und sprachlichen Prozesse, die von Einzelpersonen eingesetzt werden, um die Kommunikation zwischen Personen zu erleichtern, die unterschiedliche Sprachen sprechen oder einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben. Sie beinhaltet die Fähigkeit, sprachliche und kulturelle Unterschiede zu überbrücken, um eine effektive Verständigung und Interaktion zu ermöglichen. „Mediation betrifft die Erleichterung der Kommunikation selbst und/oder die (Um-) Formulierung eines Textes, die (Um-)Konstruktion der Bedeutung einer Nachricht“ (North und Piccardo, 2016: 9).

In diesem Prozess hat der Mediator eine zentrale Rolle, indem er „als Vermittler zwischen Gesprächspartnern fungiert, die sich nicht direkt verstehen können - in der Regel (aber nicht ausschließlich) Sprecher unterschiedlicher Sprachen“ (Europarat, 2001: 87-88). Hier ist die Aufgabe des Mediators „die inhaltlichen Anliegen beider Seiten bei den jeweils anderen Gesprächspartnern angemessen- und das heißt: ziel- und intentionsadäquat- zum Ausdruck zu bringen. Dabei ist die Form zweit-, der Inhalt jedoch erst-, d.h. vorrangig“ (Königs, 2015: 32). Der Mediator wendet verschiedene Strategien an, wie z. B. Übersetzen, Dolmetschen, Klären und Verhandeln, um eine erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen. Jedoch geht Mediation über die reine Sprachübersetzung hinaus, da sie die Übertragung und Umwandlung von Informationen, Bedeutungen und Absichten auf eine Weise beinhaltet, die den kulturellen Kontext beider Parteien respektiert und anerkennt.

ASPEKTE DER MEDIATION

Mediation im Sprachunterricht umfasst verschiedene Aspekte, die über die einfache Übertragung von Bedeutung zwischen Sprachen hinausgehen.

Diese Aspekte verdeutlichen die komplexe Natur der Mediation und die Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten effektiv zu vermitteln. Die drei Hauptaspekte der Mediation sind die linguistische Mediation, die soziale Mediation und die interkulturelle Mediation (North und Piccardo, 2016).

LINGUISTISCHE MEDIATION

Linguistische Mediation ist der Oberbegriff für verschiedene Arten der Übertragung von Inhalten aus der Ausgangssprache in die Zielsprache (Horvath, 2019). Linguistische Mediation umfasst die interlinguale Dimension, insbesondere im Sinne des Wissens, wie man mehr oder weniger formell übersetzt und interpretiert oder eine Art von Text in eine andere umwandelt. Sie umfasst jedoch auch die intralinguistische Dimension, die in der Zielsprache (z. B. einen L2-Text in L2 zusammenfassen) oder in der Ausgangssprache, einschließlich der Muttersprache, liegen kann. Die Zusammenfassung eines L1-Textes in der L1 ist ebenfalls ein Akt der Vermittlung, wobei der Schwerpunkt wahrscheinlich sowohl auf dem sprachlichen Ausdruck als auch auf der Übertragung von Informationen liegt (North und Piccardo, 2016). Somit konzentriert sich die linguistische Mediation auf die Übertragung und Transformation von Bedeutung zwischen Sprachen. Sie beinhaltet die Fähigkeit, Botschaften in einer Sprache zu verstehen und zu interpretieren und sie in einer anderen Sprache korrekt zu übermitteln, wobei die beabsichtigte Bedeutung erhalten bleibt. Die linguistische Mediation stellt „durch die Mechanismen der Reformulierung eine Abkürzung auf dem Weg zu Erkenntnissen“ (Berthoud, 2006: 23) dar und bietet somit die Möglichkeit, die dunklen Zonen zu erhellen (Berthoud, 2006). Traditionell wird der Bereich in Übersetzen und Dolmetschen unterteilt, d. h. in schriftliche und mündliche Mediation. Es gibt jedoch auch Mischformen (Horvath, 2019: 5).

Die linguistische Mediation umfasst verschiedene Teilfertigkeiten wie Übersetzen, Dolmetschen und Paraphrasieren. Die Aufgabe des Übersetzens besteht darin, „einen in einer Sprache verfassten Text in eine andere Sprache zu übertragen, um einem neuen Publikum etwas zugänglich zu machen, das es sonst nicht zugänglich wäre“ (Liddicoat, 2016: 347). Übersetzen bedeutet die schriftliche Übertragung von Bedeutung von einer Sprache in eine andere, während Dolmetschen sich auf die mündliche Übertragung von Bedeutung in Echtzeit bezieht. Beim Paraphrasieren müssen Sprachmittler Informationen neu formulieren oder umschreiben, um die beabsichtigte Bedeutung besser zu vermitteln. So geht es bei Übersetzung, Dolmetschen und Paraphrasieren um „eine (Um-)Formulierung eines Ausgangstextes, zu dem dieser Dritte keinen direkten Zugang hat“ (Council of Europe, 2020: 175).

Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass linguistische Mediation weit über den Akt des Übersetzens geht, denn beim Übersetzen geht es um eine genaue Übertragung der Bedeutung, ohne den Gesprächspartner oder das, was für ihn wichtig ist zu bedenken. Im Gegensatz zu übersetzen werden bei der linguistischen Mediation der Gesprächspartner und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt des kommunikativen Akts gestellt, indem der Inhalt ausgewählt und an die spezifischen kommunikativen Ziele angepasst wird (Cantero and De Arriba, 2004, zitiert von Alcaraz-Marmol, 2020). „Eine weitere Form der linguistischen Mediation ist die flexible Verwendung verschiedener Sprachen, zum Beispiel in mehrsprachigen Klassenzimmern. King & Chetty (2014) sprechen davon, einen Text aus einer Sprache in einer anderen, den Lernenden vertrauteren Sprache zu erklären, zusammenzufassen, zu verdeutlichen und zu erweitern“ (North und Piccardo, 2016: 9).

Es ist zu entnehmen, dass Sprachmittler über ein tiefes Verständnis der Strukturen, des Vokabulars und der Konventionen sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache verfügen müssen. Diese Fähigkeiten sind von entscheidender Bedeutung für die Erleichterung der Kommunikation in mehrsprachigen Umgebungen und die Sicherstellung einer korrekten Verständigung zwischen Personen, die keine gemeinsame Sprache sprechen.

SOZIALE MEDIATION

Die soziale Mediation konzentriert sich auf die soziale und kulturelle Dimension der Kommunikation. Denn „Alle Formen der Mediation sind in einen Kontext eingebettet, der sie zu inhärent soziokulturelle Prozesse macht“ (Donato und MacCormick, 1994: 456). Denn die Sprache ist nicht der einzige Grund warum Menschen einander nicht verstehen können. Auch soziokulturelle Gegebenheiten prägen eine Sprache. Somit können durch unterschiedliche Sichtweisen oder Erwartungen, unterschiedliche Interpretationen von Verhaltensweisen, Rechten und Pflichten Missverständnisse verursacht werden. Durch Mediatoren werden Brücken geschlagen, die von einer soziokulturellen Welt zur anderen führt. Soziale Mediation beinhaltet die Fähigkeit, den Sprachgebrauch und die Kommunikationsstrategien auf der Grundlage des sozialen Kontexts, der kulturellen Normen und der zwischenmenschlichen Beziehungen anzupassen. In diesem Zusammenhang findet eine Veränderung statt. „Veränderung ist ein asozialer Prozess und soziokulturelle Vermittlung ist das zentrale Mittel, durch das Veränderung stattfindet“ (Donato und MacCormick, 1994: 456).

Soziale Mediation erfordert das Verständnis der Auswirkungen von Faktoren wie Alter, Geschlecht, sozialer Status und Machtdynamik auf die Kommunikation. Dazu gehören die Auswahl geeigneter Sprachregister, die

Anpassung des Sprachstils und die Verwendung geeigneter nonverbaler Signale, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten. Soziolinguistische Mediatoren sind sich der sprachlichen Variationen, der Höflichkeitskonventionen und des angemessenen Sprachgebrauchs in verschiedenen sozialen Situationen bewusst. Sie verfügen über kulturelle Sensibilität und Bewusstsein, was es ihnen ermöglicht, sich in sozialen Nuancen zurechtzufinden und eine reibungslose Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu ermöglichen.

INTERKULTURELLE MEDIATION

Interkulturelle Mediation wurde als Lösung für die Probleme der interkulturellen Kommunikation konstruiert, und Probleme wurden oft als die Kernmerkmale jeder kulturübergreifenden Kommunikation angesehen (Fitzgerald 2002, zitiert von Liddicoat, 2014). „Der Übergang von einer Sprache zu einer anderen bedeutet zwangsläufig den Übergang von einer Kultur zu einer anderen oder von einigen Kulturen zu anderen Kulturen“ (North und Piccardo, 2016: 9). „Ein sprachlicher Vermittlungsprozess, der das Verstehen erleichtern soll, ist unweigerlich auch ein kultureller Vermittlungsprozess“ (North und Piccardo, 2016: 9). Somit konzentriert sich interkulturelle Mediation auf die Überbrückung kultureller Unterschiede und die Erleichterung des Verständnisses zwischen Personen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund. „Dies impliziert, dass Sprachmittlung nicht nur als ein Prozess des Verstehens von Sprachen sondern auch als ein Prozess des Verstehens kultureller Rahmenbedingungen und des kulturübergreifenden Transfers“ (Horvath, 2019: 6) ist. Jedoch sollte „Der Prozess der interkulturellen Mediation nicht als autoritativer Interpretationsprozess verstanden werden, sondern vielmehr als eine interpretative Auseinandersetzung mit der Differenz, die begründete Hypothesen über die Beziehungen zwischen Sprache und Kultur und deren Folgen für sich selbst und andere aufstellt“ (Liddicoat, 2014: 274). Somit kann gefolgert werden, dass der Kulturvermittler ein sozialer Akteur ist „der Mittel einsetzt, die es ermöglichen, den Sinn wiederherzustellen, wo er abgebrochen ist, d.h. er oder sie gibt demjenigen, der nicht versteht, die Mittel an die Hand, um verstehen“ (Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz und Zarate 2004: 219, zitiert in Rubenfeld, 2009).

Er ist ersichtlich, dass interkulturelle Mediatoren über interkulturelle Kompetenz verfügen müssen, die Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten für die Interaktion und Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen umfasst. Sie sind sich kultureller Normen, Werte und Überzeugungen bewusst und können ihren Kommunikationsstil an die verschiedenen kulturellen Perspektiven anpassen (König und Peyron, 2010). Denn „Kulturelles Bewusstsein gilt natürlich sowohl innerhalb einer Sprache als auch sprach- und kulturübergreifend, wobei Idiolekte, Soziolekte und die Verbindungen zwischen

Stilen und Textgattungen zu berücksichtigen sind” (North und Piccardo, 2016: 9). Weiterhin muss „Eine Person, die sich an einer Mediation beteiligt, über eine gut entwickelte emotionale Intelligenz verfügen oder offen sein, diese zu entwickeln, um sich in die Standpunkte und emotionalen Zustände der anderen Teilnehmer in der Kommunikationssituation einzufühlen” (Council of Europe, 2020: 91).

Interkulturelle Mediation fördert das Einfühlungsvermögen, den Respekt und das Verständnis zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund: Neben Sprachkenntnissen verfügen interkulturelle Mediatoren über interkulturelle Sensibilität, die Fähigkeit, Urteile zurückzustellen, und die Bereitschaft, von anderen zu lernen. Sie erleichtern die Kommunikation, indem sie bei kulturellen Missverständnissen vermitteln, Konflikte lösen und ein harmonisches und integratives Umfeld für interkulturelle Interaktionen fördern (König und Peyron, 2010).

MEDIATION IN DER SPRACHAUSBILDUNG

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet immer, dass man in gewissem Maße mit dem Unbekannten konfrontiert wird, dass man sich einen Sinn aus etwas machen muss, das nur teilweise oder gar nicht verständlich ist. Der Lernende sieht sich mit einem Text oder einer Situation konfrontiert, die eine Form der Vermittlung erfordert, um zugänglich zu werden: linguistische, soziale oder kulturelle Vermittlung - oder eine Kombination der drei (North, Piccardo, 2016). Die Mediation ist in der Sprachausbildung von großer Bedeutung, da sie die Lernenden mit den Fähigkeiten ausstattet, die sie benötigen, um sich in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten zurechtzufinden. Durch die Entwicklung von Mediationsfähigkeiten können Sprachenlernende zu effektiven Kommunikatoren und Kulturvermittlern in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten werden (Passos, 2010).

Studien weisen nach, dass mit Mediatoren in Bereichen wie Lese- und Schreibfertigkeiten die Leistungen der Lerner anstiegen (Gao, 2013). Weiterhin zeigen die Ergebnisse der Studie von Lin (2023) die Auswirkungen von Mediationstools auf kollaboratives und individuelles Online-Schreiben untersucht, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Vermittlungsinstrumente nutzten, zwei Arten von ko-konstruiertem Schreibwissen in Bezug auf Sprachformen und Ausdrucksfähigkeiten generieren konnten, und dass sie diejenigen, die dies nicht taten, in Bezug auf ganzheitliche Leistung, kommunikative Qualität, Textorganisation, Argumentation, sprachliche Genauigkeit und sprachliche Angemessenheit übertrafen. Somit wird nachgewiesen, dass der Einsatz von Mediatoren im Sprachunterricht eine positive Auswirkung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beiträgt.

Shackleton, Sanchez Cuadrado, Turner, (2021: 24) weisen darauf hin, dass die Einbeziehung von Mediation in den Sprachlehrplan das Sprachenlernen auf vier wichtige Arten fördern kann:

- sie etabliert einen zielgerichteten und kontextbezogenen Gebrauch der Sprache;
- sie hilft, das Konzept der Sprachkompetenz neu zu definieren und es in ein breiteres und übergreifendes Kompetenzmodell zu integrieren und zu einer makrofunktionalen Perspektive in Verbindung mit Rezeption, Produktion und Interaktion;
- es erschließt eine integrative Sichtweise des Sprachlerner, der nicht nur seine Sprachkompetenz beherrschen muss, sondern auch mit Andersartigkeit umgehen, angemessene interkulturelle und affektive Strategien anwenden und demokratische Werte aufrechterhalten und fördern muss;
- es bietet eine Grundlage für die Umsetzung von Lehrmethoden wie dem inhalts- und sprachintegrierten Lernen (CLIL) und dem szenariobasierten Lernen, der mehrsprachigen Bildung (die sprachübergreifende Dimension) und Englisch als Lingua franca, das in mehrsprachigen Kontexten häufig als sprachliches Vermittlungsinstrument eingesetzt wird.

Im Kontext der Sprachenbildung geht Mediation über den traditionellen Fokus auf Sprachkenntnisse hinaus und beinhaltet umfassendere kommunikative und interkulturelle Kompetenzen. Sie ermutigt die Lernenden, nicht nur ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, sondern auch ein Verständnis für soziokulturelle Normen, Werte und Perspektiven zu entwickeln.

Mediationsaktivitäten bieten den Lernenden die Möglichkeit, die Übertragung und Verhandlung von Bedeutung, die Interpretation kultureller Nuancen und die Lösung von Kommunikationsproblemen zu üben. Diese Aktivitäten tragen zur Entwicklung des sprachlichen und kulturellen Bewusstseins der Lernenden bei und befähigen sie, sich aktiv an der interkulturellen Kommunikation zu beteiligen. Darüber hinaus unterstützt Mediation im Sprachunterricht die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Durch Mediationsaufgaben gewinnen die Lernenden Einblicke in verschiedene kulturelle Perspektiven, verbessern ihr Einfühlungsvermögen und werden geschickt darin, sich an unterschiedliche Kommunikationsstile anzupassen (Liddicoat, 2014). Insgesamt ist Mediation im Sprachunterricht ein dynamischer Prozess, der die Lernenden mit den Fähigkeiten ausstattet, sprachliche und kulturelle Unterschiede zu überbrücken. Er verbessert die kommunikative Kompetenz der Lernenden (Passos, 2010), interkulturelles

Verständnis und die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten zurechtzufinden.

MEDIATION UND EFFEKTIVE KOMMUNIKATION

Mediation spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung effektiver Kommunikation im Sprachunterricht. Denn mit der Entwicklung von Mediationskompetenzen wird eine effiziente Kommunikation zwischen Sprachen und Kulturen ermöglicht (Gonzales- Davies, 2020). Mediation ermöglicht den Lernenden, Sprachbarrieren zu überwinden und in interkulturellen Interaktionen effektiv Bedeutung zu vermitteln. Indem sie als Vermittler fungieren, können die Lernenden Informationen übertragen und umwandeln und sicherstellen, dass die beabsichtigte Botschaft von den Gesprächspartnern richtig verstanden wird. Mediation trägt zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden bei, indem es ihre Fähigkeit fördert, Sprachstrukturen zu analysieren und zu manipulieren. Sie setzt voraus, dass die Lernenden ein tiefes Verständnis sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache besitzen, das sie in die Lage versetzt, geeignete sprachliche Mittel und Strategien zur Vermittlung von Bedeutung auszuwählen.

Darüber hinaus verbessert die Mediation die kommunikative Kompetenz der Lernenden, indem sie ihre Fähigkeit fördert, Bedeutungen auszuhandeln und Kommunikationspannen zu beheben. Mediatoren setzen sich aktiv für die Klärung von Missverständnissen ein, bemühen sich um Klarheit und paraphrasieren, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten. Diese Fähigkeiten sind besonders wertvoll in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen, in denen unterschiedliche Kommunikationsstile und kulturelle Perspektiven vorhanden sind (Council of Europe, 2020). Als Vermittler müssen die Lernenden Botschaften in der Ausgangssprache verstehen und interpretieren, bevor sie sie in die Zielsprache übertragen. Dieser Prozess verbessert die Fähigkeit der Lernenden, aus verschiedenen Diskursformen Bedeutungen zu extrahieren und sie für eine effektive Kommunikation anzupassen.

MEDIATION UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Der Begriff „Mediation“ wird auch verwendet, um einen sozialen und kulturellen Prozess zu beschreiben, in dem Bedingungen für Kommunikation und Zusammenarbeit geschaffen werden, um heikle Situationen und Spannungen, die entstehen können, zu bewältigen und zu entschärfen. Mediation ist eng mit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden verknüpft (Council of Europe, 2020). Dies ist sichtbar durch die Veröffentlichung von Studien, die effiziente Nutzung von Mediationsfähigkeiten zur Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz nachweisen (Gonzales – Davies, 2020). Denn Sprachmittlung kann nicht nur als „ein Prozess des Verstehens von Sprachen

sondern auch als ein Prozess des Verstehens kultureller Rahmenbedingungen und des kulturübergreifenden Transfers” (Horvath, 2019: 6) verstanden werden. Buttjes (1991) identifiziert drei wesentliche Komponenten der Mediation: ein Bewusstsein für die Relativität kultureller Konzepte, die Fähigkeit, Kulturen kritisch zu vergleichen, und die Fähigkeit, Bedeutung auszuhandeln. Dies bedeutet, dass interkulturelle Mediation sowohl die Analyse als auch die Ausführung beinhaltet (Liddicoat und Scarino 2013), oder wie Meyer (1991) argumentiert, „Interpretation und Handeln gehen einher“ (zitiert von Liddicoat, 2014: 260).

Die Integration von Mediation in den Sprachunterricht bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre interkulturelle Kompetenz durch authentische und sinnvolle Kommunikationserfahrungen zu entwickeln. Sie ermutigt die Lernenden, ihre eigenen kulturellen Perspektiven und Vorurteile kritisch zu reflektieren und gleichzeitig die Perspektiven anderer zu schätzen.

Durch Mediation gewinnen die Lernenden Einblicke in unterschiedliche kulturelle Perspektiven, Werte und Kommunikationsnormen. Sie werden sich des Einflusses der Kultur auf die Kommunikation bewusster, entwickeln Einfühlungsvermögen und lernen, ihren Kommunikationsstil an interkulturelle Interaktionen anzupassen. Durch Mediation werden die Lernenden zu kulturellen Vermittlern, die die Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen erleichtern. Sie werden mit den Fähigkeiten ausgestattet, kulturelle Unterschiede zu überbrücken, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten zurechtzufinden und Konflikte zu lösen, die aufgrund kultureller Missverständnisse entstehen können (Rubenfeld, 2009).

EIN ÜBERBLICK ZU MEDIATION IN GER 2001 UND GER BEGLEITBAND 2020

Der 2001 erstmals veröffentlichte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) revolutionierte das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen, indem er einen umfassenden Rahmen für die Sprachbeherrschung bot. Im GeR 2001 wurde zunächst die Mediation als eine Komponente innerhalb des kommunikativen Rahmens für Sprachkenntnisse eingeführt, wobei sich die Mediation in erster Linie auf die Überbrückung von Kommunikationslücken in Situationen konzentrierte, in denen keine gemeinsame Sprache verfügbar war. Der GeR 2001 erkannte die Bedeutung der Mediation als pragmatische Lösung zur Erleichterung der Verständigung zwischen Personen mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund an. Allerdings war der Umfang der Mediation im GeR 2001 relativ begrenzt, wobei der Schwerpunkt auf Übersetzungs- und Interpretationsfähigkeiten lag (Europarat, 2001).

So werden in GeR sprachliche Aktivitäten wie folgend beschrieben: „Die kommunikative Sprachkompetenz des Sprachenlerner/-benutzers wird bei der Durchführung verschiedener Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion oder Mediation (insbesondere Dolmetschen oder Übersetzen). Jede dieser Arten von Aktivitäten ist in Bezug auf Texte in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden möglich“ (Europarat, 2001: 14). Somit wird Mediation in GeR 2001 als eine von den vier Sprachaktivitäten anerkannt, die den Sprachkompetenz ausmacht. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass sprachmittlerische Tätigkeiten - die (Um-) Bearbeitung eines bestehenden Textes- einen wichtigen Platz im normalen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaft einnehmen (Europarat, 2001). Vor allem wird durch die Übersetzung oder das Dolmetschen, eine Paraphrase, Zusammenfassung oder Aufzeichnung einem Dritten eine (Um-)Formulierung eines Ausgangstextes zu dem diese dritte Partei keinen direkten Zugang hat, geliefert (Europarat, 2001). Bei dieser Tätigkeit werden Vermittlungsaktivitäten durchgeführt und Vermittlungsstrategien eingesetzt. Wobei es bei den Vermittlungsaktivitäten nicht darum geht dem Sprachbenutzer, seine eigenen Bedeutungen auszudrücken, sondern lediglich darum, als Vermittler zwischen Gesprächspartnern zu fungieren, die nicht in der Lage sind die sich nicht direkt verstehen können - normalerweise (aber nicht ausschließlich) Sprecher verschiedener Sprachen (Europarat, 2001).

Mediation wurde im GeR 2001 hauptsächlich unter zwei Tätigkeiten wiedergegeben: Mündliche und schriftliche Mediation. Unter mündlicher Mediation werden folgende Tätigkeiten angegeben:

- Simultandolmetschen (Konferenzen, Sitzungen, offizielle Reden usw.);
- Konsektivdolmetschen (Begrüßungsansprachen, Führungen usw.);
- Informelles Dolmetschen: von ausländischen Besuchern im eigenen Land, von Muttersprachlern im Ausland, in gesellschaftlichen und geschäftlichen Situationen für Freunde, Familie, Kunden, ausländische Gäste, usw., von Schildern, Speisekarten, Aushängen usw.

Dagegen umfasst schriftliche Mediation folgende Tätigkeiten:

- Exakte Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.);
- Literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte usw.);
- Zusammenfassung von Kernaussagen (Zeitungs- und Zeitschriftenartikel usw.) innerhalb von L2 oder zwischen L1 und L2;
- Paraphrasierung (Fachtexte für Laien, usw.).

Somit werden im GeR (Europarat 2001) die vermittelnde Tätigkeiten hauptsächlich unter mündliche Dolmetschen und schriftliche Übersetzung

wiedergegeben. Für diese Tätigkeiten werden Vermittlungsstrategien eingesetzt, die die Art und Weise widerspiegelt, wie man mit den Anforderungen der Einsatzes endlicher Ressourcen bewältigen kann, um Informationen zu verarbeiten und äquivalente Bedeutungen herzustellen. Jedoch sind in GeR (Europarat 2001) keine illustrativen Skalen verfügbar, mit denen die Vermittlungskompetenz nachweisbar gemacht werden könnte.

In Anbetracht der sich wandelnden Anforderungen an die Sprachausbildung in einer vernetzten und multikulturellen Welt wurde der GeR im Jahr 2018 mit einem Begleitband erweitert und im Jahr 2020 mit einer überarbeiteten Fassung neu erschienen. Wie der GeR 2001, verbindet auch GeR 2020 kommunikative Sprachaktivitäten mit den vier Modi von Kommunikation: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation. Somit orientiert sich GeR 2020 weniger an die traditionellen vier Fertigkeiten und ordnet diese unter Rezeption und Produktion ein.

Der Begleitband erweitert und vertieft das Verständnis von Mediation als grundlegender kommunikativer Kompetenz. „Bei der Mediation agiert der Nutzer/Lerner als sozialer Akteur, der Brücken baut und hilft, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb der gleichen Sprache, manchmal modalitätsübergreifend“ (Council of Europe, 2020: 90). In GeR 2020 wird Mediation neu definiert und erweitert und er geht über die traditionelle Sichtweise der Mediation als reiner Übersetzungs- oder Dolmetschprozess hinaus. „Der Schwerpunkt liegt auf der Rolle der Sprache bei Prozessen wie der Schaffung des Raums und der Bedingungen für Kommunikation und/oder Lernen, der Zusammenarbeit bei der Konstruktion neuer Bedeutungen, der Ermutigung anderer, neue Bedeutungen zu konstruieren oder zu verstehen, und der Weitergabe neuer Informationen in geeigneter Form“ (Council of Europe, 2020: 90). Weiterhin hebt GER 2020 (Council of Europe, 2020) Mediation als eine wesentliche Fähigkeit an, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld zurechtzufinden. Er hebt Mediation als Mittel zur Überbrückung sprachlicher und kultureller Unterschiede hervor, um interkulturelles Verständnis zu fördern und effektive Kommunikation zu unterstützen.

In GeR 2020 (Council of Europe, 2020) sind Aspekte der Mediation in drei Blöcke unterteilt:

- Vermittlung eines Textes
- Vermittlung von Konzepten
- Vermittlung von Kommunikation

„Bei der „Vermittlung eines Textes“ geht es darum, einer anderen Person den Inhalt eines Textes zu vermitteln, zu dem sie - oft aufgrund sprachlicher,

kultureller, semantischer oder technischer Barrieren - keinen Zugang hat” (Council of Europe, 2020: 91). Das Vermitteln eines Textes umfasst ein breites Spektrum von Aktivitäten in Wort und/ oder Schrift, wie z. B. die Weitergabe von Informationen, die Erläuterung von Daten in grafischer Form, die Übersetzung eines Textes, das Mitschreiben in einem Vortrag oder einer Besprechung und der Ausdruck einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte.

„Der Begriff „Vermittlung von Konzepten“ bezieht sich auf den Prozess der Erleichterung des Zugangs zu Wissen und Konzepten für andere, insbesondere dann, wenn diese nicht in der Lage sind, sich selbst einen direkten Zugang dazu zu verschaffen” (Council of Europe, 2020: 91). Die Vermittlung von Konzepten umfasst zwei Hauptaspekte: In einer Gruppe zu kollaborieren und Gruppenarbeit zu führen. Die Erleichterung und Steuerung kollaborativer Interaktion zur Konstruktion von Bedeutung, die Ermutigung zum konzeptionellen Gespräch und Gespräche leiten sind unter diesen Hauptaspekten aufgeführt. (Council of Europe, 2020).

„Kommunikation vermitteln zielt darauf ab, die Verständigung zu erleichtern und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Nutzern/ Lernenden zu gestalten, die möglicherweise individuelle, soziokulturelle, soziolinguistische oder intellektuelle Unterschiede in der Sichtweise haben” (Council of Europe, 2020: 91). Die Vermittlung von Kommunikation beinhaltet für „einen mehrsprachigen Raum zu sorgen”, „als Vermittler in Situationen zu handeln” und „Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten zu erleichtern” (Council of Europe, 2020: 90).

In GeR 2020 werden für die Vermittlungsaktivitäten Vermittlung eines Textes, Vermittlung von Konzepten und Vermittlung von Kommunikation Deskriptoren gemäss den Sprachniveaus beschrieben und somit die Vermittlungskompetenzen eines Lernalters in Skalen eingestuft. Somit wird auch eine externe Evaluation von Vermittlungskompetenzen ermöglicht.

Des Weiteren werden Strategien für Mediationsaktivitäten beschrieben, die bei der Ausführung der Aktivitäten eingesetzt werden. Vermittlungsstrategien werden als Techniken bezeichnet, die eingesetzt werden, um die Bedeutung zu klären und das Verstehen zu erleichtern (Council of Europe, 2020: 117). Es heisst: „Die Vermittlungsfähigkeit des Benutzers/Lernalters setzt nicht nur voraus, dass er die betreffende(n) Sprache(n) sprachlich beherrscht, sondern auch, dass er Vermittlungsstrategien einsetzt, die den Konventionen, Bedingungen und Zwängen des kommunikativen Kontextes angemessen sind” (Council of Europe, 2020: 117). Denn „Als Vermittler muss der Benutzer/Lerner je nach Vermittlungskontext zwischen Personen, zwischen Texten, zwischen Diskursarten und zwischen Sprachen, Varietäten oder Modalitäten hin- und herwechseln” (Council of Europe, 2020: 117).

Vermittlungsstrategien werden unter zwei Aspekten zusammengefasst: Strategien zur Erklärung eines neuen Konzepts und Strategien zur Vereinfachung eines Textes. Strategien zur Erklärung eines neuen Konzepts beinhaltet Strategien zum Anknüpfen an Vorwissen, Anpassen der Sprache und Aufschlüsseln komplizierter Informationen. Wobei Strategien zur Vereinfachung eines Textes, das Vereinfachen einen umfangreichen Textes und Zusammenfassen eines Textes einbezieht. In der erweiterten Fassung der GeR werden auch für die Vermittlungsstrategien Deskriptoren zur Verfügung gestellt, mit denen der Einsatz dieser Strategien nachvollzogen werden kann.

Die Entwicklung von Mediation im GERS von 2001 bis 2020 bedeutet ein breiteres und umfassenderes Verständnis des Konzepts. Der überarbeitete GERS erkennt Mediation als einen komplexen Prozess an, der linguistische, soziolinguistische und interkulturelle Aspekte umfasst. Er hebt die Bedeutung der Mediation für die Verbesserung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden hervor und unterstreicht ihre Rolle bei der Vorbereitung des Einzelnen auf die Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Kontexte.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Dieser Beitrag hat das Konzept der Mediation im Sprachunterricht, seine Entwicklung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), theoretische Perspektiven und seine Bedeutung für effektive Kommunikation und interkulturelle Kompetenz untersucht. Die Ergebnisse von Studien über Mediation im Sprachunterricht haben Einblicke in ihre Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeiten, die interkulturelle Kompetenz und die Sprachkenntnisse der Lernenden gegeben.

Im Sprachunterricht spielt die Mediation eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Fähigkeit der Lernenden, Kommunikation und kulturelles Verständnis zu vermitteln. Sie umfasst linguistische, soziolinguistische und interkulturelle Aspekte, die es den Lernenden ermöglichen, Sprachbarrieren zu überbrücken und in unterschiedlichen Kontexten Bedeutung auszuhandeln. Die Entwicklung der Mediation im GeR war bedeutend, wobei der GeR 2020 einen größeren Schwerpunkt auf die Verbesserung der Mediationskompetenz der Lernenden legt. Der GeR bietet einen Rahmen für die Integration von Mediationsaufgaben und -strategien in den Sprachunterricht und unterstützt die Entwicklung effektiver Mediationsfähigkeiten bei den Lernenden. Theoretische Perspektiven auf Mediation betonen ihre Rolle bei der Förderung effektiver Kommunikation und interkultureller Kompetenz. Mediationsaufgaben und -strategien fördern die Fähigkeit der Lernenden, ihren Sprachgebrauch anzupassen, Bedeutungen richtig zu interpretieren und zu vermitteln und interkulturelle Unterschiede in der Kommunikation zu bewältigen.

Die Entwicklung der Mediation im GeR 2020 (Council of Europe, 2020) bietet Pädagogen und Lehrplanentwicklern eine Grundlage für die Einbeziehung der Mediation in den Sprachunterricht. Er ermutigt die Entwicklung von Unterrichtspraktiken, die die Mediationsfähigkeiten der Lernenden fördern, und unterstützt die Integration von Mediation in Bewertungsrahmen.

Künftige Forschung und Umsetzung sollten sich darauf konzentrieren, ein optimales Gleichgewicht zwischen Mediation und Zielsprachengebrauch zu finden. Dazu gehört die Untersuchung effektiver Unterrichtsstrategien, die Mediationsaufgaben mit der Entwicklung zielsprachlicher Fähigkeiten verbinden. Es ist wichtig zu erforschen, wie Mediation die allgemeinen Sprachkenntnisse und die kommunikative Kompetenz der Lernenden verbessern kann, wobei auch die kulturellen und kontextuellen Faktoren, die eine effektive Kommunikation beeinflussen, berücksichtigt werden müssen. Durch die Verbesserung der Mediationskompetenz kann der Sprachunterricht die Lernenden besser in die Lage versetzen, in unserer zunehmend vernetzten Welt effektiv zu kommunizieren und kulturelles Verständnis zu entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alcaraz-Marmol, G. (2020). L2 Vocabulary Learning and Linguistic Mediation: Working with Phrasal Verbs through Mediation Activities. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 64-89.
- Bertoud, A. – C. (2006). Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilinguaem) Fachunterricht. *Babylonia*, 2(6), 21-23.
- Coste, Daniel & Marisa Cavalli. 2015. *Education, Mobility, Otherness The Mediation Functions of Schools*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Dendrinos, Bessie. 2006. Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *JAL*, 22, 9–35. https://www.academia.edu/4711151/mediation_in_communication_language_teaching_and_testing
- Donato, R. und MacCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78, 453 - 464.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Langenscheidt.
- Gao, Y. (2013). The effect of summary writing on reading comprehension: The role of mediation in EFL classroom. *Reading Improvement*, 50(2), 43-47.
- González – Davies, M. (2020). Developing mediation competence through translation. In: Sara Laviosa and Maria González-Davies (Edts.) *The Routledge Handbook of Translation and Education*, 434-450. Routledge: London, New York.
- Horvath, I. (2019). Linguistic Mediation in the Digital Age. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 11(3), 5-15. DOI: 10.2478/ausp-2019-0022
- König, U. & Peyron C. (2010). Interkulturelle Mediation. *AGOGIK: Zeitschrift für Fragen sozialer Gestaltung*, 3(10), 42-52.
- Königs, F. G. (2015). Sprachen lernen – Sprachen mitteln. Warum das eine nicht ohne das andere geht. In: (Hrs. Martina Nied, Curcio; Peggy Katelhön; Ivana Basic. *Sprachmittlung Mediation- Mediazione linguistica: Ein deutsch-italienischer Dialog*.(29-40). Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur: Berlin.
- Liddicoat, A. J. (2014). Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning. *Intercultural Pragmatics*, 11(2): 259–277. DOI 10.1515/ip-2014-0011
- Liddicoat, A. J. (2016). Translation as intercultural mediation: Setting the scene. *Perspectives*, 24(3), 347–353. <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2015.1125934>
- Lin, MY.D. (2023). The effects of mediation tools on online collaborative and individual writing. *Asia Pacific Education Research*, 32, 65-78. <https://doi.org/10.1007/s4029902100634-1>
- North, B. und Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Passos C. D. (2010). What Language Counts in Literature Discussion? Exploring Linguistic Mediation in an English Language Arts Classroom, *Bilingual Research Journal*, 33(2), 220-240, DOI: 10.1080/15235882.2010.502799
- Rubenfeld, S. (2009). Intercultural mediation: Social, linguistic and psychometric considerations. Published Dissertation. Ottawa University, School of Psychology.
- Shackleton, C., Sanchez Cuadrado, A. & Turner, N. P. (2021). Incorporating English and Spanish mediation tasks into language proficiency exams. Collated Papers for the ALTE 7th International Conference, Madrid, 24-28.

KAPITEL 4

KULTURELLE ELEMENTE UND KULTURELLES LERNEN IM DAF UNTERRICHT

Şengül BALKAYA¹

EINLEITUNG

In seiner allgemeinsten Bedeutung, die als Lebensweise definiert wird, spiegelt sich die Kultur in allen Lebensbereichen wider. Kultur ist ein äußerst komplexes Thema und ein Bestandteil von Gesellschaften. Nicht nur die Sozialwissenschaften, sondern auch die Geisteswissenschaften beschäftigen sich mit dem Begriff „Kultur“. Von Philosophen wie Immanuel Kant bis zu Oswald Spengler wurde der Begriff der Kultur erforscht und auf die Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation hingewiesen (vgl. Bolten, 2012: 22). Hansen (vgl. 2003: 15) definiert das Wort „Kultur“ als Vielfalt der Lebensweisen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen von Völkern und die unterschiedlichen Entwicklungsgrade dieser Lebensweisen. Jedoch weist Çakır (1991: 21) darauf hin, dass Kultur „nicht Verhalten, sondern eine Abstraktion des Verhaltens ist“. Dazu fügt er, dass „Kultur ein Teil des Verhaltens der Individuen ist. Diese Individuen tun Dinge wie z.B. träumen, denken, handeln etc. und es ist immer das Individuum, nicht die Gesellschaft oder Kultur, die diese Dinge tut (ebd.: 29)“. Kultur manifestiert sich in Nationen, Gruppen, Gesellschaften und Organisationen. Die Wahrnehmungen, Gedanken, Werte, Gefühle und Handlungen einer Gesellschaft werden von Kultur beeinflusst (vgl. Thomas, 2009: 96). Daher hat Kultur einen bedeutenden Einfluss auf Wahrnehmungen, Einstellungen, Vorurteile, Werte, Ziele, Triebe, Bedürfnisse, Absichten, Ideale, Hoffnungen und Pläne.

Als ein Element der Kultur ist die Sprache ein Kommunikationsmittel und wird von der Kultur genährt. Da Sprache und Kultur eng miteinander verbundene Phänomene sind, nährt und entwickelt sie auch die Kultur. In diesem Rahmen betont Altmayer (2015: 17), dass „zwischen Sprache und Kultur ein enger, ja unauflöslicher Zusammenhang besteht“. Aus diesem

¹ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-0128-5103, sengulbalkaya@mu.edu.tr

Grund bietet Fremdsprachenlernen den Lernenden die Möglichkeit, neue Kulturen kennenzulernen und die Merkmale dieser Kulturen zu erfahren. Die Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen eröffnet dem Einzelnen vielfältige Möglichkeiten in der internationalen Kommunikation und in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Dies ermöglicht den Menschen, eine universellere und vielseitigere Perspektive zu entwickeln. Deshalb verbindet das Fremdsprachenlernen verschiedene Kulturen und Nationen auf der ganzen Welt (vgl. Balkaya und Akpınar Dellal, 2022: 152). Darüber hinaus hat sich der Europarat zum Ziel gesetzt, die Qualität der Fremdsprachenausbildung durch die Annahme der Prinzipien der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zu verbessern und für den Fremdsprachenunterricht wurden diese Ziele im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) formuliert (vgl. Akpınar Dellal und Balkaya, 2022: 3). GER empfiehlt also „Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache und Kultur (Trim, u.a., 2001: 51).“ Auf der Grundlage all dieser Erkenntnisse kann man feststellen, dass die Vermittlung von Kultur im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist und den Sprachenlernenden viele Vorteile bietet. Daher liegt der Schwerpunkt dieses Buchkapitels auf der Einführung und Vermittlung kultureller Elemente sowie auf kulturellem Lernen im Deutsch als Fremdsprache.

ZUM BEGRIFF „KULTUR“

In der Vergangenheit wurde Kultur im deutschen Sprachgebrauch oft mit den Begriffen „Wahren, Schönen und Guten“ in Verbindung gebracht. Aufgrund dieser Vorstellung galt Kultur in jenen Jahren als ausschließlich mit Themen wie Literatur, Kunst, Musik und Architektur in Verbindung stehend. Erst nach den 1870er Jahren wurde die Ansicht vertreten, dass Kultur nicht nur hochwertige Kunst, sondern auch die alltäglichen Bereiche des Lebens umfasst (vgl. Biechele und Padros, 1992: 11f.). In diesem Sinne definiert Tylor (1871) die Kultur „im weitesten ethnographischen Sinne jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat (zit. nach Hansen, 2003: 15)“. Auf Grundlage dieser Definition kann Kultur als die Gesamtheit der Gewohnheiten und Bräuche einer Gesellschaft bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang erläutert Zeuner (1997: 3) die kulturellen Standards, die die Wahrnehmungen, Gedanken, Werte und Handlungen der Menschen durch die Betrachtung der kulturellen Wahrnehmung der Gemeindemitglieder bestimmen. Zusätzlich betont Hansen (2003: 15) die Beziehung zwischen Natur und Kultur. Er weist darauf hin, dass es für verschiedene Völker sehr unterschiedliche Ordnungen gibt und deshalb Unterschiede zwischen fremden Kulturen und der eigenen Kultur bestehen (vgl. ebd.: 15). An dieser Stelle sollte auf den Unterschied zwischen objektiver und

subjektiver Kultur hingewiesen werden. Die objektive Kultur umfasst soziale Phänomene wie Traditionen und Kunstformen sowie deren Werke, während die subjektive Kultur auf die psychologischen Merkmale der Kultur abzielt, wie Werte, Einstellungen und Überzeugungen. Kurz gesagt, objektive Kultur ist der Ausdruck der subjektiven Kultur (vgl. Bannenberg, 2010: 47). Nachdem der Unterschied zwischen objektiver und subjektiver Kultur angesprochen wurde, ist es wichtig, die Bestandteile der Kultur zu erklären. Kroeber und Kluckhohn (1921, zit. nach Gercken, 1999: 22) erfassen die Bestandteile der Kultur unter drei Dimensionen:

Die materielle Kultur ist ein Begriff, der die Interaktionen von Menschen mit ihrer Umwelt und die technologischen Beziehungen, die sie als Ergebnis dieser Interaktionen entwickeln.

Die soziale Kultur, die sich in sozialen Handlungen zeigt, drückt in der Regel die Beziehungen zwischen Menschen aus.

Die geistige Kultur, die sich in Werten und Normen widerspiegelt, umfasst verschiedene Wissens- und Glaubensbereiche (vgl. ebd.: 22).

Während Kroeber und Kluckhohn auf die Bestandteile der Kultur hinweisen, betont Hansen (2003: 5) die grundlegenden Eigenschaften der Kultur und nennt zwei Hauptkomponenten: Standardisierung und individuelle & kollektive Aspekte. Basierend auf diesen Eigenschaften kann man zu dem Schluss kommen, dass Menschen in derselben Kultur ähnliche Eigenschaften und Verhaltensweisen haben können. In sozialen Phänomenen wie Begrüßung und Verabschiedung können Menschen unterschiedliches Verhalten zeigen und diese Unterschiede entstehen aufgrund kultureller Vielfalt (vgl. Hansen, 2003: 5). Daher gibt es unterschiedliche Kulturkonzepte und Unterschiede zwischen diesen Konzepten:

Das deskriptive Kulturkonzept betrachtet Kultur als Verhaltensergebnisse wie materielle kulturelle Artefakte und beobachtbare nicht-materielle kulturelle Elemente wie Sprache oder Traditionen (vgl. Kluckhohn und Kelly, 1972, zit. nach Bannenberg, 2010: 45).

Das explikative Kulturkonzept betrachtet Kultur als Ursache für Verhaltensweisen. In diesem Zusammenhang betont sie nicht beobachtbare Dimensionen wie Werte, Einstellungen und Verhaltensmuster (vgl. ebd.: 45).

Basierend auf diesen Aussagen wird auf die beobachtbaren und nicht beobachtbaren Merkmale der Kultur hingewiesen. Darüber hinaus weist Bolten (2012: 23) auf die Unterschiede zwischen dem erweiterten Kulturbegriff und dem geschlossenen Kulturbegriff hin.

Der erweiterte Kulturbegriff betrachtet Kultur als soziale Praxis und bietet Einzelpersonen über Massenmedien die Freiheit zur Selbstentwicklung, wobei

es Kultur mit Kunst in Verbindung bringt (vgl. ebd.: 23).

Der *geschlossene Kulturbegriff* definiert Kulturen oft vor allem aus pragmatischen Gründen als homogen und konzentriert sich auf Funktionen im Zusammenhang mit bestimmten Nationen, ethnischen Gruppen und sogar historischen Epochen (vgl. ebd.: 23).

Der erweiterte Kulturbegriff deutet darauf hin, dass Kultur mit der Lebenswelt verbunden ist und daher eine historisch-dynamische Bedeutung hat. Wenn Bolten auf das erweiterte Kulturkonzept verweist, konzentriert er sich darauf als soziale Praxis, während das geschlossene Kulturkonzept für pragmatische Absichten verwendet wird. Darüber hinaus lässt sich aus Ausführungen von Bolten ableiten, dass das Konzept der geschlossenen Kultur auch mit historischen Reziprozitätsbeziehungen zusammenhängt.

Wie ersichtlich ist, verfügt Kultur über viele verschiedene Definitionen, Funktionen und Konzepte. An dieser Stelle wäre eine Erläuterung der Kulturelemente angebracht. Die Elemente der Kultur können mithilfe von Abbildung 1, die von Çakır (1991: 32) angepasst wurde, ausführlich erklärt werden.

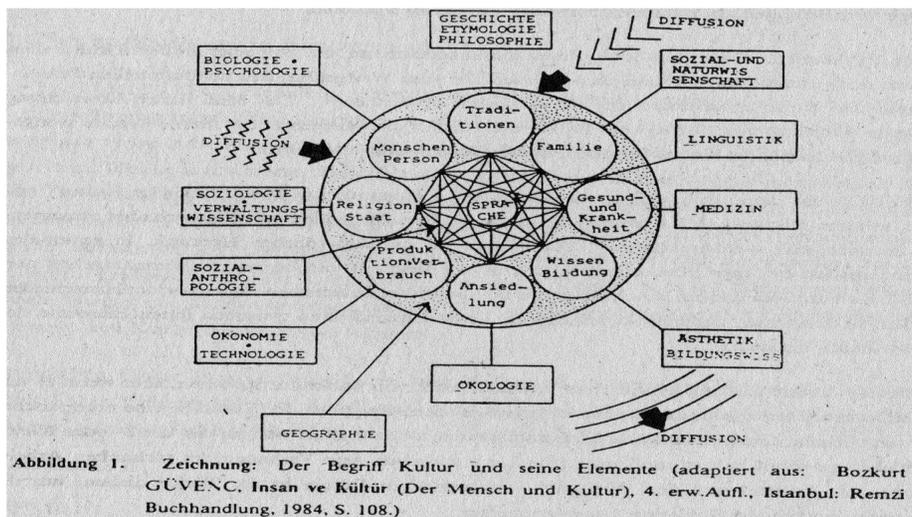


Abbildung 1: Kultur und ihre Elemente (Çakır, 1991: 32)

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, gibt es viele Elemente, die die Kultur ausmachen. Das wichtigste dieser Elemente ist die Sprache und aus diesem Grund wurde es in die Mitte aller anderen Elemente in der Abbildung platziert. Çakır (1991: 32) betont, dass „die Sprache als ein wichtiges unentbehrliches Element ihren Platz in diesem System einnimmt“. Zusätzlich dazu hat Çakır die anderen Elemente der Kultur in insgesamt acht Kategorien eingeteilt:

Traditionen, Familie, Gesundheit und Krankheit, Wissen/Bildung, Ansiedlung, Produktion/Verbrauch, Religion/Staat, Mensch/Person. Obwohl insgesamt acht Elemente in dieser Klassifikation der Kultur aufgeführt sind, gibt es auch andere Elemente, die in dieser Einteilung nicht berücksichtigt sind. Bisher wurden die Definitionen und grundlegenden Konzepte, die der theoretischen Struktur der Kultur zugrunde liegen, erläutert. Des Weiteren werden die grundlegenden Elemente der Kultur beleuchtet. Die zu präsentierenden kulturellen Elemente umfassen Aspekte, die im Kontext des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht häufig behandelt werden können.

ELEMENTE DER KULTUR

Kultur ist eine komplexe Struktur, die den Lebensstil, die Werte, die Überzeugungen, die Traditionen, die Kunst, die Sprache und viele andere Elemente einer Gemeinschaft oder Gesellschaft umfasst. Aufgrund kultureller Vielfalt können diese Elemente von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich sein. Deshalb ist Kultur eine ständig sich verändernde und entwickelnde Struktur, die durch Phänomene wie zwischenmenschliche Interaktion und Migration geprägt ist. Obwohl Kultur mehrere grundlegende Elemente hat, werden die wichtigsten dieser Elemente detailliert erläutert. Die Vermittlung dieser kulturellen Elemente, die Informationen zur Kultur der Zielsprache enthalten, ist äußerst notwendig und wichtig. Auf diese Weise können den Lernenden beim Lernen einer Fremdsprache Gelegenheiten geboten werden, die Kultur dieser Zielsprache zu verstehen und zu internalisieren, was den Lernenden hilft, die Fremdsprache besser zu verstehen und ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern und effektiver zu gestalten. Darüber hinaus kann dies dazu beitragen, dass die Lernenden sensibler für kulturelle Unterschiede werden.

Sprache

Die Sprache, die als wichtigstes Element der Kultur gilt, wird als ein Zeichensystem betrachtet, das der Kommunikation dient (vgl. Edmondson und House, 1993: 8). Sie ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern dient auch als Überträger der Kultur von der Vergangenheit bis zur Gegenwart. Çakır (1991: 3) definiert die Sprache als „ein Mittel der Kooperation und Koordination, des zweckmassigen Nachrichtenverkehrs“. Laut Gercken (1999: 33) ist die Sprache „universelles Phänomen bzw. als gemeinsames Kommunikationsmittel der Mitglieder von sozialen Gruppen und kulturellen Gemeinschaften (ebd. 33)“. Der folgende Auszug fasst die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zusammen:

„Die Sprecher der Minderheitensprachen verlieren mit ihrer Sprache das wichtigste Abbild ihrer Kultur. Sie verlieren Bezeichnungen für Pflanzen, Tiere, Orte, Gefühle, religiöse Werte. Sie verlieren ihre Geschichten und die Verbindung zu ihrer Herkunft.

Für sie bedeutet der Sprachverlust also einen massiven Identitätsverlust und nicht selten ein kollektives Trauma, das über Generationen fortwirkt. Die Menschheit verliert mit dem Sterben einer Sprache Beispiele für menschliches Denken, für Möglichkeiten, sich auszudrücken. So wie jede biologische Spezies zur Vielfalt des Lebens auf der Erde beiträgt, stellt jede Sprache einen einzigartigen Schatz von Ideen und Ausdrucksmöglichkeiten dar (Menschenrechtsreport Nr. 63, Göttingen, 2010, zit. nach Bolten, 2012: 42)“.

Während Bolten (2012) auf die Bedeutung der Sprache achtet, berücksichtigt Goodenough (1961) die beiden Systeme der Sprache. Laut Goodenough gibt es zwei Systeme, die die Sprache mit der Kultur verbinden. Diese sind wie folgt:

Das semantische System besteht aus Wörtern und Ausdrücken, die zur Übermittlung bestimmter Botschaften verwendet werden, indem sie konzeptuelle und perzeptive Phänomene klassifizieren. Auf diese Weise übernehmen sprachliche Formen die Codierungsfunktion und etablieren semantische Beziehungen zu den nicht-sprachlichen Aspekten der Kultur (vgl. Goodenough, 1961, zit. nach Gercken, 1999: 33).

Das symbolische System repräsentiert die Ausdruckskraft der sprachlichen Formen, indem es Beziehungen zu anderen konzeptuellen und Verhaltenssystemen herstellt und auf Assoziationen von Wörtern abzielt. Die sprachlichen Formen beschäftigen sich mit Werten durch soziale Erwartungen oder Regeln (vgl. ebd.: 33).

Basierend auf diesen Informationen kann man die Sprache kurz als ein Mittel zur Kommunikation, zum Denken und zur Handlung beschreiben (Butzkamm, 2007: 7). Basierend auf den grundlegenden Merkmalen der von Demirel (vgl. 2021: 2) angeführten Sprache, kann man Sprache als ein System definieren, das von Menschen in derselben Gesellschaft verwendet wird und aus Klängen besteht, die das Denken und die Kommunikation ermöglichen. Aus diesem Grund ist die Sprache äußerst wichtig bei der Vermittlung der Kulturen von Gesellschaften, Völkern, Gemeinschaften und Nationen.

Traditionen

Tradition ist ein weiteres Element der Kultur und wird als ein Oberbegriff für Gewohnheiten, Bräuche und Sitten akzeptiert. Tradition wird definiert als Verhalten, Lebensstil und Ansichten, die sich innerhalb einer Gesellschaft von Generation zu Generation entwickelt haben und weitergegeben werden (vgl. Drosdowski, 1970). Traditionen haben eine dynamische Struktur, die sich je nach den Bedürfnissen der zugehörigen Nationen verändern, entwickeln, verschwinden oder die Entstehung neuer Traditionen ermöglichen kann (vgl. Yıldırım, 1998: 82). Gewohnheiten sind wiederholte Handlungen oder Eigenschaften, die durch ständige Wiederholung entstehen. Diese Handlungen

und Eigenschaften werden im Laufe der Zeit mechanisch und unbewusst ausgeführt (vgl. Drosdowski, 1970). Ein weiterer Begriff im Zusammenhang mit der Tradition ist Sitte. Sitten sind in der gesellschaftlichen Lebensweise übliche und bindende Praktiken, die im Laufe der Zeit entwickelt und an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden. Diese Praktiken bilden die Grundprinzipien und Werte, die das Verhalten der Gesellschaft beeinflussen (vgl. ebd.). Neben den historischen Fakten enthalten die Traditionen auch Elemente, die die Moral und Ethik entwickeln (Kohler, 1915: 330). Brauch der letzte Begriff in Bezug auf Traditionen, entspricht den fest etablierten Gewohnheiten in der Gesellschaft (vgl. Drosdowski, 1970). Das kollektive Gedächtnis erfüllt die Funktion eines Archivs, in dem Erfahrungen durch die Weitergabe von Generation zu Generation gespeichert werden. Diese Übertragung erfolgt hauptsächlich durch Geschichten, Traditionen, Bräuche und Sprichwörter usw. (vgl. Bolten, 2012: 60). Eng miteinander verbunden sind Traditionen, Gewohnheiten, Sitten und Bräuche. Diese Begriffe spielen in Gesellschaften eine wichtige Rolle, da sie das Verhalten der Menschen beeinflussen. Aufgrund von diesen Begriffen gibt es Unterschiede zwischen den Gesellschaften. Diese werden als kulturelle Merkmale der dazugehörigen Gesellschaften betrachtet. Kulturen haben unterschiedliche Werte, Normen und Traditionen, die das Denken und Verhalten ihrer Mitglieder beeinflussen. Was in einer Kultur als wichtig oder akzeptabel angesehen wird, kann in einer anderen ganz anders sein.

Familie & Freunde: Soziale Umwelt

Familie und Freunde sind ein anderes Grundelement der Kultur. Familie gewährleistet Geschlechterbeziehungen oder Generationenbeziehungen als soziales Beziehungsgefüge zwischen den Geschlechtern oder Generationen die Fortsetzung der Generationen (vgl. Ecarius u. a., 2011: 13). Drosdowski (1970) definiert Familie als „aus einem Elternpaar oder einem Elternteil und mindestens einem Kind bestehende Lebensgemeinschaft und Gruppe aller miteinander blutsverwandten Personen“. Außerdem hat der Begriff Kultur eine ethnische Natur, weil Volk und Kultur miteinander eng verbunden sind. Das heißt; Kultur ist die Lebensform von Völkern. „Von jeder ethnischen Formation, von Volk, Region oder Königreich unabhängig, war Kultur somit ein Kennzeichen des gesellschaftlichen Standes, und überall war es dieselbe Kultur, die von einem tonangebenden Hof bestimmt wurde (Hansen, 2003: 218)“. Laut Antweiler (2012: 47) ist die Welt ein kulturelles Mosaik und ein großes Dorf durch die Vielfalt der Kulturen und Ethnizität. Menschen erwerben ihr Wissen über alles durch Kultur und die soziale Gruppe, zu der sie gehören. Außerdem stammt ein Großteil des Wissens über andere Menschen nicht aus persönlichem Kontakt mit ihnen, sondern aus dem gemeinsamen Wissen ihrer

Kultur. Dieses Wissen wird den Gruppenmitgliedern durch Kommunikation, das heißt durch Sprache, vermittelt. Die soziale Umwelt ist eng mit der Kultur verbunden, in der die Menschen aufgewachsen sind und in der sie immer noch leben. Die Werte und Normen werden auch durch Sozialisation vermittelt, sei es in der Familie, in der Schule, durch Bücher, Fernsehen oder Zeitungen, usw. (vgl. Ekşi, 2009: 317). Mit anderen Worten, die Kultur und die Umwelt, in der die Menschen leben, formen ihre Einstellungen gegenüber anderen Menschen. Die Kultur, in der Menschen aufgewachsen sind und leben, hat das Potenzial, alle Aspekte ihres Verhaltens zu beeinflussen.

Menschen & Individuum

Das Verhältnis zwischen Menschen und Individuum ist nicht nur ein Problem der Soziologie, sondern auch der Pädagogik, da das Individuum ein zentraler und grundlegender Faktor der Kultur ist. Das Individuum gilt als Träger der Kultur, da die Kultur von Menschen verändert oder stabil bleiben kann. Die kulturellen Gedanken, Handlungen und Interaktionen werden von einem Individuum auf das andere übertragen. Deshalb kann man nicht über Kulturen sprechen, ohne das Individuum zu berücksichtigen. Hier soll man auch zwei Begriffe, innere und äußere Bedingungen, erklären. Während die inneren Bedingungen im Individuum vorhanden sind, können diese persönliche Überzeugungen, Werte, Erfahrungen und psychologische Merkmale sein, die das Individuum beeinflussen. Äußere Bedingungen bedeuten, dass von außen auf das Individuum eingewirkt wird. Dazu gehören soziale, kulturelle, wirtschaftliche und Umweltfaktoren sowie die Interaktionen mit anderen Menschen und Institutionen (vgl. Hansen, 2003: 167-175). Jeder Mensch ist einzigartig und hat seine eigene Lebenserfahrung. Basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen können Menschen auch selbst innerhalb derselben Kultur unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven auf dieselben Dinge haben. Daher sind in multikulturellen Gesellschaften kulturelle Missverständnisse häufig unvermeidlich. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, interkulturelle Sensibilität und Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. In der globalisierten Welt müssen Menschen aus vielfältigen kulturellen Hintergründen und mit unterschiedlichen Perspektiven eng miteinander interagieren und zusammenleben.

Religion

Als ein wichtiges Element der Kultur hat Religion auch einen relevanten Einfluss auf die Kultur, weil Religion „zu den Grundkomponenten des Menschseins gehört (Hutter, 2012: 175)“. Sie wird als der von einer größeren Gemeinschaft akzeptierte bestimmte Glaube definiert, der durch Lehren und Satzungen festgelegt ist, sowie als das gläubige Verehren und Anerkennen einer göttlichen Macht, die alles lenkt (vgl. Drosdowski, 1970). Religion

ist ein System, das die Überzeugungen, Gebete, ethischen Prinzipien und Weltanschauungen der Menschen formt. Kultur und Religion stehen in einer engen und wechselseitigen Beziehung zueinander und haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Überzeugungen, Werte und Lebensstile der Menschen, was wiederum die Identität von Gesellschaften formt. Sie tragen dazu bei, das gesellschaftliche Verständnis und die kulturelle Vielfalt zu vertiefen. Da Kultur alle materiellen und immateriellen Werte umfasst, die das Leben von Gesellschaften, Gruppen oder Einzelpersonen gestalten, ist Religion ein Bereich und ein Teil der Kultur, der sich mit den Verhandlungen über Weltanschauungen beschäftigt. Aus diesem Grund berücksichtigen alle kulturellen Studien das Religionsphänomen (vgl. Hutter, 2012: 175-180). Gleichzeitig kann Kultur die Art und Weise beeinflussen, wie eine Religion interpretiert und praktiziert wird. Sie prägt auch die religiöse Weltanschauung der Menschen. Verschiedene Kulturen können zu unterschiedlichen Interpretationen desselben religiösen Glaubens führen oder die Praxis der Religion vielfältig gestalten.

Standardisierung des Denkens

Sprache ist ein kulturelles Element und ein entscheidendes Mittel, um Gedanken und Kommunikation in einer Gesellschaft auszudrücken. Die Standardisierung des Denkens bezieht sich auf die Angleichung oder Vereinheitlichung von Denkprozessen, Verfahren oder Methoden, um einen gemeinsamen Standard zu etablieren. Dies fördert und verbessert die Effizienz und Konsistenz in den Gesellschaften. Die Standardisierung des Denkens beinhaltet die Schaffung eines gemeinsamen Wissens- und Denkrahmens innerhalb einer Gemeinschaft oder Kultur. Dieses kollektive Wissen repräsentiert die gemeinsamen Kenntnisse und Vorstellungen, die von der Mehrheit der Mitglieder einer Gesellschaft geteilt werden. Durch die Standardisierung des Denkens werden bestimmte Ideen, Überzeugungen und Werte innerhalb einer Kultur gefestigt und erhalten. Dies trägt dazu bei, den Gesamtzusammenhang der kulturellen Standardisierung aufrechtzuerhalten und ein einheitliches Verständnis und Verhalten innerhalb der Gemeinschaft zu fördern. Dies spiegelt die gemeinsame Weltsicht und die kulturellen Traditionen der Menschen in der Gesellschaft wider und beeinflusst die Art und Weise, wie Menschen miteinander interagieren und die Welt um sich herum interpretieren. Es ist ein wichtiger Aspekt für die Erhaltung und Weitergabe des kulturellen Erbes und der Identität. Denken bedeutet „reflexiv gewonnene Einsichten über die Welt, die Brücke zur Wirklichkeitsdeutung schlägt (Bolten, 2012: 105)“. Die Standardisierung des Denkens ist stets von kulturellen Einflüssen geprägt, doch sie variiert je nach Individuum und dessen Wahrnehmung. Dies liegt daran, dass die Realität eines Objekts für unterschiedliche Menschen ganz unterschiedlich sein kann. Zum Beispiel kann ein Baum in einem Garten für eine Frau schön und praktisch sein,

da er Schatten spendet, während er für einen Mann mit Arbeit in Verbindung stehen kann. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass unser Denken durch unsere Interpretationen die Realität schafft (vgl. Hansen, 2003: 88-108). Das Denken und die Wahrnehmung eines Menschen werden stark von seiner kulturellen Herkunft, seinem Hintergrund, seinen Erfahrungen und seinen individuellen Perspektiven beeinflusst. Die Vielfalt und Komplexität menschlichen Denkens unterstreichen die Bedeutung, kulturelle Unterschiede und individuelle Perspektiven zu berücksichtigen, um eine bessere Kommunikation und ein besseres Verständnis füreinander zu ermöglichen.

Standardisierung der Empfindungen

Empfindungen und Gefühle sind kulturabhängig. Kultur ist ein wichtiger Teil der Naturausstattung, und auch Gefühle werden durch Denken ausgebildet, da sie nicht von Natur aus vorhanden sind. Diese Gefühle gehören allen Gesellschaften an, und sie sind nicht erlernbar. Es besteht immer eine Verbindung zwischen Vernunft und Bewusstsein, während Gefühle auf der anderen Seite dieser beiden Elemente stehen. Erst die Zuordnung von Gefühlen zu Gegenständen wird durch die Kultur beeinflusst, und dadurch wird die psychologische Erforschung ermöglicht. In diesem Sinne kann man sagen, dass Gefühle kulturell, historisch und sozial bedingt sind, und es gibt Unterschiede in den Gefühlen zwischen verschiedenen Gesellschaften (vgl. Hansen, 2003: 113-122). Bei Menschen derselben Kultur geht man oft davon aus, dass sie Empfindungen oder Wahrnehmungen in einer einheitlichen oder standardisierten Weise wahrnehmen und bewerten. Die emotionalen Reaktionen und Wahrnehmungen der Menschen sind in der Mehrheit der Gesellschaft ähnlich. Zum Beispiel weinen, wenn man sich verabschiedet, und glücklich sein, wenn man etwas erreicht hat.

Standardisierung des Verhaltens

Verhalten wird von Max Weber als „eine spontane Aktion, die ebenfalls ohne große Willensanstrengung und meist ohne Bewusstsein erfolgt“ definiert. Aktionen im Verhalten gelten als stark ritualisiert und eng mit den jeweiligen Situationen verbunden. Dieses Verhalten wird durch häufige Wiederholung eingeübt, sodass es dann spontan und nahezu automatisch abläuft. Die Aktion des Verhaltens wird als Paradeform oder Höhepunkt der kulturellen Standardisierung eingeordnet. Verhalten wird sozial erlernt und unterliegt damit dem Willen. Eine Handlung kann darin bestehen, sich dem Verhalten zu verweigern. Die Standardisierung des Denkens und Empfindens löst Handlungen aus, da Menschen durch Handeln zum Denken gelangen können. Mit anderen Worten, Handeln wird durch das Denken motiviert (vgl. Hansen, 2003: 122-132). Auf Grundlage dessen kann die Standardisierung des Verhaltens als ein

Prozess betrachtet werden, bei dem bestimmte Verhaltensweisen, Regeln oder Normen festgelegt werden, um ein einheitliches Verhalten in einer Gesellschaft oder Gruppe zu fördern oder durchzusetzen. Dies kann dazu beitragen, soziale Ordnung und Zusammenarbeit zu gewährleisten, indem es den Mitgliedern klare Erwartungen hinsichtlich ihres Verhaltens in verschiedenen Situationen vermittelt werden. z.B. Schwangeren einen Sitzplatz im Bus geben oder einer sehbehinderten Person beim Überqueren der Straße helfen.

Gesetz, Norm und Wert

Gesetze, Normen und Werte, die zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnung geschaffen wurden, bilden wichtige Elemente der Kultur. Gesetz wird als „vom Staat festgesetzte, rechtlich bindende Vorschrift und innewohnendes Ordnungsprinzip einer Sache definiert (Drosdowski, 1970)“. Sie sind nämlich ein Ausdruck dessen, was in einer Gesellschaft als akzeptables Verhalten betrachtet wird. Norm wird als „allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regel für das Zusammenleben der Menschen“ bezeichnet (ebd.). Mit anderen Worten sind sie soziale Regeln oder Erwartungen, die in einer Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe festgelegt werden. Soziologisch und kulturwissenschaftlich betrachtet ist ein Wert „etwas Wünschbares, ohne dass dahinter ein Imperativ stünde oder dass mit Sanktionen gedroht würde (Hansen, 2003: 151)“. Anders ausgedrückt sind sie die grundlegenden Überzeugungen und Prinzipien, die in einer Kultur als wichtig erachtet werden. „Erfolg zu haben, ist beispielsweise in vielen westlichen Gesellschaften ein Wert. Bei Werten bestehen Alternativen, bei Normen hingegen nicht (ebd.)“. Nach den Aussagen von Hansen kann man feststellen, dass es Unterschiede zwischen Normen und Werten gibt. Das heißt „Gewohnheiten können zu Werten werden, Werte zu Normen (ebd.)“. Als solche prägen Gesetze und Normen die Funktionsweise und das Verhalten von Gesellschaften. Sie werden oft innerhalb einer Kultur entwickelt und können die kulturellen Werte einer Gesellschaft widerspiegeln.

Kunst und Literatur

Die Kunst, die die Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen der Gesellschaft widerspiegelt, wird als ein weiterer wichtiger Bestandteil der Kultur angesehen. Kunst ist nämlich ein Mittel einer Gesellschaft, um ihre kulturellen Eigenschaften auszudrücken und zu reflektieren. Kunst wird als „schöpferisches Gestalten aus den verschiedensten Materialien oder mit den Mitteln der Sprache, der Töne in Auseinandersetzung mit Natur und Welt (Drosdowski, 1970)“ bezeichnet. Der Begriff Kunst umfasst Literatur, Musik, Theaterstücke, Malerei, Tanz usw. Kultur und Kunst sind eng miteinander verknüpft und spielen in vielen Aspekten des menschlichen Lebens eine bedeutende Rolle. Literatur ist eine „Sammelbezeichnung für den gesamten Vorrat an schriftlich fixierten Werken,

insbesondere Belletristik (Best, 1972: 293)“. Literarische Texte sind komplexe sprachliche Gebilde, die sowohl eine innere Struktur als auch eine äußere kommunikative Bedeutung haben. Sie werden durch die Wahrnehmungen und das Wissen der Menschen verdeutlicht. Das bedeutet, dass das Sprachwissen und Weltwissen der Menschen aus der Kultur stammen und das Wissen bestimmen (vgl. Gercken, 1999: 48ff.). Alle Künste schöpfen aus dem Leben der Gesellschaft, in der sie entstehen, und Kunstwerke sind, wie viele kulturelle Elemente, dynamische Bestandteile der Gesellschaft, die von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Zeit zu Zeit unterschiedlich interpretiert werden. Darüber hinaus kann man sagen, dass Kunst die Gesellschaft insofern repräsentiert, als sie die Gedanken, Wünsche und Bedürfnisse der Epoche widerspiegelt, in der sie in der Geschichte produziert wurde (vgl. Soysaldi, 2018: 306). Kunst hat einen großen Einfluss auf die Kultur, weil sie ein Spiegel und Träger der Kultur ist, trägt aber auch dazu bei, die Kultur zu formen und zu verändern. Daher ist die Interaktion zwischen Kultur und Kunst ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Gesellschaften.

Geographie und Geschichte

Geografie, als ein weiteres Element der Kultur, hat ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf die Kultur. Geografie wird als „Wissenschaft von der Erde und ihrem Aufbau, von der Verteilung und Verknüpfung der verschiedensten Erscheinungen und Sachverhalte der Erdoberfläche, besonders hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen Erde und Mensch (Drosdowski, 1970)“ definiert. Kurz gesagt, umfasst die Geografie die Welt, in der wir leben, und deshalb sind Kultur und Geografie eng miteinander verbunden. Zum Beispiel: „Die Länder, die durch den Rhein und die Donau verbunden sind, zeugen nicht nur von geografischer und kultureller Vielfalt Europas, sondern auch von gemeinsamen geschichtlichen Wurzeln (Berger und Martini, 2005: 66)“. Klimatische und geografische Bedingungen beeinflussen, wie die Gesellschaft zusammenlebt, die Arbeit organisiert, den Verkehr und Transport gestaltet, Werte festlegt und Kommunikationsformen sowie Sinnkonstruktionen entwickelt (vgl. Bolten, 2012: 10). Geografie bestimmt das Verhalten, die Gedanken, Meinungen usw. der Menschen, weshalb kulturelle Vielfalt entsteht.

Gleicherweise beeinflusst die Geschichte die Merkmale einer Kultur. Der Begriff Geschichte wird als „Bereich politischer, kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse in einem bestimmten geografischen oder kulturellen Kontext (Drosdowski, 1970)“ beschrieben. Lebensgeschichten werden vom Verlauf des Lebens selbst betrachtet. Genau wie sich individuelle Identität in einer Welt ohne räumliche Begrenzung aus wechselnden Gruppenzugehörigkeiten entwickelt, so sollte auch die Frage nach der Zugehörigkeit eines Individuums zur Lebenswelt oder Kultur auf prozessuale

Weise beantwortet werden (vgl. Bolten, 2012: 10). Geschichte ist ein lebenslanger Prozess. Kultur variiert von Ort zu Ort aufgrund historischer Veränderungen und Prozesse und hat sich historisch im Rahmen kollektiven menschlichen Handelns entwickelt (vgl. Bannenberg, 2010: 20). Berger und Martini (2005: 25) fügten hinzu, dass Geschichte nicht nur sorgfältig erforschte Wahrheiten umfasst, sondern auch Mythen, Legenden und Traditionen. Die Geschichte ist die Wurzel, die die Identität und die Werte einer Gesellschaft formt. Kurz gesagt: Kultur besteht aus vergangenen Ereignissen, Erfahrungen und Interaktionen, die durch Ereignisse, Migrationen und ähnliche Faktoren im Laufe der Geschichte geprägt wurden.

In diesem Kapitel wurde zuerst der Kulturbegriff erörtert. Danach wurden die Eigenschaften der Kultur und die dazugehörigen grundlegenden Elemente ausführlich diskutiert. Als Nächstes wird der Begriff Landeskunde bzw. kulturelles Lernen und seine Rolle und Bedeutung vorgestellt, der im modernen Fremdsprachenunterricht und im interkulturellen Ansatz sehr empfohlen wird und nachweislich positive Auswirkungen auf das Lernen hat.

LANDESKUNDE UND KULTURELLES LERNEN IM DAF UNTERRICHT

Landeskunde, die kulturelle Elemente einschließt, bezieht sich im allgemeinen Sinne auf alle Aspekte der Gesellschaft, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht als Zielsprache gelernt wird. „Der Begriff Landeskunde umfasst ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen wie etwa den Kauf einer Fahrkarte, das Verhalten in einem Café oder bei einer Einladung, kurz alles was man braucht, um sich in einem fremden Land weniger fremd zu fühlen (Bischof u.a., 1999: 5)“. Sie bezieht sich auf das Lernen und das Verständnis aller Aspekte dazu gehören nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die kulturellen, historischen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aspekte des Ziellandes. Somit vermittelt Landeskunde eine umfassende Kenntnis über ein Land und seine Gesellschaft sowie alles, was zu ihrem Alltag gehört. Biechele und Padros (1992: 12) bringen zum Ausdruck, dass Landeskunde das erforderliche Wissen für das Verständnis und angemessene sprachliche Verhalten in Alltagssituationen in anderen Ländern vermittelt. Landeskunde bzw. kulturelles Lernen ermöglicht den Lernenden, nicht nur die Sprache selbst zu beherrschen, sondern auch die kulturellen Hintergründe und Kontexte zu verstehen, in denen die Sprache verwendet wird. Auf diese Weise werden ein tieferes Verständnis und eine effektivere Kommunikation in der Fremdsprache gefördert. Dies ermöglicht es, die neue Sprache im Kontext von Informationen und wirklichen Situationen zu trainieren. Landeskunde ist in der Tat eine wichtige interdisziplinäre Wissenschaft, die oft in den Fremdsprachenunterricht

integriert wird, um den Lernenden ein umfassendes Verständnis des Ziellandes zu vermitteln. Sie befasst sich mit der Beschreibung und Untersuchung eines breiten Spektrums sprachlicher, kultureller, sozialer und natürlicher Phänomene, die ein Land ausmachen (vgl. Krestin, 2009: 30). All dies zeigt anschaulich, warum die Landeskunde bzw. kulturelles Lernen in Fremdsprachenlernen integriert sein sollte. Bevor Landeskunde in den Fremdsprachen integriert wurde, gab es in der Gesellschaft eine gewisse Isolation, eine unerwünschte und unnatürliche Distanzierung von anderen Nationen und auch der Bevölkerung. Deswegen gab es dauerhaft Konflikte zwischen Ländern und Völkern. Das Fehlen eines direkten Kontakts zu anderen Kulturen verursacht die Entstehung verschiedener Vorurteile gegenüber fremden Menschen und Kulturen oder verschärft bereits vorhandene Vorurteile (Ruthner, 2014: 90). Dieser direkte Kontakt ist sehr bedeutsam, weil indirekte Kommunikation Missverständnisse entstehen lässt. Dies zeigt, dass Landeskunde bzw. kulturelles Lernen für verschiedene Aspekte von Bedeutung ist. Fremdsprachenkenntnisse und Landeskunde bzw. kulturelles Lernen erweitern die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung von Menschen. Dabei kann Unwissenheit über andere Kulturen Vorurteile gegenüber fremden Menschen und Kulturen verursachen (vgl. Balkaya, 2017: 3). Die Informationen, die Menschen über andere Menschen erhalten, können ihre Einstellungen und Vorurteile beeinflussen und Menschen dazu bringen, ihre eigene kulturelle Realität besser zu verstehen. Dies geschieht, indem Menschen durch den Kontakt mit verschiedenen Kulturen und Lebensweisen neue Perspektiven gewinnen und ihre eigenen Annahmen und Vorurteile überdenken. Letztendlich kann dies zu einem tieferen Verständnis ihrer eigenen kulturellen Identität und ihrer Beziehung zur Welt führen (vgl. Storch, 2009: 287). Dies trägt zur Förderung von Toleranz, kulturellem Respekt, interkulturellem Verständnis und Offenheit gegenüber Vielfalt bei.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem vorliegenden Buchkapitel wurde der Begriff „Kultur“ und seine verschiedenen Definitionen und Merkmale eingehend behandelt und erörtert. Der zweite Schritt hat die wichtigsten Elemente der Kultur erkannt, und es wurde festgestellt, dass diese Elemente im Kontext des kulturellen Lernens in Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden können. Schließlich wurde auch die Bedeutung der Landeskunde und des kulturellen Lernens für Fremdsprachenunterricht sowie deren Vorteile erläutert.

Kultur bezieht sich im Allgemeinen auf die Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster, die durch die Erfahrungen der Menschen geprägt wurden (vgl. Hofstede, 2011: 2). Sie kann die Art und Weise beeinflussen, wie Menschen miteinander umgehen. Nach Geistes- und Sozialwissenschaftlern umfasst die Kultur „die gesamte Lebenswirklichkeit der in einem bestimmten Sprach-

und Kulturraum lebenden Menschen, d.h. alle Produkte und Tätigkeiten ihres Denkens und Handelns. Dazu gehören Erfahrungen und Regeln, Haltung, Ideen, Wertesystemen und Lebensformen (Biechele und Padros, 1992: 12)“. Ein wichtiger Aspekt von Kultur ist die Übertragung von Wissen, Werten und Normen von einer Generation zur nächsten. Außerdem ist es wichtig zu beachten, dass Kultur ein dynamisches Konzept ist, das sich im Laufe der Zeit ändern kann.

Aus den Aussagen der Wissenschaftler geht hervor, dass Kultur ein komplexes Thema ist, das viele Elemente umfasst. In diesem Buchkapitel wurden die kulturellen Elemente, nämlich Sprache, Traditionen, Familie und Freunde, soziale Umwelt, Menschen und Individuum, Religion, Standardisierung des Denkens, Standardisierung der Empfindungen, Verhaltens, Gesetz, Normen und Werte, Kunst und Literatur, Geographie und Geschichte, in elf Kategorien eingeteilt und diskutiert. Diese Elemente sind eng miteinander verbunden und können je nach den Gesellschaften unterschiedlich sein.

„Kulturspezifische Gewohnheiten, Geschmäcker und Wahrnehmungsformen sind nicht hinreichend berücksichtigt worden. Die Unterschiede bestehen vor allem deshalb, weil sich in den einzelnen Regionen über Jahrhunderte hinweg sehr unterschiedliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsgewohnheiten herausgebildet haben, die noch heute in der einen Kultur als „normal“ erscheinen lassen, was in einer anderen Kultur vollkommen unakzeptabel wäre. Ursachen hierfür sind z. B. spezifische klimatische Verhältnisse, besondere Technologien oder auch konzeptionelle Eigenarten von Sprachen (Bolten, 2012: 49)“.

Das Verhalten des Einzelnen wird durch die kulturellen Merkmale der Umgebung, in der er lebt, beeinflusst. Obwohl sich jede Kultur von der anderen unterscheidet, wird festgestellt, dass alle Gesellschaften ähnlichen Problemen gegenüberstehen und die Art und Weise, wie sie mit diesen Problemen umgehen, von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist (vgl. Yorulmaz u.a., 2018: 671).

Sprache, als ein sehr wichtiges Element der Kultur, ist nicht nur ein Werkzeug für die zwischenmenschliche Kommunikation, sondern spiegelt auch die kulturellen Werte, Normen und Traditionen einer Gesellschaft wider denn „das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet Teilhabe an einer anderen Lebenswelt (Erdmenger, 1996: 16).“ Die Kenntnis einer Fremdsprache ermöglicht nicht nur die Kommunikation in dieser Sprache, sondern bietet auch die Möglichkeit, andere Kulturen kennenzulernen. Aus diesem Grund wurde von der Vergangenheit bis heute das Erlernen einer Fremdsprache oft mit dem Erlernen einer „fremden Kultur“ gleichgesetzt (vgl. Altmayer, 2013: 11). Das Erlernen einer Fremdsprache ist mit Inhalten und Wissen verknüpft, da Wörter Bedeutungen haben und authentische Texte Informationen über das Zielsprachenland liefern (Storch, 2009: 285). Die Art und Weise, wie Sprache

verwendet wird, ihre Wörter und Ausdrücke, werden maßgeblich von der Kultur beeinflusst, in der sie entstanden ist und sich weiterentwickelt. Beim Erlernen von Fremdsprachen können Menschen aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Muttersprachen unterschiedliche Lernerfahrungen haben (Rösler, 1994: 3). Deshalb sind Landeskunde und kulturelles Lernen in Fremdsprachenunterricht äußerst wichtig. Beim kulturellen Lernen können die Elemente der Kultur im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Natürliche Elemente in der erlernten Sprache, wie Alltagsleben, Traditionen, Normen und Reaktionen auf Ereignisse, können zu Themen in Fremdsprachenunterricht werden. Auf diese Weise ermöglicht kulturelles Lernen nicht nur das Verständnis für andere Kulturen, sondern lehrt auch Respekt für andere Kulturen und Toleranz gegenüber Unterschieden (Balkaya und Akpınar Dellal, 2017: 152). Außerdem ist die Diskussion über kulturelles Lernen in der heutigen globalisierten Welt von großer Bedeutung, da Menschen zunehmend in Kontakt mit verschiedenen kulturellen Hintergründen kommen. Dies kann zu kulturellen Konflikten führen, aber auch zu kulturellem Austausch und Bereicherung, denn durch das Erlernen von Fremdsprachen verbessern sich die Chancen der Lernenden und somit auch ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zur globalen Interaktion. Auf diese Weise trägt die Beherrschung einer Fremdsprache zur Entwicklung der universellen Staatsbürgerschaft bei (vgl. Altmayer, 2017: 4). Die landeskundlichen Elemente im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln ermöglicht es den Lernenden, über Phänomene nachzudenken, die ihrer eigenen Kultur zuwiderlaufen (vgl. Tanır, 2020: 2234). Insgesamt ist das Verständnis von Kultur ein Schlüssel zur Erforschung und zum Verständnis menschlichen Verhaltens und sozialer Dynamiken. Kulturelles Lernen kann nicht nur die Entwicklung von Offenheit und Empathie fördern, sondern auch die von Toleranz gegenüber anderen Menschen ermöglichen (vgl. Akpınar Dellal, 2013: 3ff.). Dadurch können Vertreter anderer Kulturen besser verstanden und toleriert werden, was letztendlich zur Sicherung des Weltfriedens beitragen kann (vgl. Akpınar Dellal und Balkaya, 2022: 4f.). Die Auseinandersetzung mit kulturellen und interkulturellen Kenntnissen beeinflusst den universellen Frieden positiv, daher sollte die kulturelle Vermittlung im Fremdsprachenunterricht integriert werden (Arabacıoğlu und Balkaya, 2023: 401). Kurz gesagt ist Fremdsprache in vielerlei Hinsicht Schlüssel zur Verständigung, Identität und kulturellen Vielfalt in einer Gesellschaft (Balkaya, 2017: 3). Aus diesem Grund sollen kulturelle Elemente bzw. kulturelles Lernen mit dem Fremdsprachenunterricht verknüpft werden. Darüber hinaus soll es sichergestellt werden, dass praktische Modelvorschläge für kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt und Lehrmaterialien erstellt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar Dellal, N. (2013). *Erziehung zur Interkulturalität und Europakompetenz. Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Akpınar Dellal, N. & Balkaya, Ş. (2022). Zeitgenössische und innovative Tendenzen der Fremdsprachendidaktik mit Bezugnahme auf Fremdsprachenpolitik des Europarats und der Europäischen Union. In: N. Akpınar Dellal & Ş. Balkaya (Hrsg.), *Zeitgenössische und innovative Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik* (1-48). Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Altmayer, C. (2013). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: F. T. Grub (Hrsg.), *Landeskunde Nord* (10-29). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Altmayer, C. (2015). Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd und Zweitsprache. In: M. Dobstadt, C. Fandrych & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen* (17-36). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (3-23). Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Antweiler, C. (2012). Kulturwissenschaft jenseits der Extreme: Ethnologie im Kontext einer Wissenschaft vom ganzen Menschen. In: S. Conermann (Hrsg.), *Was ist Kulturwissenschaft? Zehn Antworten aus den Kleinen Fächern* (47-82). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Arabacıoğlu, B., & Balkaya, Ş. (2023). Comparative analysis of cultural elements in textbooks “Schritte” and “Yeni Hitit”. *African Educational Research Journal*, 11(3): 386-402.
- Balkaya, Ş. (2017). Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiasten gegenüber Deutschen und deutscher Sprache. [unveröffentlichte Masterarbeit] Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Universität.
- Balkaya, Ş., & Akpınar Dellal, N. (2017). Vielfalt der Kulturen, Fremdsprachenerziehung und demokratische Werte. In: N. Akpınar Dellal (Hrsg.), *Democratic Values Education* (128-140). Düsseldorf: Lambert Academic Publishing.
- Balkaya, Ş., & Akpınar Dellal, N. (2022). Einstellungen, Vorurteile und Stereotype von türkischen Gymnasiast(inn)en gegenüber der deutschen Sprache. *Muttersprache*, 132(2), 151–175.
- Bannenber, A. K. (2010). *Die Bedeutung interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft*. Kassel: Uni Kassel Verlag.
- Berger, M. C., & Martini, M. (2005). *Generation: Deutschsprachige Landeskunde im Europäischen Kontext*. Italien: Genua Verlag.
- Best, O., F. (1972). *Handbuch literarischer Fachbegriffe, Definitionen und Beispiele*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Biechele, M., & Padros, A. (1992). *Didaktik der Landeskunde*. Tübingen: Langenscheidt Verlag.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Tübingen: Langenscheidt Verlag.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz* (5. Auflage). Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung Verlag.
- Butzkamm, W. (2007). *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* (2. Auflage). Ismaning: Hueber Verlag.
- Çakır, M. (1991). *Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Drosdowski, G. (1970). Duden Stilwörterbuch der deutschen Sprache: die Verwendung der Wörter im Satz (Vol. 2). Bibliographisches Institut.
- Ecarius, J., Köbel, N., & Wahl, K. (2011). Was ist Familie? In: J. Ecarius, N. Köbel & K. Wahl (Hrsg.), *Familie, Erziehung und Sozialisation* (13–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edmondson, W. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: A Francke Verlag.
- Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, 13, 317-330.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Gercken, J. (1999). *Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft* (3. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hutter, M. (2012). Vergleichende Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft. In: S. Conermann (Hrsg.), *Was ist Kulturwissenschaft? Zehn Antworten aus den Kleinen Fächern* (175-198). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kohler, J. (1915). Sitte und Sittlichkeit. *Archiv Für Rechts- Und Wirtschaftsphilosophie*, 8(3), 330–332.
- Krestin, W. (2009). *Landeskunde im Deutsch als Fremdsprachenunterricht im Wandel*. München: Grin Verlag.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler
- Ruthner, A. R. (2014). *Zur Bedeutung der Landeskunde im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik*. Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne, (13), 89-98.
- Soysaldı, A. (2018). Kültür, sanat ve beşeriyet ilişkisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (22), 305-315.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tanır, A. (2020). Ansichten der Studentinnen zur Verwendung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht. *Turkish Studies - Language*, 15(4), 2217-2238
- Thomas, A. (2009). Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation. In A. Thomas, E. U Kinast, & S. Schroll- Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation Band 1 und 2 Zusammen* (94-117). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Yıldırım, D. (1998). Sözlü Gelenek Kültürü. *Türk Bitiği (Araştırma/İnceleme Yazıları)*, Ankara: Akçağ Yayıncılık. 81-83.
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, İ., Altunkurt, Y., & Yılmaz, K. (2018). Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Zeuner, U. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen „Deutsch als Fremdsprache“ an der Technischen Universität Dresden. *Zeitschrift für hInterkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2(1), 1-17.

KAPITEL 5

AUFGABEN UND ÜBUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT¹

Zehra ERGÜL GÖNAY², Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU³

EINLEITUNG

In dieser Arbeit wird die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht ausführlich erläutert. Es wird nicht nur die Bedeutung dieser Unterscheidung betont, sondern auch der Versuch unternommen, sie anhand von konkreten Beispielen aus Unterrichtsabschnitten und Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen.

Für Lehrkräfte ist es von enormer Bedeutung, im Unterricht ein klares Verständnis davon zu haben, welche Absicht mit einer bestimmten Aufgabe oder Übung verfolgt wird. Nur so können sie gezielt auf die Lernziele und Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen. Um diese Entscheidungen fundiert und adäquat treffen zu können, ist es entscheidend, über grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts sowie der Lernfelder-Modelle Bescheid zu wissen.

Ein fundiertes Verständnis der Unterschiede zwischen Aufgaben und Übungen ermöglicht es Lehrkräften, ihre Unterrichtsplanung präziser zu gestalten und den Lernprozess effektiv zu unterstützen. Während Übungen oft auf die gezielte Einübung und Festigung von sprachlichen Fertigkeiten abzielen, haben Aufgaben in der Regel einen größeren kommunikativen und authentischen Bezug. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse und -fertigkeiten in realitätsnahen Situationen anzuwenden und zu erproben (Bürgel, u.a. 340-350).

Durch die Veranschaulichung dieser Unterscheidung anhand von konkreten Beispielen aus Unterrichtsabschnitten und Lehrmaterialien erhalten Lehrende wertvolle Anregungen und Ideen, wie sie sowohl Aufgaben als auch Übungen effektiv in ihren Unterricht integrieren können. Die Beispiele verdeutlichen die

¹ Diese Arbeit wurde aus der Masterarbeit von Zehra Ergül Gönay abgeleitet.

² Lektorin Zehra Ergül Gönay, Türkisch- Deutsche Universität, zehra.ergul@tau.edu.tr ,ORCID-NO: 0000-0002-0271-5574

³ Asst. Prof. Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu, Necmettin-Erbakan-Universität, aysearslançavusoglu@gmail.com, ORCID-NO: 0000-0001-9426-3722

Bandbreite an Möglichkeiten und zeigen auf, wie eine sinnvolle Abwechslung zwischen Aufgaben und Übungen den Lernprozess bereichern kann.

Diese Arbeit bietet somit eine wichtige Grundlage für Lehrkräfte, um ihre Unterrichtsgestaltung zu optimieren und den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht nachhaltig zu fördern. Durch das Bewusstsein für die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen sowie das Wissen um die didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts können Lehrende ihre Unterrichtsplanung gezielter ausrichten und eine motivierende Lernumgebung schaffen.

AUFGABEN UND ÜBUNGEN: DEFINITION UND MERKMALE

Die Qualität von Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht stellt zweifellos einen bedeutenden Faktor dar. Gleichzeitig spielt jedoch auch die Dimension der Zeit eine äußerst wichtige Rolle. Denn der Erfolg der Lernenden hängt nicht nur von der Qualität der bereitgestellten Übungen und Aufgaben ab, sondern auch von dem zeitlichen Aufwand, der für ihre Bearbeitung aufgebracht wird. Im Rahmen des Unterrichts ist es entscheidend, den Lernenden klare Anweisungen zu geben, die insbesondere festlegen, wie und für welche Dauer sie miteinander arbeiten sollten, ob mündliche oder schriftliche Kommunikation gefordert ist, und ähnliche Aspekte. Aus diesem Grund beginnt man in der Regel mit demjenigen Aspekt, der den Unterricht am stärksten prägt (vgl. Funk u.a., 2014). Die vorliegenden Elemente sind als Aufgaben und Übungen zu verstehen. Da diese Begriffe häufig synonym verwendet werden, ist es von Bedeutung, eine klare Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen herzustellen. Eine solche Unterscheidung lässt sich jedoch nur im Kontext der Unterrichtsziele erklären und bestimmen.

AUFGABEN UND ÜBUNGEN UNTERSCHIEDEN

Eine ganz zentrale Frage für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts ist auch in der Hinsicht die Frage nach Zielen und Inhalten, die exakte Spracharbeit im Unterricht zu bestimmen. Für eine konkrete Bestimmung des Unterrichtsplans im Fremdsprachenunterricht könnte man es nach diesen drei Fragen planen: Was sollen die Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können? Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen? Und welche Hilfen bei den einzelnen Schritten muss man allen oder einigen Lernenden geben? Es geht also um die Lernziele, um die Methoden, Wege und Schritte dieser Ziele. Nur wenn der Lehrende über die Ziele klar ist, kann er einen konkreten Weg für die Beteiligten planen. Die Frage ist eigentlich, wie soll der Unterricht verlaufen? Somit auch die Frage, welche sprachlichen/schriftlichen Aktivitäten werden die Lernenden bewältigen müssen, um das Ziel zu erreichen?

DEFINITION AUFGABE UND ÜBUNG

Es gibt verschiedene Definitionen. Die Definition der Aufgaben steht im Buch aus der Zusammenarbeit von Funk und seinen Kollegen (2017) „Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw.“

Im Rahmen dieser Charakteristika können Aufgaben wie das Verfassen eines Berichts über eine Sehenswürdigkeit, die Recherche von Öffnungszeiten, das Lesen eines Fahrplans und das Ausdrucken einer Verbindung oder die Erstellung eines Reiseprogramms dienen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht auch darin, die Lernenden auf das alltägliche Leben außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Dies lässt sich am besten erreichen, indem man die praktische Anwendung der Sprache in den Unterricht integriert. Diese Zielsetzung hat sich weltweit als einer der grundlegenden Standards im Fremdsprachenunterricht etabliert. Laut Corder (1981) sollte ein effektiver Sprachunterricht natürliche Prozesse berücksichtigen, diese unterstützen und fördern sowie die Motivation der Lernenden nutzen. Ein erfolgreicher und nachhaltiger Lernprozess wird erst dann erreicht, wenn alltägliche Situationen in den Unterricht einbezogen werden und den Lernenden durch entsprechende Lernaktivitäten vermittelt werden (vgl. Funk u.a., 2014).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) bietet den Lernenden eine ausgezeichnete Unterstützung, um sich in realitätsnahen Kommunikationssituationen zurechtzufinden und bestimmt seit 2001 den Fremdsprachenunterricht in Europa. Ein grundlegendes Prinzip des GER besagt, dass die Lernenden im Unterricht mit Sprache handeln sollen. Dies bedeutet, dass sie die Sprache im Unterricht so erlernen sollen, wie sie sie auch außerhalb des Unterrichts anwenden werden. Dieser Ansatz dient der Vorbereitung auf den Alltag. Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sind kommunikative Aufgaben im Unterricht effektiver, wenn sie von den Lernenden verlangen, dass sie Inhalte verstehen, verhandeln und ausdrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt sollte auf der erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe liegen, wobei ein Gleichgewicht zwischen Inhalt und Sprachform hergestellt werden sollte, um sowohl die Bewältigung der Aufgabe als auch das Erlernen der Sprache zu erleichtern (GER, 2001: 153).

Das heißt, im FSU stehen in jedem Fall die Inhalte im Mittelpunkt und nicht die Strukturen der Sprache. Denn kommunikative Aufgaben zeigen die Realität der Sprachverwendung. Auch bei sprachlichen Formen wie das Grammatikpensum muss man immer darauf achten, dass Grammatik nur einen

Nutz hat, wenn sie einen kommunikativen Ziel hat. Hier müssen also die Formen bei der Bewältigung der Aufgaben nützlich sein. Eine andere wichtige Leitlinie für den Unterricht ist, dass die Zuordnung der Übungen zu den Aufgaben deutlich und klar sein müssen (vgl. Funk u.a., 2014). Die Übungen müssen so verteilt werden, dass es keinen einseitigen Unterricht stattfinden soll, wie dass z.B. der Unterricht nur auf bestimmte Fertigkeiten stattfindet oder nur in Bezug auf Grammatik oder andere Formen. Man sieht also, dass die Verteilung von Aufgaben und Übungen sehr wichtig ist.

Zur Definition Übungen wird erklärt, dass Übungen Aufgaben vorbereiten, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten exakt üben. Die wichtigste Funktion der Übung ist also, dass sie die Absicht hat, die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorzubereiten. Übungen müssen in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext, eingeordnet sein, der zu Sprachhandlungen und Aufgaben führt. Ihr Ziel ist es, einen deutlichen Bezug auf die Aufgaben zu haben. Nur so kann eine Übung sinnvoll für den Fremdsprachenunterricht sein (vgl. Funk u.a.)

Aufgaben und Übungen beruhen auf den jeweiligen Zielen des Unterrichtsstoffs und sollen den Lernenden nicht das Gefühl geben, dass sie überfordert oder unterfordert sind. Hier muss der Lehrende die Aufgaben und Übungen dementsprechend beurteilen, aussuchen und in eine Vorgehensweise bringen können. Und wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass es schwache und starke Lernende gibt und auch verschiedene Vorlieben der einzelnen Lernenden vorhanden sind, sollte man diesbezüglich vielfältige und variantenreiche Übungen einsetzen.

EIGENSCHAFTEN VON GUTEN AUFGABEN UND ÜBUNGEN

Da Übungen und Aufgaben eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht (FSU) spielen, ist es von großer Bedeutung, auf den angemessenen Einsatz und die präzise Komposition dieser beiden Elemente zu achten. Die Lernenden sollten sorgfältig auf sprachliche Interaktion vorbereitet werden. Um dieses Ziel im FSU zu erreichen, ist es erforderlich, Kenntnisse über effektiv gestaltete Übungen sowie die Entwicklung sinnvoller Aufgaben und Übungen zu besitzen. Zudem ist eine adäquate Auswahl der Übungstypen, die im FSU eingesetzt werden sollen, von Bedeutung.

Die Vielzahl der Übungstypologien im FSU ist begrenzt, da diese Übungstypen darauf abzielen, dass die Lernenden verstärkt kommunikative Aufgaben lösen können, beispielsweise im Alltagsleben sprechen können. Diese Übungen können sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. Um das Unterrichtsziel zu erreichen, müssen die Lehrenden die Reihenfolge der Übungen und Aufgaben berücksichtigen, was eine solide Kenntnis der

Übungstypen erfordert (siehe: Кіршова, 2021; Funk et al. 2014; Roncevic, 2009).

Übungen können unterschiedliche Ziele verfolgen. Die Kriterien für leichte und schwierige Übungen sind lediglich zwei von vielen Kriterien (Vgl. Кіршова, 2021: 43). Die Unterscheidung zwischen leicht und schwer ist auch sehr individuell. Es gibt zahlreiche Kriterien zur Unterscheidung von Übungen. Die wichtigsten sind: rezeptive Übungen, produktive Übungen, offene, halboffene und geschlossene Übungen, inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen sowie Übungen mit geringerer und stärkerer Steuerung (Vgl. Кіршова, 2021: 42-45).

ÜBUNGSARTEN

Rezeptive Übungen

Rezeptive Übungen sind Übungen, die den Lernenden Texte zum Hören oder zum Lesen bieten. Das Wichtigste hier ist, dass die Lernenden nur den Inhalt der Texte verstehen sollen. Die Lernenden müssen keine eigenen Äußerungen darstellen. Auf neue Formen wird meistens später, etwa wenn es um ihre Analyse und Bewusstmachung von Strukturen geht.

Reproduktive und produktive Übungen

In reproduktiven Übungen werden Sätze und Texte nach exakten Angaben von den Lernenden produziert. In produktiven Übungen müssen die Lernenden aber selbst Sprache produzieren, indem sie alles, was sie gelernt haben, nutzen können. Diese Übungen sind eigentlich schon ein Übergang zu den Aufgaben. Zwischen diesen Übungen liegen die reproduktiven-produktiven Übungen, in denen die Lernenden z.B. ein vorgegebenes Textmuster vorhanden haben und sie nach diesem Muster selbst einen schriftlichen oder eingegangen mündlichen Text erstellen sollen.

Offene und geschlossene Übungen

Der Unterschied zwischen geschlossenem und offenem ist, dass in geschlossenen Übungen nur eine Lösung möglich ist. In der Regel sind reproduktive Übungen geschlossen. In halboffenen Übungen gibt es meistens mehrere Variationen und Auswahlmöglichkeiten von Lösungen. Offen gibt es keine exakte Lösung, sondern viele Lösungsmöglichkeiten sind vorhanden, denn der Lernende ist ganz frei auf sich gestellt und soll die Übung beliebig nach den Anweisungen bearbeiten.

Inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen

Inhaltsbezogene Übungen lassen sich unterscheiden, in dem sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt eines mündlichen oder

schriftlichen Text lenken. Formfokussierte Übungen lassen die Lernenden mehr auf die sprachliche Mittel und Strukturen weisen. Hier ist aber zu beachten, dass der Inhalt nicht beliebig ausgewählt wird. Sondern die Lernenden werden gefordert, mit diesen Übungen Sätze mit bedeutungsvollen Inhalten zu formulieren.

STEUERUNG DURCH ÜBUNGEN

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist die Steuerung durch Übungen. Diese Steuerungen sind alle Maßnahmen und Möglichkeiten, die den Lernenden zu den Lösungen der Aufgaben oder Übungen hinleiten. Hierbei ist zu unterscheiden die Art und der Grad der Steuerung nach Segermann (1992: 41).

a) Grad der Steuerung

Es gibt zwei verschiedene Grade der Steuerung. Die stark gesteuerten Übungen und die weniger stark gesteuerten Übungen. Die stark gesteuerten Übungen geben den Lernenden exakte Anweisungen, wie sie vorgehen müssen und es gibt meistens eine richtige Lösung. Die weniger stark gesteuerten Übungen hingegen sind die, die den Lernenden eine subjektive Variation zulassen und somit ihnen eine Wahlmöglichkeit anbieten (Segermann, 1992).

b) Art der Steuerung

Es kann sehr unterschiedliche Arten der Steuerungen geben. Die Arbeitsanweisung ist hier meistens der Standpunkt. Sie kann im Imperativ stehen und den Lernenden den Anstoß zu richtigen Handlungen geben. Die Anweisung kann auch als Frage erstellt werden, z.B: Vergleichen Sie die Texte, oder: Was sehen Sie auf den Bildern?

Nicht nur diese konkreten Arbeitsanweisungen fordern die Lernenden auf die Übungen auf, sondern es kann auch vorkommen, dass verbale oder bildliche Beschreibungen einer Situation als Anweisung gestellt werden, wie zum Beispiel dein Freund ruft dich an und hat dir von der Vorlesung berichtet, dass du aber nicht verstanden hast. Du fragst ihn um eine genauere Information.

Bei der Arbeitsanweisung wird der Lernende auf das, was er tun soll, gefordert. Aber bei der Situationsbeschreibung wird der Lernende auf eine kommunikative Handlung gerichtet.

Hinweise wie konkrete Lösungshilfen oder Lösungsmöglichkeiten gehören auch zu den Arbeitsanweisungen. Als Beispiel könnte man die Redemittelkasten oder die Anweisungen wie „Ordnen Sie zu, es gibt mehrere Möglichkeiten.“ geben (vgl. Funk u.a., 2014: 31).

Ziel dieser unterschiedlichen Übungstypen ist es, eine erfolgreiche Unterrichtsplanung zu erstellen, die den Lernenden es ermöglicht, sich auf eine Sprachhandlung erfordernde Aufgabe vorzubereiten.

ERFOLGSORIENTIERTE ÜBUNGSTYPEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Erfolgsorientierte Übungen ermöglichen es, neue Lerninhalte mit bereits erlernten oder bekannten Inhalten zu verknüpfen. Sie schaffen einen Bezug zum Alltag und den Erfahrungen der Lernenden. Diese Übungen erfordern Zeit, zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten mit dem neuen Wissen, dem Vokabular oder den neuen Strukturen sowie wiederholende Übungen (vgl. Funk et al., 2014: 33).

In diesem Zusammenhang erweisen sich Lückenübungen als besonders sinnvoll. Sie dienen der Fokussierung der Aufmerksamkeit beim Leseverstehen und fungieren als Lese- und Hörverstehensprüfung. Zudem bieten sie eine spielerisch-kooperative Arbeitsform.

Jedoch sind Lückenübungen nicht ausreichend, um sprachliche Fertigkeiten zu trainieren, Regeln zu erlernen oder grammatische Kompetenz zu erreichen (Vgl. Rauch, 2007: 7) Es ist nicht empfehlenswert, sie für diese Ziele im Unterricht einzusetzen. Dennoch sollten Lückenübungen stets inhaltlich orientiert sein (Boureghdad, 2022: 32). Es ist ratsam, sie in Partnerarbeit durchzuführen und teilweise auch als spielerische Unterrichtsaktivitäten einzubinden. Des Weiteren sollten sie gemeinsam im Plenum korrigiert werden. Lückentexte können als Einstieg in eine erfolgsorientierte Übung dienen und als Vorbereitung auf eine nachfolgende Aufgabe dienen.

Nahezu alle regulären Lernenden einer Fremdsprache haben das Ziel, die Sprache anwenden zu können und nicht nur über grammatische Kenntnisse oder Wortschatz zu verfügen.

„Diese falsche Vorstellung vom Fremdsprachenunterricht wird seit ewigen Zeiten bemängelt und führte vor ca. 30 Jahren zu besseren Ansätzen, die sich z.T. auch in Lehrbüchern der Erwachsenenbildung niedergeschlagen haben, aber wenig oder keinen Eingang in die schulische Praxis gefunden haben. Dort hat man die Lehrbücher nur äußerlich aufgepeppt, d.h. sie wurden bunt und teilweise auch lustig, aber die Präsentationstexte sind, wie seit den Anfängen des FU erbärmlich (...), zugeschustert auf grammatische Lernziele.“ (Rauch, 2007: 2).

Es gibt verschiedene Gründe, die den heutigen Fremdsprachenunterricht negativ beeinflussen, wie auch von Rauch (2007) erwähnt wurde. Zwei weitere Gründe sind zum einen, dass fast alle Übungen die Lernenden in eine bestimmte Situation versetzen und sie sprachlich handeln lassen. Das Problem dabei ist, dass es für die Lernenden keinen echten Anlass gibt. Diese Übungen werden lediglich aufgrund grammatischer Themen erstellt, um sie den Lernenden zu vermitteln. Da jedoch kein wirklicher Anreiz besteht, bringt nur die Aufforderung des Lehrenden die Lernenden dazu, die Übung zu lösen. Das Wichtigste dabei ist, dass die Lernenden durch die Übung das Lernziel

erkennen müssen. Wenn dies nicht der Fall ist, ist die investierte Zeit und Mühe für die Übung umsonst. Es wird deutlich, dass ein Lehrbuch den Lernenden sowohl fiktive als auch authentische Gründe zum Sprechen bieten muss.

Der zweite negative Aspekt der Übungen besteht darin, dass viele Übungen von den Lernenden eine vollständige Satzantwort verlangen, obwohl im Alltag auch kurze Antworten akzeptabel sind. Die Lernenden wissen um diese normalen Antworten, betrachten sie jedoch als falsch in den Übungsaufgaben. Wie auch Rauch (2007) erwähnt, neigt der Verstand dazu, sinnlose Informationen abzulehnen. Dies führt zu erfolglosen Unterrichtseinheiten aufgrund zahlreicher falscher Übungen, die den Lernenden eigentlich keinen Nutzen bringen.

Um dieses Problem als Fremdsprachenlehrer anzugehen, empfiehlt Rauch die Arbeit mit Originaltexten im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden sollten ihre eigenen zielorientierten Übungen erstellen. Eine Übersicht der Übungstypen kann dem Lehrenden dabei helfen, die Übungen vorzubereiten. Rauch gibt eine solche Übersicht über Übungstypen, die für Lehrende nützlich sein sollen, die erfolgsorientierte Übungen in ihrem Unterricht einsetzen und diese selbst erstellen möchten. Diese Übungstypen sind von einfachen bis hin zu komplexeren Übungen aufgebaut. Dies bedeutet jedoch nicht, dass am Anfang des Fremdsprachenunterrichts nur leichte Übungen für die Lernenden zugelassen sind. Die Übungen, und generell die Übungstypen im Fremdsprachenunterricht, sollten den Zielen der Lernenden entsprechen und nicht nur dem Schwierigkeitsgrad der Übungen.

Rauch (2007) unterscheidet die wichtigsten Übungstypen in drei Kategorien: passive, semi-passive und aktive Übungstypen.

Passive Übungstypen

Hier werden für die erfolgsorientierten Übungstypen im Fremdsprachenunterricht zwei Ausführungsweisen der Übungen benannt.

a) Richtig/Wahr - Falsch Übungen

Diese Übungen werden im Bereich des Leseverständnisses und Hörverständnisses eingesetzt. Aufgrund der Möglichkeit, dass auch schwache Lernende durch blindes Ankreuzen gute Ergebnisse erzielen können, zählen sie zu den Übungen, die die Motivation steigern. Allerdings täuscht dies die Lernenden und hat den Nachteil, dass schwache Lerner ihre Leistungsfähigkeit überschätzen können, obwohl sie tatsächlich Schwächen aufweisen. Für den Lehrenden ist das einfache Korrigieren dieser Übungen die leichteste Aufgabe. Einer der Nachteile besteht jedoch darin, dass der Lehrer nur begrenzte Aussagekraft über das tatsächliche Textverständnis hat und die Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht sehr begrenzt sind. Bei dieser Übung

sollte als besondere Form die sprachliche und grammatische Korrektheit geübt werden (Rauch, 2007).

b) Multiple Choice Übungen

Diese Übung ist eine Variante der „Wahr-Falsch“ Übung. Statt zwei Optionen hat sie vier Optionen als Antwort zur Auswahl. Hier aber ist die Wahrscheinlichkeit, eine richtige Antwort zu finden, geringer als bei der „Wahr-Falsch“ Übung. Bei manchen Übungen gibt es auch Möglichkeiten, dass von einem bis zu allen Optionen auf einmal auch als richtig gezählt werden können. Denn diese Variation von Übungen bietet für den Lehrenden eine leichte Korrektur und führt diese Übungstypen zu einer von unverzichtbaren Übungsformen. Aber für die Lerner im Fremdsprachenunterricht wird dieser Übungstyp im Gegenteil als nachteilig gesehen. Nach Rauch (ebd.) zwingt diese Art von Übungen, den Lernern die „falschen“ Distraktoren zu erlernen.

Semi-Passive Übungstypen

Als Semi-passive Übungen gibt es drei Übungstypen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.

a) Zuordnungsaufgaben

Bei diesen Übungen haben die Lernenden die Möglichkeit, aus vorgefertigten Elementen sowohl korrekte als auch falsche Antworten aktiv zu konstruieren. Das Beste daran ist, dass die Lernenden in der Regel ihre eigenen Fehler erkennen und korrigieren können, da es zu einer Gesamtlösung in dieser Übung kommt. Allerdings kann es vorkommen, dass die Lernenden bei ausgleichenden falschen Zuordnungen nichts über ihre Fehler erfahren. Erst wenn der Lehrende die Lösungen bekannt gibt, können sie davon Kenntnis erlangen.

Für die Lehrkräfte sind diese Übungen vorteilhaft, da die Auswertung schnell erfolgen kann und die Bewertung sogar anonym erfolgen kann. Ein Nachteil besteht jedoch darin, dass der Lehrer die Fehler der einzelnen Lernenden nicht erfährt und somit auch nicht die Ursachen ihrer Fehler bewusst sind. Dies kann der Lehrende jedoch einschränken, indem er die Gründe für die richtigen Lösungen angibt.

b) Lückentexte

Diese Übungen sind durch eine klare Aufgabenstellung gekennzeichnet und erfordern vom Lernenden eine hohe Konzentration auf die zu übende Struktur. Sie sind jedoch nicht für Lernende geeignet, die nicht bereit sind zu lernen, da sie eine starke Differenzierung zwischen den Lernenden aufweisen. Für den Lehrenden bedeutet die Korrektur dieser Übungsform einen erheblichen Aufwand, insbesondere wenn sie als Testform verwendet wird. Ein Vorteil besteht jedoch darin, dass eine eindeutige Rückmeldung über den Lernerfolg

gegeben wird, sei sie positiv oder negativ. Bei negativen Rückmeldungen besteht die Möglichkeit, den Stoff erneut zu erklären oder auf alternative Weise zu vermitteln.

Da es viele verschiedene Varianten von Lückentexten gibt, können sie im Fremdsprachenunterricht vielfältig eingesetzt werden. Dieser Übungstyp kann als erste aktive Festigungsphase des Grammatikpensums im Unterricht dienen und eignet sich nicht nur für die Grammatik, sondern auch für den neuen Wortschatz und die neuen pragmatischen Strukturen. Als Testform eignet er sich besonders gut für schwierige und komplexe Strukturen.

Es genügt, wenn der Lehrende den Lernenden Übungen dieser Form, ähnlich wie bei Zuordnungsaufgaben, von einfachen Lückentabellen bis hin zu komplexen Bildern oder Grafiken anbietet. Eine Variante der Lückentextübungen besteht darin, unpassende Elemente zu entfernen. Obwohl diese Variante im Fremdsprachenunterricht selten anzutreffen ist, eignet sie sich sehr gut für Wortschatzübungen von Wortfeldern, die sich nur schwer situativ einbinden lassen.

Im Vergleich zu passiven Übungsformen haben Lückentextaufgaben viele Vorteile, da sie in diesen Übungen keine sprachlich falschen Elemente oder Ablenkungen darstellen. Dadurch wird vermieden, dass den Lernenden unbewusstes und unerwünschtes Lernen vermittelt wird. Durch das Nicht-Blindraten wird jedem Lernenden sein Kenntnisstand bewusst. Da die Übungen einfach zu lösen sind, kann der Lernende sprachimmanente Lösungsstrategien entwickeln. Auf diese Weise wird die Fähigkeit zur eigenständigen, unabhängigen Sprachaneignung gefördert, unabhängig vom Lehrenden, Lehrbuch und Klassenzimmer. Abschließend lässt sich feststellen, dass dieser Übungstyp dem Lernenden eine Vielzahl von Varianten bietet und eine wiederholte Verwendung desselben Übungstyps den Lernenden langweilen kann.

c) Switchboard

Diese Übungen bestehen aus einer Kombination von Zuordnungsaufgaben und Lückentexten. Sie bieten die Möglichkeit, den Übergang von passiven Übungen zu aktivem Transfer zu gestalten. Bei dieser Übung liegt der Fokus eindeutig auf der zu erlernenden Struktur zum Vorteil des Lernenden. Diese Übungsform zeigt eine deutliche Heterogenität unter den Lernenden, was für den Lehrenden eine Herausforderung darstellt, da sie hohe Aufmerksamkeit erfordert. Hierbei ist auch die Konzentration der Lernenden von großer Bedeutung, weshalb eine gute Vorbereitung erforderlich ist.

Für den Lehrer ist es vorteilhaft, dass es eine klare positive oder negative Rückmeldung über den Lernerfolg gibt. Basierend auf diesen Rückmeldungen

kann der Lehrende den Stoff beliebig wiederholen oder auf andere Weise erklären. Allerdings gestaltet sich die Korrektur schwierig.

Das Switchboard kann möglicherweise komplexer erscheinen als notwendig. Es kann im Unterricht in den meisten Situationen als zweite aktive Festigungsphase für neu erlernte grammatikalische Strukturen, neuen Wortschatz und neue pragmatische Strukturen eingesetzt werden. Diese Übungsform kann nicht nur auf grammatische oder lexikalische Strukturen beschränkt sein, sondern auch gelenkte Textkomposition und Textproduktion ermöglichen. Aus diesem Grund betrachtet Rauch (2007) diesen Übungstyp als eine Wahl, um von passiven Übungsformen zum Übergang zu aktiven Übungen und gelenktem Transfer überzugehen.

Aktive Übungstypen

Es gibt verschiedene aktive Übungstypen im Deutschunterricht, die von der Festigungsphase bis hin zu ungesteuerten freien Übungen wie Diskussionen oder einfachen Gesprächen reichen. Zu den aktiven Übungstypen gehören Kettenübungen, Minidialoge, Dialoge, Rollenspiele, Inhaltsangaben, Nacherzählungen, eigene Erzählungen oder Erlebnisse, Berichte, Beschreibungen, eigene Vorstellungen, Interpretationen, Sprachspiele, Gespräche, Diskussionen, Briefe, Vorlesen, Projektarbeiten und Übersetzungen.

Rollenspiele ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, verschiedene Rollen anzunehmen und in verschiedenen Situationen zu kommunizieren. Zum Beispiel können sie einen Einkaufsdialog durchführen.

Simulationen sind eine weitere Möglichkeit, um die Schülerinnen und Schüler in realitätsnahe Kommunikationssituationen zu versetzen. Beispielsweise können sie eine Fernsehdebatte oder ein Interview nachstellen.

Diskussionen und Debatten sind ein weiteres wichtiges Element im Deutschunterricht. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen zu bestimmten Themen äußern und auf die Meinungen anderer reagieren. Dabei lernen sie auch, sich angemessen in einer Diskussion auszudrücken und Argumente vorzubringen (Pülm, 2022).

Projektarbeiten bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, aktiv und selbstständig zu arbeiten. Sie können zum Beispiel ein Projekt zu einem selbstgewählten Thema erstellen, wie einen Podcast, eine Präsentation oder eine Zeitung. Durch die Arbeit an Projekten erlernen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit verschiedenen Medien und die Fähigkeit, in einem Team auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten (Kühn, 2018, S.45).

Insgesamt ist es wichtig, im Deutschunterricht eine Vielfalt an aktiven Übungstypen einzusetzen, um die Lernenden optimal zu fördern und ihre

kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern. Durch Rollenspiele, Simulationen, Diskussionen, Debatten und Projektarbeiten werden die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht einbezogen und lernen nicht nur den richtigen Umgang mit der Sprache, sondern auch die Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen angemessen auszudrücken.

LITERATURVERZEICHNIS

- Boureghdad, A. (2022). Aufgaben- und Übungstypologie zur Förderung des Leseverstehens bei den Studenten des 3. Studienjahres. Masterarbeit, Fakultät für Fremdsprachen Abteilung für Deutsch, Italienisch und Spanisch.
- Nickening, C. (2014). Möglichkeiten der Messung der Sprachkompetenzen von Studierenden und Studienbewerben an einer drei sprachigen Universität. In T. Tinnrfield, C Bürgel, I. A. B. Lauer, F. Kostrzewa, M. Langner, H. Hermut Lüger & D. Siepmann.
- Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. *Saarbrücken Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Band 2 (S. 143-153). Saarbrücken: htw saar.
- Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. *Canadian Modern Language Review*, 40(4), pp. 649–650.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. 1. Auflage. München: Klett Langenscheidt Verlag.
- Kühn, C. (2018). Räume für das Lernen und Lehren im Digitalen Zeitalter. In Corinna Binder et al. (Ed.), *Bildungslandschaften in Bewegung: Positionen und Praktiken* (S. 44-45). Wien: Verlag Sonderzahl.
- Кіршова О. В. (2021). Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten : методичні рекомендації / О. В. Кіршова. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. – 132 с. (Методична серія ; вип. 337). <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/481>
- Pülm, F. (2022). Die Diskussion im DaF-Unterricht – Eine empirische Analyse zu geeigneten Diskussionsthemen und Diskussionsverhalten. 6. Internationale Deutschlehrertagung - DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien: Lehre, Forschung und Praxis im Zeitalter 4.0, Hanoi: Vietnam.
- Roncevic, A. (2009). Vergleich zweier Übungstypologien zur Entwicklung der Fertigkeit'sprechen'. GRIN Verlag.
- Segermann, C. (1994). Typologie des fremdsprachlichen Übens. In *Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik Band 1*. Bochum: Brockmeyer.

Internetquellen

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001) <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Zugriffsdatum 18.07.2022)
- <http://rainerrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf> (Zugriffsdatum 18.06.2023)

KAPITEL 6

AUTONOMES LERNEN IM HINBLICK AUF DIE FÖRDERUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT IM DAF-/DAZ- UNTERRICHT

Aysel DEREGÖZÜ¹, İlknur ÖNER²

EINLEITUNG

Selbstständiges Lernen und die Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenzen sind zwei Schlüsselaspekte der modernen Bildung. Die Fähigkeit, effektiv zu schreiben, ist eine Kernkompetenz, die in verschiedenen Lebensbereichen von unschätzbarem Wert ist, sei es im akademischen Kontext, in der beruflichen Welt oder im persönlichen Leben. Die Autonomie der Lerner, also die Fähigkeit, unabhängig und selbstgesteuert zu lernen, ist ebenfalls von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Lerner. Sie ermöglicht es Lernenden, ihren eigenen Lernprozess zu steuern und ihre individuellen Bedürfnisse und Ziele zu berücksichtigen (Benson 2001, Little 2007).

In diesem Kapitel wird untersucht, wie diese beiden Konzepte miteinander agieren und wie sie dazu beitragen können, die Schreibkompetenzen der Lernenden zu verbessern. Es werden verschiedene Aspekte des Schreibens und Autonomie des Lernenden beleuchtet, darunter die Bedeutung von Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und im Besonderen im DaF-/DaZ- Unterricht, die Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Schreiben, die Bedeutung von Lernerautonomie und selbständigem Lernen und die Rolle der Schreibfertigkeit zur Förderung von Lernerautonomie.

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Sprache als Kommunikationsmittel eine Widerspiegelung der Kultur ist, die von Zeit- und Umweltveränderungen geprägt wird. In diesem Zusammenhang ist die Evaluation des Lehrens und Lernens im DaF-/DaZ- Unterricht unumgänglich. Diese zeigt sich besonders in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen. Dementsprechend ist Autonomes Lernen im DaF-/DaZ- Unterricht definitiv

¹ Asst. Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Pedagogik Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Malatya, Türkiye, aysel.deregozu@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8371-8047.

² M.A., Lekt., Türkisch-Deutsche Universität, Zentrum für Fremdsprachen, Istanbul, Türkei, ilknur.oner@tau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3880-9190

kein neues, jedoch ein umfassendes Thema in der Fachliteratur, das hier in Bezug auf die Schreibfertigkeit behandelt wird.

BEDEUTUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT IN DER FACHLITERATUR

Die Bedeutung der Schreibfertigkeit liegt mitunter darin, dass die Schrift ermöglicht, „Erfahrungen in einer dauerhaften Form festzuhalten und mit anderen zu kommunizieren, die zeitlich und räumlich entfernt sind“ (Schwienhorst, 2012: 9). Es bietet auch ein Mittel, „um Erfahrungen zu reflektieren, Ideen und Gefühle abseits des Drucks der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht auszuarbeiten“ (Schwienhorst, 2012: 9). Folglich wird Schreiben in der Fachliteratur bezeichnet als „ein Mittel der Ausdruck von Ideen in einer konsekutiven Weise, die letztlich darauf abzielt, die Verwendung eines speziellen Vokabulars und einer gewissen Verfeinerung der Struktur beizuziehen“ (Sidupa, 2016: 160). Es wird darauf hingedeutet, „Um schreiben zu können, bedarf es der Übung in systematischen Ideen auszudrücken, die Vorerfahrungen einzubeziehen und um ein Verständnis von Wortschatz und Grammatik zu verfügen“ (Sidupa, 2016: 160).

Schreiben im Fremdsprachenunterricht spielt die Rolle als Mittel zum Zweck. Das bedeutet, dass das Schreiben als Hilfsmittel für den Lernprozess verwendet wird, um andere Lernziele, wie etwa das Erlernen der deutschen Rechtschreibung, das Üben grammatischer Phänomene oder der Wortstellung in deutschen Sätzen, Aktivierung und Reaktivierung des Wortschatzes – in der Regel auf der Grundlage prä-kommunikativer Übungen, schneller und effizienter zu erreichen (Schreiter, 1998: 2). Darüber hinaus ist das Schreiben ein Prozess, der den Lernenden beim “Denken” hilft. Hier können die Lernenden leichter planen, überwachen und bewerten, was sie tun, und ihre Gedanken ordnen. Andererseits wird das fertige Produkt des Schreibens zu etwas Externem, das wir analysieren, manipulieren, wiederverwenden, recherchieren und auf vielfältige Weise bearbeiten können (Sidupa, 2016). Schreiben hat somit eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht, da es die Fähigkeiten der Lerner in vielerlei Hinsicht erweitert.

SCHREIBFERTIGKEIT IN DER GESCHICHTE DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Das Faktum, dass der Fremdsprachenunterricht auf vier grundlegenden Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) basiert, ist unumstritten. Was die Fremdsprachendidaktik besonders beschäftigt, war schon immer das Schreiben als eine der Grundfertigkeiten. Laut Kast (1999:5) wurde und wird etwa immer noch keine Fertigkeit in der Fachliteratur und unter Lehrenden so kontrovers diskutiert, wie die Fertigkeit Schreiben. Die Bedeutung von Schreibfertigkeit wird auch in dem Zitat von Schreiter (1998:1) betont.

„Durch Schreiben lernt man eine Fremdsprache besser, denn Schreiben unterstützt das Lernen ist eine These der kognitiven Psychologie, die noch vor wenigen Jahren ungewöhnlich erschien, denn lange Zeit galten Sprechen und Hören als die Fertigkeiten, die primär im Unterricht entwickelt werden müssen. Das Schreiben war vernachlässigt, wurde von Lehrern und Curricula wenig beachtet.“

In Anbetracht dessen handelt es sich hierbei um einen offensichtlichen Wandel an Bedeutung der Fertigkeit Schreiben in der Fachliteratur. Das heißt, in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde dem Schreiben unterschiedliche Bedeutung zugemessen. In diesem Kontext liegt der Schwerpunkt der Grammatik-Übersetzungs-Methode auf Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten (Faistauer, 2001: 865-866). In der darauffolgenden direkten Methode wird die Sprachentwicklung mit der Sprechfertigkeit erworben und das „Schreiben [...] bewusst als die letzte der vier Fertigkeiten angesehen und dient immer nur als Hilfsmittel“ (Faistauer 2001: 866). Auch in der audiolingualen Methode und dem kommunikativen Ansatz wurde das Schreiben vernachlässigt und die Fertigkeiten Hören und Sprechen bevorzugt (Henrici, 2001: 844). Heute sollten jedoch laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens alle vier Fertigkeiten als gleich gewichtete Bestandteile des Lernprozesses kombiniert bzw. integriert gefördert werden (Europarat, 2001; Council of Europe, 2020).

Im Vergleich zu Lese- und Sprechfähigkeiten wird die Komplexität des Schreibens und die positiven Auswirkungen der Entwicklung dieser Fähigkeit auf andere Fähigkeiten deutlich (vgl. Schönfellner, 2013: 23). Somit ist das Unterrichten des Schreibens keine leichte Aufgabe für Lehrer, da das Schreiben für den Lerner oft als die schwierigste zu beherrschende Sprachfertigkeit anerkannt wird (Çakır, 2010, Demir, 2013). Denn die Schwierigkeit besteht darin, Ideen zu entwickeln und zu organisieren sowie diese Ideen in einen verständlichen Text umzusetzen. Dies wird nicht automatisch in „gewöhnlichen“ Schreibphasen erlernt. Dennoch kann diese Fähigkeit erlernt und trainiert werden und bei sorgfältiger Planung und Umsetzung kann das optimale Lernergebnis dieser Fähigkeit erfolgreich erreicht werden (Sidupa, 2016).

MODELLE ZU SCHREIBFERTIGKEIT

Im Fachgebiet der Schreibforschung wurden verschiedene Modelle entwickelt. Diese werden als produktorientierte und prozessorientierte Modelle unterteilt. Beim prozessorientierten Schreiben steht der Fokus auf dem Schreibprozess, in dem das Schreiben nützlich oder hilfreich sein kann (z. B. Tagebucheinträge, Mitschriften etc.) (vgl. Portmann 1991, 188). Produktorientiertes Schreiben hat die Funktion, „nachher etwas in der Hand zu haben. Das Ziel ist eine Schriftäußerung, die gebraucht werden kann,

das heißt, einen Zweck erfüllt“ (Portmann 1991, 189 f.). Diese könnten evtl. Einkaufszettel, Brief etc. sein, die verschiedene Funktionen haben, wie sich etwas merken oder jemanden etwas mitteilen.

Das Modell von Hayes-Flower (Hayes / Flower 1980) wird in der Schreibdidaktik als Vorbild für das prozessorientierte Schreiben bezeichnet, das es sich auf drei Phasen (Planung – Formulierung – Überarbeitung) bezieht. Besonders an diesem Modell ist es, dass es auch als kognitives Prozessmodell gilt, dessen Zweck darin besteht, die in diesem Prozess auftretenden Probleme durch die Erklärung der kognitiven Vorgänge und Prozesse zu lösen (vgl. Mohr 2010).

Eine erweiterte Version dieses Modells wurde im Jahr 1996 von Hayes als Hayes Schreibmodell entwickelt. Hierbei hat er zwei weitere Prozesse entwickelt. Dabei handelt es sich um Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse. Allerdings spielt in diesem Modell das Vorwissen auch eine wichtige Rolle. Zusammengefasst hat Hayes in seinem Modell kognitive Prozesse ausführlicher betrachtet.

Ein ähnliches Schreibprozessmodell mit folgender Phasenbezeichnung „Formulieren“, „Ausführen“ und „Kontrollieren“ wurde von dem Schreibprozess Forscher Ronald T. Kellogg (1996) entwickelt. In diesem Modell tritt die Übersetzung von Gedanken in Sätze bereits in der Planungsphase. Als nächstes muss der Schreibende nur noch das Niederschreiben der bereits formulierten Sätze umfassen. Kellogg beschreibt letztendlich alle Phasen außer dem Niederschreiben als sehr anstrengend für die Schreibenden (vgl. Grieshammer et al., 2019).

Bereiter beschreibt die Schreibeentwicklung in fünf Phasen: assoziatives, performatives, kommunikatives, vereinheitlichtes und epistemisches Schreiben (Eßer 1997: 102). In diesem Modell beginnt das Schreiben auf der einfachsten Stufe – dem assoziativen Schreiben. Die nächste Stufe, das performative Schreiben, verbindet die Fähigkeit zum assoziativen Schreiben mit Wissen über stilistische Konventionen. Beim kommunikativen Schreiben handelt es sich von einem möglichen Publikum. Als nächstes wird in dem vereinheitlichten Schreiben die Perspektive des Schreibers als Leser herangezogen. Relevant ist es, dass in dieser Phase der Schreiber seine eigenen Standards festlegt und somit seinen persönlichen Stil und Standpunkt entwickelt. In der abschließenden Stufe - epistemisches Schreiben - steht die Fähigkeit zur Reflexion im Mittelpunkt (vgl. Schönfellner, 2013: 27).

Folglich gibt es viele verschiedene Schreibprozessmodelle, die auf dem Hayes/Flower Model basieren und unterschiedliche Phasen der Textproduktion als mentale Prozesse bezeichnen. Obwohl einige auf die Vielzahl der Prozesstheorien und den fehlenden Theorien und den fehlenden Konsens

hingewiesen haben, was das Paradigma ausmacht (Matsuda, 2003), ist der Kern des Prozess - Ansatzes ein „nicht-linearer, explorativer und generativer Prozess, bei dem Autoren ihre Ideen entdecken und neu formulieren, während sie versuchen, sich der Bedeutung anzunähern“ (Zamel, 1983, zitiert von Yeung, 2019).

In der Fachliteratur wird auch darauf hingewiesen, wie wichtig es ist Schreiben nicht als Produkt, sondern als Prozess zu lehren: den Schülern zu helfen, ihre eigene Stimme zu entdecken; zu erkennen, dass die Schüler etwas Wichtiges zu sagen haben; den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Thema zu wählen; Feedback von Lehrern und Mitschülern zu geben, zur Überarbeitung zu ermutigen und das Schreiben der Schüler als Haupttext des Kurses zu verwenden (Matsuda, 2003, zitiert von Yeung, 2019).

LERNERAUTONOMIE UND AUTONOMES LERNEN

In der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff Lernerautonomie zweifellos als ein Trend bezeichnet. Autonomes Lernen bezieht sich auf „die Fähigkeit eines Lernenden, sein eigenes Lernen zu steuern und zu organisieren. Es bedeutet Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihn selbständig zu gestalten“ (Holec, 1981, Benson 2001, Little 2006). Die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, bedeutet, die Verantwortung für alle Entscheidungen in Bezug auf alle Aspekte des Lernens zu haben und zu tragen. Dies bedeutet: Festlegung der Ziele, Festlegung der Inhalte und des Ablaufs, Auswahl der Methoden und Techniken, die verwendet werden sollen, Überwachung des Lernprozesses und Evaluierung des Erlernten (Holec, 1981: 3). Somit bedeutet autonomes Lernen, dass Lernende ihnen zur Verfügung gestellte Lernstoffe ausschöpfen und entsprechend ihrer Leistungsfähigkeiten, Lernprozess und Lernstrategien weiterkommen. Spricht man von autonomem Lernen, heißt es wiederum, dass Lernende ihren Lernprozess selbständig gestalten und Lernstrategien für ihre Lernziele zielgerecht einsetzen (Ikeda, 2012).

Die Idee, die der Lernerautonomie zugrunde liegt, basiert auf dem Grundgedanken, dass, wenn die Schüler ermutigt werden, in ihrem Lernprozess Entscheidungen zu treffen, Ziele zu setzen und zu reflektieren, werden sie schließlich enthusiastischer und zielstrebig bei dem Lernen und folglich kann das Lernen für sie angenehmer und effektiver werden (Biglari, Izadpanah & Namaziandost, 2012). Demnach kann autonomes Lernen zur Förderung von Schreibfertigkeit der Lernenden beitragen.

AUTONOMES LERNEN UND DIE FÖRDERUNG DER SCHREIBFERTIGKEIT

Die Schreibfertigkeit ist eine Schlüsselkomponente des autonomen Lernens, da sie die Anwendung und die Vertiefung des Gelernten fördert. Darüber hinaus ermöglicht das Schreiben den Lernenden, ihre Gedanken zu strukturieren und das erworbene Wissen in eigene Worte auszudrücken. Weiterhin können Lernende durch das Schreiben ihre eigenen Fortschritte und Herausforderungen erkennen, was wiederum dazu beiträgt, ihre Lernstrategien anzupassen. Darüber hinaus ist es für die Entwicklung von Schreibkompetenzen bei den Lernenden von großer Bedeutung, sie zu autonomen Schreibern auszubilden.

Denn wie erwähnt ist ein autonomer Lerner jemand, der sein Lernen effektiv steuern kann. „Ein autonomer Schreiber ist demnach ein Schreiber oder ein Lernender, der diese Eigenschaft oder Fähigkeit im Bereich des Schreibens nachweisen kann“ (Yeung, 2019: 43). Konkret bedeutet dies, dass ein autonomer Lerner beim Schreiben in der Lage ist, „Entscheidungen zu Zielsetzung bezüglich des Schreibens treffen, das Schreiben planen, geeignete Lernstrategien zum Schreiben einsetzen, sich selbst beobachten, beurteilen und den eigenen Lernfortschritt bewerten kann“ (Yeung, 2019: 43). Somit verfügt ein autonomer Lerner Kontrolle über die eigenen Schreibaktivitäten.

Viele Forscher sind der Ansicht, dass das Schreiben ein ausgezeichnetes Potenzial zur Entwicklung des Bewusstseins hat, was für die Förderung von Lernerautonomie von großer Bedeutung ist. Nach Little (1997) müssen wir, um als Lernende einer zweiten Sprache Autonomie zu erreichen, sowohl Sprachbewusstsein im psycholinguistischen Sinne als auch Sprachbewusstsein als externes Wissen über Sprache entwickeln - ersteres als Grundlage für den spontanen Sprachgebrauch und letzteres als gesteuertes System und Medium der Kommunikation zu reflektieren. Reflektierende und kommunikative Schreibaufgaben können eine pädagogische Schnittstelle zwischen diesen beiden Arten von Bewusstsein schaffen (Yeung, 2019).

Weiterhin bietet unter den verschiedenen Ansätzen zum Lehren und Lernen des Schreibens der prozessorientierte Ansatz theoretisch das größte Potenzial für die Förderung der Autonomie der Lernenden. Denn in der Praxis führt der Prozessansatz den Schreibenden durch den Prozess des Vorschreibens, des Entwurfs, der Überarbeitung und des Editierens. Peer-Feedback, Lehrer-Feedback und Selbstevaluation sind integrale Aspekte des Schreibprozesses und können eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von autonomen Schreibern spielen (Hyland, 2000). Prozessorientierte Schreibwerkzeuge können daher dazu beitragen, Lernende zu autonomen Textverfassern auszubilden.

SCHREIBWERKZEUGE FÜR DIE FÖRDERUNG VON AUTONOMEN LERNEN

Um die Entwicklung von Lernerautonomie im Schreiben zu fördern, sind Methoden und Techniken erforderlich, die gezielte Unterstützung ermöglichen. Einige der verwendbaren Schreibwerkzeuge sind wie folgt:

Kreatives Schreiben

„Kreatives Schreiben als eine der Leitlinien eines offenen, von Lernern und Lehrer gesteuerten Sprachunterrichts, in dem Kreativität im Sinne von Pommerin (1996a, S. 52) als Originalität, Erfindungs- und Entdeckungsgabe, Offenheit und Flexibilität zu begreifen ist“ (Schreiter, 1998:2), ist eine Form des Schreibens, das sowohl Schreibkompetenz als auch Autonomie fördern kann. Das freie und kreative Schreiben ermöglicht den Lernenden, Erfahrungen auszudrücken und das Zutrauen in ihre eigene Schreibfähigkeit zu entwickeln (Eßer 1997: 136, zitiert von Schönfellner, 2013:38). Hier ist die Auswahl des Geschriebenen und die Darstellungsperspektive den Schreibenden überlassen, so „dass schwierig erscheinende Sachverhalte nicht versprachlicht und gegen andere ausgetauscht werden“ (Portmann 1991: 475). Beispiele für kreatives Schreiben ist das Verfassen von freien Texten ausgehend von verschiedenen Wortgruppen oder mit Hilfe visueller Materialien und das Erstellen von Texten nach selbst ausgesuchten Themen (Schreiter, 1998: 4-5).

Selbstgesteuerte Schreibprojekte

Das Konzept des „Selbstgesteuertes Lernens“ wird derzeit in der Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis intensiv diskutiert. Es basiert grundlegend auf der konstruktivistischen Annahme, dass Lernende aktiv ihre Lernprozess gestalten und dass die Lernberatung an Bedeutung gewinnt (Horst, 2006). Selbstgesteuerte Schreibprojekte wie das Verfassen von Kurzgeschichten, Gedichten oder Essays zu Themen, die die Lernenden interessieren, geben den Lernenden die Freiheit, ihren Schreibstil zu entwickeln und ihren individuellen Interessen nachzugehen. Beispiele für selbstgesteuerte Schreibprojekte können das Schreiben von Geschichten, Märchen, Gedichten, Tagebüchern usw. sein.

Nutzung von digitalen Schreibwerkzeugen

Der Einsatz von digitalen Schreibwerkzeuge, die das Interesse der Lernenden zum Schreiben wecken können und dazu beitragen sie zu autonomen Lerner auszubilden, ist eine weitere Möglichkeit, die Schreibkompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Hierfür können folgende digitale Schreibwerkzeuge im Sprachunterricht eingesetzt werden, die für die Sprachpraxis empfohlen werden (Beder-Hubmann et al., 2021: 14):

- AnswerGarden www.answergarden.ch

- Padlet www.padlet.com
- MakeBeliefsComix www.makebeliefscomix.com
- Wortwolken www.wortwolken.com
- ZUMPad www.zumpad.de

Verfassen von Texten in Bezug auf die Lebenswirklichkeit

In diesem Ansatz liegt der Schwerpunkt der Schreibaufgabe auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden. Ziel ist es, sie dazu anzuleiten, Texte über ihr „wirkliches“ Leben zu verfassen oder vertraute Themen in ihren Schreibaufträgen zu behandeln (Beder-Hubmann et al., 2021). Beispiele dafür sind das Verfassen von Reisetagebüchern, die Beschreibung der eigenen Umgebung, das Schreiben von Texten über Familie, Freunde und Schule, das Führen von Schultagebüchern und das Erstellen von Blogs.

Digitales Storytelling

Digitales Storytelling ist das Erzählen und Verfassen von Geschichten mithilfe digitaler Medien. Geschichten werden mithilfe digitaler Medien verfasst und mit visuellen Darstellungen angereichert. Auf diese Weise wird kreatives Schreiben und Textverfassen ermöglicht.

Tagebuchführung

Tagebuchführung ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, autonomes Lernen zu fördern. Lernende können ihre täglichen Erfahrungen, Gedanken und Fortschritte festhalten. Das Schreiben im Tagebuch ermöglicht es den Lernenden, ihre Fortschritte in einer Fremdsprache zu verfolgen und Lernziele zu setzen. Eine Studie zur Förderung der inneren Sprachverarbeitung in Anfängerkursen von Maria de Guerreros (2004) zeigt, dass Tagebucheinträge in der Sprachentwicklung als Denkwerkzeug eine wesentliche Rolle spielen (zitiert von Jany, 2012: 127). Mit dem Tagebucheintrag „wird ein Anlass für die regelmäßige Anwendung des Selbstgesprächs auf Deutsch in einer bewertungsfreien und entspannten Umgebung außerhalb des Unterrichts geschaffen, in denen Lernende gehörte/gelesene Sprache durch Wiederholung verarbeiten, sich mental Sprache zurechtlegen und ihre Gedanken für ganz persönliche Zwecke ausformulieren“ (Jany, 2012: 127).

Einsatz von Portfolio

Portfolio wird als „eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten des Lernenden“ (Paulson, Paulson, und Meyer, 1991, zitiert nach, Tham, 2015: 52) oder „als zielgerichtete Sammlung von Arbeitsprodukten und Zwischenschritten zu diesen Arbeitsprodukten verstanden, die den Dreischritt der Sammlung, Auswahl und Reflexion widerspiegeln“ (Ballweg, 2017: 110). Portfolios können von einem Kontext zum anderen variieren, aber sie werden alle verwendet als systematische Sammlungen der Arbeiten eines Lernenden

(Tham, 2015). Ein Portfolio spielt eine bedeutende Rolle bei der Verbesserung der Schreibfertigkeit. Es handelt sich um eine effektive Lehrmethode und gleichzeitig um ein Bewertungsinstrument, das den Nachweis von Wissen und Fähigkeiten ermöglicht (Biglari, Izadpanah & Namaziandost, 2021). Portfolios dienen nicht nur der Schreibförderung, es wird auch öfters in Studien (Tham, 2015, Aprianti und Winarto, 2021, Tyas, 2020, Hashemian und Fadaei, 2013) in Bezug auf die Förderung der Lernerautonomie bearbeitet. Portfolios sind als Dokumentationsinstrument, Reflexionsinstrument und als Instrument zur Selbstbeurteilung wesentlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts (Ballweg, 2017: 109). Der Einsatz von Portfolios kann somit den Sprachunterricht in vielerlei Hinsicht bereichern und die Kompetenzen der Lerner erweitern.

Unabhängig von der eingesetzten Schreibwerkzeugen zur Förderung von Schreibkompetenzen und der Unterstützung von Lernerautonomie ist es wichtig, dass der Lehrer die Rolle eines Mentors übernimmt und die Lernenden bei der Planung und Umsetzung ihrer schriftlichen Projekte unterstützt. Darüber hinaus sollten den Lernenden eine Vielzahl von Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, einschließlich Online-Plattformen, die schreibbezogene Übungen anbieten und das selbständige Lernen fördern, wie Schreibhandbücher uä. Die Teilnahme an Schreibgemeinschaften und Schreibwerkstätten kann ebenfalls dazu beitragen, den Lernenden Ideen und Anregungen zum Schreiben zu vermitteln.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Schreibfertigkeit und autonomes Lernen sind eng miteinander verbunden und können sich gegenseitig bereichern. Schreiben fördert nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch die Selbstreflexion und das eigenverantwortliche Lernen. Indem Lernende ihre Schreibkompetenz aktiv entwickeln und anwenden, werden sie zu autonomen und kompetenten Nutzern der deutschen Sprache. Dies wird dazu beitragen, die Freude am Sprachenlernen zu steigern.

Insgesamt zeigt dieser Beitrag, dass autonomes Lernen ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der Schreibfertigkeit im DaF-/ DaZ- Unterricht ist. Durch die Anwendung autonomer Lernprinzipien können die Lernenden nicht nur ihre Schreibkompetenz stärken, sondern auch ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen steigern. Jedoch muss erwähnt werden, dass autonomes Lernen kein Ersatz für den traditionellen Unterricht ist, sondern vielmehr eine ergänzende und bereichernde Art und Weise des Lernens darstellt. Der Schlüssel liegt in der richtigen Balance zwischen Lehrer Leitung und individueller Selbststeuerung. In Zukunft wird es entscheidend sein, diese Ansätze weiterzuentwickeln und anzupassen, um den sich wandelnden Bedürfnissen und Anforderungen der Lernenden gerecht zu werden und den Schreibprozess im DaF-/ DaZ-Unterricht zu fördern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ballweg, S. (2017). Lernendenautonomie und Portfolioarbeit? Zum selbstbestimmten Handeln von Studierenden bei der Portfolioarbeit im DaF-Unterricht. In C. Harsch, H. P. Krings, & B. Kühn (Eds.), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung: Vol. 50. Inhalt und Vielfalt Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und -lehren an Hochschulen. Erträge des 5. Bremer Symposions* (pp. 109-120). Bochum: AKS.
- Beder- Hubmann, E., Fürstenberg, U., Gerber, R., Kaplan, A., Mareschal, M., Mewald, C. & Görsdorf-Lechevin, E. (2021). Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2021). Aufbau von Schreibkompetenz in den lebenden Fremdsprachen. Sekundarstufe II. Graz: ÖSZ.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching. Autonomy in language learning*. England: Longman.
- Biglari, A., Izadpanah, S., & Namaziandost, E. (2021). The effect of portfolio assessment on Iranian EFL learners' autonomy and writing skills. *Hindawi, Education Research International*, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2021/4106882>
- Breuer, A. (2009): *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spie[1]gel des Konstruktivismus*, Münster u.a.: Waxmann.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Deé-Kovács, K. (2021). Schreiben im Anfängerunterricht des Deutschen als L3. In: DUFU Deutschunterricht für Ungarn (Jahrgang 31), (S. 74-96). Budapest: UDV.
- De Guerrero, Maria. C. M. (2004): Early stages of L2 inner speech development: What verbal reports suggest. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 90–112.
- Demir, T. (2013). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Eßer, R. (1997). 'Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat': Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Langenscheidt.
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In: G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*, (2. Halbband), (S. 864-871). Berlin: de Gruyter.
- Grieshammer E., Liebetanz F., Peters N., Zegenhagen J. (2019). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hashemian, M., & Fadaei, B. (2013). Fostering EFL learners autonomy in light of portfolio assessment: Exploring the potential impact of gender. *Iranian Journal of language Teaching Research*.1(2), 135-151.
- Hayes, John R. / Flower, Linda. S. (1980), Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Henrici, G. (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In G. Helbig, L. Götz, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch* (2. Halbband) (S. 841-853). Berlin: de Gruyter.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Siebert, Horst (2006): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*(2. überarbeitete Auflage). Augsburg: Ziel Verlag.
- Ikeda, Y. (2012). Autonomes Lernen im Deutschunterricht. Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts München und Überlegungen über "Lernerautonomie". *Journal of Inquiry and Research*, 93, 227-247.
- Jabonegg, D. (2004): Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kauf[1]männischen Grundbildung, Bamberg: Difo-Druck
- Jany B. (B.) (2021). Spracherwerb als Prozess – Förderung des Selbstgesprächs in Anfänger DaF Kursen. *ORCID*, 127-128.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben* (= Fernstudieneinheit 12). München: Langenscheidt.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment. Processes and Principles*, London, New York u.a.: Routledge.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 14-29.
- Mohr, I. (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit.“ In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (1. Halbband), (S. 992–998). Berlin: de Gruyter.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11-26.
- Schreier, I. (1998). Schreiben unterstützt das Lernen, kreatives Schreiben das autonome Lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3(1), 25. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_1/beitrag/schreit2.htm
- Sidupa, C. (2016). Fostering learners' autonomy in writing. *Journal of English Education*, 1(2), 158–164. DOI: 10.31327/JEE.V1I2.179
- Tham, M. Y. (2015). A Portfolio- based learner autonomy development model in an EFL writing course. Unpublished Dissertation, Suranaree University of Technology.
- Yeung, M. (2019). Exploring the Strength of the Process Writing Approach as a Pedagogy for Fostering Learner Autonomy in Writing Among Young Learners. *English Language Teaching*, 12(9), 42-54. doi: 10.5539/elt.v12n9p42

KAPITEL 7

EINE THEORETISCHE GRUNDLAGE FÜR DEN EINSATZ VON CHATGPT IM DAF-UNTERRICHT

Ahmet TANIR¹

EINLEITUNG

Die Frage, wie der technologische Input die Zielsprachenkenntnisse der Lernenden verbessern kann, hat seit der raschen Verbreitung des Internets im Jahr 1989 zunehmende Aufmerksamkeit bei Wissenschaftlern und Sprachlehrern gefunden. Frühere Studien haben gezeigt, dass trotz des starken technologischen Wandels und der Veränderungen die Anwesenheit des Lehrers im Sprachunterricht ein wichtiger Faktor bleibt (Baskara und Mukarto, 2023). Künstliche Intelligenz (KI), ein schnell wachsender Bereich der Informatik, der sich auf die Entwicklung intelligenter Maschinen konzentriert, die wie Menschen denken und handeln können, hat jedoch zur Produktion anspruchsvoller und innovativer digitaler Inhalte im Bereich des maschinellen Lernens geführt (Baidoo-Anu und Owusu Ansah, 2023). Der wichtigste von ihnen, ChatGPT, steht ganz oben auf der Agenda für 2023 (Bin-Hady et al., 2023) und erscheint als Chatbot, der menschenähnliche natürliche Gespräche mit Nutzern durch Text und/oder Sprache sowie andere bestehende digitale Technologien simuliert (Deng und Lin, 2023). ChatGPT ist jedoch kein neues Produkt der Technologie der künstlichen Intelligenz. Seine Vorgänger sind verschwunden und an einige erinnert sich die Weltgemeinschaft heute nicht einmal mehr. Im Gegensatz zu den anderen hat ChatGPT seine Beständigkeit bewiesen und scheint unersetzlich zu sein.

ChatGPT hat aufgrund seiner Fähigkeit, aussagekräftige und detaillierte Antworten zu einer Vielzahl von Themen zu geben, schnell an Popularität gewonnen (Rudolph et al., 2023). Das Potenzial für eine unmittelbare und realistische Interaktion mit Lernenden in der Zielsprache hat in letzter Zeit die Aufmerksamkeit der Sprachlehrer auf sich gezogen (Kohnke et al., 2023). Insbesondere wird davon ausgegangen, dass beim erfolgreichen Erwerb

¹ Asst. Prof. Dr., Fakultät für Fremdsprachen, İskenderun Technische Universität, İskenderun – Hatay, Türkei, ORCID: 0000-0001-6148-5417, ahmet.tanir@iste.edu.tr

einer Fremd- oder Zweitsprache der reichhaltige Input von ChatGPT den Lernenden eine authentische Sprachlernumgebung bietet, in der sie alltägliche Konversationen üben können, und somit die Motivation der Lernenden erhöht (Böschel, 2023). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass seine einzigartigen Merkmale wie Lehrplangestaltung, Unterrichtsplanung und -bewertung (Fitria, 2023; Kasneci et al., 2023) sowie die Verringerung der Belastung durch die manuelle Testentwicklung (Moqbel und Al-Kadi, 2023) die Entwicklung von Sprachlernmaterialien und -modellen ermöglichen, die das Potenzial haben, den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht zu revolutionieren (Hong, 2023; UNESCO, 2023). Obwohl all dies als Vorteil erscheinen mag, hat ChatGPT bei Forschern und Pädagogen im Bereich des Sprachunterrichts eine Reihe von Bedenken hervorgerufen.

Moqbel und Al-Kadi (2023) argumentieren, dass ChatGPT Bedenken hinsichtlich des Sprachunterrichts und der Bewertung in Kontexten aufwirft, in denen die Lernenden hauptsächlich durch schriftliche Aufgaben und Prüfungen bewertet werden. Dieser Chatbot ruft bei Forschern und Pädagogen Bedenken hinsichtlich Authentizität, Integrität und Plagiat hervor (Baidoo-Anu und Owusu Ansah, 2023; Hong, 2023; Kasneci et al., 2023; Kuhail et al., 2023; Rudolph et al., 2023), da er Antworten auf Fragen generiert und Informationen liefert, die zum Schummeln anregen (Ali et al., 2023; Chiu et al., 2023; Stobart, 2023; Volante et al., 2023). Es besteht daher die dringende Notwendigkeit, die traditionellen Bewertungsformen des 20. Jahrhunderts, die heute noch bestehen, zu reformieren. Bestehende Bewertungsmethoden, -techniken und -instrumente sollten neu gestaltet werden, um die aktive Nutzung der Technologien des 21. Jahrhunderts im Bildungsprozess zu gewährleisten. Auf diese Weise ist es möglich, ChatGPT stärker zu nutzen und sein mögliches negatives Potenzial zu beseitigen.

Es ist klar, dass ChatGPT ein aktuelles Thema ist und die Literatur zu diesem Thema spärlich ist. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um festzustellen, inwieweit ChatGPT das Sprachenlernen aus der Perspektive eines internationalen Lehrers und Forschers anspricht. Bisherige Studien konzentrierten sich auf die interaktiven Rollen zwischen Lehrern und ChatGPT (Jeon und Lee, 2023; Jiao et al., 2023; Küchemann et al., 2023; Whalen et al., 2023), die Vorteile von ChatGPT in verschiedenen Bildungssituationen (Farrokhnia et al., 2023; Grassini, 2023; Lo, 2023; Malinka et al., 2023) und die Auswirkungen von ChatGPT auf die Gesundheitserziehung (Biswas, 2023; Hosseini et al., 2023; Sallam, 2023, Sallam et al., 2023). Im fremd- oder zweitsprachlichen Kontext befassten sich fast alle Studien mit dem Einsatz von ChatGPT beim Lernen von Englisch als Zweitsprache (Ali et al., 2023; Aljanabi et al., 2023; Bin-Hady et al., 2023; Buriak et al., 2023; Li et al., 2023;

Tipayavaravan et al., 2023). Diese Studien beziehen sich auf frühere Literatur über KI-Chatbots, die pädagogische Rolle von ChatGPT und seine Vor- und Nachteile. Es gibt jedoch fast keine Studien über ChatGPT im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF).

Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag einige Ideen für den pädagogischen Einsatz von ChatGPT im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF) vor und beleuchtet einige wichtige theoretische Überlegungen für die Nutzer. Dabei stelle ich mögliche Potenziale, Grenzen, Vor- und Nachteile des Einsatzes von ChatGPT beim Erlernen von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache vor und integriere sie dann mit der pädagogischen Psychologie und den Fremdsprachenmethoden.

WAS IST CHATGPT?

Die Verarbeitung natürlicher Sprache (Natural Language Processing [NLP]), die darauf abzielt, die Fähigkeit von Computersystemen zu verbessern, menschliche Sprache zu verstehen und zu produzieren, ist seit vielen Jahren ein wichtiger Forschungsbereich (Baskara und Mukarto, 2023). Jüngste Entwicklungen auf diesem Gebiet haben zur Entwicklung groß angelegter Sprachmodelle geführt, die mithilfe von Algorithmen des maschinellen Lernens aus großen Mengen von Textdaten lernen und eine menschenähnliche Sprache erzeugen (Maddigan und Susnjak, 2023). Die Generative Pre-trained Transformer (GPT)-Serie, die von der von Microsoft unterstützten OpenAI entwickelt wurde, hat unter diesen großen Sprachmodellen großes Interesse geweckt. Das jüngste Beispiel ist ChatGPT, einer der fortschrittlichsten KI-gesteuerten Chatbots, der im November 2022 veröffentlicht wurde (Deng und Lin, 2023). ChatGPT basiert auf einer GPT-Netzwerkarchitektur, die Big Data aus dem Internet nutzt, um die Syntax, Semantik und Struktur der Sprache zu lernen und zu erfassen (Tipayavaravan et al., 2023). Er verfügt über einen riesigen Trainingsdatensatz mit Milliarden von Wörtern, der es ihm ermöglicht, Texte zu produzieren, die nicht nur grammatikalisch korrekt sind (Zhuo et al., 2023), sondern auch kohärent und semantisch relevant (Bin-Hady et al., 2023). Darüber hinaus ist er auf große Textdaten trainiert und kann konsistente und kontextuell relevante Antworten auf eine Frage geben. Die Fähigkeit von ChatGPT, Text ähnlich der menschlichen Sprache zu produzieren, bietet wichtige Vorteile für das Sprachenlernen, die Kommunikation und die Bildung.

Obwohl ChatGPT ein leistungsfähiges Spracherzeugungsmodell ist, hat er einige Einschränkungen. Eine der Hauptbeschränkungen von ChatGPT ist, dass er nur Text auf der Grundlage der ihm zur Verfügung gestellten Eingaben generieren kann und keinen Zugang zu externen Informationen oder die Möglichkeit hat, das Internet zu durchsuchen (Deng und Lin, 2023). Dies

lässt Zweifel an der Fähigkeit von ChatGPT aufkommen, genaue und aktuelle Informationen zu verschiedenen Themen bereitzustellen (Kasneci et al., 2023). Darüber hinaus stammt die Mehrheit der Texte in der ChatGPT-Datenbank aus dem englischen Korpus. Texte in anderen Sprachen (z. B. Türkisch, Deutsch, Französisch usw.) enthalten übersetzte Versionen der entsprechenden Texte in Englisch (Kohnke et al., 2023). Es besteht daher die Sorge, dass dies zu Missverständnissen und Vorurteilen führen könnte, die sich aus kulturellen Unterschieden im Zusammenhang mit verschiedenen Sprachen ergeben. Nach diesen Kontroversen reagierten einige Regierungs- und Bildungsorganisationen heftig auf die Verwendung von ChatGPT. So hat beispielsweise das New Yorker Bildungsministerium den Zugang zu ChatGPT über Schulnetzwerke verboten, weil er Bedenken hinsichtlich der Sicherheit und Genauigkeit der Inhalte hat (Elsen-Rooney, 2023). In ähnlicher Weise wurde festgestellt, dass Studenten an australischen Universitäten ChatGPT in ihren Schreibaufgaben und Aufträgen verwenden, und die Verwendung von ChatGPT wurde wegen der Gefahr von Plagiaten verboten (Cassidy, 2023). Trotz all dieser Blockaden ist ChatGPT nicht mehr wegzudenken, und Maßnahmen zur Verhinderung seiner Nutzung scheinen auf lange Sicht unmöglich. Angesichts des positiven Potenzials, das er schafft, erscheint es logischer, Maßnahmen zu ergreifen, um aktuelle negative Aspekte zu beseitigen.

FRÜHERE STUDIEN ÜBER DEN EINSATZ VON CHATGPT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Studien über den Einsatz von ChatGPT, einem Chatbot, im Zweit- oder Fremdsprachenunterricht sind recht neu und die Literatur zum beteiligten Schwerpunkt erweitert von Tag zu Tag. Wie andere Technologien hat auch ChatGPT das Interesse der Forscher geweckt. Diese Situation hat sich zu einem verlockenden Wettbewerb entwickelt. Es liegt in der menschlichen Natur, dass der Wunsch, immer auf dem Siegertreppchen zu stehen und als frühes Beispiel für eine Arbeit in der Literatur gesehen zu werden, einer Ego-Befriedigung gleichkommt. Aus diesem Grund fehlt es den Studien zu ChatGPT an großen Teilnehmerzahlen und langfristigen Behandlungsprozessen und zielt darauf ab, mögliche Potenziale aufzuzeigen, die nur aus Sicht der Forscher absehbar sind. So untersuchten beispielsweise Kohnke et al. (2023) das Potenzial von ChatGPT für das Sprachenlernen und -lehren. Sie nannten eine Reihe von Vorteilen von ChatGPT beim Sprachenlernen, wie z.B. reichhaltiger Input, interaktives Feedback, personalisiertes Lernen und Steigerung der Motivation zum Lernen. In ähnlicher Weise untersuchten Bin-Hady et al. (2023) ChatGPT beim Erlernen der englischen Sprache aus einer globalen Perspektive. Sie argumentierten, dass von ChatGPT erwartet wird, dass es einen Beitrag zur Verbesserung der Sprachkenntnisse der Lernenden, zur Unterstützung des

Lernprozesses und zur zeitnahen Rückmeldung über Lernergebnisse und Sprachverwendung leistet. Parallel dazu führten Tlili et al. (2023) eine qualitative Fallstudie durch, um die ethischen, pädagogischen und sozialen Auswirkungen von ChatGPT in der Bildung zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigten, dass ChatGPT in verschiedenen Fachbereichen unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen hat und potenzielle Chancen und Herausforderungen für Lehrer und Lernende mit sich bringt. Andererseits zog Herft (2023) Schlüsse darüber, wie Lehrkräfte ChatGPT als ein pädagogisches Bewertungsinstrument nutzen können. In diesem Zusammenhang schlug sie vor, dass ChatGPT es Lehrkräften ermöglichen kann, offene Fragen zu erstellen und diese mit den Lernzielen und Erfolgskriterien des Kurses abzustimmen. Sie fügte hinzu, dass ChatGPT ein effektives Bewertungswerkzeug für die Erstellung von qualitativ hochwertigen Rubriken sein kann, die klar und eindeutig erklären, was Lernende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus erreichen sollten. Ihre Ansicht wird durch Terwiesch (2023) Forschung gestützt, in der er zu dem Schluss kam, dass ChatGPT zu 100 % zur Effizienz der Prüfungserstellung beiträgt. Laut Terwiesch (2023) dauerte es normalerweise 20 Stunden, um eine Prüfung zu erstellen, und 10 Stunden für die Lehrkräfte, um die Prüfung zu testen und die Lösungen zu schreiben. Es wurde jedoch festgestellt, dass ChatGPT in der Lage ist, Prüfungen in 10 Stunden zu erstellen und die Zeit der Assistenten auf 5 Stunden zu reduzieren.

Es gibt jedoch fast keine Studien, die den Effekt von ChatGPT auf das Erlernen von Fremdsprachen durch Fächer messen. Bei den vorhandenen Studien handelt es sich um qualitative Studien mit sehr kleinen Stichprobengrößen, die nur auf Interviews mit Studierenden basieren. Es gibt jedoch nur wenige Studien, die die Auswirkungen von ChatGPT auf das Erlernen von Fremdsprachen messen. Ali et al. (2023) untersuchten beispielweise die Auswirkung von ChatGPT auf die Lernmotivation von Lehrern und Lernenden des Fachs Englisch als Fremdsprache (EFL) in Saudi-Arabien anhand eines quantitativen Forschungsdesigns. Die Ergebnisse zeigten, dass ChatGPT die Lernenden im Allgemeinen dazu motivierte, ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, aber eine neutrale Wirkung auf die Hör- und Sprechfähigkeiten hatte. In einer anderen Studie führten Xiao und Zhi (2023) eine qualitative Untersuchung mit fünf chinesischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen durch, um ihre Erfahrungen mit ChatGPT und die Frage, wie ChatGPT das Sprachenlernen unterstützt oder behindert, zu untersuchen, wobei die Daten durch halbstrukturierte Interviews erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden ChatGPT als Lernpartner und persönlichen Tutor beschrieben, der personalisiertes, zugängliches und adaptives Feedback bietet. Darüber hinaus berichteten sie, dass ChatGPT die Generierung von Ideen für Brainstorming-

Zwecke erleichtert und ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken verbessert. In ähnlicher Weise führte Agustini (2023) eine qualitative Forschung mittels halbstrukturierter Interviews mit sechs indonesischen Gymnasiasten durch, die ChatGPT zur Verbesserung ihrer Englischkenntnisse nutzten, um zu untersuchen, wie ChatGPT den Schülern half, unabhängig Englisch zu lernen. Die Ergebnisse zeigten, dass die individuelle Unterstützung, die Selbstreflexion und -bewertung, die Sprachpraxis und das unmittelbare Feedback von ChatGPT den SchülerInnen dabei helfen können, die Kontrolle über ihr Lernen zu übernehmen und das Selbstvertrauen und die Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um selbstgesteuerte Lernende zu werden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass ChatGPT als ein wichtiges Lernwerkzeug fungiert, das die Autonomie der Lernenden fördert. Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen verglich Chaka (2023) die Genauigkeit und Qualität der Antworten von drei verschiedenen KI-Chatbots (ChatGPT, YouChat und Chatsonic) unter Verwendung von Prompts in ausgewählten Bereichen des Englischunterrichts. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Roboter dazu neigten, durchweg Informationen aus dem Internet zu plagiierten, ohne die Quelle zu nennen. In einigen Fällen produzierten die Chatbots fast ähnliche Antworten auf unterschiedliche und unzusammenhängende Aufforderungen, was ihre Antworten trivial und unzuverlässig erscheinen ließ und ihre Genauigkeit und Qualität minderte. In Anbetracht all dieser Unzulänglichkeiten zeigen die drei analysierten KI-Chatbots, dass sie noch keine zuverlässigen Wissensproduzenten für Aufforderungen in bestimmten Bereichen des Englischunterrichts sind.

Die oben genannten Studien zeichnen ein Bild voller Unsicherheiten in Bezug auf die Fremd- oder Zweitsprachenforschung in ChatGPT, für die es noch eine junge Literatur gibt. Außerdem litten diese Studien unter experimentellen Interventionsprozessen mit großen Probandengruppen. Dies deutet darauf hin, dass die Forschungsergebnisse über den Einsatz von ChatGPT im Fremdsprachenunterricht keine verallgemeinerbaren Ergebnisse enthalten. Obwohl sich einige der Studien auf das Lehren und Lernen allgemeiner Sprachen konzentrieren, ist das Konzept der Fremd- oder Zweitsprache in den meisten Studien Englisch. Dieser Beitrag macht auf eine Literaturlücke aufmerksam, die weit von den theoretischen Implikationen des Einsatzes von ChatGPT im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht entfernt ist. Daher werden in den folgenden Abschnitten die theoretischen Implikationen dessen, was der Einsatz von ChatGPT im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Lernende und Lehrende bedeutet, diskutiert.

CHATGPT IM DAF-UNTERRICHT

Englisch ist die Lingua franca in vielen Bereichen wie Bildung, Technologietransfer, Sichtbarkeit von akademischen Studien, geschäftlichen

und kommerziellen Aktivitäten in der heutigen Welt. Aus diesem Grund haben sich die meisten Studien über Zweit- oder Fremdsprachen auf die Lehrbarkeit des Englischen und die Schwierigkeiten der Lernenden im Lernprozess konzentriert. Dahinter liegen Gründe, die jenseits des Bekannten hinausgehen. Nach dem Zweiten Weltkrieg verwandelte sich der Wettlauf um die Aufrechterhaltung des Weltmachtgleichgewichts zwischen den USA und Sowjetrußland in einen Wettbewerb um die Technologieproduktion. Die Reise des sowjetischen Piloten und Kosmonauten Juri Alexejewitsch Gagarin um die Erdumlaufbahn im Raumschiff Wostok am 12. April 1961 war die wichtigste Entwicklung, die dieses Rennen anheizte. Damit begann das Zeitalter der Raumfahrt. Als Reaktion auf diese Entwicklungen haben die USA zunächst die K-12-Bildungsmobilisierung eingeleitet, die die Integration von Technologie in die Bildungsmodule beinhaltet. Das Ziel war die intensive Vermittlung von Englisch als Zweit- und Fremdsprache weltweit. Alle Bestrebungen waren damit verbunden, dass die USA durch das Medium Englisch die dominierende Macht in der Welt in kultureller, politischer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht wurden. Obwohl ChatGPT als die neueste Technologie des 21. Jahrhunderts angesehen wird, handelt es sich in Wirklichkeit um eine vermenschlichte Version der riesigen Datenbank, die seit den 1970er Jahren geschaffen wurde. Mehr noch kann ChatGPT der Messias oder der Antichrist sein, der in den Schriften erwähnt wird. Genauer gesagt könnte ChatGPT eine Antwort auf die Erwartungen sein, die die Menschen seit Jahrhunderten in Bezug auf den Antichristen und den Messias haben, oder auf die Frage, was für ein Wesen sie sind. Die von vielen Forschern geäußerte Befürchtung, dass das Training von ChatGPT auf einer Datenbank mit englischen Texten zu kulturell destruktiven und ungenauen Informationen führen könnte, scheint diese Schlussfolgerung zu unterstützen.

Trotz der besorgniserregenden Auswirkungen müssen je nach den Merkmalen von ChatGPT neue Ansätze und Techniken entwickelt werden, um es als nützliches pädagogisches Instrument zu nutzen. Da jeder Mensch einzigartige Lernpräferenzen, Fähigkeiten und Bedürfnisse hat, bietet ChatGPT eine einzigartige Möglichkeit, personalisierte und effektive Lernerfahrungen zu bieten (Kasneci et al., 2023). Wenn ein Lernender beispielsweise den Input als schwierig empfindet, kann ChatGPT das Sprachniveau anpassen, personalisierte Lernmaterialien bereitstellen und spezifische Lernpfade vorschlagen (Kuhail et al., 2023). Darüber hinaus kann er auch individuelles Feedback geben. In traditionellen Lernumgebungen zum Beispiel erwarten die Lernenden von ihren Lehrenden Rückmeldungen zu Hausaufgaben oder Übungen. Je länger der Feedback-Prozess dauert, desto größer kann die Gefahr sein, dass die Lernenden ihre Lernmotivation verlieren, wenn sie nicht die richtigen Informationen oder

Antworten auf ihre Fragen zu einem Thema finden, das sie in der Zielsprache lernen. Darüber hinaus kann das Thema aus dem Zusammenhang gerissen werden, da die Lernenden ihre Fehler bei jeder Aufgabe in der Zielsprache vergessen können. Theoretisch basieren die Sprachlernprozesse, in die ChatGPT integriert ist, auf dem personalisierten Lernansatz. In diesem Zusammenhang werden in diesem Beitrag die drei Komponenten des personalisierten Lernens wie in Abbildung 1 dargestellt.

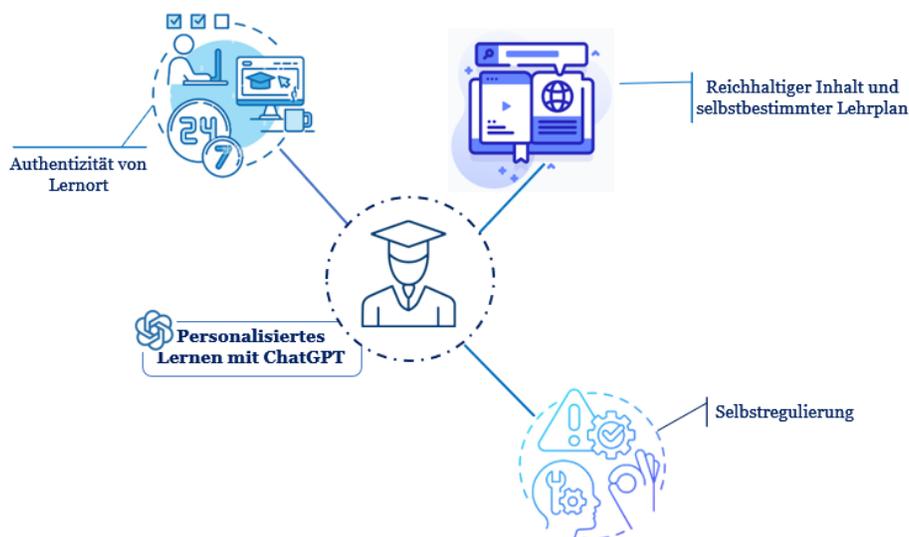


Abbildung 1: Personalisiertes Lernen mit ChatGPT

ChatGPT kann die Schaffung einer authentischen Lernumgebung für DaF-Lernende erleichtern. Die Authentizität der Lernumgebung legt den Schwerpunkt auf sinnvolles Lernen in Kontexten mit realen Problemen. Genauer gesagt kann ChatGPT den DaF-Lernenden eine Lernerfahrung bieten, die reale Erfahrungen und Situationen widerspiegelt. Dank seiner Fähigkeit, menschliche Stimmen zu simulieren, vermittelt ChatGPT den Lernenden nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern ermöglicht ihnen auch, die Anwendung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten in einem realen Kontext zu erleben. Mit ChatGPT können DaF-Lernende kontinuierlich und spontan auf authentische Lernressourcen zugreifen, ihre Sprechfertigkeit üben und sofortiges Feedback zur Aussprachegenauigkeit erhalten. Indem sie sich die phonetischen Merkmale der deutschen Wörter richtig aneignen, können sie gleichzeitig ihre Hör- und Sprechfertigkeit entwickeln. Wie in vielen Teilen der Welt ist Deutsch auch in der Türkei nach Englisch eine der am häufigsten gelehrt und gelernt Fremdsprachen. Ein Lernender hat in kurzer Zeit Zugang zu einer riesigen Fülle von Inhalten zum Englischlernen aus gedruckten und elektronischen Quellen und zu einer Vielzahl von Materialien. Außerdem

können sie ihre Englischkenntnisse mit Hilfe von Social-Media-Anwendungen üben. Für DaF-Lernende sind diese Möglichkeiten eher begrenzt. Dank der individualisierten, authentischen Inhalte ist ChatGPT eine hervorragende Hilfe beim Üben der deutschen Sprache und des Hörverständnisses. ChatGPT ist rund um die Uhr verfügbar, so dass die Lernenden ihre Deutschkenntnisse jederzeit und überall üben können. Es bietet Unterstützung und Interaktion in Echtzeit, so dass die Schüler ihre deutschen Kommunikationsfähigkeiten verbessern und das Gelernte festigen können. Dabei kann ChatGPT das Sprachniveau anpassen und personalisiertes Lernmaterial bereitstellen, wenn ein Lernender Schwierigkeiten mit einem sprachlichen Merkmal der deutschen Sprache hat. Am wichtigsten ist vielleicht, dass ChatGPT die Motivation von Lernenden erhöhen kann, denen es peinlich ist, vor Klassenkameraden oder deutschen Muttersprachlern Deutsch zu sprechen. Somit kann ChatGPT ein effektives Werkzeug sein, um kommunikative Störungen zu beseitigen, die in einem realen Kontext auftreten können. Der reichhaltige Inhalt, das personalisierte Lernen und die authentische Lernumgebung, die ChatGPT bietet, können es den DaF-Lernenden ermöglichen, Fähigkeiten zur Selbstregulierung zu entwickeln. Mit anderen Worten können sie die Fähigkeiten erwerben, ihr eigenes Verhalten und ihre Reaktionen zu verstehen und zu steuern. Lernende mit hohen Selbstregulierungsfähigkeiten können ihre Autonomie durch besseres Deutschlernen zum Ausdruck bringen. Zu den Auswirkungen auf das Verhalten gehören die Kontrolle des Lerntempos und die Bewertung des Gelernten.

Obwohl das ChatGPT individualisiertes Lernen fördert, darf das Lehrerprofil im deutschen Lernprozess nicht vernachlässigt werden. Der Einsatz von ChatGPT für Lernende mit hohen Deutschkenntnissen kann ein effektives Instrument sein. Für Lernende, die gerade erst anfangen, Deutsch zu lernen, oder für Lernende mit einem niedrigeren Sprachniveau kann es jedoch kritische Gefahren mit sich bringen. Daher kann es ratsam sein, ChatGPT im Klassenzimmer als ergänzendes Hilfsmittel unter der Aufsicht der Lehrkraft zu verwenden. Denn jeder Lernende hat unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Persönlichkeiten. Sie sind möglicherweise nicht in der Lage, die Korrektheit der Lerninhalte selbst zu beurteilen.

Deutsch lernen mit ChatGPT

Um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen, was ChatGPT für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache bedeutet und ob es als effektives pädagogisches Mittel im Deutschunterricht eingesetzt werden kann, wurde eine Frage an sich selbst gerichtet. Da die neueste Version, ChatGPT-4, kostenpflichtig ist, wurden die Fragen an ChatGPT-3.5 kostenlos gerichtet. ChatGPT-3.5 gab im September 2023 die folgenden 10 Antworten auf die Frage „Wie kann ich mit ChatGPT selbstständig Deutsch lernen“.

- **Konversation üben:** Sie können mit ChatGPT auf Deutsch interagieren, um Ihre Konversationsfähigkeiten zu verbessern. Stellen Sie Fragen, führen Sie Dialoge und versuchen Sie, komplexe Sätze zu bilden.
- **Grammatik und Rechtschreibung überprüfen:** Nutzen Sie ChatGPT, um Ihre deutschen Texte zu korrigieren. Stellen Sie Sätze oder Absätze ein, und lassen Sie ChatGPT Ihnen dabei helfen, Grammatik und Rechtschreibfehler zu erkennen und zu korrigieren.
- **Vokabeln lernen:** Bitten Sie ChatGPT um Übersetzungen von Wörtern oder Sätzen, die Sie lernen möchten. Erstellen Sie Vokabellisten und üben Sie regelmäßig.
- **Lesen und Schreiben:** Lesen Sie deutsche Bücher, Artikel oder Blogs und versuchen Sie, Ihre Gedanken in schriftlicher Form auf Deutsch auszudrücken. ChatGPT kann Ihnen beim Verfassen von Texten und beim Verständnis komplexer Texte helfen.
- **Grammatik- und Sprachlernressourcen nutzen:** Ergänzen Sie Ihre Lernerfahrung mit Deutschlehrbüchern, Online-Kursen und Sprachlern-Apps. Diese Ressourcen bieten strukturierte Lektionen und Übungen, die Ihnen bei der Festigung Ihrer Deutschkenntnisse helfen können.
- **Tandempartner finden:** Suchen Sie nach Sprachaustauschpartnern, die Deutsch als Muttersprache sprechen und Ihre Muttersprache lernen möchten. Sie können sich gegenseitig beim Sprachenlernen unterstützen.
- **Videos und Podcasts ansehen bzw. hören:** Schauen Sie sich deutschsprachige Videos, Filme und Podcasts an, um Ihr Hörverständnis und Ihre Aussprache zu verbessern.
- **Kulturelles Verständnis entwickeln:** Tauchen Sie in die deutsche Kultur ein, indem Sie deutsche Musik hören, deutsche Filme und TV-Shows anschauen und mehr über die Geschichte und Gebräuche Deutschlands erfahren.
- **Beharrlichkeit und Regelmäßigkeit:** Das Wichtigste beim Sprachenlernen ist die kontinuierliche Übung. Planen Sie regelmäßige Lernzeiten ein und bleiben Sie dran, auch wenn es manchmal herausfordernd sein kann.
- **Feedback einholen:** Bitten Sie Muttersprachler oder erfahrene Deutschlerner um Feedback zu Ihrer Aussprache und Ihrem schriftlichen Ausdruck. Dies kann Ihnen helfen, Ihre Fähigkeiten zu verbessern.

Wie bereits erwähnt, wurde in den ersten vier Antworten von ChatGPT-3.5 auf das Lernpotenzial hingewiesen, das es einem selbstgesteuerten DaF-Lernenden bieten kann. Demnach kann ein DaF-Lerner mit ChatGPT auf

Deutsch interagieren, um seine Sprechfertigkeit zu verbessern. Indem er/sie Fragen an ChatGPT stellt, kann er/sie die täglichen Abläufe im Zielsprachenland Deutschland in einem realen Kontext erleben. Außerdem kann ChatGPT komplexe Sätze ins Deutsche übersetzen. Um zu testen, wie fließend und genau die deutsche Übersetzung von ChatGPT-3.5 ist, wurde er gebeten, einen türkischen Satz zu übersetzen. In diesem Zusammenhang erstellte er die in Abbildung 2 gezeigte Übersetzung.



Abbildung 2: Übersetzung eines türkischen Satzes ins Deutsche mit ChatGPT-3.5

Wie in Abbildung 2 zu erkennen ist, war ChatGPT-3.5 in der Lage, die deutschen Entsprechungen türkischer Wörter korrekt vorherzusagen. In dem obigen türkischen Satz wird das Wort „Bani“, das „Gründer“ bedeutet, im alten Türkischen verwendet und ist vielen Türken heute unbekannt. Die Bedenken, dass ChatGPT, das auf einer englischen Datenbank trainiert wurde, bei Übersetzungen in andere Sprachen eine falsche Wortwahl treffen könnte, wurden offensichtlich ausgeräumt. Außerdem gehören Türkisch und Deutsch unterschiedlichen Sprachfamilien an, so dass die Reihenfolge der Wörter in einem Satz unterschiedlich ist. Generell zeigt die linguistische Forschung, dass Lernende in einer Zielsprache, die sich von der Sprachfamilie, zu der ihre Muttersprache gehört, unterscheidet, oft syntaktische Fehler machen. ChatGPT-3.5 hat jedoch bewiesen, dass es im Deutschen keine syntaktischen Fehler macht. Daher können DaF-Lernende mit ChatGPT ihre deutschen Grammatikfehler überprüfen und ihren Wortschatz dank seiner richtigen Wortwahl verbessern.

Zweitens kann ChatGPT dabei helfen, Grammatik- und Rechtschreibfehler in einem Text oder Satz zu erkennen und zu korrigieren, den ein Lernender

beim alleinigen Erlernen der deutschen Sprache geschrieben hat. Zu diesem Zweck wurden in den Nachrichtentext „Erstes Bild von Kult-TV-Maler Bob Ross wird verkauft“ von Christopher Buhl am 21. September 2023 auf der Website der Bild-Zeitung absichtlich Grammatik- und Rechtschreibfehler eingefügt. Die Fehler im Text wurden anschließend von ChatGPT-3.5 zur Korrektur aufgefordert. Abbildung 3 zeigt die fehlerhafte und die korrigierte Version des betreffenden Textes.

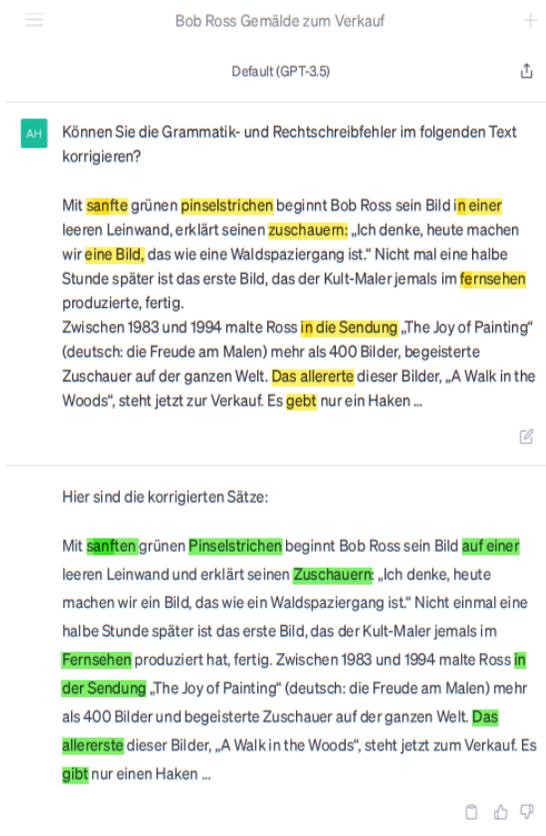


Abbildung 3: ChatGPT-3.5 Fähigkeit, Grammatik- und Rechtschreibfehler zu erkennen

Wie in Abbildung 3 dargestellt, scheint ChatGPT-3.5 in deutscher Grammatik und Rechtschreibung gut trainiert zu sein. Er hielt sich an die Regel, dass Namen im Deutschen großgeschrieben werden und korrigierte Fehler. Darüber hinaus sagte er die grammatikalischen Geschlechter korrekt vorher, was von vielen Lernenden als das schwierigste grammatikalische Merkmal des Deutschen angesehen wird. Noch wichtiger ist, dass ChatGPT-3.5 die Beziehung zwischen Substantiven in Sätzen, d.h. das deutsche Kasussystem, gut zu verstehen scheint. Insbesondere hat es den Wechsel der grammatikalischen Geschlechter nach den

vier Arten von Präpositionen im Deutschen entsprechend dem Kasussystem des Substantivs korrekt vorhergesagt und die entsprechenden Geschlechter zugewiesen. Seine beteiligten Funktionen können die Lernenden ermutigen, die grammatikalischen Geschlechter, das Fallensystem und die Präpositionen im Deutschen leicht zu lernen. Auf diese Weise hilft ChatGPT nicht nur, die Lust am Deutschlernen und eine positive Einstellung zum Deutschlernen aufrechtzuerhalten, sondern spart auch Zeit und verringert transaktionale Distanz.

Drittens wurde ChatGPT-3.5 gebeten, einen Dialog auf Deutsch zu schreiben. Dazu sollte er eine Passage aus dem Märchen „Märchen von der Unke“ aus den Grimmschen Märchen in einen Dialog verwandeln. Er gab eine Antwort wie in Abbildung 4:

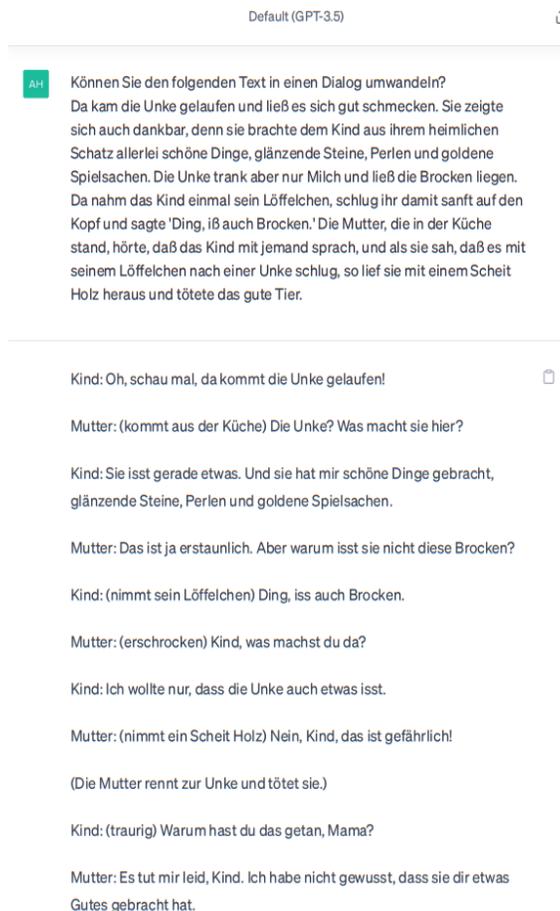


Abbildung 4: Ein Beispiel für ChatGPT-3.5, das einen Text in einen Dialog umwandelt

ChatGPT-3.5 hat erfolgreich Dialoge in Abhängigkeit von den Themen der Sätze im Text erstellt. Diese Aufgabe war schwierig und komplex. Ein Lernender kann ChatGPT bitten, einen Dialog in Bezug auf reale Ereignisse im Kontext des täglichen Lebens zu schreiben. Zum Beispiel kann ein Lernender durch die mit ChatGPT erstellten Dialoge leicht die Wörter und Sätze lernen, die in einem zwischenmenschlichen Gespräch verwendet werden können, wenn er sich für eine Stelle bei einer beliebigen Institution bewirbt. Auf diese Weise können Missverständnisse und Kommunikationslücken, die durch kulturelle Unterschiede entstehen können, beseitigt werden.

ChatGPT-3.5 hat sich als effektives Werkzeug für individuelle Lernende erwiesen, um beim Deutschlernen individuell zu arbeiten. Allerdings hat es auch seine Grenzen beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache aufgezeigt. Um einen effektiven Deutschlernprozess zu realisieren, wird empfohlen, mit Muttersprachlern zu interagieren und das Hörverständnis und die Sprechfertigkeit durch Videos und Podcasts zu entwickeln. Obwohl ChatGPT eine Eins-zu-Eins-Interaktion ermöglicht, handelt es sich nicht um eine realistische verbale Kommunikation. Die Konversation hängt vollständig von der Initiative des Benutzers ab und findet in Form von direkten Fragen und Antworten statt. Es liegt in der Natur des Menschen, ständig Kontakte zu knüpfen und mit anderen Menschen zu kommunizieren. Aus diesem Grund kann man nicht behaupten, dass ChatGPT in der Lage ist, eine echte bilaterale Konversation zu realisieren.

Lehren Deutsch mit ChatGPT

ChatGPT bietet DaF-Lernende umfangreiche Lerninhalte und personalisierte Lernpfade. Um andererseits besser zu verstehen, wie ein Deutschlehrer seinen Unterricht mit ChatGPT bereichern kann, wurde im September 2023 die folgende Frage an ChatGPT-3.5 gestellt: „Wie kann ich mit ChatGPT effektives Deutsch unterrichten?“. Auf eine ähnliche Frage gab ChatGPT-3.5 zwölf Antworten. Diese beziehen sich auf die Strategien, die notwendig sind, um ChatGPT effektiv im DaF-Unterricht einzusetzen.

- **Klare Lernziele setzen:** Definieren Sie klare Lernziele für Ihre Schülerinnen und Schüler. Überlegen Sie, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sie entwickeln sollen, z.B. Grammatik, Konversation, Wortschatz oder das Schreiben von Aufsätzen.
- **Interaktive Konversation:** Verwenden Sie ChatGPT als Übungspartner für Konversationsübungen. Ihre Schüler können Fragen stellen, Dialoge führen oder Alltagssituationen simulieren, um ihre mündlichen Fähigkeiten zu verbessern.

- **Grammatik- und Rechtschreibübungen:** Lassen Sie Ihre Schüler Sätze oder Absätze eingeben, um ihre Grammatik und Rechtschreibung zu überprüfen. ChatGPT kann Fehler identifizieren und Verbesserungsvorschläge geben.
- **Vokabeltraining:** Ihre Schüler können ChatGPT nach Übersetzungen von Wörtern oder Sätzen fragen und so ihren Wortschatz erweitern. Ermutigen Sie sie, Vokabellisten zu erstellen und regelmäßig zu üben.
- **Textanalyse und -korrektur:** Ihre Schüler können eigene Texte verfassen und sie dann von ChatGPT überprüfen lassen. Dies hilft ihnen, ihre schriftlichen Fähigkeiten zu verbessern und Fehler zu erkennen.
- **Lernressourcen erstellen:** ChatGPT kann Lernmaterialien generieren, z.B. Übungsaufgaben, Dialoge oder Beispielsätze. Sie können diese Materialien verwenden, um den Unterricht zu bereichern.
- **Aussprachetraining:** ChatGPT kann Ausspracheübungen vorschlagen und korrigieren. Dies ist besonders hilfreich für die Entwicklung der richtigen Aussprache.
- **Feedback und Erklärungen:** Verwenden Sie ChatGPT, um Schülerfragen zu beantworten und zusätzliche Erklärungen zu bieten. ChatGPT kann komplexe Grammatikregeln verständlich erklären.
- **Zusätzliche Ressourcen:** ChatGPT kann empfehlenswerte Bücher, Websites, Videos und andere Ressourcen für das Deutschlernen empfehlen, um den Unterricht abzurunden.
- **Kulturelles Verständnis fördern:** Nutzen Sie ChatGPT, um Informationen über die deutsche Kultur, Geschichte und Traditionen bereitzustellen. Dies kann das Interesse der Schüler am Sprachenlernen steigern.
- **Überwachung und Anpassung:** Behalten Sie den Fortschritt Ihrer Schüler im Auge und passen Sie den Unterricht entsprechend an. ChatGPT kann dazu beitragen, individuelle Lernbedürfnisse zu ermitteln.
- **Sicherheit und Datenschutz:** Stellen Sie sicher, dass die Schüler verstehen, wie sie sicher und verantwortungsbewusst mit ChatGPT umgehen. Datenschutz und Online-Sicherheit sollten betont werden.

Wie oben beschrieben, waren die Antworten ähnlich wie die oben erwähnten Lernangebote für DaF-Lernende. Erstens riet der ChatGPT, dass ein Lehrender klare Ziele für seine Lernenden setzen sollte. Dementsprechend sollte ein Lehrender planen, welche sprachlichen Fähigkeiten seine Lernenden während einer Lernphase entwickeln sollten. Diesbezüglich schlug ChatGPT vor, dass es wirksame Materialien für den Unterricht in den Bereichen Grammatik,

Sprechen, Schreiben und Wortschatz erstellen könnte. Um dies zu testen, wurde ChatGPT angewiesen, einen Lückentext auf Deutsch zu erstellen. Abbildung 5 zeigt den von ChatGPT erstellten Lückentext.

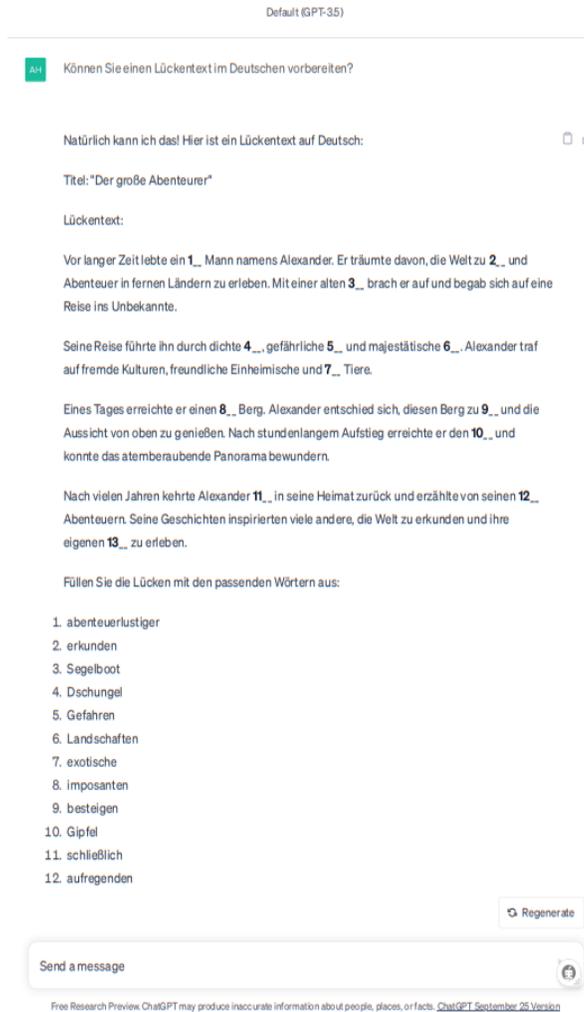


Abbildung 5: Ein Beispiel für die Erstellung eines Lückentests mit ChatGPT-3.5

Mit ChatGPT-3.5 kann ein Lehrer Tests oder Übungen erstellen, um die Vokabelkenntnisse der Lernenden zu testen, ohne Zeit zu verlieren. Durch die Schaffung einer authentischen Lernumgebung im Klassenzimmer können Dialoge erstellt werden, um die mündlichen Fähigkeiten der Lernenden zu verbessern, und ihre täglichen Routinen können in einem realen Kontext erlebt werden. Darüber hinaus haben die Schüler die Möglichkeit, ihre Hausaufgaben

oder schriftlichen Arbeiten in kurzer Zeit zu überprüfen. Auf diese Weise können die Lernenden schnelles Feedback erhalten und ihre Abkopplung vom Lernprozess kann minimiert werden. ChatGPT kann auch genutzt werden, um gleichzeitig Informationen über die deutsche Kultur, Geschichte und Traditionen zu vermitteln. Zum Beispiel kann ein Lehrer während einer Unterrichtsstunde gleichzeitig Informationen mit seinen Lernenden austauschen, ohne den Kontext des Themas zu verlassen. ChatGPT erhielt zum Beispiel einen Befehl über die Esskultur der Deutschen und gab die Antwort in Abbildung 6.

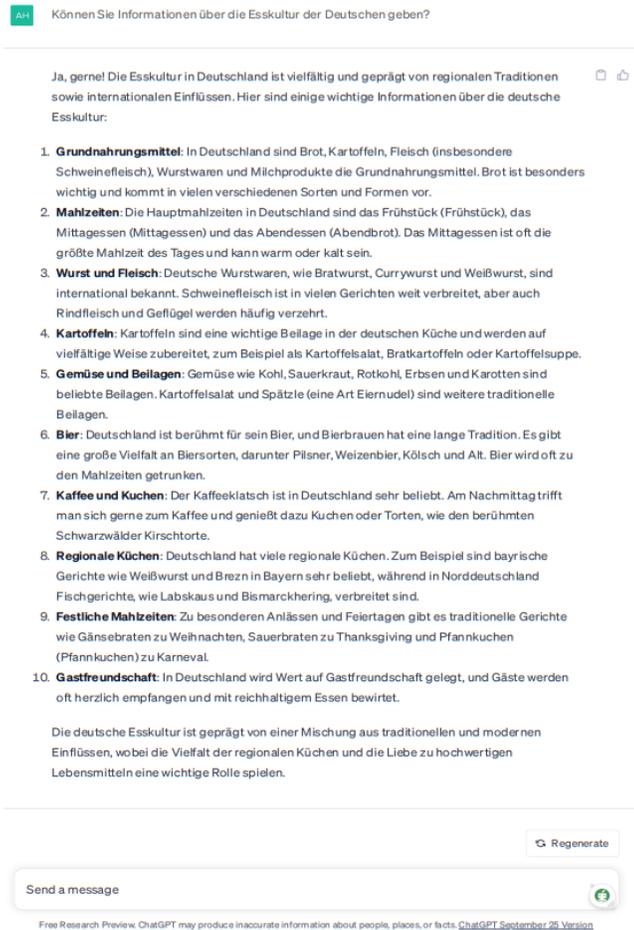


Abbildung 6: ChatGPTs Antwort zur deutschen Esskultur

ChatGPT lieferte detaillierte Informationen über die deutsche Esskultur. Es war in der Lage, die komplexen Informationen, die in gedruckten Lehrbüchern oder Internetquellen enthalten sind, kurz und detailliert zusammenzufassen. Es bot die Möglichkeit, alle Informationen, die eine Lehrkraft über das Zielsprachenland wissen muss, in kurzer Zeit zu vermitteln. Beachten Sie,

dass ChatGPT ein nützliches Werkzeug für den Deutschunterricht sein kann, aber es sollte den menschlichen Lehrer nicht ersetzen. Menschliche Interaktion und Feedback sind entscheidend für die effektive Entwicklung von Sprachkenntnissen. ChatGPT kann jedoch als Ergänzung und Hilfe im Lernprozess verwendet werden.

Bedenken über ChatGPT im DaF-Unterricht

Im Zeitalter der rasanten technologischen Entwicklung bietet der Einsatz von auf künstlicher Intelligenz basierenden Tools beim Sprachenlernen viele Vorteile, kann aber auch zu einigen Bedenken führen. Es gibt einige wichtige Bedenken, die beim Einsatz von KI-gestützten Sprachlern-Tools wie ChatGPT, insbesondere im Deutschunterricht, berücksichtigt werden sollten. ChatGPT-3.5 wies im September 2023 auf folgende Bedenken hinsichtlich seiner Verwendung im DaF-Unterricht auf:

- **Fehlinformationen:** ChatGPT kann gelegentlich ungenaue oder veraltete Informationen liefern. Es ist wichtig, die bereitgestellten Informationen zu überprüfen, insbesondere wenn sie für schulische oder berufliche Zwecke verwendet werden.
- **Fehlende Kontextualisierung:** ChatGPT versteht möglicherweise den Kontext einer Frage oder eines Satzes nicht vollständig und gibt möglicherweise unpassende oder irrelevante Antworten.
- **Abhängigkeit von künstlicher Intelligenz:** Es besteht das Risiko, dass Schülerinnen und Schüler zu stark von ChatGPT abhängig werden und nicht genug menschliche Interaktion im Sprachlernprozess haben. Die zwischenmenschliche Kommunikation ist entscheidend, um Sprachkenntnisse zu entwickeln.
- **Fehlende kulturelle Kompetenz:** ChatGPT kann kulturelle Nuancen und Sensibilitäten übersehen oder nicht verstehen. Dies kann zu Missverständnissen oder respektlosen Äußerungen führen.
- **Aussprache und Akzent:** ChatGPT kann bei der Aussprache und beim Akzenttraining nur begrenzt helfen, da es kein auditives oder mündliches Feedback bietet. Eine angemessene Aussprache erfordert oft menschliches Feedback und Übung.
- **Datenschutz und Sicherheit:** Es ist wichtig sicherzustellen, dass die persönlichen Daten der Lernenden bei der Verwendung von ChatGPT geschützt sind. Datenschutzrichtlinien sollten befolgt werden, und Schüler sollten auf den sicheren Umgang mit Online-Plattformen hingewiesen werden.

- **Einschränkungen in der kreativen Kommunikation:** ChatGPT kann bei der Förderung der kreativen Kommunikation und des freien Schreibens eingeschränkt sein. Schülerinnen und Schüler sollten ermutigt werden, ihre eigenen Gedanken und Ideen unabhängig von der künstlichen Intelligenz zu entwickeln.
- **Übersetzungsfehler:** Bei der Verwendung von ChatGPT zur Übersetzung von Texten zwischen verschiedenen Sprachen besteht das Risiko von Übersetzungsfehlern, insbesondere bei komplexen oder idiomatischen Ausdrücken.
- **Zeitliche Begrenzung:** Ein zu intensiver Einsatz von ChatGPT kann dazu führen, dass Lernende nicht genug Zeit für andere wichtige Aspekte des Sprachenlernens, wie die praktische Anwendung in realen Gesprächssituationen, aufwenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ChatGPT und ähnliche Werkzeuge der künstlichen Intelligenz im Deutschunterricht nützlich sein können, um den Sprachlernprozess zu unterstützen, aber es ist wichtig, sich dieser Bedenken bewusst zu sein und eine ausgewogene Sprachlernstrategie zu entwickeln. Zusätzlich zu solchen Tools ist es auch wichtig, Ressourcen wie persönliche Interaktionen, Sprachkurse und kulturelle Erfahrungen zu nutzen, um den Sprachlernprozess zu bereichern.

SCHLUSSFOLGERUNG

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz von ChatGPT in Deutschkursen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden ein erhebliches Potenzial zur Verbesserung der Lernerfahrung bietet. ChatGPT kann als wertvolles zusätzliches Werkzeug zur Unterstützung des Sprachenlernens dienen, indem es sofortigen Zugang zu Informationen, Übungsmöglichkeiten und persönlicher Unterstützung bietet. ChatGPT ist zum Beispiel rund um die Uhr verfügbar und ermöglicht es den Lernenden, zu üben und sprachbezogene Fragen zu klären, wann immer sie wollen. Diese Zugänglichkeit kann den Lernprozess beschleunigen. Darüber hinaus kann sich ChatGPT an die spezifischen Bedürfnisse und das Niveau jedes einzelnen Lernenden anpassen, indem es maßgeschneiderte Übungen, Erklärungen und Rückmeldungen anbietet, was besonders in einer heterogenen Klasse hilfreich ist. Interaktive Unterhaltungen mit ChatGPT können den Lernenden realistische Sprachübungen bieten und ihre Sprech- und Hörfähigkeiten in einer Umgebung mit geringem Druck verbessern. Sofortiges Feedback zu Grammatik, Wortschatz und Aussprache kann den Lernenden helfen, Fehler zu korrigieren und ihre Sprachkenntnisse schneller zu verbessern.

ChatGPT kann traditionelle Lehrmethoden ergänzen, indem es zusätzliche Ressourcen wie Grammatikerklärungen, Vokabellisten, kulturelle Einblicke und Übersetzungshilfen in Echtzeit anbietet. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass ChatGPT die Rolle eines menschlichen Lehrers nicht vollständig ersetzen sollte. Menschliche Lehrkräfte bringen die unschätzbaren Elemente des Einfühlungsvermögens, des kulturellen Kontexts und des nuancierten Verständnisses von Sprache mit, die KI möglicherweise fehlen. Daher sollte ChatGPT als zusätzliches Werkzeug zur Unterstützung und Verbesserung der gesamten Sprachlernerfahrung betrachtet werden. Die Einbindung von ChatGPT in Deutschkurse kann zu einer effizienteren, ansprechenderen und leichter zugänglichen Lernumgebung beitragen und den Lernenden letztendlich helfen, ihre Sprachkenntnisse effektiver zu entwickeln. Die Integration von ChatGPT sollte Teil eines ganzheitlichen Ansatzes für den Sprachunterricht sein, der die Stärken von KI und menschlichem Unterricht kombiniert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Agustini, N. P. O. (2023). Examining the role of ChatGPT as a learning tool in promoting students' English language learning autonomy relevant to Kurikulum Merdeka Belajar. *Edukasia: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(2), 921-934. Abgerufen am 7. September 2023 <http://jurnaledukasia.org/index.php/edukasia/article/view/373>
- Aljanabi, M., Ghazi, M., Ali, A. H., & Abed, S. A. (2023). ChatGPT: open possibilities. *Iraqi Journal For Computer Science and Mathematics*, 4(1), 62-64. <https://doi.org/10.52866/ijcsm.2023.01.01.0018>
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51>
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jai/issue/77844/1337500>
- Baskara, F. R., & Mukarto, F. X. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 7(2), 343-358. Retrieved from https://repository.usd.ac.id/46291/1/9599_1387-3947-1-PB.pdf
- Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>
- Biswas, S. S. (2023). Role of chat gpt in public health. *Annals of biomedical engineering*, 51(5), 868-869. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03172-7>
- Böschel, C. (2023, März 31). *ChatGPT- Fluch oder Segen im Deutschunterricht?* Didaktik-Blog für DaF und DaZ. Abgerufen am 7. September 2023, von <https://www.daf-daz-didaktik.de/didaktik/theorie/chatgpt-fluch-oder-segen-im-deutschunterricht/>
- Buriak, J. M., Akinwande, D., Artzi, N., Brinker, C. J., Burrows, C., Chan, W. C., ... & Ye, J. (2023). Best Practices for Using AI When Writing Scientific Manuscripts: Caution, Care, and Consideration: Creative Science Depends on It. *ACS nano*, 17(5), 4091-4093. <https://doi.org/10.1021/acsnano.3c01544>
- Cassidy, C. (2023). Australian universities to return to 'pen and paper' exams after students caught using AI to write essays. The Guardian Online. Available at <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/jan/10/universities-to-return-to-pen-and-paper-exams-after-students-caught-using-ai-to-write-essays> (Accessed 28/1/23).
- Chaka, C. (2023). Generative AI chatbots-ChatGPT versus YouChat versus Chatsonic: Use cases of selected areas of applied English language studies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 1-19. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.1>
- Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Dao, X. Q., Le, N. B., Phan, X. D., & Ngo, B. B. (2023, June 8). *An evaluation of ChatGPT's proficiency in English language testing of the Vietnamese national high school graduation examination*. SSRN. Abgerufen am 18. September 2023, von <https://ssrn.com/abstract=4473369>
- Daqar, M. A. A., & Smoudy, A. K. (2019). The role of artificial intelligence on enhancing customer experience. *International Review of Management and Marketing*, 9(4), 22. <https://doi.org/10.32479/irmm.8166>

- Deng, J., & Lin, Y. (2023). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81–83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>
- Elsen-Rooney, M. (2023, Januar 4). *NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks*. Chalkbeat. Accessed on March 18, 2023 at <https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Fitria, T. N. (2023, March). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 12(1), 44-58. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Herft, A. (2023). A Teacher's Prompt Guide to ChatGPT aligned with 'What Works Best' Guide. Retrieved on January 23 2023 from <https://usergeneratededucation.files.wordpress.com/2023/01/a-teachers-prompt-guide-to-chatgpt-aligned-with-what-works-best.pdf>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. Abgerufen von <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64>
- Hosseini, M., Gao, C. A., Liebovitz, D. M., Carvalho, A. M., Ahmad, F. S., Luo, Y., ... & Kho, A. (2023). An exploratory survey about using ChatGPT in education, healthcare, and research. *medRxiv*, 2023-03. <https://doi.org/10.1101/2023.03.31.23287979>
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 104898. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Jiao, W., Wang, W., Huang, J. T., Wang, X., & Tu, Z. (2023). Is ChatGPT a good translator? A preliminary study. *arXiv preprint arXiv:2301.08745*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08745>
- Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Küchemann, S., Steinert, S., Revenga, N., Schweinberger, M., Dinc, Y., Avila, K. E., & Kuhn, J. (2023). Physics task development of prospective physics teachers using ChatGPT. *arXiv preprint arXiv:2304.10014*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.10014>
- Li, B., Kou, X., & Bonk, C. J. (2023). Embracing the disrupted language teaching and learning field: Analyzing YouTube content creation related to ChatGPT. *Languages*, 8(3), 197. <https://doi.org/10.3390/languages8030197>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/4/410#>

- Maddigan, P., & Susnjak, T. (2023). Chat2vis: Generating data visualisations via natural language using chatgpt, codex and gpt-3 large language models. *IEEE Access*, *11*, 45181-45193. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3274199>
- Malinka, K., Peresini, M., Firc, A., Hujnak, O., & Janus, F. (2023, June). On the educational impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence ready to obtain a university degree?. In *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1* (pp. 47-53). <https://doi.org/10.1145/3587102.3588827>
- Moqbel, M. S. S., & Al-Kadi, A. M. T. (2023). Foreign language learning assessment in the age of ChatGPT: A theoretical account. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, *2*(1), 71-84. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.62>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 342-363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Sallam, M. (2023). The utility of ChatGPT as an example of large language models in healthcare education, research and practice: Systematic review on the future perspectives and potential limitations. *medRxiv*, 2023-02. <https://doi.org/10.1101/2023.02.19.23286155>
- Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., & Al-Tammemi, A. (2023). ChatGPT applications in medical, dental, pharmacy, and public health education: A descriptive study highlighting the advantages and limitations. *Narra J*, *3*(1), e103-e103. <https://doi.org/10.52225/narra.v3i1.103>
- Stobart, G. (2023). Alternative assessment. In R. J Tierney; F. Rizvi & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education*(4th ed.)(pp. 96-102). Elsevier.
- Terwiesch, C. (2023). *Would Chat GPT3 get a Wharton MBA? A prediction based on its performance in the operations management course*. Mack Institute for Innovation Management at the Wharton School: University of Pennsylvania. <https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP.pdf>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Tipayavaravan, N., Sirichokcharoenkun, Y., & Cao, L. (2023, July 8). ChatGPT: A new tool for English language teaching and learning at Vietnamese high schools. <https://doi.org/10.35542/osf.io/m7k4y>
- UNESCO. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO. Abgerufen von https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf
- Volante, L., DeLuca, C., & Klinger, D. (2023, February 27). *ChatGPT and cheating: 5 ways to change how students are graded*. Queen's University. Abgerufen von <https://educ.queensu.ca/news/chatgpt-and-cheating-5-ways-change-how-students-are-graded>
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and Perceptions. *Languages*, *8*(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>
- Whalen, J., & Mouza, C. (2023). ChatGPT: Challenges, Opportunities, and Implications for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *23*(1), 1-23. Abgerufen am 7. September 2023 von <https://www.learntechlib.org/primary/p/222408/>.
- Zhuo, T. Y., Huang, Y., Chen, C., & Xing, Z. (2023). Exploring ai ethics of chatgpt: A diagnostic analysis. *arXiv preprint arXiv:2301.12867*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.12867>

KAPITEL 8

STATUS PASSIVER WÖRTER UND IHRE STELLUNGEN IM DAF- UNTERRICHT: KORPUSLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG ANHAND DER PRÄPOSITION „GEN“

Selma AKOL GÖKTAŞ¹, Hatice PALABIYIK²

EINLEITUNG

Im DaF-Unterricht ist es notwendig, dass die Lernenden über bestimmte Wortschatzkenntnisse verfügen und diese weiterentwickeln. Da die Lernenden die Fähigkeit haben, in einer Fremdsprache entsprechend ihrem Wortschatz zu denken und die Sprache auf diese Weise aktiv zu nutzen, müssen sie einen individuellen Wortschatz aufbauen. Denn es ist der Wortschatz, der sowohl Gedanken entwickelt als auch zur Entwicklung der Sprache beiträgt. Nach Tschirner (2011: 236) ist der Wortschatz „die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt.“ Daher ist die Entwicklung nicht nur der Grammatikregeln, sondern auch des Wortschatzes für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung (Edmondson, 1995; Blachowicz, 2017). „Eine grundlegende Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache verlangt einen Mindestwortschatz.“ (Böttger, 2005: 11). Dieser Wortschatz soll im DaF-Unterricht nicht in beliebiger Weise, sondern in vorbestimmten fünf Phasen (Lundquist-Mog und Widlok, 2015) und zwar in spiralförmiger Progression (vgl. Goethe-Institut³) vermittelt werden, was bedeutet, dessen Erwerb ist ein Prozess, in dem das Gelernte immer wieder abgerufen und darauf aufbauend erweitert werden soll. Ganz im Gegenteil kann ein Wort schnell vergessen werden oder höchstens ins passive Wortschatzrepertoire der Lernenden landen, wenn es nur einmal bearbeitet und später im Unterricht selten oder nie wieder thematisiert wird. Daher gilt; je öfter und intensiver, desto nachhaltiger verankert sich ein Wort im aktiv-mentalen Lexikon (Brown und Lee, 2015). Darüber hinaus sind für Fremdsprachenlehrer bei der Wortschatzlehre drei Arten des Wortschatzes relevant; dazu zählen

1 Dr.,Trakya Universität,, Pädagogische Fakultät, Abteilung für DaF, Edirne/Türkei. ORCID ID: 0000-0002-1755-1322 selmaakol@trakya.edu.tr

2 Lehrbeauftragte, Türkisch-Deutsche Universität, Zentrum für Fremdsprachen, İstanbul/Türkei. ORCID ID: 0000-0002-6434-6858 palabiyik@tau.edu.tr

3 <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/gru/pri.html> letzter Zugriff am 25.05.2023

der aktive, der passive und der potentielle Wortschatz (Bohn, 1994: 171). Sprachforschung stellt mittlerweile fest, dass in der Regel im mentalen Lexikon jedes Individuums, sei es in der Mutter- oder Fremdsprache, überwiegend mehr passive Wörter verankert sind als aktive Wörter. Bohn (2000) spricht hier sogar konkret von ca. 8000 rezeptiven Wörtern und ca. 2000 aktiven Wörtern für das alltägliche Bestehen in der Fremdsprache. Dabei umfasst der passive Wortschatz eines erwachsenen Deutschsprechenden etwa 50.000 bis 250.000 Wörter, während die Anzahl der aktiven Wörter bei 20.000 bis 50.000 Wörtern liegt (Schöler und Welling, 2007). Doch der zeitlich begrenzte Aufwand für die Wortschatzlehre im DaF-Unterricht führt seitens Lehrenden zu den Gedanken, bei welchen Wörtern es sich recht lohne, diese intensiver einzugehen und den Lernenden vertrauter zu machen. Denn ein terminologisches oder ein veraltetes Wort, das für eine Sprachgemeinschaft allgemein passiv ist, bzw. im Alltag selten vorkommt, stände im Falle einer begrenzten Lehrzeit eher im Hintergrund und wäre ersetzt durch die Lehre öfter anwendbarer Wörter. Welchem Wort in der Gegenwartsprache häufig begegnet wird, kann durchaus seiner Erscheinung in Lehrwerken schwer bestimmt werden. Solche eine Frage ist eher Gegenstand der Linguistischen Forschung. Zu wissenschaftlichen und aussagekräftigeren Feststellungen wie z.B. „gen als passives Wort“ können sich aber auch DaF-Lehrkräfte anhand diversen Datenbanken (Kupietz u.a., 2018) bedienen, von denen in dieser Studie nur zwei verschiedene verwendet werden. Eine davon ist DeReKo, die weltweit größte Sammlung deutschsprachiger Korpora und die andere ist das digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS). Bevor das Potenzial des Passivseins der Präposition „gen“ mittels dieser Datenbanken analysiert wird, soll zunächst ein Blick in die genauere Beschreibung von passivem Wortschatz geworfen werden.

Passiver Wortschatz

Zum passiven Wortschatz gehören solche Wörter, die man beim Lesen und Hören versteht, jedoch bei der Sprachproduktion nicht anwendet (Chan u.a., 2011). Welche Wörter als „passiv“ gekennzeichnet werden, kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. So zum Beispiel sind Wörter, von denen in einer Sprachgemeinschaft nicht mehr oft zu hören oder zu lesen sind, in Wörterbüchern entweder als „veraltend“ oder „veraltet“ markiert. Solche Wörter könnten in diesem Sinne auch als passive Wörter dieser Sprachgemeinschaft betrachtet werden. Des Weiteren kann der passive Wortschatz auch individuell ganz unterschiedlich aufgebaut werden, so z.B. der Fachwortschatz, „der sich wiederum themenbedingt von Disziplin zu Disziplin anders zusammensetzt.“ (Brommer, 2018: 26). Ein Landwirtschaftler ist bestimmt mit anderen Wörtern öfter konfrontiert als mit denen eines Juristen, der hingegen vielleicht das Wort „Ackerfurche“ in landwirtschaftlichen Kontexten nur schwer erkennen wird.

Ist vom allgemeinen Deutsch als Fremdsprache die Rede, könnten diese Wörter passiv gespeichert sein, die im Unterricht in Hör- oder Lesetexten nicht oft vorkommen bzw. nur selten als Input rezipiert werden. Solange Wörter, die beim Schreiben oder Sprechen nicht angewandt, doch während des Hörens oder Lesens in der Bedeutung erschlossen werden, gehören also der passiven Gruppe von Wortschatz (Laufer und Paribakht 1998). Da im Anfängerunterricht von Deutsch Lernenden noch keine umfangreiche Produktion zu erwarten ist, steigert sich anfangs die Anzahl der Wörter im passiven Bereich. Sobald sich Lerner mit diesen Wörtern genug vertraut gemacht haben, werden sie so zu sagen aktiviert und gehören nun zum produktiven Wortschatz. Nach Apeldauer ist die Bedeutung von Wortschatzwiederholungen für die Aktivierung des passiven Wortschatzes wie folgt: „Ein neues Wort muss acht bis zehnmal gehört worden sein, damit es im Strom einer Äußerung wiedererkannt wird. Es muss ca. 20-mal gehört werden, damit ihm Bedeutung zugeordnet werden kann, 50 Mal, ehe es gebraucht wird. Um sich Wörter einzuprägen, brauchen Lerner also viele Wiederholungen.“ (Apeldauer, 2009: 48-49). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lerner in seinem Wortschatzerwerbsprozess nicht alleine gelassen werden darf. Denn wie Feststellungen auch zeigen, sind es zu viele Wörter, als dass man sie im Selbststudium aneignen kann. Daher sollten Lernstrategien und -techniken; Anwendung von Wörterbüchern sowie Datenbanken die den Wortschatzerwerb unterstützen, von Lehrern ausführlich expliziert werden. Nun soll zunächst auf Bedeutung und Synonym der veralteten Präposition „gen“ eingegangen werden.

Die Bedeutung der Präposition „gen“ und Ihr Synonym

„Gen“ stammt von der Präposition „gegen“, trägt aber auch weitere Bedeutungen wie etwa „in Richtung auf, in Beziehung auf, fast, annähernd, im Austausch“ (Pfeifer, 1993)⁴. Am häufigsten wird sie aber in der Bedeutung von „in Richtung“ verwendet. Vergleicht man „gen“ mit „in Richtung“, zeigt sich der gängigere Gebrauch von „in Richtung“ überwiegend in der Gegenwartsprache. Aus verschiedenen Quellen bzw. digitalen Wörterbüchern zusammengefasst kann die Bedeutung von „gen“ folgendermaßen beschrieben werden:

1 Duden.de: „in Richtung; nach, gegen (kennzeichnet die [Aus]richtung auf jemanden, etwas, die Hinwendung zu jemandem, etwas; auf jemanden, etwas zu; zu jemandem, etwas hin), Beisp. ihr Blick ging gen Westen“ (Duden.de, letzter Zugriff am 05.06.2023)

2 DWDS: „bezeichnet ein Richtungsverhältnis, meist bei Himmelsrichtungen: a) bei einer Ruhelage: auf etw. gerichtet, einer Sache zugewandt, b) bei einer Bewegung: in Richtung auf etw. zu“ (DWDS, letzter Zugriff am 05.06.2023)

4 <https://www.dwds.de/wb/etymwb/gen> letzter Zugriff am 05.06.2023

3 Wikipedia: „gen steht für: die Präposition *gen*: alt für gegen, in Richtung, nach, zu“ (Wikipedia.de, letzter Zugriff am 05.06.2023)

4 Wiktionary.de: „*veraltend, lokale Präposition (örtliches Verhältniswort) mit dem Akkusativ*: auf etwas hin, Synonyme: gegen, nach, zum/zur“ (Wiktionary.de, letzter Zugriff am 05.06.2023)

5 Wortbedeutung.info: „*veraltend, lokale Präposition (örtliches Verhältniswort) mit dem Akkusativ*: auf etwas hin“ (Wortbedeutung.info, letzter Zugriff am 05.06.2023)

Im Wikiwörterbuch wird „gen“ als veraltende, lokale Präposition mit Akkusativ definiert und als örtliches Verhältniswort kategorisiert. Ihre Bedeutung wird als „auf etwas hin“ beschrieben (Wiktionary 2023). Kookkurrenz-ähnliche Formen dieser Präposition sind in verschiedenen korpusbasierten einsprachigen Wörterbüchern am häufigsten „Richtung“, „nach“, „in den Himmel“ (Dornseiff, 2020). Auf die Auskunft des Gebrauchs von „in Richtung“ vergleichend mit „gen“ können auch manche Lerner selbst während einer Online-Recherche stoßen, vorausgesetzt, sie sind kompetent genug für eine intensive Online-Recherche. Zum Teil erfordert dies die „Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Abweichungen zwischen dem wahrnehmbaren Gebrauch der Sprache und den linguistischen Strukturen der Standardvarietät zu erfassen, die zu Beginn des Lernprozesses schwer begreifbar sind.“ (Salvato, 2022: 193). Neben Google-Suche dienen auch sprachliche Tools in Programmen wie z.B. WS-Word als eine Auseinandersetzung für Interessenten in dieser Hinsicht, doch „was die Ermittlung der Sprache anlag, haben die Programme allerdings ziemlich eingeschränkte Möglichkeiten“ (Káňa, 2014: 12). Hier kommen Lehrer ins Spiel und ihre Arbeit ist größer als es scheint: „Neue Technologien führen zu neuen Kommunikationsformen und auch zu neuen Forschungsmethoden. Fremdsprachenlehrende müssen über das rein sprachliche Fachwissen hinausgehen und das Spektrum sowohl ihrer (meta-)sprachlichen als auch methodologischen Kompetenzen erweitern, um Studierenden bessere Einblicke in sprachliche Merkmale und ihren authentischen Gebrauch zu ermöglichen“ (Pugliese, 2021: 101). Für Lehrer bestehen dementsprechend diverse Möglichkeiten zur Feststellung, ob ein Wort für die Gesellschaft allgemein veraltet und daher auch für Deutsch Lernende eher im passiven Wortschatzbereich weiterhin bleibend vermittelt werden soll. Man könnte z.B. in Lehrwerken selten geschriebene Wörter in Texten feststellen und davon ausgehen, dass diese im Deutschen nur gering produziert werden. Bei etwas älteren Lehrwerken bestände aber dann die Gefahr darin, dass die Frequenz der Wörter in Texten nicht mehr ihren aktuellen Status in der Gesellschaft zeigt. Man könnte eventuell nach mühsamer Recherche im Internet den Lernenden Auskunft darüber geben, in welchen Regionen manche

Wörter seltener oder öfter vorkommen. Dann wäre aber auf die Zuverlässigkeit einer korrekten Recherche und auf das damit verbundene Sichergehen einer korrekten Auskunft zu verzichten. Im Vergleich zu den genannten Beispielen besteht noch eine Möglichkeit, die den Lehrenden diese Aufgabe erleichtert; eine korpuslinguistische Untersuchung anhand eines webbasierten Programms wie z.B. DeReKo oder DWDS.

DATENERHEBUNGSMETHODE

Zur qualitativen und quantitativen Erhebung der Daten wurde korpuslinguistische Analyse als Methode ausgewählt. Scherer beschreibt Korpus als „eine Sammlung von Texten oder Textteilen, die bewusst nach bestimmten sprachwissenschaftlichen Kriterien ausgewählt und geordnet werden.“ (Scherer, 2014: 3). Das besondere an linguistischen Korpora ist, dass die Textsammlungen alle authentisch sind, was zugleich bedeutet; diese Texte widerspiegeln den tatsächlichen Sprachgebrauch. Sie sind also repräsentativ und die Summe von solchen Textsammlungen kann ziemlich groß sein (Stefanowitsch, 2020: 22). Es gibt viele Korpora für das Deutsche, die online durchsucht werden können und Informationen über die Gebrauchshäufigkeit von Wörtern oder deren Eigenschaften enthalten. Auf der Basis von Korpora entstehen oft auch Wortschatzdatenbanken (Eisenbeiss, 2020). Im Rahmen der Untersuchung in diesem Beitrag wurden die Frequenz- und Kollokationsanalyse als Korpusanalyse verwendet. Als Beurteilungsmittel von der Präposition „gen“ wurden hierfür die gängigsten Datenbanken DWDS und DeReKo gewählt, weil sie aufgrund ihrer breiten Textanhäufung ziemlich aussagekräftig sind und zu den geläufigsten Korpus-Datenbanken (u.a. IDS-Korpora⁵, DWDS-Kernkorpus⁶) zählen (Lemnitzer und Zinsmeister, 2015: 113). Dabei wurden die Daten aus dem DWDS **Zeitungskorpus** und aus **allen öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen)** in DeReKo unter die Lupe gestellt. Anhand der korpuslinguistischen Untersuchung auf DeReKo und DWDS wird in dieser Studie „gen“ vorwiegend nach ihrer Gebrauchsfrequenz und -feld in der geschriebenen Sprache durchsucht. Nachdem der Gebrauch von „gen“ in der schriftlichen Sprache recherchiert ist, werden im Anschluss Vorschläge dargestellt, wie und in welchen Zusammenhängen oder Kontexten im Unterricht „gen“ vermittelt und aktiviert werden kann.

Ziel und Fragestellungen der Arbeit

Veränderungen in einer Sprache führen auch zu Veränderungen im Wortschatz. Neue Wörter tauchen auf, werden veraltet oder werden überhaupt nicht verwendet. „Langfristig gesehen zeigen sich sprachgeschichtliche Entwicklungen in der Veränderung des Wortschatzes. Im Laufe eines

⁵ <http://www.ids-mannheim.de/kt/corpora.html>

⁶ <http://www.dwds.de/resource/kernkorpus/>

Jahrhunderts entstehen bei einer lebenden Sprache viele neue Wörter, andere sterben ab und viele werden verändert.“ (Güll, 2010: 52). Somit verändern sich mit der Zeit auch Hör- oder Lernwörter in Lehrwerken. Dabei werden Wörter im Fremdsprachenunterricht in einer bestimmten Reihenfolge und in vorgeschriebenen Wortgruppen vorgeführt (Bauer und Doetjes, 2023). Welche Art vom Wortschatz im DaF-Unterricht, somit auch in Lehrwerken in einem bestimmten Niveau etabliert werden soll, wurde bereits von GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) bestimmt. Außerdem sollte neueren Ansätzen nach die Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund stehen (Vielau, 1997). Von diesem Prinzip kann abgeleitet werden, dass solche Wörter vorrangiger vermittelt werden sollten, die sich auch in Alltagssituationen anwenden lassen. Da die Präposition „gen“ im Vergleich zu ihrer Proform „in Richtung“ in Lehrwerken seltener vorkommt, soll in dieser Arbeit festgestellt werden, ob „gen“ im Alltag der deutschen Sprachgemeinschaft, in geschriebenen Kontexten noch gängig genug ist. Mittels dieser Untersuchung kann die Frequenz und das Gebrauchsfeld von „gen“ als eine Aussagekraft dienen, in welchen Themenbereichen und wie intensiv sie im DaF-Unterricht vermittelt werden kann oder wie die Analyseergebnisse im DaF-Unterricht genutzt und an den Unterricht angepasst werden können.

In diesem Beitrag geht es um die Beantwortung dieser spezifischen Fragen:

1. In welchem Kontext wird das Lexem *gen* verwendet?
2. Wie häufig kommt das Lexem *gen* im Laufe der Zeit vor?
3. Mit welchen Wörtern wird das Lexem *gen* am häufigsten verwendet?
4. Welche Vorteile haben die Frequenz- und Kollokationsanalyse für Lernende bei der Aktivierung vom Lexem *gen*?
5. Welche Vorteile hat die Anwendung von Korpora bei der Wortschatzvermittlung bzw. beim Lernen der Wortschatz?

Teil-gesamtheit

Unter verschiedenen Funktionswörtern liegt in dieser Studie der Fokus auf der Präposition „gen“. Ihr Synonym „in Richtung“ wird hier nicht berücksichtigt. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass Zeitungen Wortträger sind und die Aktualität einer Sprache zu der die Zeitung veröffentlicht wurde, widerspiegeln (Pfefferkorn u.a. 2017). Daher wird in diesem Beitrag „gen“ nur in digitalen Zeitungskorpora DeReKo und DWDS untersucht. Der Vergleich der Ergebnisse in den beiden Korpora steht im Vordergrund.

Datenanalyse

Die Daten wurden durch Frequenzanalyse in den Korpora DeReKo und DWDS und Kollokationsanalyse im DeReKo gesammelt. In dieser Arbeit wurde

die Frequenz der Präposition „gen“ anhand der Statistik „Wortverlaufskurve“ im DWDS-Korpus und Referenzkorpus DeReKo (Kupietz und Keibel, 2009) analysiert. Mit dieser Analyse sollte ermittelt und verglichen werden, wie oft die Präposition „gen“ verwendet wird und wie oft die Präposition „gen“ in welchen Jahren verwendet wird. Danach wurden die Kollokationen der Präposition „gen“ im DeReKo analysiert. Durch diese Analyse wurde festgestellt, mit welchen Wörtern und wie oft das Lexem „gen“ mit diesen Wörtern verwendet wird. Alle Daten wurden im Juni 2023 erhoben.

BEFUNDE

Im Folgenden werden die Ergebnisse und Bewertungen der Frequenz- und Kollokationsanalyse der in den Korpora DeReKo und DWDS erhaltenen Daten vorgestellt.

Häufigkeitsanalyse der Präposition „gen“ im Vergleich von DeReKo und DWDS

Den DWDS-Suchergebnissen nach hat „gen“ zwei Bedeutungsübersichten; sie bezeichnet ein Richtungsverhältnis, meist bei Himmelsrichtungen entweder „bei einer Ruhelage: auf etw. gerichtet, einer Sache zugewandt“ oder „bei einer Bewegung: in Richtung auf etw. zu“ (Pfeifer, 1993). Unter der Kategorie „Worthäufigkeit“ auf DWDS werden sieben Häufigkeitsstufen aufgelistet. Von diesen sieben Stufen zwischen „selten“ gekennzeichnet durch „0“ und „häufig“ gekennzeichnet durch „6“ liegt der Gebrauchswert von „gen“ mit „Stufe 3“ noch über dem Durchschnittswert. Die Daten der DWDS-Statistik aus dem Jahr 2022 sind pro 1 Million Tokens bzw. Wörter (pMW) angegeben. Unter dem Begriff „Tokens“ soll jedes einzelne Wort (inkl. Satzzeichen) verstanden werden, aus denen ein Text besteht, wobei jedes Vorkommen einzeln gezählt wird.⁷ In diesem Kontext wird mit Token das Lexem „gen“ gemeint. Bezüglich der chronologischen Verteilung des Lexems „gen“ nach Wortverlaufskurve im DWDS lässt sich Folgendes feststellen:

⁷ <https://www.dwds.de/d/worthaeufigkeit> letzter Zugriff am 05.06.2023

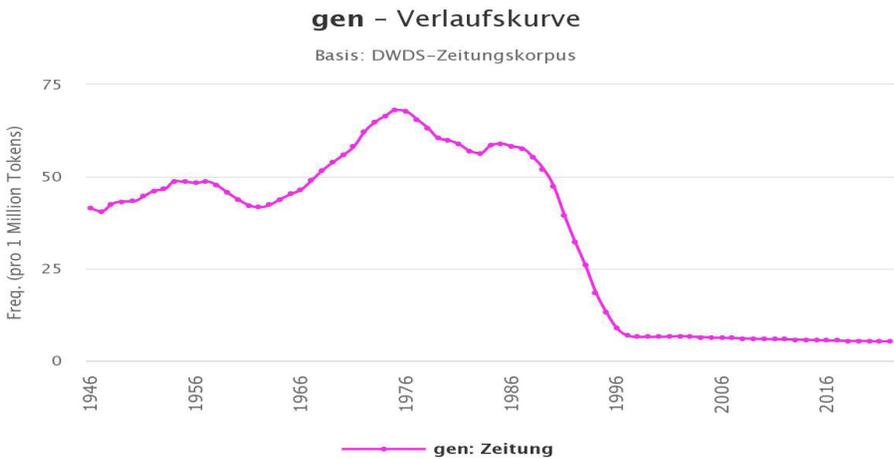


Abbildung 1: Chronologische Verteilung des Lexems „gen“ auf DWDS (in pMW)

Angeblicks der DWDS-Wortverlaufskurve kommt zustande, dass von 1960‘er bis Mitte 1970‘er Jahren der Gebrauch von „gen“ in deutschen Zeitungen kontinuierlich angestiegen ist. Die höchste Verwendung erreichte dieses Wort im Jahr 1975 nach relativer Häufigkeit mit ca. 68 Treffer pMW. Allerdings verlor sie ihren Wert ab diesem Zeitpunkt und ihr Gebrauch reduzierte sich im Zeitraum zwischen 1985 und 1997 beständig bis auf die relative Häufigkeit von ca. 7 Treffer pMW. Seitdem hat sie in der Verlaufskurve bis 2022 keinerlei Veränderung aufgewiesen. Die Ursache, weshalb „gen“ ab dem Jahr 1946 betrachtet wird, ist die digitalisierte Versammlung der Zeitungen ab diesem Jahr. Diese Daten werden entsprechend der absoluten Häufigkeit auch auf folgende Weise unterstützt:

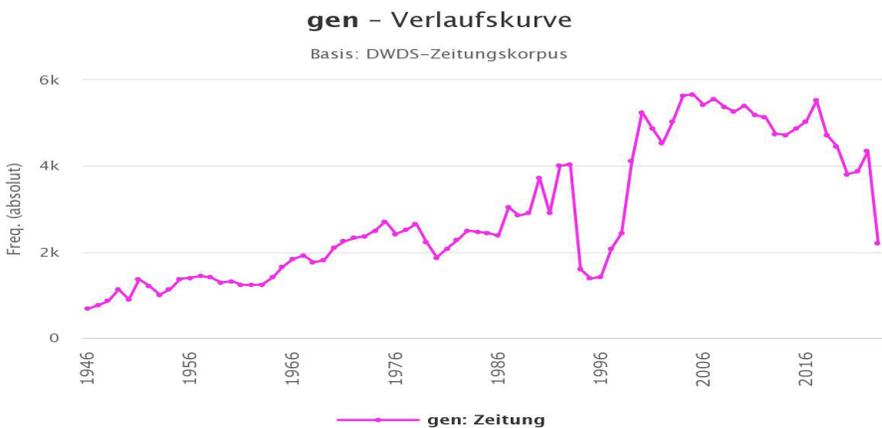


Abbildung 2: Rohfrequenzen (absolute Häuf.) des Lexems „gen“ in DWDS-Zeitungskorpus

Für die Analyse von mittel- und niedrigfrequenten Wörtern (d. h. unterhalb einer Schwelle von 1 pro Million Tokens)⁸ in der Wortverlaufskurve wird empfohlen, auf die Ansicht „Rohfrequenzen“ zu wechseln, da die geglättete Ansicht die Ergebnisse nicht ausreichend darstellen kann. Für besondere Fälle wird auch eine absolute Frequenzanalyse empfohlen. Aus diesem Grund wurde auch eine absolute Häufigkeitsanalyse durchgeführt. Wenn man sich das DWDS-Zeitungskorpus anschaut, stellt man fest, dass es sich um Lokalzeitungen handelt. Vor allem nach den 1990er Jahren wurden mehr Zeitungen aufgenommen. Die hohe absolute Trefferzahl kann deshalb durch die Erweiterung des Korpus erklärt werden. Im Jahr 2005 war es mit 5661 Treffern das am häufigsten verwendete Wort. Danach stimmt es am häufigsten mit 5644 Treffern im Jahr 2004 überein. Die Gebrauchshäufigkeit des Wortes in den Jahren 2007 und 2017 ist recht hoch (5567 und 5518 Treffer). Die Gebrauchshäufigkeit dieses Wortes nimmt ab dem Jahr 2017 ab. Es scheint wichtig zu sein, die regionale Verteilung dieses Wortes zu kennen. „Die Verteilung der Treffer über Areale und Zeitungen lässt sich in tabellarischer Form ausgeben. Dabei wird neben der absoluten Trefferzahl jeweils auch ein normalisierter PPM-Wert (parts per million) aufgeführt, der die Trefferzahl pro Million Tokens im Areal angibt.“ (Nolda, Barbaresi und Geyken, 2021: 2). In der gleichen Übersicht wurde die regionale Verteilung dieses Wortes untersucht und die Ergebnisse in der folgenden Tabelle wurden erhalten:

Tabelle 1: Treffer und PPM-Werte für „gen“ im ZDL-Regionalkorpus (1993–2023)⁹

<u>Areal¹⁰</u>	<u>Treffer</u>	<u>PPM</u>
D-Mittelost	19704	12,37
D-Mittelwest	15464	4,56
D-Nordwest	9655	7,09
D-Südost	4838	3,12
D-Südwest	4673	4,29
D-Nordost	4119	6,51

Wie Tabelle 1 zeigt, kommt das Lexem „gen“ vor allem im Areal D-Mittelost (PPM: 12,37) am häufigsten vor. Es kann gesagt werden, dass dieses Lexem typisch für die Areale D-Nordwest (PPM: 7,09) und D-Nordost (PPM: 6,51) ist. Mit etwas niedriger Frequenz kommt es in den Arealen D-Mittelwest (PPM: 4,56) und D-Südwest (PPM: 4,29) vor. Das Lexem „gen“ ist im Areal D-Südost (PPM: 3,12) am niedrigsten.

⁸ <https://www.dwds.de/d/plot#glaettung> Letzter Zugriff am 28.06.2023

⁹ Zur Erstellung dieser Grafik wurde Kartenmaterial von www.regionalsprache.de verwendet. Die Arealgrenzen orientieren sich an der Dialektgliederung bei Lameli (2013: 194). Stand: 25.8.2023 Säulen skaliert um Faktor 4.

¹⁰ Die Arealgrenzen orientieren sich an der Dialektgliederung bei Lameli (2013: 194). Stand: 25.8.2023 Säulen skaliert um Faktor 4.

Um einen Vergleich anzustellen, wurde weiterhin die Häufigkeitsanalyse des Lexems „gen“ in DeReKo recherchiert. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das im DeReKo-Referenzkorpus recherchierte Archiv und Korpus und zeigt außerdem die Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse des Lexems „gen“ an: Wie in der vorliegenden Tabelle dargestellt ist, traf die Präposition „gen“ 71.148-mal in den Jahren 1772 und 2022 (20. und 21. Jh.) in den 970 Korpora.

Tabelle 2: Relative und absolute Häufigkeit des Lexems „gen“ in DeReKo

DeReKo	
Aktuelles Archiv:	W - Archiv der geschriebenen Sprache
Aktuelles Korpus:	W-öffentlich - alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen)
Referenz:	Deutsches Referenzkorpus DeReKo-2023-I (Insgesamt 970 Korpora)
Suchanfrage	gen
Zeitraum	1772-2022
Anzahl der Texte	63.450
Quelle	101 Quellen
Treffer (Anzahl der Tokens)	71.148
rel. Häuf. (in pMW / in %)	6.61 pMW/ 0.000661%

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, wurden die Wörter mit Rechtschreibfehlern während der Recherche bereinigt und in der Recherche ausgeschlossen. Das Ergebnis ist wie folgt: **gen: 1 aktivierte von 4 Wortformen, alphab. absteigend.**

Tabelle 3: Wortformliste zum Lexem „gen“ in DeReKo

Wortformliste	
gên	2
gén	11
gën	1
gen	71.148

Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass die Wörter mit Rechtschreibfehlern von „gen“ vorhanden sind. Die korrekte Schreibweise der Präposition „gen“ wurde in die Arbeit einbezogen, andere Schreibweisen wurden ausgeschlossen. 0.000661% aller Wörter in DeReKo (W-öffentlich) Formen des Lexems „gen“ laut Tabelle 2. Aus diesem Ergebnis ergibt sich, dass die Wortformen der Katastrophe 6 von 1.000.000 ausmachen. „Die relative Gebrauchshäufigkeit eines Wortes in einem Korpus gibt an, welchen Anteil an allen Worttokens im Korpus die Tokens des gegebenen Wortes ausmachen.“¹¹ Bei den Texten im Korpus handelt es sich überwiegend um Zeitungstexttypen.

¹¹ <https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/kl/dokumente/freqMeasures.htm#relFreq> Letzter Zugriff am 28.06.2023

	Treffer	rel. Häuf.	Texte	Jahrzehnt ▲
⊕	2	19.17 pMW	1	1770-1779
⊕	3	75.43 pMW	1	1780-1789
⊕	8	16.90 pMW	2	1790-1799
⊕	4	8.58 pMW	2	1800-1809
⊕	44	73.68 pMW	32	1810-1819
⊕	36	8.26 pMW	32	1940-1949
⊕	352	9.71 pMW	328	1950-1959
⊕	747	10.78 pMW	663	1960-1969
⊕	886	10.99 pMW	821	1970-1979
⊕	1.148	10.37 pMW	1.032	1980-1989
⊕	10.013	7.46 pMW	9.150	1990-1999
⊕	26.022	7.20 pMW	22.748	2000-2009
⊕	26.738	5.80 pMW	23.854	2010-2019
⊕	5.145	5.72 pMW	4.784	2020-2029
	71.148	6.61 pMW	63.450	14 Jahrzehnte

Abbildung 3: Relative Häufigkeit des Lexems „gen“ auf DeReKo (in w-öffentlich)

Abbildung 3 zeigt Verteilungen der Treffer vom Wort „gen“ über Zeit (in pMW= pro Million Wörter). Vor 1770 gibt es im Korpus keine Treffer. Wird das Lexem „gen“ im Datenbank DeReKo durchsucht, stellt sich fest, dass diese Präposition in verschiedenen schriftlichen Gebrauchsfeldern vorkommt. Im Zeitraum zwischen 2010 und 2019 finden sich 26.738 Treffer in 23.854 Texten und in diesen Jahren ist die Trefferzahl am höchsten. Die Trefferzahl mit 26.022 liegt zwischen den Jahren 2000 und 2009 ziemlich hoch. Die hohe Trefferanzahl ist vor allem auf die Vergrößerung des Korpus zurückzuführen. Zwischen den Jahren 1770-1779 und 1780-1789 gibt es nur 1 Treffer. Betrachtet man die relative Häufigkeit, so stellt man fest, dass sie mit der Zeit abnimmt, obwohl das Korpus im Laufe der Jahre wächst und die Trefferanzahl größer wird. Z.B. in den Jahren 1980-1989 ist Häufigkeit höher als in den Jahren 1990-1999. „Gen“ kommt in den Jahren 2010-2019 relativ weniger vor als in den Jahren 2000-2009: Zwischen 2000-2009 sind 7.20 pMW aller Wörter (Tokens) Wortformen von „gen“, in den Jahren 2010-2019 lediglich 5.80 pMW.

Kollokationsanalyse der Präposition „gen“ im DeReKo

Ein Wort kann über mehrere Bedeutungen verfügen und oft in Kombination mit anderen Wörtern benutzt werden. Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig zu wissen, wie oft ein Wort verwendet wird und mit welchen Wörtern es am häufigsten verwendet wird. Die meisten Treffer als „gen“ kookkurrieren mit den vier Haupthimmelsrichtungen „Norden“ mit 98%, „Osten“ mit 97%, „Süden“ und „Westen“ mit jeweils 97%; und bei dem Wort „Himmel“ mit 100%. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Kollokationen des Lexems „gen“ in DeReKo.

Tabelle 4: Kollokationen vom Lexem „gen“ im Korpus w-öffentlich in DeReKo (je ein Wort links / rechts)

Vorfeld		Mittelfeld	Nachfeld	
Syntagmatische Muster				
Er	reist	gen	97%	
			<i>Süden.</i>	
Je weiter	er	gen	97%	fährt, desto grausamer wird die Gegend.
			<i>Osten</i>	
Die Sonne	neigt sich	gen	99%	
			<i>Westen</i>	
Schaut	man	gen	98%	Ist alles abgebrannt.
			<i>Norden</i>	
Er warf	einen Blick	gen	99%	
			<i>Himmel.</i>	
	Arme	gen	99%	erhoben flehte er Gott an.
			<i>Himmel</i>	

Tabelle 4 zeigt, dass die Wörter links von „gen“ keine feste Muster aufweisen, während das erste nachkommende Wort von dieser Präposition ein eindeutiges Muster verzeichnet, nämlich entweder „Himmel“ oder eine der Himmelsrichtungen.

Nach manueller Einstellung¹² umfasst der Kontextanalyse fünf vorangehende und fünf nachkommende Wörter der Präposition „gen“. Für die Präposition „gen“ sind die Kookkurrenzen links irrelevant, d.h. die vorangehenden Wörter (links von „gen“) verzeichnen keine bestimmte Worteinheit. Diese Bestimmung ergibt sich aus der Kontextanalyse in Betracht auf Wörter vor „gen“. Im Gegensatz dazu liegt in fünf nachkommenden Wörtern die Präposition „gen“ nur mit dem ersten nachkommenden Token in einem festen Zusammenhang. Dies hängt damit zusammen, dass „gen“ in der Kollokation den treffenden

¹² Einstellungen für die Kookkurrenzanalyse in COSMAS II: Die Suche nach Kookkurrenzen erfolgt nur innerhalb eines Satzes, die Granularität grob, Zuverlässigkeit normal; Funktionswörter werden ignoriert. Für die Präposition „gen“ sind die Kookkurrenzen links irrelevant, da sie in der Kollokation den treffenden Wörtern nur vorangestellt werden können. Die vorangehenden Wörter (links von „gen“) verzeichnen keine bestimmte Einheitslichkeit. Dies ergab sich aus der Kontextanalyse in Betracht auf fünf Wörter nach rechts. In fünf nachkommenden Wörtern lag die Präposition „gen“ nur mit dem ersten in einem festen Zusammenhang.

Wörtern strukturell nur vorangestellt werden kann. Konkrete Beispiele in der Tabelle 3 sollten die Feststellung veranschaulichen. Die Untersuchung von „gen“ im Hinblick auf die Kollokation mit den nachkommenden Wörtern umfasst nur die Textsorte „Tageszeitung“ (überwiegend St. Galler Tagblatt, Braunschweiger Zeitung, Hannoversche Allgemeine).

FAZIT

Das Resultat der gesamten Recherche zeigt, dass die Präposition „gen“ in Zeitungen ihre Existenz in geschriebenen Texten - in diesem Beitrag sind es Zeitungen - bis heute noch bewahrt. Obwohl sie in Lehrwerken selten vermittelt wird, kann davon ausgegangen werden, dass ein Deutschlerner diese Präposition in Zeitungen sowie in anderen Textsorten zu lesen mag, solange er sich in Deutschland aufhält oder eine deutsche Online-Zeitung liest. Daher ist ihre Vermittlung im Unterricht auch notwendig. Die Präposition „gen“ wird kaum mit einem (akkusativischen) Artikel benutzt, auch wenn sie zur Akkusativdeklinationsgruppe gehört. Des Weiteren ist diese Präposition ein Einzelwort, was sie im Vergleich zu einer Wortkombination aus zwei Wörtern wie „in Richtung“ Gebrauchsgünstiger macht. Dies wird nach ihrer Vermittlung im DaF-Unterricht seitens Lerner auffallen und kann attraktiv scheinen, was ihre praktische Anwendung anbelangt. Da „gen“ am häufigsten in der Kombination mit den Himmelsrichtungen erscheint, kann diese Tatsache als eine Gelegenheit genutzt werden, indem sie während der Vorführung von Himmelsrichtungen vermittelt wird.

Kategorisieren lässt sich die Präposition „gen“ zwar noch nicht als „veraltet“, aber als „veraltend“ bestimmt, was zu bedeuten mag; „gen“ kann noch in die deutsche Sprachgesellschaft wiederintegriert werden. Deutsch Lernende könnten hierfür als Wortträger eine besondere Funktion einnehmen, da sie in ihren Wahrnehmungen über die Erkenntnis „gen als veraltende Präposition“ noch nicht verfügen. Aktivierung vom passiven Wortschatz dient zur Bereicherung des Wortschatz-Repertoires und verspricht eine erfolgreichere Verständigung in der Fremdsprache.

Zumal „gen“ in Verbindung mit Himmelsrichtungen gängig auftritt, kann man sie in diesem Themenbereich kontextualisieren. Himmelsrichtungen werden in vielen Lehrwerken schon ab Niveau A1.2 vermittelt, so z.B. in Begegnungen Deutsch als Fremdsprache (Kapitel 7, S.187).

Verben aus A1 wie z.B. „gehen“ oder „fahren“ kann mit „gen“ verbunden werden, sodass daraus ein einfacher Satz wie etwa „Ich gehe gen Süden“ entsteht. Genauso könnte „gen“ mit dem Thema „Wegbeschreibung“ verknüpft und etwa in einem Beispielsatz wie „gehen Sie gen Süden“ vorgetragen werden. Wesentlich ist hier die wiederkehrende Anwendung (spiralförmige

Progression), damit sie genug verinnerlicht und nachhaltig im aktiven Wortschatz eines Deutsch Lernenden verankert werden kann. Eine vollständige Aktivierung eines passiven Wortes wie „gen“ müsste in der Regel auch durch seinen Gebrauch in der mündlichen Sprache unterstützt werden (Laufer, 2006). Wenn aber einzig alleine nur ein Individuum eine für die Gesellschaft längst veraltete Vokabel benutzt, wird dieser Gebrauch das Verständnis in der Kommunikation der jeweiligen Sprache erschweren (Dornseiff, 2020). Demzufolge könnte so ein Wort auch den Satzfluss in der Wahrnehmung des Empfängers negativ beeinträchtigen oder gar als unangenehm bis auf bizarr empfunden werden. Daher ist die weitere Feststellung erforderlich und könnte für Forscher in dieser Einrichtung von Interesse sein, wie oft die Präposition „gen“ in den vergangenen Jahren von deutschsprachigen auch in der mündlichen Sprache verwendet wurde und welchen Platz sie heute noch in der deutschen Gegenwartssprache einnimmt.

Zehn weitere Wortbeispiele, die im Rahmen der allgemeinen DaF-Lehre nicht oft besprochen werden, sind z.B. antizipieren (vorhersehen), agil (beweglich), eloquent (wortgewandt), explizit (deutlich), legitim (anerkannt), fragil (zerbrechlich), Konversation (Gespräch), versiert (geschickt), relevant (wichtig) und perfide (gemein). Auch solche Lexeme könnten mittels Kontextanalyse in verschiedenen Korpora aufgearbeitet und für junge Lernende vertrauter gemacht werden.

Doch nicht nur Korpuslinguisten profitieren von Referenzkorpora. Die Verwendung von Korpora lässt sich auch für wissenschaftliche Zwecke und Materialien für den Sprachunterricht bedienen. Außerdem können Korpora Lehrenden und Lernenden bei der Wortschatzvermittlung und dem Erwerb von Wortschatz auf verschiedene Weise helfen. Je nach Gebrauchszweck sind also die Vorteile anders zu betrachten (Wallner, 2013). Korpora werden auch mit steigender Tendenz bei einer Erstellung von Lehrwerken gebraucht. Eine Korpus-Datenbank kann allerdings auch dazu beitragen, dass sich Lerner mit einem selten vorkommenden Wort wie „gen“ vertraut machen. Für den Gebrauch von Korpora seitens Lernenden ist nun entscheidend, wie detailliert diese Datenbanken im Unterricht vorgeführt werden. DWDS kann hierbei als zugangs- und benutzerfreundlich genannt werden. Anhand nutzerfreundliche Korpusanalysewerkzeuge können Lerner authentische Sprachmuster und -strukturen kennenlernen und so ihre Sprachkompetenz verbessern. Sie können sogar ihre eigenen Wörterbücher erstellen. Mittels universitären und gymnasialen Zusammenarbeit in Mannheim wurden z.B. im Rahmen des Projekts „Schüler machen Wörterbücher“ im Deutschunterricht sogar seitens Schüler*innen selbst durch das Wiki basierte Wörterbuch „Denktionarys“ korpusbasierte Artikel verfasst. Schüler*innen durften in diesem Projekt ihre

auf einer wissenschaftlichen Grundlage erreichten Forschungsergebnisse publizieren (Nolting und Radtke, 2019). Geht es um die Wortschatzlehre, so können solche Datenbanken Lehrern einen Beitrag leisten, indem sie die Wörter nach ihren Eigenschaften und Verwendungshäufigkeit untersuchen, ehe sie diese vorführen. Der Vorführung eines Wortes steht nun dessen Aneignung, die einen relativ längeren und mühsameren Prozess aufweist. Für die Aktivierung von passiven Wörtern und ihre Nachhaltigkeit spricht die wiederkehrende Übung und Anwendung.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apeltauer, E. (2009). Gedanken zur sprachlichen Förderung in Vor- und Grundschule. *Sprachkultur, Festschrift für Marianne Polz*, Siegen Böschen Verlag, 47 - 61.
- Bauer, K. und Doetjes, G. (2023). Der Lernwortschatz in einem DaF-Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1).
- Belica, C. Statistische Kollokationsanalyse und Clustering. Korpuslinguistische Analyseverfahren. © 1995 Institut für Deutsche Sprache, Mannheim.
- Blachowicz, K. (2017). *Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken*. PaisVasco: Universidad del PaisVasco unveröffentlichte Abschlussarbeit.
- Bohn, R. (1994). Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In G. Henrici und C. Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videospiele*, Band 1. (S.128-201). Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohn, R. (2000). Probleme der Wortschatzarbeit. *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache Vol. 22*. Langenscheidt.
- Böttger, H. (Hrsg.) (2005). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung*. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung Lernen. (2. Aufl.). Domino Verlag Günther Brinek GmbH.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster: Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Brown, H. D. und Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.
- Buscha, A. und Szita, S. (2013). *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1+: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch+2CD's: CDs zur Hörverstehensschulung*. Leipzig: Schubert Verlag.
- Chan, W., Meng, C., Kwee, N. und Suthiwan, T. (Hrsg.) (2011). *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- COSMAS II (Corpus Search, Management and Analysis System), <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>, © 1991-2021 Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, abgerufen am 06.06.2023.
- DeReKo-Das Deutsche Referenzkorpus. Ausbau und Pflege der Korpora geschriebener Gegenwartssprache. Digitale Sprachwissenschaft. Institut für Deutsche Sprache, abgerufen am 06.06.2023.
- Dornseiff, F. (2020). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Dudenredaktion. „gen“ auf Duden online. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/gen> [abgerufen am 05. Juni 2023].
- DWDS-Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. <https://www.dwds.de/> [abgerufen am 06. Juni 2023].
- DWDS-Wortverlaufskurve für „gen“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/r/plot/?view=3&corpus=zeitungenxl&norm=date%2B-class&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&w-base=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2022&q1=gen> [abgerufen am 05. Juni 2023].
- Edmondson, W. J. (1995). Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In K.R. Bausch et. al. (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (S. 55–62). Tübingen: Gunter Narr Verlag

- Eisenbeiss, S. (2020). Textsammlungen und Datenbanken zur Verwendung des Deutschen – Materialien für Korpuslinguistik, Sprachwissenschaft und Sprachunterricht (DaF & DaZ). *Sprache Spiel Natur*. <https://www.sprache-spiel-natur.de/2020/06/14/textsammlungen-und-datenbanken-zur-verwendung-des-deutschen/> [eingesehen am 05. Juni 2023].
- Experimental Linguistics in the Field, (2015). https://experimentalfieldlinguistics.wordpress.com/experimental-materials/lexical_databases/
- Goethe-Institut. (o. J.). *Prinzipien der Fremdsprachendidaktik—Goethe-Institut*. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/gru/pri.html> [abgerufen am 25. Mai 2023].
- Güll, R. (2010). Zur Statistik des deutschen Wortschatzes. *Statistische Monatshefte Baden-Württemberg*, 9, S. 52-54.
- IDS. (2022). „gen“ *Deutsches Referenzkorpus / Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2022-I*, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. PID: 00-04B6-B898-AD1A-8101-4.
- Káňa, T. (2014). *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., Sonntag, R., Lösche, R. P. und Moritz, U. (2022). *Aspekte neu B2 Mittelstufe Deutsch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag
- Kupietz, M., Lungen, H., Kamocki, P. und Witt, A. (2018). The German Reference Corpus DeReKo: New Developments – New Opportunities. In *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, Miyazaki, Japan. European Language Resources Association (ELRA).
- Kupietz, M. und Keibel, H. (2009). The Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) as a basis for empirical linguistic research. In M. Minegishi und Y. Kawaguchi (Hrsg.). *Working Papers in Corpusbased Linguistics and Language Education No. 3*. (S. 53- 59). Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies (TUFS).
- Lameli, A. (2013). *Strukturen im Sprachraum: Analysen zur arealtypologischen Komplexität der Dialekte in Deutschland*. Berlin: De Gruyter
- Laufer, B. und Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of languagelearning context. In *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Laufer-Dvorkin, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language Vocabulary Learning. In *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 63(1), 149-166.
- Lemnitzer, L. und Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lundquist-Mog, A. und Widlok, B. (2015). *DLL 08:DaF für Kinder*, 1. Aufl.. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Nolda, A., Barbaresi, A. und Geyken, A. (2021). *Das ZDL-Regionalkorpus: Ein Korpus für die lexikografische Beschreibung der diatopischen Variation im Standarddeutschen*. In H. Lobin, A. Witt und A. Wöllstein (Hrsg.). *Deutsch in Europa*. (S. 317–322). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Nolting, A. und Radtke, N. (2019). Korpusbasierte Lexikografie: Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 107-126.
- Pfefferkorn, O., Riecke, J. und Schuster, B.M. (Hrsg) (2017). *Die Zeitung als Medium in der neueren Sprachgeschichte: Korpora – Analyse – Wirkung*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Pfeifer, W. (1993). „gen“. In W.Pfeifer et al. (Hrsg.). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/gen> [abgerufen am 05. Juni 2023].

- Pugliese, R. (2021). Die Verwendung von Korpora zur Erschließung grammatisch-funktionaler Aspekte im DaF-Unterricht in Italien am Beispiel der weil-V2 Konstruktion im gesprochenen Deutsch. *German As a Foreign Language*, 101-121.
- Salvato, L. (2022). DaF-Didaktik und Online-Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierter Sprachplattformen. In *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 30(1).
- Scherer, C. (2014). *Korpuslinguistik*. Zweite, aktualisierte Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Kurzeinführungen in die germanistische Linguistik, 2).
- Schöler, H. und Welling, A. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik der Sprache*. Band 1, Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Stefanowitsch, A. (2020). *Corpus linguistics: A guide to the methodology*. Language Science Press (Textbooks in Language Sciences)
- Tschirner, E. (2011). Wortschatz. In H.J. Krumm (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Handbuch 1. (S. 236-245). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Vielau, A. (1997). *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wallner, F. (2013). Korpora im DaF-Unterricht – Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13.
- Wikipedia. (o.J.). *Deutsches Referenzkorpus*. https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Referenzkorpus#:~:text=Mit%20derzeit%20%C3%BCber%2053%20Milliarden,f%C3%BCr%20angemeldete%20Benutzer%20%C3%B6ffentlich%20zug%C3%A4nglich. [abgerufen am 05. Juni 2023].
- Wikipedia. (o. J.). „gen“. <https://de.wikipedia.org/wiki/GEN#:~:text=Seiche%20auf%20Bretonisch-,gen%20steht%20f%C3%BCr%3A,%2C%20in%20Richtung%2C%20nach%2C%20zu> [abgerufen am 05. Juni 2023].
- Wikipedia. (o. J.). *Korpuslinguistik*. <https://de.wikipedia.org/wiki/Korpuslinguistik> [abgerufen am 22. Juni 2023].
- Wiktionary (2023). „gen“. <https://de.wiktionary.org/wiki/gen> [abgerufen am 05. Juni 2023].
- Wortbedeutung.info. (o.J.). „gen“. <https://www.wortbedeutung.info/gen/> [abgerufen am 05. Juni 2023].

KAPITEL 9

MASTER- UND PROMOTIONSSTUDIENGÄNGE IM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER TÜRKEI

Ebru ÜSTÜN¹, Lokman TANRIKULU²

EINLEITUNG

Die steigenden Zahlen der DaF-Studierenden im Bachelorstudium sowie in den weiterführenden Studiengängen im Fachbereich lassen darauf schließen (Polat und Tapan, 2010:98), dass die Bedeutung dieser Studiengänge im Land zunimmt. Die wachsende Nachfrage an der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Studiengängen bringt die qualifizierte Ausbildung von DaF-Lehrkräften für Hochschulen mit sich. In diesem Kontext haben sich Master- und Promotionsstudiengänge im Fach in der Türkei zu einem wichtigen Bildungsbereich entwickelt.

In dieser Arbeit sollen die weiterführenden Studiengänge im Fach Deutsch als Fremdsprache in den türkischen Universitäten dargestellt werden. Die im Beitrag präsentierten Daten begrenzen sich auf das Wintersemester 2023/2024 und auf Zulassungsvoraussetzungen für türkische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Ziel dieser Arbeit ist es einen Überblick über die Universitäten, die ein weiterführendes Studium im Fach anbieten, ihre Ziele sowie die Zulassungsvoraussetzungen zu geben. Hierzu wird vorerst das weiterführende Studium in der Türkei erklärt. Im Fokus des nächsten Kapitels steht das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Im Anschluss werden die Ziele der Master- und Promotionsstudiengänge der Abteilungen dargelegt. Danach werden Zulassungsvoraussetzungen zum weiterführenden Studium an den türkischen Universitäten vorgestellt. Hierbei werden ebenfalls die zentralen Prüfungen ALES, YDS und YÖKDIL betrachtet. Schließlich wird die Anzahl der Neueinschreibungen für dieses Fach aufgezeigt. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, das türkische Hochschulsystem bezüglich der weiterführenden Studien im Fach Deutsch als Fremdsprache besser zu verstehen und als Ausgangspunkt für weitere Forschungsideen dienen.

¹ Lek., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 0000-0001-8820-8129, ebruustun@nevsehir.edu.tr

² Assoc. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 0000-0002-1862-8176, ltanrikulu@nevsehir.edu.tr

WEITERFÜHRENDE STUDIENGÄNGE IN DER TÜRKEI

Ein Master- oder Promotionsstudiengang wird in der Türkei durch Dozenten der Fakultäten der Universitäten durchgeführt. Hochschulen übernehmen nach Aksu et al. (2021:351) die Aufgabe qualifizierte Fachleute auszubilden, die in Bereichen wie Sprache, Bildung, Wirtschaft, Gesundheit etc. für ein Land wissenschaftliche und technologische Fähigkeiten entwickeln. Aksu et al. (2021:351) und Yalcinkaya et al. (2014:1010) machen darauf aufmerksam, dass diese Ausbildung der Fachleute größtenteils im weiterführenden Studium erfolgt. Im weiterführenden Studium wird die Produktion und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse ermöglicht, außerdem werden hier Lehrkräfte ausgebildet, die von Hochschulen benötigt werden (vgl. ebd.). Das weiterführende Studium wird als der erste Schritt der akademischen Laufbahn angesehen. Üstün (2021:34) unterstreicht, dass das weiterführende Studium über die Grundausbildung hinaus geht und eine Spezialisierung ermöglicht. Es stellt eine wichtige Bildungsstufe dar, um „Akademiker und Führungskräfte auszubilden“, die maßgeblichen Einfluss auf die Zukunft eines Landes haben. Yalcinkaya et al. (2014:1010) fassen das Hauptanliegen des weiterführenden Studiums als Ausbildung von Wissenschaftlern zusammen, die in der Lage sind Probleme durch kritisches Denken und Informationsproduktion, lösen. Demnach werden im weiterführenden Studium Methoden und Fähigkeiten für umfangreichere wissenschaftliche Forschung, für die Bewältigung komplexerer Probleme, für die Spezialisierung in Fachbereichen sowie die Erzeugung und Zusammenführung von Informationen vermittelt.

Das weiterführende Studium besteht in der Türkei aus dem Master- und dem Promotionsstudium. Aus den Richtlinien zu weiterführenden Studiengängen des Hochschulrats (YÖK) kann entnommen werden, dass das Ziel eines Masterstudienganges darin besteht, Studierenden Fähigkeiten zur wissenschaftlichen Forschungsmethodik zu erteilen, um Informationen zu sammeln, zu interpretieren und zu bewerten (vgl. http-1). Sen (2013:11) ergänzt dieses Ziel damit, dass ein Masterstudiengang es Studierenden ermöglichen sollte Fähigkeiten zu erwerben, indem sie sich mit einem für sie interessanten Thema, im begrenzten Umfang aber detailliert auseinandersetzt. Hierbei sollten theoretische oder praktische Kenntnisse in einem selbstgewählten Bereich vertieft werden. Üstün (2021:34) hebt hervor, dass es das Ziel eines Masterstudienganges ist „auf ihrem Gebiet spezialisierte Personen auszubilden, eine Grundlage für die Doktorandenausbildung zu schaffen und Einzelpersonen den wissenschaftlichen Prozess verständlich zu machen“. Yalcinkaya et al. (2014:1011) betonen ebenfalls, dass neben den Fähigkeiten und Kenntnissen zum Fachgebiet, besondere Achtung auf den Erwerb von Forschungskompetenzen und Verhaltensweisen geschenkt werden sollte.

Im Vergleich dazu werden Promovierende mit den grundlegenden Konzepten, Prinzipien und Methoden sowie Theorien vertraut sein, denn diese könnten als Ausgangspunkt und Auslöser in der Fortbildung dienen (vgl. Sen, 2013:12). Die Richtlinien des Hochschulrats (YÖK) beschreiben das Doktorandenprogramm als die Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten, um unabhängige Forschung zu betreiben, wissenschaftliche Probleme und Daten aus einer tiefgreifenden Perspektive zu interpretieren, zu analysieren und zu neuen Schlüssen zu gelangen (vgl. [http-1](#)). Üstün (2021:34) definiert das Ziel des Doktorandenprogramms als „Wissenschaftler, Dozenten und Forscher auszubilden, die, die für die wirtschaftliche und technologische Entwicklung erforderlichen Grundlagenforschungen planen, durchführen, abschließen und veröffentlichen“.

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass ein Masterstudium in der Türkei darauf abzielt, einen ersten Schritt in die akademische Laufbahn zu gewährleisten, durch die Vermittlung von wissenschaftlicher Methodik sowie das Vertiefen des Fachwissens, um Interessensgebiete zu schaffen. Dadurch soll die Grundlage für eine Promotionsausbildung geschaffen werden. Im Promotionsstudium selbst dagegen, erwartet man eine Vertrautheit mit wissenschaftlichen Theorien, Methoden etc., sodass wissenschaftliche Probleme erkannt und selbstständig angegangen werden können.

ZUM FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ALS GRUNDSTÄNDIGER UND WEITERFÜHRENDER STUDIENGANG

In der Türkei haben Studieninteressierte, die ein Studium mit dem Schwerpunkt deutsche Sprache anstreben, die Möglichkeit zwischen drei Studiengängen zu wählen: Deutsch als Fremdsprache (auch deutsche Sprache und ihre Didaktik genannt), Germanistik und Übersetzen und Dolmetschen. Das Fach Deutsch als Fremdsprache liegt im Interesse dieses Beitrags, aus diesem Grund werden die beiden anderen Studiengänge außer Betracht gelassen.

Das Studienfach Deutsch als Fremdsprache wird an 16 staatlichen Universitäten in der Türkei angeboten (vgl. [http-2](#)). Das Programm ist ein vierjähriges Bachelorstudium, wobei durch erfolgreichen Abschluss Absolventinnen und Absolventen die Lehrbefähigung der deutschen Sprache an türkischen Schulen erteilt wird (vgl. Karbi, 2020:260). Nach dem Abschluss an dieser Fakultät haben Absolventinnen und Absolventen, die einer Lehrtätigkeit nachgehen möchten, drei Möglichkeiten: Als Deutschlehrkraft an einer staatlichen Schule arbeiten, als Deutschlehrkraft an einer privaten Schule arbeiten oder ein weiterführendes Studium antreten, um an einer Universität tätig werden zu können (vgl. Üstün, 2021:34). Das Aufnehmen einer Lehrtätigkeit an

einer privaten Schule in der Türkei setzt keine weiteren Qualifikationen, außer dem Diplom, voraus, die Lehrtätigkeit kann theoretisch beginnen. Die Arbeit an einer staatlichen Schule in der Türkei ist jedoch an den Erfolg bei einer zentralen Prüfung gebunden. Die KPSS-Prüfung, die von der ÖSYM (Zentrale Stelle für Studienplatzvergabe) erstellt, durchgeführt und bewertet wird. Die KPSS-Prüfung enthält Fragen zu Themen wie „Mathematik, Naturwissenschaft, Türkisch, Pädagogik, Leistungsmessung usw.“ (Yücel, 2008:127). Die endgültige Punktzahl der KPSS-Prüfung wird errechnet durch das Hinzufügen der Punkte aus der YDS-Prüfung (vgl. Üstün und Pasaoglu, 2022:318), die ebenfalls von ÖSYM erstellt, durchgeführt und bewertet wird. Hierbei handelt es sich jedoch, um eine Prüfung zur Feststellung der Fremdsprachenkenntnisse. Der andere Weg des weiterführenden Studiums, bedeutet in der Türkei nach dem Bachelor entweder das Masterstudium oder die direkte Promotion, basierend auf dem Bachelorstudium. Aus Karbi (2020:261) kann entnommen werden, dass „hochqualifizierte türkische Studierende“ ein Masterstudium angehen. Das Masterstudium führt zum international anerkannten Mastergrad und das Promotionsstudium ebenfalls zum international anerkannten Doktorgrad (vgl. DAAD, 2020:3).

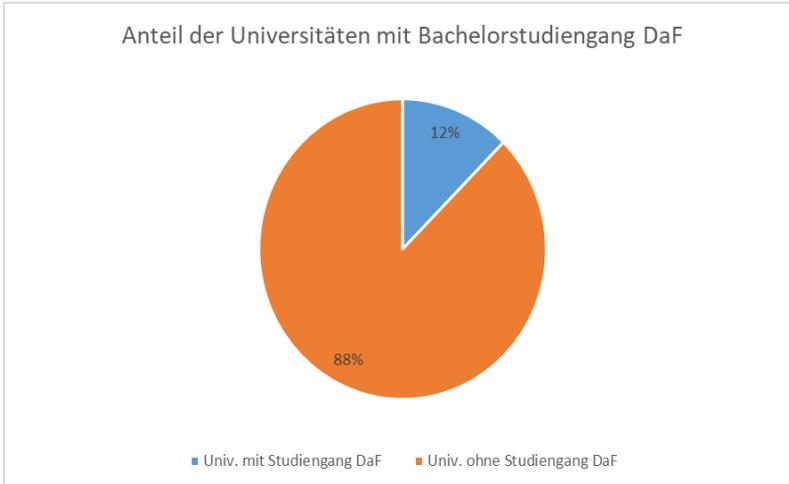
Tabelle 1: Türkische Universitäten, die einen DaF-Studiengang anbieten

Universität	Bachelor	Master	Promotion
Anadolu Universität	x	x	x
Atatürk Universität	x	x	
Uludag Universität Bursa	x	x	
Cukurova Universität	x	x	x
Dicle Universität	x		
Dokuz Eylül Universität	x		
Gazi Universität	x	x	x
Hacettepe Universität	x	x	
Universität Hakkari	x		
Universität Istanbul- Cerrahpasa	x	x	
Marmara Universität	x		x
Sitki Kocman Universität Mugla	x		
Necmettin Erbakan Universität	x	x	
Haci Bektas Veli Universität Nevsehir	x	x	
Ondokuz Mayıs Universität	x	x	
Trakya Universität	x	x	x
Türkisch Deutsche Universität		x	

Quellen: <https-2> und <https-21-32>

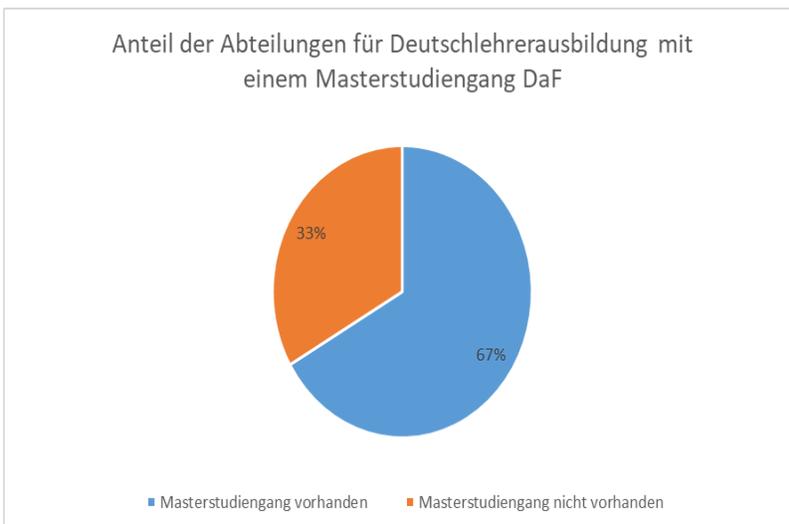
Die Tabelle zeigt die 16 Abteilungen, die ein Bachelorprogramm in DaF anbieten, 11 dieser Abteilungen bieten einen Masterstudiengang an, hinzu kommt die Türkisch Deutsche Universität, die keinen Bachelor- aber

einen Masterstudiengang anbietet. 5 der aufgelisteten Universität bieten im Wintersemester 2023/2024 einen Promotionsstudiengang an.



Grafik 1: Anteil der Universitäten mit einem Bachelorstudiengang DaF Quelle: <https-2>

Die Grafik zeigt den Anteil der DaF- Studiengänge in der Türkei. Demnach bieten 12% der türkischen Universitäten einen Bachelorstudiengang DaF an.



Grafik 2: Anteil der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung mit einem Masterstudiengang DaF Quellen: [https- 21-32](https-21-32)

Aus dem Diagramm kann der Anteil der Universitäten entnommen werden, die einen Masterstudiengang im Fach anbieten. Die Türkisch Deutsche Universität wurde miteinbezogen. Es ist ersichtlich, dass der Großteil der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung einen Masterstudiengang anbieten.



Grafik 3: Anteil der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung mit einem Promotionsstudiengang DaF Quellen: [https- 21-32](https-21-32)

Aus dem Diagramm kann der Anteil der Abteilungen mit einem Promotionsstudiengang abgelesen werden. Dieser beträgt 25%. Ein Großteil der Abteilungen bietet demnach keinen Promotionsstudiengang an.

Die Ziele eines Masterstudiums im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Grundlegende Voraussetzung für ein Masterstudium im Studienfach Deutsch als Fremdsprache ist demnach ein abgeschlossenes Bachelorstudium. Im Wintersemester 2023/2024 haben 12 Universitäten ein Masterprogramm im Studienfach Deutsch als Fremdsprache angeboten. Im Folgenden soll nun zusammengetragen werden, was als Ziel eines Masterstudiums von den jeweiligen Universitäten angegeben wurde.

Die Anadolu Universität gibt an durch das Masterstudium Akademiker im Bereich der deutschen Sprache auszubilden und Wissen, Kompetenzen und Forschungsfähigkeiten zu erweitern (vgl. <http-3>). Die Atatürk Universität gibt als Ziel an Studierenden Seminare und Erfahrungen anzubieten, von denen sie für ihre fortgeschrittenen, akademischen Arbeiten oder Karriere profitieren (vgl. <http-4>). Die Uludag Universität Bursa beschreibt ihr Programmziel als die Verbesserung der Kompetenzen in der Lehrtätigkeit oder der akademischen Fähigkeiten der Studierenden, indem sie ein wissenschaftliches Verständnis vermitteln. Im Detail wird beschrieben, dass hier qualifizierte Wissenschaftsexperten ausgebildet werden sollen, mit besonderer Betonung der Verinnerlichung von Werten der Informationsgesellschaft und der Vertiefung der Kenntnisse zur deutschen Sprache und Kultur. Auch wird unterstrichen, dass Studierende hierdurch die Kompetenzen entwickeln sollen zum kritischen und analytischen Denken, zur internationalen Kommunikation und zur

Kreativität in der Forschung (vgl. [http-5](#)). Die Cukurova Universität legt ihren Fokus auf die wissenschaftliche Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden. Sie bieten es an, eine theoretische und methodische Grundlage im Fachgebiet zu vermitteln, um Forschungsfähigkeiten zu entwickeln. Des Weiteren wird darauf eingegangen, dass hier beabsichtigt wird qualifizierte Lehrkräfte für die akademischen Einrichtungen der Türkei, auszubilden (vgl. [http-6](#)). Die Gazi Universität möchte mit ihrem Masterprogramm im Studienfach Deutsch als Fremdsprache ein Verständnis für Konzepte, Wissen, Fähigkeiten und Werte entwickeln, die im Zusammenhang mit der deutschen Sprache stehen. Außerdem sollen Konzepte, Ideen und Methoden unter Berücksichtigung des Lehrberufs und der neuen Technologien, untersucht und bewertet werden (vgl. [Http-7](#)). Die Hacettepe Universität möchte durch ihre Ausbildung qualifizierte Expertinnen und Experten und Forschende mit fortgeschrittenem Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Bereich des Deutschunterrichts ausbilden. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf der Ausbildung von Forschenden (vgl. [Http-8](#)). Ein anderes Masterprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache bietet die Universität Istanbul Cerrahpasa an. Hier sollen Experten ausgebildet werden, die zur Lösung von Problemen des Faches beitragen können. Auch hier sollen Experten entstehen, die kritisch und analytisch denken und kreativ sind. Sie sollen offen für internationale Kommunikation und Zusammenarbeit sein. Außerdem wird hier angegeben, dass Studierende auf eine Promotion vorbereitet werden (vgl. [Http-9](#)). Die Universität Necmettin Erbakan Konya gibt als Ziel an, qualifizierte Forschende im Fachgebiet auszubilden, die fachübergreifend arbeiten können und offen für Innovationen sind (vgl. [http-10](#)). Die Haci Bektas-Veli-Universität Nevsehir beschreibt als Ziel ihres Masterstudiengangs die Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden im Bereich der deutschen Sprachwissenschaft, deutschen Literatur und des Fremdsprachenunterrichts die sie im Bachelorstudiengang erworben haben, auf akademischem Niveau zu vertiefen (vgl. [Http-11](#)). An der Ondokuz Mayıs Universität Samsun wird im Masterprogramm den Studierenden die Möglichkeit geboten, sich in den Bereichen Methodik Didaktik, deutsche Literatur, deutsche Kultur, Linguistik, Übersetzungswissenschaft und anderen Fachgebieten zu spezialisieren. Darüber hinaus zielt das Masterprogramm darauf ab, den Studierenden zu ermöglichen, ihre theoretischen Kenntnisse mit praktischer Anwendung zu verknüpfen und mit Forschungsarbeiten zu beginnen (vgl. [http-12](#)). Weiter wird an der Trakya Universität ein Masterstudiengang im Fach Deutsch als Fremdsprache angeboten, jedoch wurden auf der Webseite der jeweiligen Institutionen keine Beschreibung hierzu aufgefunden. Eine weitere Universität, die einen Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache anbietet ist die Türkisch Deutsche Universität. Im Vergleich zu alle den anderen Universitäten

wird hier kein Bachelorstudiengang angeboten, sondern ausschließlich ein Masterstudiengang. Das Programm

„zielt darauf ab, Studierende auszubilden, die Theorie und Praxis miteinander verbinden und auf diesen Gebieten forschen können. Im DaF Masterstudium erwerben Studierende sowohl wissenschaftlich, methodische als auch methodisch didaktische Kompetenzen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Ziel des Masterprogramms ist es, qualifizierte Absolventen hervorzubringen, die eine nationale und internationale Perspektive auf dem interdisziplinären Fachgebiet erworben haben und in Lehre und Forschung weltweit konkurrieren“ (http-13).

Eine weitere Besonderheit des Studiums an der Türkisch Deutschen Universität ist es, dass dieses Programm in Kooperation mit der Universität Bielefeld betrieben wird.

Alle diese Beschreibungen stammen aus den offiziellen Webseiten der Institutionen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Universitäten angeben, wissenschaftliche Fachleute ausbilden zu wollen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen mit der deutschen Sprache, Literatur, Kultur und dem Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen können. Die Programme betonen die Entwicklung von analytischem Denken, kritischem Denken, Forschungsfähigkeiten und die Fähigkeit zur praktischen Anwendung theoretischer Kenntnisse. Die Programme legen auch Wert auf die Förderung von interkultureller Kommunikation und die Vorbereitung der Studierenden auf Promotionen und eine Karriere in Lehre und Forschung. Diese Ziele scheinen in Einklang mit den Zielen des türkischen Verständnisses für ein Masterprogramm zu sein, welches oben beschrieben wurde. Ein Masterstudiengang für Absolvent/innen eines Lehramtsstudiengangs zeigt demnach zwei Hauptziele: erstens Forscherinnen und Forscher auszubilden, die wissenschaftlichen Fragen nachgehen, um Problemen darzustellen und einen Lösungsweg vorzuschlagen und zweitens Lehrkräften ein tieferes Verständnis des Faches zu vermitteln. In ihrer Arbeit stellen Tanrikulu und Üstün (2020:113) heraus, dass Studierende des Masterstudiengangs diesen Weg beschreiten, um ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln und eine wissenschaftliche Ausrichtung zu erlangen. Dies soll dazu beitragen, dass sie in ihrem Berufsleben erfolgreich sind. Besonders, dass Lehrkräfte durch ein Masterstudium, einen höheren Status in ihrem Beruf erlangen, dient demnach als Motivation für Lehrkräfte einen Masterstudiengang zu absolvieren (vgl. ebd.).

Die Ziele eines Promotionsstudiengangs im Fach Deutsch als Fremdsprache

Wer ein Promotionsstudium im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei beginnen möchte, sollte grundsätzlich über einen Masterabschluss im Fach besitzen. Zu den weiteren Voraussetzungen wird im nächsten Kapitel im Detail

eingegangen. Für das Wintersemester 2023/2024 konnte herausgearbeitet werden, dass 5 Universitäten einen Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache anbieten. Im Weiteren sollen die Ziele der jeweiligen Abteilungen für die Promotion dargelegt werden.

Aus der Beschreibung der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Anadolu Universität kann entnommen werden, dass das Ziel des Promotionsstudiengangs hier beabsichtigt Akademiker für das auszubilden. Beim näheren Betrachten ist zu erkennen, dass sie dieselbe Zielbeschreibung für das Master und die Promotion angegeben haben. Es geht an erster Stelle um die Ausbildung von Akademikern und die Wissensvertiefung im Fach (vgl. [http-14](#)).

Die Cukurova Universität beschreibt ebenfalls Akademiker für deutschsprachige Studiengänge auszubilden als Ziel. Diese Beschreibung wird aber damit ergänzt, dass Promovierende grundlegende wissenschaftliche Fähigkeiten erlangen, wie: unabhängige Forschung, Analyse wissenschaftlicher Ereignisse von unterschiedlichen Blickwinkeln aus und die Interpretation sowie das Herstellen neuer Synthesen (vgl. [Http-15](#)).

An der Gazi Universität sollen Promovierende in der Lage sein, Kenntnisse und Fähigkeiten zur deutschen Sprache und Literatur sowie zur Methodik und Didaktik, die im Bachelor- und Masterstudiengang erworben haben, akademisch weiterzubilden (vgl. [http-16](#)).

Eine Besonderheit der Marmara Universität im Vergleich zu den anderen Universitäten ist, dass hier kein Masterprogramm im weiterführenden Studium für das Wintersemester 2023/2024 angeboten wird, sondern lediglich ein Promotionsstudium. Die übliche Art ist, dass falls ein Promotionsstudiengang existiert, auch ein Masterstudium angeboten wird, da die Voraussetzungen des Hochschulrats (YÖK) zum Anbieten eines Promotionsstudiengangs höher angelegt sind als zum Anbieten eines Masterstudiengangs. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Marmara Universität es nicht bevorzugt ein Masterprogramm anzubieten. Die Marmara Universität gibt an eine wissenschaftliche Perspektive zu entwickeln, Kenntnisse in Forschungsmethoden zu verbessern und sich im Fachgebiet zu spezialisieren (vgl. [http-17](#)).

Zuletzt bietet die Trakya Universität ein Promotionsprogramm im Studiengang DaF an, jedoch wurden hier wieder keine Angaben zu den Zielen des Programms gefunden.

Zulassungsvoraussetzungen zum Master- und Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei für das Wintersemester 2023/2024

Eine Bewerbung zu einem weiterführenden Studiengang in der Türkei hat grundsätzlich vier Voraussetzungen, das für alle Studiengänge gilt. Um einen Master- oder Promotionsstudiengang zu besuchen, muss man über ein Bachelor-Diplom verfügen, an der sogenannten ALES-Prüfung (landesweiter, schriftlicher Eignungstest zum weiterführenden Studium) mindestens 55 Punkte erreicht haben, eine Hochschulabschlussnote vorweisen, die meistens nicht unter 2 oder 2,5 liegen darf und meistens über einen Fremdsprachennachweis verfügen (vgl. [http-18](#)). Der Fremdsprachennachweis kann entweder die YDS oder YÖKDIL-Prüfung sein, welches von der Zentrale Stelle für Studienplatzvergabe (ÖSYM) erstellt, durchgeführt und bewertet wird oder eine wieder von dieser Zentrale anerkannte Prüfung, wie beispielsweise Test-DaF. Weitere Informationen zu den Prüfungen, die anerkannt werden können aus der Tabelle auf der Webseite von ÖSYM entnommen werden (vgl. [http-19](#)). Nun sind diese Mindestvoraussetzungen, die der Hochschulrat (YÖK) bestimmt hat, die jeweiligen Abteilungen haben die Freiheit diese entweder als solche zu übernehmen oder sie zu erhöhen. Einige Universitäten setzen beispielsweise eine höhere Punktzahl in ALES oder dem Fremdsprachennachweis voraus, oder sie führen eine mündliche und/oder schriftliche Aufnahmeprüfung durch. Hier soll auch erwähnt werden, dass es in der Türkei zwei Arten von Masterprogrammen existiert. Die eine erfordert das Verfassen einer Masterarbeit zum Abschluss, die andere erfordert dies nicht und man erhält nach erfolgreichem Abschluss der Seminare und dem Abschlussprojekt ein Abschlusszertifikat (vgl. [ebd.](#)). Für die Erlangung des Doktorgrades ist eine Doktorarbeit notwendig (vgl. [Http-18](#)).

Die landesweite Eignungsprüfung zum weiterführenden Studium: ALES

An dieser Stelle erscheint es notwendig, die genannte ALES-Prüfung näher zu beschreiben. Dieser ist der landesweite Eignungstest zum weiterführenden Studium in der Türkei, der von ÖSYM erstellt, durchgeführt und bewertet wird. Auf der Webseite von ÖSYM wird außerdem erklärt, dass diese Prüfung zu folgenden Zwecken genutzt werden kann:

- Bei der Ernennung zu Dozentinnen und Dozenten, Lehrkräften, wissenschaftlichen Hilfskräften, Fachkräften, Übersetzerinnen und Übersetzern und Bildungsplanerinnen und Bildungsplanern an Hochschulen
- Bei der Zulassung zum weiterführenden Studium im Inland
- Bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern, die für ein weiterführendes Studium ins Ausland geschickt werden (vgl. [Http-20](#)).

Zum Inhalt der Prüfung kann aus der Information von ÖSYM erkannt werden, dass die Prüfung aus einem mathematischen und einem sprachlichen Teil besteht. Beide Teile verfügen über 50 Fragen, der Test besteht demnach aus insgesamt 100 Fragen. Der mathematische Test soll die mathematischen Fähigkeiten sowie das logische Denkvermögen der Teilnehmenden testen, während im sprachlichen Teil Fähigkeiten im Bereich des sprachlichen Denkvermögens getestet werden sollen. Außerdem wird betont, dass hierbei nicht darauf abgezielt wird, die in bestimmten Hochschulstudiengängen erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse zu messen. Die Fragen sollen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen aus verschiedenen Bereichen beantwortet werden können. Der Test findet in türkischer Sprache statt (vgl. ÖSYM, 2023a:15). Erwähnt werden sollte außerdem noch, dass diese Prüfung aus Multiple-Choice-Fragen besteht und interessant scheint auch, dass die Gesamtpunktzahl beeinflusst wird, durch die Anzahl der falschen Antworten. Außerdem müssen Teilnehmende bei der Anmeldung für die Prüfung auswählen, ob sie „mathematisch“, „sprachlich“ oder „gleich gewichtet“ bewertet werden möchten. Das bedeutet, dass Teilnehmende aus beispielweise sprachlich-fokussierten Fächern, mehr Fragen aus dem sprachlichen Teil der Prüfung beantworten sollten als aus dem mathematischen Teil, denn diese Antworten haben einen größeren Einfluss auf das Gesamtergebnis. Das Fach Deutsch als Fremdsprache beispielsweise, nimmt Studierende auf, mit einem Endergebnis, dass „sprachlich“ oder „gleich gewichtet“ bewertet wurde.

Die Fremdsprachenprüfung YDS/YÖKDIL

Neben der ALES-Prüfung wird von Bewerberinnen und Bewerbern für ein weiterführendes Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache ein Fremdsprachennachweis verlangt. In der Türkei existieren zwei Prüfungen zur Bestimmung des Fremdsprachenniveaus: YDS und YÖKDIL. Beide Prüfungen werden wieder von ÖSYM erstellt, durchgeführt und bewertet.

Aus dem Handbuch von ÖSYM (2023b:1f.) kann zur YDS-Prüfung entnommen werden, dass sie für folgende Zwecke genutzt werden kann:

- zur Ermittlung des Fremdsprachenniveaus vom Personal im öffentlichen Dienst
- Zur Zulassung zum weiterführenden Studium
- Für die Bewerbung zur assoziierten Professur
- Für die Bewerbung im öffentlichen Dienst (Gruppe A)
- Für die Ermittlung der Fremdsprachenkenntnisse für Ärzte und Apotheker
- Für die Zulassung zur Lehrtätigkeit im öffentlichen Dienst (in einigen Fremdsprachen, wie Deutsch)

- Zur Bewerbung als Dozent oder wissenschaftliche Hilfskraft an Universitäten
- Zum Anerkennungsprozess von im Ausland erhaltenen Hochschulabschlüssen

Die Prüfung wird für folgende Sprachen angeboten: Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Persisch, Russisch und Spanisch (vgl. ebd.). Sie besteht aus 80 Multiple-Choice-Fragen und umfasst die Bewertung von Wortschatz, Grammatikkenntnissen, Übersetzungsfähigkeiten und Leseverstehen. In weiteren Sprachen wird eine Übersetzungsprüfung angeboten. Wörterbücher sind in den Prüfungen nicht erlaubt.

Die YÖKDIL-Prüfung dient ebenfalls zur Ermittlung der Fremdsprachenkenntnisse und wird ebenfalls von ÖSYM organisiert. Aus dem Handbuch zur Prüfung kann entnommen werden, dass diese genutzt werden kann, um zu bestimmen ob, die vom Hochschulrat und von anderen Hochschulinstitutionen sowie von Institutionen, die die Gültigkeit der Prüfung anerkennen, geforderten Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind (vgl. ÖSYM, 2023c:1). Auch diese Prüfung ist eine Multiple-Choice-Prüfung mit 80 Fragen, der Unterschied zur YDS-Prüfung ist der, dass die YÖKDIL-Prüfung in den Bereichen Medizin, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften abgelegt werden kann. Für Deutsch besteht nur die Möglichkeit die Prüfung in Sozialwissenschaften abzulegen (vgl. ebd.).

Im Weiteren sollen die Zulassungsvoraussetzungen der genannten Universitäten für das Studiengang Deutsch als Fremdsprache dargeboten und verglichen werden.

Tabelle über die Bewerbungs- und Zulassungsvoraussetzungen zum Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei für das Wintersemester 2023/2024 .

Tabelle 2: Zulassungsvoraussetzungen für ein Masterstudium

Universität	Punkte in ALES	Bachelorabschluss in	Punkte in YDS-YÖKDIL	Weitere Aufnahmeprüfung	Kontingent
Anadolu Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Keine Angabe	8
Atatürk Universität	55	Deutsch als Fremdsprache	55	Mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung	7
Uludag Universität Bursa	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung	10

Cukurova Universität	55	Keine Beschränkung	60	Mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung	10
Gazi Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Schriftliche Aufnahmeprüfung	10
Hacettepe Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Aufnahmeprüfung	8
Universität Istanbul-Cerrahpasa	60	Deutsch als Fremdsprache Auch: Germanistik und Übersetzungswissenschaften, aber mit Vorbereitungs- jahr extra	75	Mündliche Aufnahmeprüfung	5
Necmettin Erbakan Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	keine	Schriftliche Aufnahmeprüfung	10
Haci Bektas Veli Universität Nevsehir	60	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	70	keine	12
Ondokuz Mayıs Universität Samsun	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80 oder in anderer Fremdsprache 55	Aufnahmeprüfung	10
Trakya Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	Eigene Sprachprüfung 70	Mündliche Aufnahmeprüfung	8
Türkisch Deutsche Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Mündliche Aufnahmeprüfung	10

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Voraussetzung bezüglich der ALES-Prüfung keine großen Unterschiede aufweisen. Die Mindestpunktzahl beträgt 55 Punkte, was die meisten Universitäten verlangen. Zwei der Universitäten verlangen 60 und eine 70 Punkte. Bezüglich des Bachelorabschlusses herrscht ebenfalls größtenteils Einigkeit. Fast alle Universitäten nehmen Studierende der deutschsprachigen Studiengänge, Deutsch als Fremdsprache, Germanistik und Übersetzungswissenschaften, auf. Die Universität Istanbul-Cerrahpasa setzt nur Absolventinnen und Absolventen der Germanistik ein wissenschaftliches Vorbereitungsjahr als Voraussetzung. Die Atatürk Universität nimmt ausschließlich Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache in den Masterstudiengang auf. Die Cukurova Universität nimmt sogar Studierende aller Fächer auf. Bezüglich des Fremdsprachennachweises unterscheiden sich die Universitäten voneinander. Die Universität Necmettin Erbakan verlangt keinen Sprachnachweis, während die Mindestpunktzahl an drei Universitäten als 55 Punkte angegeben wird. Die höchste Punktzahl bezüglich des Fremdsprachennachweises verlangen die Anadolu Universität, die

Uludag Universität Bursa, die Gazi Universität, die Hacettepe Universität, die Ondokuz Mayıs Universität Samsun und die Türkisch Deutsche Universität. Die meisten der Universitäten führen noch eine mündliche und/oder schriftliche Aufnahmeprüfung durch. Nur die Haci Bektas Veli Universität Nevsehir gibt an keine weitere Prüfung durchzuführen. Die Kontingente der Abteilungen variiert von 5 bis 12.

Tabelle 3: Bewerbungs- und Zulassungsvoraussetzungen für ein Promotionsstudium

Universität	Punkte in ALES	Masterabschluss in	Punkte in YDS-YÖKDIL	Weitere Aufnahmeprüfung	Kontingent
Anadolu Universität	70	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Keine Angabe	8
Cukurova Universität	55	Keine Beschränkung	70(mit Masterabschluss)- 80(mit Bachelorabschluss)	Mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung	5 (mit Masterabschluss) - 2 (mit Bachelorabschluss)
Gazi Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	80	Schriftliche Aufnahmeprüfung	10
Marmara Universität	60	Deutsch als Fremdsprache Auch: Germanistik und Übersetzungswissenschaften, aber mit Vorbereitungsjahr extra	80	Schriftliche und mündliche Aufnahmeprüfung	2
Trakya Universität	55	Deutsch als Fremdsprache/ Germanistik/ Übersetzungswissenschaften	70 eigene Sprachprüfung	mündliche Aufnahmeprüfung	5

Die Tabelle legt dar, dass auch in der Promotion die Punkte aus der ALES-Prüfung für drei der fünf Universitäten mit einem Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache mindestens 55 betragen sollten. Die Marmara Universität verlangt von angehenden Doktoranden mindestens 60 und die Anadolu mindestens 70 Punkte. Wie für den Masterstudiengang nehmen auch hier die meisten Universitäten Absolventinnen und Absolventen aus den drei deutschsprachigen Studiengängen auf. Nur die Marmara Universität verlangt ein wissenschaftliches Vorbereitungsjahr und die Cukurova nimmt wieder Studierende aller Fächer auf. Für den Sprachnachweis ändert sich im Vergleich zum Masterprogramm wenig, 70-80 Punkte werden hier verlangt. Alle Universitäten führen eine mündliche und/oder schriftliche Aufnahmeprüfung durch. Das Kontingent variiert von zwei bis zehn. Eine Besonderheit bietet die Cukurova Universität, die als einzige Universität Studierende zum Promotionsstudiengang aufnimmt, ohne einen Masterabschluss, sondern

mit einem Bachelordiplom. Hier wird anders als für Studierende mit Masterabschluss, ein Bachelordurchschnitt von 3 von möglichen 4 erwartet.

Zahlen zu den Einschreibungen in die Master- und Promotionsstudiengänge DaF

Tabelle 4: Zahlen zu den Einschreibungen in die Master- und Promotionsstudiengänge DaF

Akademisches Lehrjahr	Masterstudierende	Promotionsstudierende
2022/2023	62	18
2021/2022	42	15
2020/2021	75	27
2019/2020	75	12
2019/2018	53	9

Aus der Tabelle kann die Anzahl der Neu- Einschreibungen in das Fach Deutsch als Fremdsprache abgelesen werden. Die Zahlen geben die Anzahl der Studierenden vom Jahr 2018-2023 an. Hieraus ist ersichtlich, dass die Anzahl der Studierenden in den Jahren 2018/2019 bis 2020/2021 im Master- und Promotionsstudiengang zugenommen hat. In den Jahren 2021/2022 sind die Zahlen der Neueinschreibungen für die weiterführenden Studiengänge gesunken. Danach scheinen die Zahlen wieder zu steigen.

SCHLUSSBEMERKUNG

Diese Arbeit hatte das Ziel die weiterführenden Studiengänge im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zu beschreiben. Durch die Zusammenführung der Informationen und Daten kann festgehalten werden, dass der Masterstudiengang DaF an allen jeweiligen Universitäten, nach eigenen Zielbeschreibungen, entsprechend den Zielen zum Masterstudium des Hochschulrates (YÖK) durchgeführt wird. Dieser sieht es vor, dass Masterstudiengänge Studierenden die Fähigkeiten zur wissenschaftlichen Forschungsmethodik vermitteln sollten. Die Ziele zu den Masterstudiengängen der türkischen DaF- Abteilungen geben alle an, Forschende in ihrem Gebiet zu erziehen, die über ein vertieftes Fachwissen verfügen.

Zu den angegebenen Zielen der Promotionsprogramme kann festgehalten werden, dass diese sich kaum von den Zielen zum Masterstudiengang unterscheiden. Hier wurde häufig das Ziel der Erziehung von Forschenden genannt und die Vermittlung von Fachwissen. Dennoch wird darauf eingegangen, dass das Wissen, das im Masterstudiengang vermittelt wurde, erweitert wird und dass Studierende zur unabhängigen Forschung ausgebildet werden. Dieses entspricht ebenfalls den Anforderungen des Hochschulrates.

Ob die beschriebenen Ziele sich auch in den angebotenen Lehrveranstaltungen widerspiegeln und ob sie der Realität entsprechen, kann durch eine Analyse der Inhalte und durch Befragung der Studierenden und Lehrkräfte in einer weiteren Studie herausarbeitet werden.

Über die Zulassungsvoraussetzungen kann festgestellt werden, dass alle Abteilungen sowohl im Masterstudiengang als auch im Promotionsstudiengang einen ALES-Nachweis verlangen, da dieses vom Hochschulrat vorgesehen wird. Der Großteil der Universitäten verlangt die Punktzahl, die der Hochschulrat als Mindestpunktzahl für ein weiterführendes Studium festgelegt hat. Daraus kann geschlossen werden, dass für das Fach Deutsch als Fremdsprache diese Punktzahl als ausreichend angenommen wird. Arbeiten, die in der Türkei zu der ALES-Prüfung getätigt wurden, empfehlen, dass die ALES-Prüfung als Kriterium für eine Zulassung an ein weiterführendes Studium überdacht und revidiert werden sollte (Kilic, 2015; Atalmis, 2019; Güclü und Yilmaz, 2019). Demnach scheint die Entscheidung der Abteilungen die Mindestpunktzahl in der ALES-Prüfung zu verlangen als verständlich. Aus der Arbeit von Kilic (2015:290) wird ersichtlich, dass der Zusammenhang von Erfolg im Masterstudiengang und des ALES-Ergebnisses weniger relevant ist als der Zusammenhang von Erfolg im Masterstudiengang und die Hochschulabschlussnote sowie die mündliche und/oder schriftliche Aufnahmeprüfung der jeweiligen Abteilung. Daraus kann geschlossen werden, dass diejenigen, die eine Aufnahmeprüfung durchführen eine bessere Prognose über den Erfolg ihrer Studierenden tätigen können. Ein weiteres für fremdsprachige Studiengänge interessantes Ergebnis der Studie von Kilic (2015:290) ist, dass auch die Fremdsprachenprüfung YDS keinen relevanten Zusammenhang mit dem Erfolg im Masterstudium aufweist. Ob dieses für DaF-Studiengänge ebenfalls zutrifft, sollte durch eine Studie herausarbeitet werden. Demnach könnten die Zulassungsvoraussetzungen bezüglich YDS gegebenenfalls auch überdacht werden. Hier stellte sich nämlich heraus, dass alle, bis auf eine Universität, für ein Masterstudiengang einen Fremdsprachennachweis verlangen. Die meisten verlangen hierbei 70-80 Punkte, sowohl im Master-als auch im Promotionsstudiengang. Interessant ist auch, dass einige Universitäten den Fremdsprachennachweis als Voraussetzung für eine Bewerbung angeben, diese dann jedoch in der Bewertung außer Acht lassen. Weiter fällt auch auf, dass die Punkte in der Fremdsprachenprüfung sich für die Bewerbung im Masterstudiengang von der Bewerbung für einen Promotionsstudiengang nicht unterscheiden. Bei der Promotion erwartet man also keine höheren Punkte als beim Master. Sakarya Maden und Aykut (2016:58) stellen in ihrer Arbeit zur Fremdsprachenprüfung fest, dass „sogar“ angehende Deutschlehrkräfte die erforderliche Punktzahl nicht erreichen können. Hierzu wird außerdem festgehalten, dass in der

fünffährigen (4+ 1 Jahr Vorbereitungsjahr Deutsch) Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache keine explizite Vorbereitung auf, die von ÖSYM organisierten Fremdsprachenprüfungen angeboten wird. Diese Vorbereitung ist für die akademische und berufliche Karriere der Studierenden des Faches von ausschlaggebender Bedeutung, da sie sowohl zur Lehrtätigkeit im öffentlichen Dienst als auch zum weiterführenden Studium vorausgesetzt wird. Kurt (2021:340) verdeutlicht in ihrer Arbeit zur Fremdsprachenprüfung YDS, dass auch Studierende der Germanistik Probleme haben die gewünschte Punktzahl zu erreichen. Auch hier mangelt es demnach im Studium daran, Studierenden die entsprechende Ausbildung zu erteilen. Hierbei kann als Vorschlag herausarbeitet werden, dass die deutschsprachigen Abteilungen Kurse zur Vorbereitung auf diese Prüfung in ihre Lehrpläne integrieren sollten. Dieses Problem wird einerseits als Mangel der Abteilungen betrachtet, aber auch andererseits als Mangel der YDS-Prüfung an sich. Sakarya Maden und Aykut (2016:59) vertreten die Meinung, dass die Multiple-Choice- Fragen nicht die Fertigkeiten testen, die Studierende in der Ausbildung ausbauen und demnach die Prüfung selbst revidiert werden sollte. Auch Polat (2020:2198) betont in seiner Arbeit über die Meinungen der Hochschullehrkräfte zur YDS-Prüfung, dass der Schwerpunkt des Leseverstehens und der Grammatik in der Prüfung den Unterrichtsinhalt negativ beeinflusst, da kommunikative Fertigkeiten nicht getestet werden. Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache könnte gegebenenfalls also die Gewichtung der YDS-Prüfung für das weiterführende Studium hinterfragt werden, vor allem da einige Universitäten diese in die Bewertung miteinbeziehen und andere nicht.

Über die Zahlen der Neueinschreibungen kann festgehalten werden, dass die Zahlen von Jahr zu Jahr eigentlich zunehmen, bis auf das Jahr 2021/2022, hier ist die Zahl der Neueinschreibungen in die weiterführenden Studiengänge gefallen, sowohl im Master-als auch im Promotionsstudium. Ein Grund können die Folgen der COVID-19 Pandemie sein. In der Türkei wurde vom Beginn des Sommersemesters 2020 bis zum Beginn des Wintersemesters 2021 an den Hochschulen Fernunterricht betrieben. Für die meisten weiterführenden Studiengänge wurde die Möglichkeit geboten dieses weiterzuführen. Nach der Pandemie scheinen die Zahlen wieder zu steigen. Da zur Zeit der Datensammlung dieser Arbeit noch keine Daten zum Jahr 2023/2024 vorliegen kann dieses nicht bewertet werden. Da leider keine Daten mehr über die Zulassungsvoraussetzungen für diese Jahre einzusehen sind, kann nur spekuliert darüber werden, ob diese Abnahme eine Folge der Voraussetzungen oder der Zahl der Kontingente oder der Anzahl der Abteilungen, die ein weiterführendes Studium anbieten, ist.

Dass aber die Zahl im darauffolgenden Jahr wieder zunimmt, lässt diese Annahmen für wenig realistisch. Die tatsächlichen Gründe hierzu könnten

durch eine Befragung der jeweiligen Hochschullehrkräfte dargelegt werden. Auch könnten Studierende befragt werden, was der antreibende Grund für oder gegen ein weiterführendes Studium ist. In der Arbeit von Tanrikulu und Üstün (2020:113) geben Studierende an, dass sie ein Masterstudium angehen, um sich weiterzuentwickeln im Fach. Eine interessante Studie, wäre demnach die Gründe gegen ein weiterführendes Studium zu erforschen, sodass Maßnahmen getroffen werden können. Dieses hängt damit zusammen, zu viel Prozent die angebotenen Lehrplätze besetzt werden. Es wäre interessant zu schauen, ob ein Großteil der Plätze besetzt werden oder nicht. Aksu et al. (2021:351) stellen fest, dass die Zahl der Studierenden, die ein weiterführendes Studium angehen möchten, türkeiweit steigt, dieser Trend lässt sich auch für die Abteilung Deutsch als Fremdsprache bestätigen, ob die Studierenden das jeweilige Studium auch beenden, ist wiederum ein Thema, das zu erforschen gilt. Schaut man sich die Zahlen der Master- und Promotionsstudierenden an, kann man feststellen, dass sich die Zahl der Masterstudierenden unterscheidet. Die Anzahl der Promovierenden beträgt im Durchschnitt Minimum ein Drittel weniger als die Masterstudierenden. Daraus kann geschlossen werden, dass nicht alle Masterstudierenden eine Promotion nach ihrem Abschluss beginnen oder auch, dass sie das Masterstudium nicht beenden. Um zu gewährleisten, dass akademischer Nachwuchs ausgebildet wird, wird vorgeschlagen, dass Studierenden bereits im Bachelor eine Motivation für ein weiterführendes Studium gegeben wird. Özdemir (2023:450) stellt hierzu fest, dass die Anzahl der abgeschlossenen Doktorarbeiten in den Jahren 2010-2021 keine signifikante Erhöhung vorweist. Dieses kann ebenfalls als Anregung dafür dienen, Studierende für ein weiterführendes Studium zu motivieren und vor allem auch für den Abschluss des Studiums zu motivieren, denn im Vergleich dazu kann aus der Arbeit von Polat und Tapan (2010:98) entnommen werden, dass die Zahl der Bachelorstudierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache ebenfalls zunimmt. Man könnte ebenfalls ein Verhältnis der Anzahl Bachelorstudierenden zu der Anzahl Studierenden der weiterführenden Studiengänge darstellen, um ein deutlicheres Bild zu bekommen, woran anschließend die Erforschung der Gründe für den Fall der Zahlen im weiterführenden Studium erläutert wird. Tuglu und Göker (2021:1073) erarbeiten ebenfalls heraus, dass es mehr Masterarbeiten im Vergleich zu Doktorarbeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache existieren. Auch sie beschreiben, dass es mehr Studiengänge zum Master als zur Promotion gibt, außerdem betonen sie, dass es damit zu tun haben kann, dass die Zeit für ein Masterstudium kürzer ist als für ein Promotionsstudium. Dass der Aufwand und die Mühe für ein Promotionsstudium größer sind, als für ein Masterstudium spricht für sich, wieder wird es als für wichtig empfunden Studierende zu befragen, um das Nicht-Angehen eines weiterführenden Studiums besser erklären zu können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aksu, M., Apaydin, C., und Kasalak, G. (2021). Profesörlerin Öğretim Üyesi Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(88), 349–368.
- Atalmış, E. (2019). Lisansüstü Eğitime Giriş Ölçütlerinin Ağırlandırılma Oranları Gerçekçi Mi? *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 664–681.
- DAAD. (2020). *Türkei Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*.
- Güçlü, N., und Yılmaz, G. (2019). Türkiye ve Bazı Avrupa Ülkelerinin Doktora Programlarının Değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 71–89.
- Karbi, G. (2020). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei - eine aktuelle Bestandsaufnahme. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer, & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung* (S. 255–267). Universitätsverlag.
- Kılıç, S. (2015). Yüksek Lisans Başarısı ile Yüksek Lisansa Giriş Kriterleri Arasındaki İlişki: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 285–291.
- Kurt, G. (2021). Akdeniz Üniversitesi Alman Dili Ve Edebiyatı Mezunlarının Yds Hakkındaki Görüş Ve Önerileri. *Idil*, 78, 338–325.
- ÖSYM. (2023a). *2023 AKADEMİK PERSONEL VE LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİ GİRİŞ SINAVI (ALES) BAŞVURU KILAVUZU*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/ALES-2/kilavuz04072023.pdf>
- ÖSYM. (2023b). *2023 YABANCI DİL BİLGİSİ SEVİYE TESPİT SINAVI (YDS/1) KILAVUZU*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YDS-1/bkilavuz08032023.pdf>
- ÖSYM. (2023c). *2023 YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI YABANCI DİL SINAVI (YÖKDİL/1) KILAVUZU*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YOKDIL-1/kilavuz03032023.pdf>
- Özdemir, A. Y. (2023). Türkiye’de Alman Dili Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin (2010-2021) Eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 440–455.
- Polat, M. (2020). YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri. *Kastamonu eğitim dergisi*, 28(5), 2188–2202. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.709027>
- Polat, T., und Tapan, N. (2010). PROBLEME UND POTENTIALE DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE IN DER TÜRKEI. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 91–108.
- Sakarya Maden, S., und Aykut, G. (2016). Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve Değerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 55–72.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimi Kalitesinin İyileştirilmesi için Öneriler. *Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimi Kalitesinin İyileştirilmesi için Öneriler*, 1, 10–15.
- Tanrikulu, L., und Üstün, B. (2020). Almanca Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *International journal of Language Academy*, 2020(35), 104–114. <https://doi.org/10.29228/ijla.47061>
- Tuğlu, Y., und Göker, N. (2021). Türkiye’de 2012-2019 Yılları Arasında Alman Diline Yönelik Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1064–1075. <https://doi.org/10.24315/tred.857189>
- Üstün, B. (2021). Eine Analyse Der Zwischen 2015-2020 Verfassten Master- Und Promotionsarbeiten In Den Abteilungen Für Deutschlehrausbildung In Der Türkei. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. <https://doi.org/10.30794/pausbed.901886>

- Üstün, B., und Pasaoglu, P. (2022). Ösüm Tarafından Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sinavi'na (Yds) Eşdeğerlik Verilen Uluslararası Almanca Dil Sinavlarının İçerik Yönünden İncelenmesi. In E. Bay (Hrsg.), *Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırmalar - II* (S. 317–332). Serüven Yayınevi.
- Yaşınkaya, M., Koşar, D., und Altunay, E. (2014). Araştırma Görevlilerinin Bilim İnsanı Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009–1034.
- Yücel, M. S. (2008). Bedarf, Fähigkeiten Und Erwartung Von Studierenden Der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Am Beispiel Der Universität Trakya. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 122–155.

Internetquellen

- Https- 1: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-2:<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-3: <https://ebe.anadolu.edu.tr/akademik/yabancı-diller-egitimi-anabilim-dali/yabancı-diller-anabilim-dali-tezli-yuksek-lisans/almanca-egitimprogrami> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-4: [https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/383/Almanca%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20-%20Bilim%20Dal%C4%B1%20-%20Tezli%20Y%C3%BCksek%20Lisans%20Program%C4%B1%20\(383\)?](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/383/Almanca%20%C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20-%20Bilim%20Dal%C4%B1%20-%20Tezli%20Y%C3%BCksek%20Lisans%20Program%C4%B1%20(383)?) (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-5: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/1136?AyID=30> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-6: <https://ebs.cu.edu.tr/Program/GenelBilgi/1365> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-7: <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=816868419> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-8: https://akts.hacettepe.edu.tr/program_detay.php?birim_ref=AKDBRM_0000000000000000000000685&birim_kod=2137&prg_oid=PRGRAM_0000000000000000000000692&prg_kod=21371&programduzey=3&submenuheader=2 (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-9: <https://ebs.iuc.edu.tr/home/amachedef/?id=1427> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-10: <https://bilgipaketi.erbakan.edu.tr/program/2/204/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20ENST%C4%B0T%C3%9CS%C3%9C/ALMAN%20D%C4%B0L%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20%28YL%29%20%28TEZL%C4%B0%29> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-11: <http://ects.nevschir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/bolum/801030/sayfa/1> (letzter Zugriff: 13.09.2023)
- Https-12:<https://ubs.omu.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=2&ustbirim=28&birim=129&altbirim=-1&program=5191&organizasyonId=2532&mufredatTurId=932001> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https- 13: <https://alm.tau.edu.tr/deutsch-als-fremdsprache-masterprogramm> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https-14:<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/606/almanca-egitimi-programi-doktora/program-profil> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https-15: <https://eobs.cu.edu.tr/Program/GenelBilgi/1364> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https-16:<https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=816868173#> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https-17: <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/egitim-bilimleri-enstitusu/almanca-ogretmenligi-doktora-4-yillik-turkce-873-244-0> (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- Https-18:<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> http (letzter Zugriff: 14.09.2023)

- [H t t p s - 1 9 : h t t p s : / / d o k u m a n . o s y m . g o v . t r / p d f d o k u m a n / 2 0 2 1 / G E N E L / e s d e g e r l i k d o k u m a n 0 6 0 4 2 0 2 1 . p d f](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/GENEL/esdegerlikdokuman06042021.pdf) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 0 : h t t p s : / / w w w . o s y m . g o v . t r / T R , 8 8 5 2 / h a k k i n d a . h t m l](https://www.osym.gov.tr/TR,8852/hakkinda.html) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 1 : h t t p s : / / w w w . a n a d o l u . e d u . t r / d u y u r u l a r / 2 0 2 3 - 2 0 2 4 - o g r e t i m - y i l i - g u z - d o n e m i - l i s a n s u s t u - p r o g r a m - b a s v u r u l a r i - 1 6 8 7 5 2 4 2 1 9](https://www.anadolu.edu.tr/duyurular/2023-2024-ogretim-yili-guz-donemi-lisansustu-program-basvurulari-1687524219) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 2 : h t t p s : / / b i r i m l e r . a t a u n i . e d u . t r / o g r e n c i - i s l e r i - d a i r e - b a s k a n l i g i / l i s a n s u s t u - p r o g r a m l a r /](https://birimler.atauni.edu.tr/ogrenci-isleri-daire-baskanligi/lisansustu-programlar/) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 3 : h t t p s : / / u l u d a g . e d u . t r / d o s y a l a r / o i d b / b r o s u r l a r / e g i t i m _ b i l i m l e r i _ k o n t e n a n l a r _ v e _ b a s v u r u _ k o s u l l a r i _ 2 0 2 3 _ 2 0 2 4 g u z _ d o n e m i _ s o n _ 1 _ 1 . p d f](https://uludag.edu.tr/dosyalar/oidb/brosurlar/egitim_bilimleri_kontenanlar_ve_basvuru_kosullari_2023_2024guz_donemi_son_1_1.pdf) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 4 : h t t p s : / / s o s y a l b i l i m l e r . c u . e d u . t r / s t o r a g e / B e l g e l e r / i l a n l a r / 2 0 2 3 _ 2 4 _ g u z / c u _ s o s b i l _ 2 0 2 3 _ 2 0 2 4 _ g u z . p d f](https://sosyalbilimler.cu.edu.tr/storage/Belgeler/ilanlar/2023_24_guz/cu_sosbil_2023_2024_guz.pdf) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 5 : h t t p s : / / w e b u p l o a d . g a z i . e d u . t r / u p l o a d / 5 1 / 2 0 2 3 / 5 / 2 5 / 0 b c b c 5 7 f - 8 9 f f - 4 9 3 4 - 9 3 a 3 - 5 1 0 2 3 e 9 d 3 5 5 0 - y a b a n c i - d i l l e r - e g i t i m i - 2 3 - 2 4 - g u z - k o n t e n j a n - v e - o z e l - s a r t l a r - f o r m l a r i . p d f](https://webupload.gazi.edu.tr/upload/51/2023/5/25/0bcbc57f-89ff-4934-93a3-51023e9d3550-yabanci-diller-egitimi-23-24-guz-kontenjan-ve-ozel-sartlar-formlari.pdf) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 6 : h t t p s : / / e g i t i m b i l i m l e r i e n s t i t u s u . h a c e t t e p e . e d u . t r /](https://egitimbilimlerienstitusu.hacettepe.edu.tr/) (letzter Zugriff: 14.09.2023)
- [H t t p s - 2 7 : h t t p s : / / l i s a n s u s t u e g i t i m . i u c . e d u . t r / t r / c o n t e n t / b a s v u r u / 2 0 2 3 - 2 0 2 4 # c o l l a p s e C o l l a p s i b l e _ 1 6 9 0 3 6 3 8 8 2 0 4 8 _ 8 4 9 2 4 8](https://lisansustuegitim.iuc.edu.tr/tr/content/basvuru/2023-2024#collapseCollapbsible_1690363882048_849248) (letzter Zugriff: 15.09.2023)
- [H t t p s - 2 8 : h t t p s : / / w w w . e r b a k a n . e d u . t r / s t o r a g e / f i l e s / d e p a r t m e n t / e g i t i m b i l i m l e r i e n s t i t u s u / 2 0 2 3 - 2 0 2 4 % 2 0 G % C 3 % B C z / E % C 4 % 9 F t . % 2 0 B i l % 2 0 E n s t . % 2 0 2 0 2 3 - 2 0 2 4 % 2 0 G % C 3 % B C z % 2 0 Y a r % C 4 % B 1 y % C 4 % B 1 l % 2 0 T e z l i % 2 0 Y . L % 2 0 v e % 2 0 D o k t o r a % 2 0 C 4 % B 0 l a n % C 4 % B 1 % 2 0 2 0 . 0 7 . 2 0 2 3 ' d e % 2 0 i l a n % 2 0 g % C 3 % B C n c e l l e n m i % C 5 % 9 F t i r . . p d f](https://www.erbakan.edu.tr/storage/files/department/egitimbilimlerienstitusu/2023-2024%20G%C3%BCz/E%C4%9Ft.%20Bil%20Enst.%202023-2024%20G%C3%BCz%20Yar%C4%B1y%C4%B1l%20Tezli%20Y.L%20ve%20Doktora%20C4%B0lan%C4%B1%2020.07.2023'de%20ilan%20g%C3%BCncellenmi%C5%9Ftir..pdf) (letzter Zugriff: 15.09.2023)
- [H t t p s - 2 9 : h t t p s : / / d o s y a l a r . n e v s e h i r . e d u . t r / 1 7 e 0 2 c 5 6 5 9 c b e 4 5 f 9 c 8 6 b b 5 3 8 8 3 a 0 a f e / s o s y a l - b i l i m l e r - e n s t i t u s u - 2 0 2 3 - 2 0 2 4 - g u z - y a r i - y i l i - o g r e n c i - a l i m - i l a n i . p d f](https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/17e02c5659cbe45f9c86bb53883a0afe/sosyal-bilimler-enstitusu-2023-2024-guz-yari-yili-ogrenci-alim-ilani.pdf) (letzter Zugriff: 15.09.2023)
- [H t t p s - 3 0 : h t t p s : / / l i s a n s u s t u . o m u . e d u . t r / t r / h a b e r l e r / 2 0 2 3 2 0 2 4 - e g i t i m o g r e t i m - y l - g u z - y a r y l - o g r e n c i - a l m / 1 . % 2 0 1 % 2 0 - % 2 0 2 0 2 3 - 2 0 2 4 % 2 0 G % C 3 % B C z % 2 0 Y Y % 2 0 T e z l i % 2 0 Y L % 2 0 V E % 2 0 D o k t o r a % 2 0 S a n a t t a % 2 0 Y e t e r l i k % 2 0 K o n t e n j a n l a r % C 4 % B 1 % 2 0 \(% C 4 % B 0 l a n \) % 2 0 \(2 \) . p d f](https://lisansustu.omu.edu.tr/tr/haberler/20232024-egitimogretim-yl-guz-yaryl-ogrenci-alm/1.%201%20-%202023-2024%20G%C3%BCz%20YY%20Tezli%20YL%20VE%20Doktora%20Sanatta%20Yeterlik%20Kontenjanlar%C4%B1%20(%C4%B0lan)%20(2).pdf) (letzter Zugriff: 15.09.2023)
- [H t t p s - 3 1 : h t t p s : / / s o b e . t r a k y a . e d u . t r / n e w s / 2 0 2 3 - 2 0 2 4 - e g i t i m - o g r e t i m - y i l i - g u z - d o n e m i - t e z l i - y u k s e k - l i s a n s - - d o k t o r a - v e - s a n a t t a - y e t e r l i k - b a s v u r u - k o s u l l a r i - v e - k o n t e n j a n l a r _ 3 1](https://sobe.trakya.edu.tr/news/2023-2024-egitim-ogretim-yili-guz-donemi-tezli-yuksekk-lisans--doktora-ve-sanatta-yeterlik-basvuru-kosullari-ve-kontenjanlar_31) (letzter Zugriff: 15.09.2023)
- [H t t p s - 3 2 : h t t p s : / / d r i v e . g o o g l e . c o m / f i l e / d / 1 n 6 q l o 1 8 P w t 1 W u J Z E Z 6 B Q 9 O L 8 B n k p y r Z X / v i e w](https://drive.google.com/file/d/1n6qlo18Pwt1WuJZEZ6BQ9OL8BnkpyrZX/view) (letzter Zugriff: 15.09.2023)

KAPITEL 10

GYMNASIUM IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ¹

EINLEITUNG

Deutschland hat weltweit Anerkennung für sein erfolgreiches Bildungsmodell und seine Systematisierung im Bildungsbereich erhalten. Das deutsche Bildungssystem strebt danach, den Schülern eine umfassende Ausbildung zu vermitteln und bietet gleichzeitig verschiedene Wege an, die den Fähigkeiten und Interessen der Schüler entsprechen. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Systems sind die Schulen, die als „Gymnasium“ bekannt sind. Gymnasien sind eine der Grundpfeiler des deutschen Bildungssystems und vermitteln den Schülern eine breite akademische Grundlage zur Vorbereitung auf die Hochschulbildung.

Das deutsche Bildungssystem orientiert sich an den Strukturen, die in Westdeutschland seit 1948 entwickelt wurden. Der Einigungsvertrag von 1990 zwischen der Bundesrepublik Deutschland (Westdeutschland) und der Deutschen Demokratischen Republik (Ostdeutschland) verlangt, dass das vereinigte Deutschland ein kohärentes Bildungssystem aufrechterhält. Um diese Kohärenz zu gewährleisten, haben die ehemaligen ostdeutschen Bundesländer zugestimmt, bis Mitte 1991 das Bildungssystem des Westens zu übernehmen und somit ihr traditionell zentralisiertes Bildungssystem abgelöst (Hainmüller, 2003).

Gymnasien bieten den Schülern nicht nur eine vertiefte Bildung, sondern fördern auch die Entwicklung kritischen Denkens. Diese Schulen sind in der Regel für Schüler konzipiert, die planen, eine Universität zu besuchen, und bieten daher ein anspruchsvolles akademisches Curriculum. Das deutsche Bildungssystem ermöglicht es den Schülern jedoch, ihre Interessen zu erkunden, anstatt sie bereits in frühen Stadien ihrer schulischen Laufbahn auf bestimmte Karrierewege festzulegen. Auf diese Weise können die Schüler ihr volles Potenzial entfalten (Struck, 1997; Trautwein & Neumann 2008).

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8468-1688, aygulsahin@gazi.edu.tr

Das Hauptziel dieser Forschung besteht darin, die allgemeine Struktur, den Ablauf und die Merkmale der Gymnasien in Deutschland im Detail zu untersuchen, um zu verstehen, wie diese Schulen zur Schülerbildung und zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium beitragen. Diese Studie zielt darauf ab, die Rolle und Bedeutung der Gymnasien im Bildungssystem Deutschlands zu betonen und die Funktion dieser Schulen als eine der grundlegenden Komponenten der Sekundarschulbildung in Deutschland klarer zu definieren.

GESCHICHTE DES GYMNASIUMS

Die Gymnasien haben ihren Ursprung erstmals im antiken Griechenland, wo sie als Stätten für sportliche Aktivitäten entstanden sind. Diese Einrichtungen dienten nicht nur als Räume für körperliche Betätigung und Training, sondern wurden im Laufe der Zeit auch zum Kontext für viele frühe philosophische Diskussionen. Im antiken Griechenland wurden in Gymnasien nicht nur körperliche Entwicklung, sondern auch literarische und philosophische Bildungstätigkeiten durchgeführt (Zschietzmann, 1979: 887; Kennell, 1995: 47; Murray, 2015: 340). Es besteht jedoch immer noch eine Debatte darüber, ob dort formaler Unterricht für fortgeschrittene Bildung abgehalten wurde oder ob intellektuelle Aktivitäten hauptsächlich außerhalb des Unterrichts stattfanden. Inschriften in hellenistischen Gymnasien zeigen nicht nur Listen der Sieger in sportlichen Wettkämpfen, sondern auch in Bereichen wie Poesie und anderen akademischen Themen. Gymnasien im antiken Griechenland und in der hellenistischen Welt wurden oft in großen Zentren gebaut und verfügten in der Regel über säulengeschmückte Gebäude mit Bädern und Konferenzräumen. Bisher wurden jedoch in der Umgebung von Gymnasien weder Bibliotheken noch Klassenzimmer gefunden (Criore, 2015: 153).

Die Wiederentstehung von Gymnasien als Bildungseinrichtungen in Europa erfolgte nach den Reformbewegungen, bei denen Bildungsinstitutionen von der Religion entkoppelt und Bemühungen unternommen wurden, zu früheren Bildungskonzepten zurückzukehren. Dieses Phänomen manifestierte sich insbesondere in Deutschland, das eine Vorreiterrolle in den Reformbewegungen einnahm. Die religiöse Revolution, die als Reformation bekannt ist, brachte bedeutende Veränderungen in der Bildung mit sich und führte zu einem neuen Stadium, das für die Zukunft der Welt von großer Bedeutung war. Die endgültige Wirkung bestand darin, ein Schulsystem für die gesamte Gesellschaft zu schaffen und die Bildungsbefugnisse von der Kirche auf den Staat zu übertragen, was in weiten Teilen Westeuropas geschah. Die anfänglichen Veränderungen waren jedoch nicht radikal. Die Reformbewegung schien in erster Linie darauf abzuzielen, eine Form der Kirchenverwaltung durch eine andere zu ersetzen und die vorhandenen Institutionen lediglich mit Änderungen zu aktualisieren, die als Ersatz für eine Kirchenverwaltung dienten.

Die Reformatoren schienen sich nur wenig bewusst darüber zu sein, dass ihre Bewegung umfassende gesellschaftliche Veränderungen unvermeidlich machte. Was den Übergang im Bildungsbereich relativ reibungslos ermöglichte, war, dass die Reformation direkt eine Folge der Nordischen Renaissance war und die neuen Bildungsideale, die sie mit sich brachte, direkt aus den Ideen der Humanisten der Zeit abgeleitet waren. Die Wittenberg-Universität, die 1502 vom sächsischen Kurfürsten Friedrich gegründet wurde, um die humanistischen Studien voranzutreiben, hatte den Rhetorikprofessor Martin Luther, der dazu beitrug, die Grenzen der literarischen Wiederbelebung zu überschreiten und sie in den Bereich der Religion zu erweitern. Die Fortschritte in den Literaturstudien an den Universitäten führten zu allmählichen Veränderungen im Charakter der Schulen. Die Ausbreitung der Schulen der Common Life Brothers in ganz Deutschland trug dazu bei, den Weg für eine allgemeine Verbesserung der Bildung zu ebnen. Die Schulen passten sich jedoch erst an, als die Universitäten genügend gut ausgebildete Lehrer bereitstellen konnten. Während dieser Übergangszeit, in der die neuen, von der neuen Kultur beeinflussten Lehrer oft von den Traditionen der alten Zeiten eingeschränkt wurden, war eine herausragende Figur Jacob Wimpfeling (1450-1528). Er wurde an einer der Brüderschulen in Wimpfeling im Elsass und an den Universitäten von Basel, Erfurt und Heidelberg ausgebildet; an letzterer wurde er Professor für Poesie und dann Rektor. Er war ein glühender Verfechter der Bildungsreform und schrieb viele Bücher, um diese zu fördern. Germania forderte den Rat der Stadt Straßburg auf, die Einrichtung eines speziellen Gymnasiums zu fördern. Auf diese Weise begann die Einrichtung von Gymnasien in Deutschland. Die Ernennung von Johannes Sturm (1507-1589) zum Leiter des Gymnasiums in Straßburg war ein Wendepunkt für diese Schulen. Sturm war in seiner Kindheit Schüler der Schule der Brüder des gemeinsamen Lebens in Lüttich gewesen; als er nach einer erfolgreichen Karriere als Student und Dozent in Louvain und Paris die Leitung des 1537 in Straßburg gegründeten Gymnasiums übernahm, organisierte er es nach dem Lütticher Vorbild. Die Gymnasien wurden auf diese Weise in fünfjährige Gymnasien umgewandelt (Boyd, 1947: 183-195). Diese Phase der Reform und des Fortschritts führte zur Bildung moderner Gymnasien und legte den Grundstein für das heutige Bildungssystem in Deutschland.

DIE ALLGEMEINE STRUKTUR VON GYMNASIEN

Die Mehrheit der deutschen Bevölkerung erhält ihre Bildung innerhalb des öffentlichen Bildungssystems. Das öffentliche System ist in drei allgemeine Stufen unterteilt: Grundschule, Sekundarschule und Hochschulbildung. Es gibt auch ein öffentliches System von Sonderschulen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen. Obwohl private Bildungseinrichtungen in Deutschland existieren, spielen sie nur eine unterstützende Rolle. Die private Bildung leistet

ihren wichtigsten Beitrag im Bereich der Vorschulbildung und der Weiterbildung (Hainmüller, 2003).

Das deutsche Schulsystem für 10- bis 16-Jährige war schon immer auf das Prinzip einer dreigliedrigen Struktur ausgerichtet, basierend auf der Idee einer umfassenden Allgemeinbildung, die sich in den letzten 200 Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelt hat (Mitter, 1991). Viele Faktoren spielen bei der Gestaltung der Bildungssysteme in Deutschland eine Rolle. Einer dieser Faktoren ist die Staatsform der Länder. Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Deutschland ist ein Land der Bildung und Berufsberatung, der Wissenschaft und Forschung. Es ist ein Staat mit vielen Nobelpreisträgern, einem Land, das in hochrangiger wissenschaftlicher Forschung Erfolge erzielt und finanzielle Unterstützung für viele Projekte bereitstellt, ein Land, das Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ländern unterrichtet. Gemäß dem deutschen Grundgesetz unterliegt die schulische Bildung staatlicher Kontrolle. Aus diesem Grund sollte das Bildungssystem in Deutschland nicht als Ganzes betrachtet werden, sondern jedes der 16 Bundesländer hat seine eigenen Gesetze und seine eigene Verwaltung, und das Bildungssystem ist je nach Bundesland unterschiedlich. Das Bildungssystem ist auf Bundesebene organisiert, während das gesamte Schulsystem der Kontrolle der Länder unterliegt (Döbert, 2002; Mamatova, Israilova, Mamatov & Sodikov, 2021). Die Bundesländer sind für die Lehrpläne zuständig und das Bildungswesen wird vom Bundesbildungsministerium verwaltet. Jedes Bundesland hat ein eigenes Bildungsministerium, aber trotz der Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt es einen Grundkonsens und eine integrierte Grundstruktur im Bildungssystem (Yağın & Demir, 2023). Diese Struktur gewährleistet, dass das Bildungswesen in Deutschland in Verbindung mit zentralisierten Regelungen an die Bedürfnisse und Prioritäten der Länder angepasst und ausgerichtet werden kann.

In Deutschland beginnt die Schulpflicht für Kinder im Alter von etwa sechs Jahren. Von der ersten bis zur vierten Klasse besuchen sie die Grundschule, in der die meisten Fächer für alle Kinder gleich sind. Etwa im Alter von zehn Jahren, nach Abschluss der vierten Klasse, werden die Kinder je nach ihrer schulischen Leistung in der Grundschule in eine von drei verschiedenen Bildungslaufbahnen eingeteilt: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium (Döbert, 2002; Hainmüller, 2003; Pietsch & Stubbe, 2007; Schorch, 2015). In Deutschland sind alle öffentlichen Schulen, einschließlich der Gymnasien, gebührenfrei (Kanat, 2004).

Das Bildungssystem in Deutschland besteht aus drei Stufen: Primarbereich, Sekundarbereich I, Sekundarbereich II. Die Gymnasien befinden sich im Sekundarbereich I und Sekundarbereich II dieses Bildungssystems. Das

Gymnasium ist eine der weiterführenden Bildungseinrichtungen in Deutschland und hat einen umfassenden Bildungsprozess. Es handelt sich um eine einzige Schulart, die sowohl den Sekundarbereich I als auch den Sekundarbereich II umfasst und deren Ziel es ist, die Schüler auf die Hochschulbildung vorzubereiten. Diese Schulen bieten eine Ausbildung von der 5. bis zur 13. Klasse. Das Gymnasium bildet den Sekundarbereich I von der 5. bis zur 10. Klasse, gefolgt vom Sekundarbereich II von der 11. bis zur 13. Die Gymnasien bieten den Schülern eine vertiefte Ausbildung. Nach Abschluss dieser Schulen setzen die Schüler in der Regel ihr Studium an einer Universität fort (Döbert, 2002; Sözen & Çabuk, 2013).

Nach Abschluss der Grundschule können die Schülerinnen und Schüler aus einer Vielzahl von Schulformen der Sekundarstufe wählen. Der Sekundarbereich ist in Deutschland in zwei Stufen unterteilt: Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2. Die Sekundarstufe 1 umfasst verschiedene Möglichkeiten wie Hauptschule, Realschule, Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium. In der ersten Hälfte der 4. Klasse werden die Eltern von der Schule über den Übergang ihres Kindes in die nächste Stufe der Sekundarstufe informiert und beraten. Dieser Informationsprozess hilft ihnen, die am besten geeignete weiterführende Schule zu finden, die den Fähigkeiten und Interessen des Schülers entspricht. Die weiterführende Schule, auf die die Schüler wechseln werden, wird in der Regel auf der Grundlage der Durchschnittsnoten in Deutsch und Mathematik bestimmt. Erfolgreiche Schüler mit einem Durchschnitt zwischen 1,0 und 2,5 in Deutsch und Mathematik werden auf das Gymnasium verwiesen, während Schüler mit einem Durchschnitt zwischen 2,6 und 3,0 in die Realschule aufgenommen werden. Schüler mit schlechteren Leistungen werden mit einem Durchschnitt von 3,1 oder weniger in die Hauptschule aufgenommen. Dieses Orientierungssystem hilft den Schülerinnen und Schülern, entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen das am besten geeignete Bildungsangebot zu finden (Leschinsky, 2008; Perşembe, 2010; T.C. Essen Başkonsolosluğu 2020; Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2023; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023).

Das Gymnasium in Deutschland umfasst die Klassenstufen 5 bis 12 oder 13 und kann verschiedene Schwerpunkte haben. Berufliche Gymnasien und Fachgymnasien sind Teil des beruflichen Schulsystems. Das Gymnasium hat eine starke Stellung im deutschen Bildungssystem, da es nach dem Abitur die allgemeine Hochschulreife verleiht und somit den direkten Zugang zum Hochschulstudium und guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet (Döbert, 2002). Das Gymnasium hat das Ziel, eine umfassende allgemeine Bildung zu vermitteln, die die Voraussetzungen für ein Hochschulstudium und berufliche Ausbildung schafft. Der Unterricht zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler

dazu zu befähigen, komplexe Probleme zu analysieren, abstrakt zu denken und kritisch zu reflektieren. Sowohl der acht- als auch der neunjährige Bildungsgang des Gymnasiums führen zur Allgemeinen Hochschulreife, und es können auch andere Schulabschlüsse der Sekundarstufe I erreicht werden (MSBLNW, 2023).

BILDUNG AM GYMNASIEN

So wie sich das Bildungssystem in Deutschland von Bundesland zu Bundesland unterscheidet, so unterscheiden sich auch Struktur und Funktionsweise der Gymnasien von Bundesland zu Bundesland. Aus diesem Grund beschränken sich einige Punkte in dieser Studie auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen. In Nordrhein-Westfalen gibt es zwei Varianten des Gymnasiums, nämlich das G9 und das G8 Gymnasium (MSBLNW, 2023).

G8-Gymnasium

Das Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang umfasst die Klassen 5 bis 9 in der Sekundarstufe I und die dreijährige Gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Nach Abschluss der Klasse 9 erhalten die Schüler die Berechtigung, die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe und Berufskollegs zu besuchen, um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Mit dem Abschluss der Einführungsphase erhalten sie die Berechtigung, die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe zu besuchen und gleichzeitig den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) zu erhalten. G8 bezieht sich auf die Zeit, die benötigt wird, um das deutsche Abitur zu erwerben. Das G8-Gymnasium ist ein Bildungsmodell, bei dem die Schüler 8 Jahre lang auf dieses Abitur hinarbeiten. In dieser Zeit arbeiten die Schüler in der Regel ab der 5. Klasse auf das Abitur hin. Dieses Modell beinhaltet einen intensiveren Lehrplan und verlangt von den Schülern, dass sie bereits in einem früheren Alter Kurse auf Oberschulniveau belegen.

G9-Gymnasium

Das Gymnasium im neunjährigen Bildungsgang umfasst die Klassen 5 bis 10 in der Sekundarstufe I und die dreijährige Gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Nach Abschluss der Klasse 10 erhalten die Schüler den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) und die Möglichkeit, die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe und Berufskollegs zu besuchen, um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Schüler mit besonders guten Leistungen können auch in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe eintreten. G9 steht für ein Gymnasialmodell, bei dem die Zeit bis zum Abitur um ein Jahr verlängert wird. Das G9-Gymnasium bietet den Schülern mehr Zeit und Flexibilität. In diesem Modell lernen die Schüler in der Regel 9 Jahre lang für das Abitur, beginnend in Klasse 5. Das G9-Gymnasium bietet den

Schülerinnen und Schülern vor allem eine größere Auswahl an Fächern und die Möglichkeit zum vertieften Lernen.

In Deutschland können die Modelle des G8- und des G9-Gymnasiums in verschiedenen Bundesländern umgesetzt werden, so dass sich das Bildungssystem in jedem Bundesland unterscheiden kann. Beide Modelle haben ihre Vor- und Nachteile, und welches Modell in Deutschland angewendet wird, ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich.

Gymnasien umfassen die Sekundarstufe I und II der weiterführenden Bildung in einer Schule.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I am Gymnasium findet der Unterricht sowohl im Klassenverband als auch in Kursen statt, die als Wahlpflichtunterricht angeboten werden. Es ist auch möglich, dass zeitweise andere Unterrichtsformen den Klassenverband und die Kurse ersetzen können.

Die Sekundarstufe I eines G9-Gymnasiums umfasst eine zweijährige Erprobungsstufe (Klasse 5 und 6) und eine vierjährige Mittelstufe (Klasse 7 bis 10). Im G8-Gymnasium gliedert sich die Sekundarstufe I in eine zweijährige Erprobungsstufe (Klasse 5 und 6) und eine dreijährige Mittelstufe (Klasse 7 bis 9) (MSBLNW, 2023).

Unterrichten

In der Sekundarstufe I werden folgende Fächer unterrichtet: Deutsch, Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft-Politik), Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik), Informatik, Englisch, eine zweite Fremdsprache (ab Klasse 7, an einigen Schulen ab Klasse 5), Kunst, Musik, Religionslehre/Praktische Philosophie und Sport.

Im Wahlpflichtunterricht an der Schule werden mindestens eine dritte Fremdsprache und das Fach Informatik oder eine Kombination mit Informatik angeboten. Es besteht auch die Möglichkeit, weitere Fächer oder Fächerkombinationen zur Auswahl zu stellen (MSBLNW, 2023).

Erprobungsstufe

Die Erprobungsstufe in beiden G8- und G9-Gymnasien umfasst die ersten zwei Schuljahre, nämlich Klasse 5 und 6. Dieser Abschnitt bildet den Einstieg in die Sekundarstufe I, gefolgt von der Mittelstufe, die in G8 bis Klasse 9 und in G9 bis Klasse 10 reicht. Während der Erprobungsstufe werden die Schülerinnen und Schüler auf die folgenden Jahre vorbereitet und erhalten eine grundlegende Bildungsgrundlage. Hierbei führen die Lehrer die Kinder nach ihren Erfahrungen in der Grundschule in die Fächer, Lehrmethoden, Anforderungen und Prüfungsformen des Gymnasiums ein. Sie beobachten

die Schüler und Schülerinnen, entwickeln ihre Fähigkeiten und arbeiten eng mit den Eltern zusammen, um die Perspektive eines dauerhaften Verbleibs am Gymnasium zu unterstützen oder eventuelle Anpassungen vorzubereiten, die dem Wohl des Kindes entsprechen.

Normalerweise gehen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 5 direkt in die Klasse 6 über, ohne eine Versetzung. Eine einmalige freiwillige Wiederholung einer der beiden Jahrgangsstufen ist jedoch auf Antrag der Eltern möglich, abhängig von der Entscheidung der Erprobungsstufenkonferenz. Die Versetzung in die Klasse 7 und die Eignung für den weiteren Besuch des Gymnasiums werden am Ende der Klasse 6 von der Versetzungskonferenz entschieden. Wenn die Konferenz feststellt, dass ein Schulwechsel erforderlich ist, wird den Eltern spätestens sechs Wochen vor Schuljahresende eine schriftliche Empfehlung mit einem Beratungstermin übermittelt. Auf Antrag der Eltern kann auch ein vorzeitiger Schulwechsel erfolgen, wenn dies im Interesse des Kindes liegt. Die Schulleitung unterstützt die Eltern bei einem Wechsel in die empfohlene Schulform (MSBLNW, 2023).

Mittelstufe

Die Mittelstufe, sowohl im G9- als auch im G8-System, hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Fortsetzung ihres Bildungswegs in der gymnasialen Oberstufe oder anderen Sekundarstufe-II-Bildungsgängen vorzubereiten. In G9 erstreckt sich die Mittelstufe von Klasse 7 bis 10, während sie in G8 von Klasse 7 bis 9 reicht. Während dieser Zeit erhalten die Schülerinnen und Schüler eine solide Grundlage, die sie auf die anspruchsvolleren Anforderungen der Oberstufe vorbereitet (MSBLNW, 2023).

Sekundarstufe II

Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen besteht aus einer einjährigen Einführungsphase und einer zweijährigen Qualifikationsphase, die mit dem Abitur abschließt. Schülerinnen und Schüler des achtjährigen Gymnasiums treten nach Klasse 9 in die Oberstufe ein, während Schülerinnen und Schüler des neunjährigen Gymnasiums dies nach Klasse 10 tun. Dies gilt auch für Gesamtschulen, Real- und Hauptschulen sowie Sekundar- und Primusschulen, sofern die Schülerinnen und Schüler einen Qualifikationsvermerk erworben haben. Der erfolgreiche Abschluss der gymnasialen Oberstufe ermöglicht das Hochschulstudium und bietet auch den Zugang zu beruflichen Ausbildungen außerhalb der Hochschule.

Insgesamt müssen während der drei Jahre der Oberstufe mindestens 102 Wochenstunden nachgewiesen werden. In der Einführungsphase und Qualifikationsphase müssen jeweils durchschnittlich mindestens 34 Wochenstunden belegt werden. Eine Verrechnung der Wochenstundenanzahl

zwischen den beiden Phasen ist nicht erlaubt, aber innerhalb der Qualifikationsphase möglich (MSBLNW, 2023).

Unterrichten

In der gymnasialen Oberstufe sind die Unterrichtsfächer drei Aufgabenfeldern zugeordnet: sprachlich-literarisch-künstlerisch, gesellschaftswissenschaftlich und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch. In jeder Schullaufbahn müssen alle drei Aufgabenfelder bis zum Abschluss der Oberstufe und der Abiturprüfung vertreten sein. Kein Aufgabenfeld kann abgewählt oder gegen ein anderes ausgetauscht werden. Dies gewährleistet eine umfassende Allgemeinbildung. Die Fächer in den Aufgabenfeldern umfassen Sprachen, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Technik. Religion und Sport sind separate Fächer und müssen ebenfalls belegt werden.

Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld finden sich Fächer wie Deutsch, Englisch, Lateinisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Russisch, Chinesisch, Spanisch, Griechisch, Türkisch, Niederländisch, Hebräisch, Neugriechisch, Portugiesisch sowie die künstlerischen Fächer Kunst, Musik und Literatur.

Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld umfasst Fächer wie Geschichte, Sozialwissenschaften, Geografie, Philosophie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Recht.

Das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld beinhaltet Fächer wie Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Informatik, Technik und Ernährungslehre (MSBLNW, 2023).

Fremdsprachenunterricht am Gymnasium

Der Fremdsprachenunterricht spielt eine entscheidende Rolle in der Bildung an Gymnasien. Gymnasien legen großen Wert auf die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen, da diese nicht nur die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern, sondern auch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im Bereich der Hochschulbildung erheblich erweitern. Dieser Text wird einen Überblick über den Fremdsprachenunterricht am Gymnasium geben, einschließlich der angebotenen Sprachen, des Zeitpunkts ihres Beginns und ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler während ihrer schulischen Laufbahn.

Am Gymnasium wird ab der 5. Klasse Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Die Schule kann ab der 5. Klasse auch eine andere moderne Fremdsprache oder Latein als zweite Fremdsprache anbieten. Die Entscheidung über das Fremdsprachenangebot in der 5. Klasse trifft die Schulkonferenz in Absprache mit dem Schulträger. Ab der 6. Klasse wird eine moderne Fremdsprache oder Latein zur zweiten Fremdsprache. Im Wahlpflichtunterricht

der 8. und 9. Klassen bietet die Schule mindestens eine dritte Fremdsprache an (MSBLNW, 2023).

Deutschlands Sprachenpolitik im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ist gut entwickelt, aber bleibt dennoch hinter den EU-Zielen zurück, wonach jeder Europäer neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Im schulischen Kontext werden zwar mehrere Fremdsprachen angeboten, jedoch hat Deutschland das Ziel noch nicht vollständig erreicht, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen auf kommunikativem Niveau sprechen sollte. Dennoch investiert Deutschland erhebliche Ressourcen in fremdsprachendidaktische Forschung, Unterrichtsmaterialien und die Ausbildung von Lehrkräften (Akpınar Dellal, Gleitze & Balkaya, 2019).

Anmeldung am Gymnasium

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Halbjahreszeugnisse der vierten Klasse erhalten haben, können sie sich am Gymnasium anmelden. Hierfür kommen sie zusammen mit ihren Eltern und reichen ihr letztes Zeugnis, das Anmeldeformular und ein Empfehlungsschreiben ihrer Grundschule ein. Dieses Empfehlungsschreiben wird von der Grundschule ausgestellt und basiert auf dem Leistungsstand und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, um ihnen den Übergang zur weiterführenden Schule zu ermöglichen. Die genaue Anmeldefrist wird von der Schulleitung bekanntgegeben (Döbert, 2002; MSBLNW, 2023). Darüber hinaus können begabte und erfolgreiche Schülerinnen und Schüler nach der 8. Klasse der Hauptschule zum Gymnasium wechseln. Schülerinnen und Schüler mit einem Realschulabschluss setzen ihre Bildung entweder im beruflichen Bereich, an einer Fachoberschule oder bei guten Leistungen am Gymnasium fort (T.C. Essen Başkonsolosluğu 2020).

Schuljahr 2023/2024

In Deutschland richten sich die Schulferien im Allgemeinen nach den Sommerferien, den Herbstferien und den Feiertagsferien. Der akademische Kalender variiert je nach Bundesland. In Nordrhein-Westfalen beginnt das Schuljahr normalerweise am 1. August und endet am 31. Juli. Das Bildungsministerium ermöglicht es den Schulen, die Semester je nach Schultyp in verschiedene Zeitabschnitte zu unterteilen und die Start- und Enddaten festzulegen. Die Ferienregelungen werden vom Ministerium erlassen. Zusätzlich zu den nationalen Feiertagen gibt es flexible Ferientage, deren Termine von den Schulkomitees festgelegt werden können. Dadurch können Schulen ihre Ferien entsprechend regionalen Veranstaltungen oder Bedürfnissen besser planen (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2023). Hier ist der akademische Kalender für das Schuljahr 2023/2024 in Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 1:

Schuljahr 2023/24		
Ferien	Erster Ferientag	Letzter Ferientag
Sommer	Donnerstag, 22. Juni 2023	Freitag, 4. August 2023
Herbst	Montag, 2. Oktober 2023	Samstag, 14. Oktober 2023
Weihnachten	Donnerstag, 21. Dezember 2023	Freitag, 5. Januar 2024
Ostern	Montag, 25. März 2024	Samstag, 6. April 2024
Pfingsten	Dienstag, 21. Mai 2024	-

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023)

Notensystem und Bewertung

Die Schülerleistungen werden nicht nach einem Notensystem, sondern nach Punkten bewertet. Die Bewertung erfolgt wie folgt:

- Sehr Gut = 1 (Punkte 15/14/13)
- Gut = 2 (Punkte 12/11/10)
- Befriedigend = 3 (Punkte 9/8/7)
- Ausreichend = 4 (Punkte 6/5/4)
- Mangelhaft = 5 (Punkte 3/2/1)
- Ungenügend = 6 (Punkte 0)

Die Gymnasiale Oberstufe (die letzten Jahre der Gymnasien) endet mit dem Abitur. Die Schülerinnen und Schüler nehmen an vier Prüfungsfächern teil. Nach dem Abitur, das nach 13 Jahren schulischer Ausbildung abgelegt wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler das Allgemeine Hochschulreife-Diplom, das ihnen das Recht gibt, in allen Studienrichtungen an Hochschulen zu studieren. Das Abitur umfasst mindestens vier, maximal fünf Prüfungsfächer. Die Prüfungsfragen werden von den Schullehrern erstellt und von den Bildungsaufsichtsbehörden genehmigt. In einigen Bundesländern führt das Bildungsministerium zentrale Prüfungen durch. Das Abitur umfasst die Themen der Fächer Deutsch, Literatur und Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, sowie Sozialwissenschaften. Wenn eine zweite Fremdsprache ab der 11. Klasse gewählt wird, müssen die Schülerinnen und Schüler auch im 13. Schuljahr zusätzlich an Kursen für diese zweite Fremdsprache teilnehmen. Wenn der Religionsunterricht nicht von den relevanten religiösen Institutionen angeboten wird, müssen die Schülerinnen und Schüler stattdessen zwei Kurse aus einem beliebigen Fachbereich der Sozialwissenschaften im Verlauf eines Schuljahres belegen. Diese Wahl ist jedoch nicht prüfungsrelevant. In der Abiturprüfung müssen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Themen der Pflichtkurse, sondern auch die Themen von mindestens zwei ausgewählten Wahlfächern verantworten. Die Prüfung besteht aus schriftlichen und mündlichen Prüfungen in insgesamt drei Fächern, von denen zwei Wahlfächer

sein können. In einem vierten Fach wird nur eine mündliche Prüfung abgelegt (MSBLNW, 2023).

ZUSAMMENFASSUNG

Das deutsche Bildungssystem, weltweit anerkannt für seinen Erfolg und seine Systematisierung, betont die umfassende Ausbildung der Schüler und bietet verschiedene Bildungswege entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen. Gymnasien sind ein wichtiger Bestandteil dieses Systems und vermitteln Schülern eine solide akademische Grundlage für den Hochschulzugang. Gymnasien fördern nicht nur eine vertiefte Bildung, sondern auch kritisches Denken. Sie richten sich in der Regel an Schüler, die eine Universität besuchen möchten, geben ihnen jedoch die Freiheit, Interessen zu erkunden und ermöglichen es den Schülern, ihr Potenzial voll auszuschöpfen, anstatt frühzeitig auf Karrierewege festgelegt zu werden.

Der Zweck dieses Artikels besteht darin, einen Überblick über das deutsche Bildungssystem mit besonderem Schwerpunkt auf Gymnasien zu bieten. Er soll Lesern ein Verständnis für die Struktur und Philosophie des deutschen Bildungssystems vermitteln. Der Artikel hebt die Bedeutung von Gymnasien hervor, die eine akademische Grundlage für den Hochschulzugang bieten und gleichzeitig die Entwicklung kritischen Denkens fördern. Insgesamt soll dieser Artikel Lesern ein besseres Verständnis für die Bildungslandschaft in Deutschland vermitteln und die wichtige Rolle der Gymnasien innerhalb dieses Systems hervorheben.

Selbst innerhalb Deutschlands variieren die Struktur und Funktionsweise der Gymnasien je nach Bundesland. In Nordrhein-Westfalen sind sowohl das G8- als auch das G9-Modell vertreten. G8-Gymnasien beinhalten die Klassen 5 bis 9 in der Sekundarstufe I und eine dreijährige gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II, während G9-Gymnasien die Klassen 5 bis 10 in der Sekundarstufe I und ebenfalls eine dreijährige Oberstufe anbieten. Die Schüler erhalten je nach Abschluss der Klasse 9 oder 10 unterschiedliche Berechtigungen für die gymnasiale Oberstufe und die allgemeine Hochschulreife. Die gymnasiale Oberstufe besteht aus einer einjährigen Einführungsphase und einer zweijährigen Qualifikationsphase, die mit dem Abitur abschließt. Je nach Bundesland treten die Schüler nach Klasse 9 (G8) oder Klasse 10 (G9) in die Oberstufe ein. Dieses System ermöglicht den Schülern, sich auf das Abitur vorzubereiten und eröffnet ihnen den Zugang zu Hochschulstudien oder beruflichen Ausbildungen außerhalb der Hochschule.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das deutsche Bildungssystem Gymnasien als wichtigen Bestandteil zur Vorbereitung der Schüler auf Hochschulbildung und berufliche Laufbahnen ansieht. Dabei gibt es in

Deutschland die Modelle des G8- und des G9-Gymnasiums, die sich in der Dauer und der Intensität der Schulausbildung unterscheiden. Beide Modelle bieten den Schülern die Möglichkeit, eine umfassende Allgemeinbildung zu erlangen und sich auf das Abitur vorzubereiten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar Dellal, N., Gleitze, M. & Balkaya, Ş (2019). Theorie und Praxis der Fremdsprachenpolitik: Deutschland und Türkei im Vergleich. In N. Akpınar Dellal, K. Susanne & W. Stankowski (Eds.), *Theory and Practice in Education: Science, Experience and Knowledge* (126-136). Lap Lambert.
- Boyd W. (1947). *The history of western education*. London: Adam & Charles Black.
- Criboire R. (2015). School Structures, Apparatus and Materials. In W. M. Bloomer (Ed.), *A Companion to Ancient Education* (149-159). Malden.
- Döbert, H. (2002). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. Kopp & W. Mitter (Eds.), *Die Schulsysteme Europas* (92-114). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hainmüller, B. (2003). The educational structure of the German school system. *Teachers Training College*. Offenburg, Germany.
- Kanat, Ö. (2004). *Türk-alman genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kennell, N. M. (1995). *The gymnasium of virtue: Education and culture in ancient sparta*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Leschinsky, A. (2008). Die Hauptschule-von der be- zur enthauptung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Lenschinky, K. U. Mayer, L. Trommer (Eds.), *Das bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (377-406). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch.
- Mamatova, N. K., Israilova, N. K., Mamatov, R. R. & Sodikov, D. K. (2021). German education system and its pedagogical significance in the world education system. *International Journal Of Innovations In Engineering Research And Technology* 8(4), 99-102.
- Mitter, W. (1991). Comprehensive Schools in Germany: concepts, developments and issues. *European Journal of Education*, 26(2), 155-165.
- Murray, S. C. (2015). Sport and Education in Ancient Greece and Rome. In: W. M. Bloomer (Ed.), *A Companion to ancient education* (330-344). Malden.
- Perşembe, E. (2010). F Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Pietsch, M. & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), 424-445.
- Schorch, G. (2015). Kapitel 3: Die grundschule. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Eds.), *Handbuch der erziehungswissenschaft* (pp.161-166). Schöningh: Brill.
- Sözen, S. & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 213-230.
- Struck, P. (1997). *Erziehung von gestern Schüler von heute Schule von morgen*. München: Carl Hanser Verlag.
- Trautwein, U. & Neumann, M. (2008). Das gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Eds.), *Das bildungswesen in der bundesrepublik deutschland* (467-501). Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag.

- Yalçın, C. & Demir, Ç. (2023). Foreign Language Teaching in Secondary Schools in Germany and Turkey: A Comparative Study. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1681-1696.
- Zschietzmann, W. (1979). *Gymnasium. Der Kleine Pauly*, Band 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Internetquellen:

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Erprobungsstufe*. <https://www.schulministerium.nrw/erprobungsstufe-0> (E.T.: 01.09.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Sekundarstufe I G9*. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarstufe-i-g9> (E.T.: 25.08.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Sekundarstufe II*. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarstufe-ii> (E.T.: 25.08.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Schulformen*. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen> (E.T.: 25.08.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Gymnasium*. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium> (E.T.: 01.09.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Mittelstufe*. <https://www.schulministerium.nrw/mittelstufe-0> (E.T.: 01.09.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Ferienordnung für nordrhein-westfalen für die schuljahre bis 2029/2030.* <https://www.schulministerium.nrw/ferienordnung-fuer-nordrhein-westfalen-fuer-die-schuljahre-bis-202324> (E.T.: 10.08.2023).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Bestimmungen für den Unterricht in den Schulformen: Gymnasium*. <https://bass.schul-welt.de/12691.htm> (E.T.: 10.08.2023).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2023). *Schuljahr; ferien*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=633566 (E.T.: 25.08.2023).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2023). *Schulstufen, schulformen, besondere einrichtungen*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=633569 (E.T.: 01.08.2023).
- T.C. Essen Başkonsolosluğu (2020). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu: Denklik klavuzu 2020*. https://essen.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/19215830_MEB_DENKLYK_KILAVUZU_2020.pdf (E.T.: 01.08.2023).

KAPITEL 11

EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE MIGRANTENLITERATUR VON GESTERN BIS ZUR GEGENWART

Behiye ARABACIOĞLU¹

EINLEITUNG

In der vorliegenden Studie wird das literarische Genre der „Türken in Deutschland“, das im Zuge der Gastarbeitermigration in den 60er Jahren entstanden ist und bis in die Gegenwart hinein erforscht wird, von seinen Anfängen bis in die Gegenwart hinein untersucht.

Als deutschsprachige Migrantenliteratur wird die Literatur von Autorinnen und Autoren bezeichnet, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Die Erfahrungen und Perspektiven von Autoren, die aus verschiedenen Ländern und Kulturen nach Deutschland oder in andere deutschsprachige Länder migriert sind, spiegeln sich in dieser Literatur wider. Sie kann in verschiedenen literarischen Formen wie Romanen, Kurzgeschichten, Gedichten, Essays und Memoiren erscheinen.

Literatur türkischstämmiger Migranten in Deutschland hat im Laufe der Jahre verschiedene Namen und Bezeichnungen erhalten, je nachdem, wie sie in der literarischen Welt und in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurde. Im Folgenden der Studie sind einige der verschiedenen Namen und Bezeichnungen aufgeführt, die für diese Art von Literatur verwendet werden. Darüber hinaus wird ein allgemeiner Überblick über die Literatur zum Thema Migration gegeben, und es werden die Epochen vorgestellt, um zu zeigen, was diese auszeichnet und von welchen Autoren sie geschrieben wurden.

Mit der Zeit brachte das Leben in einem neuen und anderen Land, das mit der Arbeitsmigration nach Deutschland begann, neue Probleme mit sich. Ein neues Land war gleichbedeutend mit einer neuen Kultur. Die verschiedenen Kulturen hatten Schwierigkeiten bei der Anpassung an die jeweils andere. Manche Türken, die über ihre Probleme schrieben, schrieben auch über ihre eigene Kultur, ohne sich dessen bewusst zu sein. Dadurch wurde eine gegenseitige Sensibilität

¹ Asst. Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Fremdsprachen, Deutschdidaktik, ORCID: 0000-0002-5868-5319, bceliker@anadolu.edu.tr

ermöglicht. Dementsprechend gehen Arabacıođlu und Balkaya (2023) davon aus, dass die Literatur als Mittel zur interkulturellen Sensibilisierung dient und dass somit den Menschen beider Kulturen interkulturelle Kompetenz ermöglicht werden kann. Kocadoru spricht hier ebenfalls von einer „Sensibilisierung der Menschen für mehr Mit- und Füreinander“ (vgl. Kocadoru, 1997: 100, zit. nach Özmut 2007: 388), schließlich eröffnete die neue Literaturgattung deutschen Lesern die Möglichkeit zum Verständnis der Gefühle, Probleme und Innenwelten der Türken.

Überdies wird die Frage gestellt, warum Deutschland ein Symbol für externe Migration ist bzw. warum man an Deutschland denkt, wenn es um externe Migration geht. Dođan (2003: 57) geht auf diese Frage wie folgt ein: Obwohl türkische Arbeitskräfte über viele Länder der Welt verstreut sind, ist Deutschland das Land mit der höchsten Anzahl türkischer Arbeitskräfte. Deshalb ist Deutschland das Land, das die Auslandsmigration symbolisiert. Durch den Familiennachzug wuchs die türkische Bevölkerung in Deutschland und türkische Nachbarschaften entstanden.

Die türkischen Arbeitskräfte kamen als Gastarbeiter nach Deutschland und wurden deshalb als „Gastarbeiter“ genannt (vgl. Karaman, 2022). Im Laufe der Zeit wurden sie jedoch zu Festangestellten. Obwohl die Gastarbeiter ursprünglich mit dem Gedanken nach Deutschland kamen, während der Vertragslaufzeit zu arbeiten und dann wieder in ihr Heimatland zurückzukehren, erlangten sie im Laufe der Zeit ein Mitspracherecht in den Arbeitsbereichen der Orte, an die sie kamen, eröffneten Arbeitsplätze, nahmen ihre in der Türkei verbliebenen Familien mit, schufen eine neue Ordnung und ließen sich in verschiedenen Städten Deutschlands nieder.

Obschon die einreisenden Türken zunächst als Gastarbeiter bezeichnet werden, wird ihnen später der Status als Gastarbeiter entzogen, sodass sich auch die Bezeichnung ihrer literarischen Werke graduell änderte. Unterschiedliche Definitionen existieren bis heute, die im Weiteren der Arbeit in Diskussion geworfen werden.

AUFBRUCH DER ARBEITSMIGRATION

Da das Thema von der Ankunft der Türken in Deutschland ausgeht, ist es sinnvoll, zunächst die Gründe zu nennen, warum die Türken nach Deutschland gekommen sind.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten viele europäische Länder nicht genug Bevölkerung, um sich zu erholen. Aus diesem Grund wandten sie sich an andere Länder mit der Bitte um Unterstützung. Ab 1961 wollten Menschen, die in ihrem eigenen Land in wirtschaftliche Schwierigkeiten geraten waren, diese Chance nutzen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war die Unterzeichnung des

„Türkischen Arbeitsabkommens“ zwischen der Türkei und Deutschland am 31. Oktober 1961 aufgrund des zunehmenden Arbeitskräftemangels in Deutschland der Beginn der ersten offiziellen türkischen Arbeitsmigration (vgl. Asutay und Çelikten, 2013: 211). Ihr Ziel war zunächst ein kurzer Aufenthalt, Arbeit und Rückkehr in die Heimat mit dem gesparten Geld. Doch dazu kam es nicht. Als sie begannen, ihre Familien nachzuholen, stoppte die deutsche Regierung 1973 vorsorglich die Anwerbung von Arbeitskräften. Diese Entwicklungen haben die Aufmerksamkeit der Wissenschaft erregt und wurden somit Gegenstand zahlreicher Studien. Es gibt eine große Zahl von Wissenschaftlern, die sich in ihren Studien mit der Arbeitsmigration beschäftigt haben (Öztürk, 1999; Doğan, 2003; Kocadoru, 2003; Kocadoru, 2004; Öztürk, 2004; Ekiz, 2007; Özmut, 2007; Can, 2008; Zengin, 2010; Asutay und Atik, 2013; Asutay und Çelikten, 2013; Asutay und Çivkin, 2013; Er, 2013; Balcı und Akgün, 2018; Suvağci, 2019; Altinel und Seymen, 2020; Arabacıoğlu und Balkaya, 2020; Yücedağ, 2020; Güleç, 2021; Karaman, 2022).

Nach Suvağci (2019) ist die Migration von Türken in den Westen mit einer langen Geschichte verbunden. Doch einen offiziellen Charakter erhielt sie durch das 1961 unterzeichnete Arbeitsabkommen.

Die Türken haben in Deutschland von Anfang an mit Problemen zu kämpfen gehabt. Sie wollten ihre eigenen Traditionen bewahren. Auf der einen Seite standen die Ansprüche und Erwartungen der Deutschen, auf der anderen Seite das Problem des „Dazwischen“, das aus der Unfähigkeit resultiert, sich von der eigenen Kultur zu lösen. Nach Ekiz (2007) werden die Türken auch in Zukunft immer wieder mit diesem Problem konfrontiert sein.

Im Laufe der Zeit wurden diese Probleme schriftlich festgehalten. Es entstand eine neue Art von Literatur. Im folgenden Teil der Studie wird der Versuch unternommen, darzustellen, welche Bezeichnungen bis in die heutige Zeit verwendet wurden und welche sich aufgelöst haben.

DIE NEUE LITERATURGATTUNG

Zunächst werden die verschiedenen Bezeichnungen für das neue literarische Genre genannt. Die Veränderungen dieser Bezeichnungen, die auf die Unterschiede zwischen den neuen Generationen zurückzuführen sind, werden erläutert. Der Grund dafür ist, dass sich im Laufe der Zeit auch das Thema, die Sprache und der Zweck des literarischen Genres geändert haben, und mit der Änderung des Namens hat sich auch das Thema geändert. Auch wenn viele Nationen einen Beitrag zur Migrantenliteratur geleistet haben, da die nach Deutschland eingewanderten Arbeitskräfte aus verschiedenen Nationen stammten, so ist doch die Rolle und der Einfluss der türkischen Schriftsteller auf die Migrantenliteratur am bedeutendsten (Zengin, 2000: 106, zit. nach Karaman, 2022: 147).

Unter verschiedenen Bezeichnungen wie Ausländerliteratur, Arbeitsliteratur, Migrationsliteratur ist dieses literarische Genre bis heute bekannt.

Der Begriff Gastarbeiterliteratur, der für die Werke der ersten Generation verwendet worden war, war nicht mehr gültig, als die zweite Generation auftauchte und in deutscher Sprache schrieb. Denn die zweite Generation bestand aus jungen Menschen, die in jungen Jahren nach Deutschland gekommen waren oder hier geboren wurden. Daher war es umstritten, wie genau man sie in die Migrantenliteratur einbeziehen sollte (vgl. Asutay und Atik, 2013: 54). Mehrere Literaturwissenschaftler haben nach einem Konzept gesucht, das keine Diskriminierung verursacht.

In der Literaturwissenschaft gibt es nach wie vor unterschiedliche Vorstellungen über den Begriff, der keine Diskriminierung ausdrückt und Schriftsteller verschiedener Nationalitäten unter einem Dach vereinen kann. Ackermann und Weinrich (1986) und Chiellino (1995) zogen es vor, in ihrer wissenschaftlichen Arbeit den Begriff Ausländerliteratur zu verwenden. Rösch (1998) weist darauf hin, dass es politisch höchst umstritten ist, die gesamte Kategorie der Schriftsteller, die keine Arbeiter sind, als ‚Ausländer‘ oder ‚Migranten‘ zu bezeichnen. Die gleiche Meinung vertritt sie auch zu dem von vielen Literaturwissenschaftlern verwendeten Begriff „Migrantenliteratur“, der eng mit diesem Konzept verwandt ist (Ackermann und Weinrich, 1986; Chiellino, 1995; Rösch, 1998, zit. nach Saka, 2018: 1877).

Wie schon angesprochen worden ist, wurden für die Literatur, die aus der Arbeitsmigration aus der Türkei nach Deutschland in den 60er Jahren hervorging, verschiedene Ansichten und Ideen vorgebracht. Die konzeptionelle Reise der Literatur wurde als „Gastarbeiterliteratur“, „Literatur der Betroffenheit“, „Migrantenliteratur“ und „Interkulturelle Literatur“ fortgesetzt. Man kommt zu dem Schluss, dass die Vielfalt dieser Begriffsbezeichnungen auf die veränderten Bedingungen zurückzuführen ist, unter denen sich der migrantische Charakter der Epoche veränderte (vgl. Saka, 2018: 1877).

Im Genre der deutsch-türkischen Literatur wandelten sich die Themen der anfänglichen „Gastarbeiterliteratur“ zu Heimweh, Kulturschock und dann zur Suche nach Identität in der Gesellschaft, in der sie lebten, und die Probleme, die sich an ihrem Wohnort ergaben, wurden zum Thema. Wenn man sich der Gegenwart nähert, ist deutlich zu sehen, dass die Schriftsteller eine einzigartige Perspektive entwickelt und ihre Werke vollständig auf Deutsch verfasst haben (wie in der dritten Generation von Schriftstellern) (vgl. Asutay und Çıvıkcın, 2013: 244). Heute kann man nicht mehr von einer Gastarbeiterliteratur sprechen. Viele der Autoren leben bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland (vgl. Altinel und Seymen, 2020:18). Die Bezeichnung „Gastarbeiterliteratur“,

die in dieser Übergangsperiode an Bedeutung verliert, wird in der Geschichte zur ersten Definition und findet keine weitere Verwendung mehr.

Aktürk (2009: 9) zufolge wäre eine Definition wie „Literatur der Betroffenheit“ für die erste Generation angemessen, für die zweite und dritte Generation wird die Bedeutung jedoch geringer eingeschätzt. Sie erklärt, dass sich diese Generationen vom Selbstmitleid und der Opferrolle entfernt haben.

Ursprünglich wurde für dieses Genre der Begriff Gastarbeiterliteratur verwendet. Später jedoch, als sich Menschen mit höherer Bildung der Karawane anschlossen, wurde es notwendig, einen anderen passenden Begriff zu finden. So wurde diese multinationale und vielfarbige Literatur, die von vielen Schriftstellern verschiedener Nationalitäten geschaffen wurde, Migranteliteratur genannt (vgl. Asutay und Çelikten, 2013: 212). Darüber hinaus wurden auch andere Bezeichnungen wie „Literatur der Deutschen“ (Alamancıların edebiyatı) und „Literatur der Minderheiten“ verwendet. Heute wird diese literarische Periode, zu der auch Künstler türkischer Herkunft gehören, die in Deutschland leben und schreiben, als „deutsch-türkische Literatur“ bezeichnet (vgl. Asutay und Çelikten, 2013: 219). Im Weiteren der Arbeit werden die meist bekannten Schriftsteller der Generationen vorgestellt. In Anbetracht der Generationen wird die erste, zweite und die dritte Generation, die sich schriftstellerisch darstellt aufgefasst. Welche Themen behandelt wurden und wie und warum sich die Themeninhalte mit der Zeit verändert haben wird im Weiteren der Arbeit thematisiert. Versucht wird eine chronologische Metasynthese von der Vergangenheit bis zur Gegenwart zu typisieren.

EIN ÜBERBLICK AUF DIE STUDIEN IM BEREICH

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass das Thema Migranteliteratur schon seit langem erforscht und analysiert wird. Dennoch ist das Thema nach wie vor aktuell. Es scheint, dass dieser Bereich, der sich von Generation zu Generation sowohl in Bezug auf die Themen als auch auf die verwendete Sprache verändert, noch viele Jahre lang Aufmerksamkeit erregen wird.

In diesem Teil der Studie wurde eine Literaturrecherche im Bereich Migranteliteratur durchgeführt. Ausgehend vom Thema der Migranteliteratur wurden verschiedene Untersuchungen zum Gebrauch neuer Sprachen, zu Vorurteilen, zur Benennung neuer literarischer Gattungen und zur Tatsache, dass die mündliche, auch melodische Gattung der schriftlichen vorausging, durchgeführt. Das Thema Frau ist auch in der Literatur von Migranten ein immer wiederkehrendes Thema. Neben der Suche nach der eigenen Identität wird auch die Frage nach dem Platz der Frau in der Gesellschaft gestellt.

In seiner Studie vergleicht Er (2013) die türkische Frau als Symbol des Ostens und die deutsche Frau als Symbol des Westens anhand von Yüksel Pazarkayas

„Mediha“. Es handelt sich um einen Vergleich zweier unterschiedlicher Kulturen. Während die türkische Frau unterwürfig und schicksalsergeben ist, ist die europäische Frau selbstsicher und weiß, was sie will (vgl. Er, 2013: 30). Die Entstehung der Arbeitsmigration in der angesprochenen literarischen Gattung, die Beschäftigung mit sich wandelnden Themen über drei Generationen von Schriftstellern, die vorherige Existenz einer mündlichen Gattung und das Thema Frau, das eines der Hauptthemen dieser Gattung ist, finden ebenfalls Beachtung (Özmut, 2007; Can, 2008; Er, 2013).

Balcı und Akgün (2018) lenkten in ihrer Studie die Aufmerksamkeit auf den Anfang der Arbeitsmigration, die Benennung einer neuen literarischen Gattung, die Autorinnen und Autoren der drei Generationen und ihre Themen. Des Weiteren erörterten sie anhand eines Beispiels die Übersetzung der Stereotypen in diesem Werk.

Akpınar Dellal (2019) spricht in ihrer Studie über die Reflexion des Türkenproblems in Deutschland in der Presse und stellt fest, dass die Migration seit Ende der siebziger Jahre als Problem wahrgenommen wird. Es wird in der vorliegenden Arbeit dieser Aussage in folgender Hinsicht zugestimmt; Die Anpassungsprobleme der ersten Generation, ihr Festhalten an den eigenen Traditionen, ihr Leben fern von den Deutschen und ihre Isolation haben die Perspektive der Deutschen auf diese Generation verändert. Die Gastarbeiter, die anfangs willkommen geheißen wurden, sind nun vorurteilsbehaftet.

Nakiboğlu (2019) konzentriert sich in ihrer Studie auf das Code-Switching in der Sprache von Menschen, die in multikulturellen Gesellschaften leben, wie z.B. Türken in Deutschland. Sie weist darauf hin, dass sich die von Migranten verwendeten Sprachen von Generation zu Generation ändern. Die sprachliche Entwicklung der nach Deutschland eingewanderten Türken setzte bereits in der ersten Generation ein und setzte sich über die Generationen hinweg bis in die Gegenwart fort. Die dritte und vierte Generation verfügt über ein reichhaltiges Sprachrepertoire aufgrund ihrer Ausbildung in Sprachen, die sie sehr gut beherrscht. Es wird täglich Deutsch mit Deutschen und Türkisch mit Türken gesprochen.

Suvağci (2019) analysierte, wie türkische Schriftsteller in ihren Werken die Anpassungsprobleme der Türken in Deutschland thematisierten. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die Kinder der ersten Generation der Türken aufgrund ihrer Verbundenheit mit Deutschland von der Türkei und ihren nationalen Werten entfremdet hätten, was zu einem Generationenkonflikt geführt habe (vgl. ebd.: 136).

Nakiboğlu und Aşık (2021) untersuchten auch die Bezeichnung dieser neuen Literaturgattung, die mit der Migration von Türken als Arbeiter nach Deutschland ihren Anfang nahm. Sie analysierten das Werk „Türken in

Deutschland“ von Bekir Yıldız, einem der Schriftsteller der ersten Generation, mit einem positivistischen Ansatz und gingen auf die kulturellen Konflikte in diesem Werk ein.

Güleç (2021) untersuchte das Buch „Alamanya Türküleri“, das den mündlich überlieferten Teil der Literatur von Migranten aus der Türkei in Deutschland (1960-1990) beschreibt - insbesondere die melodisch überlieferten Texte. Sie erwähnt, dass es in den Volksliedern genau wie in den geschriebenen Werken vier Perioden gibt, und betont, dass die Themen je nach Periode variieren. In der ersten Periode von „Alamanya Türküleri“ (1972-75) dominierten Verzweiflung, Anpassungsschwierigkeiten sowie zerrüttete Familiendramen. Innerhalb der zweiten Periode (1974-79) finden sich hingegen (eheliche und uneheliche) Beziehungen (Ehen) mit Deutschen sowie Kritik am türkischen Staat und der Ruf nach Repatriierung. In der dritten Periode, die der Zeit zwischen 1980 und 1990 entspricht, herrscht erneut ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit. In den Volksliedern der vierten Periode, die den Zeitraum von 1990 bis 1995 umfassen, werden Themen wie der erzwungene Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft, rassistische Angriffe und erneute Solidarität hervorgehoben (vgl. Güleç, 2021: 559).

Balcı (2019) und Öztürk (Öztürk, 2001, zit. nach Güleç, 2021: 558) betonen, dass die Lieder der Migranten bereits vor der geschriebenen Literatur entstanden sind und somit eine Vorreiterrolle und Quelle darstellen. Dabei weist Balcı (2019) darauf hin, dass sich die Themen in den Liedern je nach Epoche ändern, ähnlich wie in der Literatur. In den 70er Jahren verlagerte sich die Gurbetçi-Musik von den Liedern der 60er Jahre hin zur Arabesk-Musik, die thematisch hauptsächlich die Themen Rückkehr, das kalte Deutschland, Heimweh und Freundschaftsentzug behandelte. Nach der emotionalen Arabesk-Welle in den 70er Jahren wurde in den 80er Jahren politisch engagierte Musik in den Vordergrund gestellt (vgl. ebd.: 196). Auch in der Untersuchung von Karaman (2022: 146) wurden Literatur und Volkslieder der im Ausland lebenden Türken analysiert.

Den Beginn der Arbeitsmigration nach Deutschland und die Benennung des literarischen Genres erwähnt auch Yücedağ (2020) in ihrer Studie. Köprülü (2020) hat sich in ihrer Studie mit dem Titel „Thema und Sprachwechsel“ mit der Literatur von Türkinnen und Türken beschäftigt, die durch Arbeitsmigration nach Deutschland kamen.

In der vorliegenden Studie wurden verschiedene Definitionen für Werke von türkischstämmigen Autorinnen und Autoren in Deutschland verwendet. Ausgehend von der Gastarbeiterliteratur entwickelte sich die Definition bis hin zur interkulturellen Literatur. In Ergänzung zu den in der Studie verwendeten Definitionen sind die folgenden Bezeichnungen ebenfalls in Gebrauch.

Türkische Migranteliteratur: Dies ist die naheliegendste und allgemeinste Bezeichnung für Literatur, die von türkischen Migranten in Deutschland geschrieben wurde. Sie umfasst Werke, die die Erfahrungen, Kulturen und Identitäten der türkischen Gemeinschaft in Deutschland zum Thema haben.

Deutsch-türkische Literatur: Mit diesem Begriff wird betont, dass die Autoren sowohl aus dem deutschen als auch aus dem türkischen Kulturkreis stammen. Sie zeigt, dass diese Literatur oft zwischen beiden Kulturen zu vermitteln versucht.

Transkulturelle Literatur: Dieser Begriff umfasst Werke türkischer Migranten, die eine Vielfalt kultureller Einflüsse und Identitäten darstellen. Im Vordergrund steht der Dialog zwischen verschiedenen Kulturen und die Überwindung kultureller Grenzen.

Migrationsliteratur: Dieser allgemeine Begriff kann auf Literatur von Migranten aus verschiedenen Ländern angewendet werden, einschließlich der türkischen Migranteliteratur in Deutschland. Sie betont die Erfahrungen, die mit der Migration und dem Leben in der Diaspora verbunden sind.

Interkulturelle Literatur: Dieser Begriff betont die Interaktion und den Dialog zwischen verschiedenen Kulturen in der Literatur. Er zeigt, wie Literatur eine Plattform zur Erforschung und zum Verständnis kultureller Unterschiede sein kann.

Diaspora-Literatur: Dieser Begriff konzentriert sich auf die Literatur, die von Menschen in der Diaspora geschrieben wurde, und stellt die Identitätssuche und das Leben außerhalb des Herkunftslandes in den Mittelpunkt.

Die Wahl der Bezeichnung kann von Autor zu Autor und von Literaturkritiker zu Literaturkritiker variieren. In der Regel reflektieren diese Namen die Komplexität und die Vielfalt der Literatur von türkischstämmigen in Deutschland sowie die verschiedenen Aspekte, die in den Werken dieser Autoren behandelt werden.

THEMATISIERUNG DER GENERATIONEN

Die deutschsprachige Migranteliteratur ist häufig von kultureller Vielfalt und Identitätssuche geprägt. Sie behandelt Themen wie Heimat, Exil, Integration, kulturelle Unterschiede, Diskriminierung, Rassismus und Identitätskonflikte. Diese Literatur gibt den Migranten eine Stimme und ermöglicht den Lesern einen Einblick in die Herausforderungen und Freuden des Lebens als Migrant in einem deutschsprachigen Land.

Die Migranteliteratur der Türken in Deutschland behandelt ein breites Spektrum von Themen, die sich aus den Erfahrungen und Lebensrealitäten der türkischen Migranten in Deutschland ergeben. Diese Literatur spiegelt häufig die kulturellen, sozialen und persönlichen Herausforderungen wider, mit

denen Migranten konfrontiert sind. Im Folgenden werden einige der Themen vorgestellt, die in der türkischen Migrantenliteratur am häufigsten vorkommen.

Integration und Assimilation: Die Herausforderung der Integration in die deutsche Gesellschaft und Kultur, ohne dabei die eigene kulturelle Identität zu verlieren, ist ein häufiges Thema. Es wird oft gezeigt, wie Migranten zwischen beiden Welten jonglieren und sich anpassen müssen.

Identitätssuche: Die Suche nach einer eigenen Identität, die sowohl die türkische Herkunft als auch die deutsche Umgebung berücksichtigt, ist ein zentrales Thema. Migranten müssen oft einen Weg finden, sich in einer fremden Kultur zurechtzufinden und gleichzeitig ihre kulturelle Identität zu bewahren.

Sprache: Die Rolle der Sprache in der Migrantenliteratur ist von großer Bedeutung. Sie kann Barrieren darstellen, aber auch als Brücke dienen, um sich in der neuen Kultur zurechtzufinden.

Heimat: Das Konzept von Heimat wird oft in der türkischen Migrantenliteratur erkundet. Migranten haben manchmal ein ambivalentes Verhältnis zu ihrem Herkunftsland und zur neuen Heimat in Deutschland.

Familie und Tradition: Die traditionellen Werte und Familienstrukturen spielen in vielen Werken eine wichtige Rolle. Hier wird oft gezeigt, wie sich diese Werte in einer neuen Umgebung verändern oder erhalten bleiben.

Diskriminierung und Vorurteile: Die Erfahrungen mit Diskriminierung, Rassismus und Vorurteilen sind oft zentrale Themen. Diese Literatur kann die Herausforderungen und Ungerechtigkeiten aufzeigen, mit denen Migranten konfrontiert sind.

Geschichte und Migrationserfahrung: Die Geschichte der Migration und die individuellen Geschichten der Migranten sind oft Gegenstand von literarischen Werken. Sie können sowohl die Gründe für die Migration als auch die Schwierigkeiten und Erfolge während des Migrationsprozesses beleuchten.

Kultureller Bruch und Verbindung: Spannung zwischen eigener und deutscher Kultur wird oft als kreativer Konflikt in der Literatur dargestellt. Gleichzeitig kann die Literatur zeigen, wie kulturelle Elemente aus beiden Welten miteinander verschmelzen.

All diese Themen werden in der Migrantenliteratur häufig behandelt. Diese Themen, die sich von Generation zu Generation unterscheiden, haben den Werken einen wunderbaren Reichtum verliehen, da sie von jedem Autor mit großer Sensibilität behandelt werden.

DIE ERSTE GENERATION

Die erste Autorengeneration, die in den siebziger Jahren zu schreiben begann, vermittelte in ihren literarischen Werken auf konkrete und realistische

Weise die Herausforderungen des Lebens in einer fremden Kultur. Autoren wie Yüksel Pazarkaya, Aras Ören, Bekir Yıldız, Habib Bektaş, Fethi Savaşçı, Güney Dal, Fakir Baykurt, Nevzat Üstün, Şinasi Dikmen gehören zur ersten Generation türkischer Migranten in Deutschland. Für sie war das Schreiben nach Saka (vgl. 2018: 1878) eine Art Ventil zur Bewältigung der Dilemmata, die sich aus der Begegnung mit der fremden Kultur ergaben.

Durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel der Türken in Deutschland haben sich diese Themen in der Literatur verstärkt und eingefärbt. Güney Dal, der der ersten Migrantengeneration angehört, ist ein bedeutender Vertreter dieser Literatur. Nach Alçiçek (vgl. 2021: 60) sind die Themen, die mit jeder Generation bereichert werden, auch in den Werken von Dal zu finden.

Ihre Blütezeit erlebte die Migrantenliteratur in den siebziger Jahren, die als erste Periode bezeichnet werden kann. Die erste Generation von Schriftstellern wählte die Prosa, in der sich ihre Probleme am besten ausdrücken ließen, als literarisches Genre, um sich gegenüber der deutschen Regierung und Gesellschaft Gehör zu verschaffen, die auf die Forderungen und Probleme der Einwanderer nicht eingingen, sie ausgrenzten und unsensibel blieben. Das Hauptziel der literarischen Werke, die in dieser Zeit geschrieben wurden, war es laut Asutay und Çelikten (vgl. 2013: 213), die Deutschen dazu zu bringen, ihre Stimme zu erheben, ihr Herz auszuschütten und ihren Problemen Gehör zu verschaffen.

DIE ZWEITE GENERATION

In den achtziger Jahren tritt eine Generation türkischstämmiger Schriftsteller mit einer doppelten Kultur in den Vordergrund. Für diese Generation, die mit der Existenz zwischen zwei Kulturen kämpft, ist es wichtig zu fragen, wer sie sind. Feridun Zaimoğlu, Renan Demirkan, Aysel Özakin, Zehra Çırak, Saliha Scheinhardt, Alev Tekinay, Osman Engin, Zafer Şenocak, Akif Pirinççi, Levent Aktoprak, gehören zu den Schriftstellern dieser zweiten Generation. Auch die ästhetische Dimension des Schreibens in dieser Epoche sei unbestreitbar. Denn es wäre falsch, die Literatur als „Gastarbeiterliteratur“ zu bezeichnen. Eine neue, nicht nur aus Arbeitern bestehende Schriftstellergeneration entstand (vgl. Asutay und Çıvıkn, 2013: 239; Saka, 2018: 1879). Der Begriff „Gastarbeiterliteratur“ verlor damit an Bedeutung.

Die Werke der zweiten und dritten Schriftstellergeneration nach den neunziger Jahren haben an Bedeutung gewonnen, weil es ihnen gelungen ist, ihre Werke in der deutschen Literatur zu etablieren (vgl. Uluç, 2022: 649).

In den Werken, die sie schufen, indem sie die deutsche mit der türkischen Kultur vermischten, wurde das Sprachproblem, mit dem die erste Generation zu kämpfen hatte, gelöst. Neben den bereits erwähnten Autoren finden sich auch

solche, die erst als Erwachsene nach Deutschland kamen und deutschsprachig schrieben. Emine Sevgi Özdamar, Şinasi Dikmen, die als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind, haben Deutsch als Fremdsprache gelernt und auf Deutsch geschrieben (vgl. Asutay und Çıvkin, 2013: 239).

Im Gegensatz zu den Schriftstellern der zweiten Generation sehen sich laut Ekiz (2007) zwei Autoren in einem anderen Licht. Yüksel Pazarkaya stellt in seinem Beitrag „Literatur ist Literatur“ unmissverständlich fest, dass er kein Gastarbeiterschriftsteller ist und seine Texte nicht zur Gastarbeiterliteratur gezählt werden können. Viele Schriftsteller, wenn auch in unterschiedlichen Zusammenhängen und Kontexten, vertreten ähnliche Auffassungen. Auch Aysel Özakın lehnt es ab, zur Gastarbeiterliteratur oder zur Literatur der Arbeitsmigranten gezählt zu werden. Sie erklärt, dass sie bereits Schriftstellerin war, bevor sie die Türkei verließ, und dass sie aufgrund der Themen, mit denen sie sich beschäftigt, nicht in diesen Bereich eingeordnet werden kann (vgl. ebd.: 36).

Zengin (2010) geht davon aus, dass die Situation zwischen zwei Ländern zu leben, charakteristisch für die zweite Generation ist, und somit für die Migrantenliteratur. Dies ist der Hauptgrund dafür, dass Autoren mit Migrationshintergrund beide Sprachen miteinander vermischen.

Dieser Zwischenzustand führte dazu, dass sie sich mit ihrer Identität auseinandersetzten und dies in ihren Werken zum Ausdruck brachten. Die zweite Autorengeneration zog die Aufmerksamkeit der Deutschen auf sich. Diese zweisprachigen Autoren waren in der Lage, auf Deutsch zu denken und zu schreiben. Ihre Themen drehten sich meist um Interkulturalität (vgl. Asutay und Atik, 2013: 54 ff.). In diesem Zusammenhang ist von Alanyalı „Gebrauchsanweisung für die Türkei“ ein Beispiel für einen literarischen Text, der mit seinen Bildern interkulturelle Kommunikation ermöglicht. Alanyalı wurde 1969 in Sindelfingen als Tochter eines Architekten aus Izmir und einer deutschen Mutter aus Hessen geboren. Sie gilt als Vertreterin der zweiten Generation von Schriftstellern, die als Vertreter der deutschen Gegenwartsliteratur gelten und keiner weiteren Definition bedürfen. Gebrauchsanweisung für die Türkei (2004) stellt verschiedene Elemente der türkischen Kultur vor und erklärt sie, wie z. B. türkische Sitten und Gebräuche, Ereignisse des täglichen Lebens und die Art und Weise, wie die Menschen einander ansprechen. Neben diesem Werk hat sie zwei weitere Werke verfasst. Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie (2006), Der Teufel trägt Pampers (2008) (vgl. Keleş, 2021). Die zweite Generation, der auch Iris Alanyalı angehört, ist nach Elste (2012) die in der deutschen Gesellschaft akzeptierte Generation (vgl. ebd.: 2).

Die Autorin Nilgün Taşman, die in der zweiten Generation anfang zu schreiben aber auch in der dritten Generation sichtbar ist, schildert aus der Perspektive ihrer Kindheit die Ambivalenz zwischen den verschiedenen Kulturen, das Gefühl des Fremdseins, das Heimweh, die familiäre Gewalt, die Sprachbarrieren ihrer Eltern, Erziehungsprobleme und Schwierigkeiten, sich anzupassen. Tradition und Kultur spielen eine wichtige Rolle im Roman (vgl. Altinel und Seymen, 2020: 18). Die Themen, die von Taşman behandelt werden, ähneln eher den Themen der zweiten Generation.

DIE DRITTE GENERATION

Zur dritten Generation gehören Schriftsteller wie Zehra Çırak, Renan Demirkan, Osman Engin, Feridun Zaimoğlu, Zafer Şenocak die als Fortsetzung der zweiten Generation zu sehen sind, sowie Autoren, die man als türkischstämmige deutsche Autoren bezeichnen kann (vgl. Köprülü, 2020). Unter den Schriftstellern dieser Zeit sind zu nennen:

Kerim Pamuk (1970). Sprich langsam, Türke (2006), Alles roger, Hodscha? (2007), Allah vergibt, der Hausmeister nicht (2009), Kiffen, Kaffee und Kajal (2019) sind einige seiner Werke.

Selim Özdoğan (1971, Deutschland). Einige der Werke von Selim Özdoğan, einem zeitgenössischen Schriftsteller in Deutschland sind; Es ist so einsam im Sattel, seit das Pferd tot ist (1996), Die Tochter des Schmieds (2005), Zwischen zwei Träumen (2009), Heimstraße 52 (2012), Der Klang der Blicke (2012), DZ (2013), Wieso Heimat, ich wohne zur Miete (2016), Wo noch Licht brennt (2017), Der die Träume hört (2019) Kriminalroman.

Fatma Aydemir, eine Schriftstellerin der dritten Generation, ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. In ihrem Roman Ellbogen (2017) schreibt sie über türkischstämmige Jugendliche, die zwischen zwei Kulturen stehen und versuchen, ihre Identität zu finden.

Im Vergleich zu ihren Vorgängergenerationen kann die dritte Generation als weitgehend überwundene Identitätskrise wahrgenommen werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie zwar eine türkische Identität haben, sich aber durch das Geborenwerden und Aufwachsen in Deutschland an die deutsche Identität angepasst haben und sich das Zugehörigkeitsgefühl in diesem Sinne verfestigt (vgl. Yıldız, 2007: 12, zit. nach Köprülü, 2020: 47). In der dritten Generation gibt es nicht mehr die Suche nach der eigenen Identität.

Einige junge Autorinnen der dritten Generation türkischer Herkunft werden von Yeşilada (2009) als Chick-Lit-Autorinnen definiert. Der Grund dafür ist, dass sie über ihr Leben in Deutschland schreiben und ihrer Meinung nach auch einen anderen Stil haben. Yeşilada beschreibt damit eine neue literarische Strömung. Dieses Genre zeichnet sich durch gelungene Integration aus. Die

Bestätigung oder Widerlegung von Vorurteilen gegenüber Türcinnen und Türcen durch das neue literarische Genre ist nicht eindeutig. Das Genre der deutsch-türkischen Chick-Lit kann auch als Gegendiskurs verstanden werden, indem die neuen Chicks in Jeans und in Turnschuhen oder in Miniröcken und Stöckelschuhen dargestellt werden anstatt als 'KopftuchTürkenmuttis' wie die in besonders über Medien verbreiteten deutschen Vorurteilen (vgl. ebd.:135). Daraus lässt sich schließen, dass in einigen Romanen der dritten Generation Beschreibungen vorhanden sind, die zum Abbau von Vorurteilen beitragen können.

Im Werk „Nirgendwo & Hormone“ (2003) von Selim Özdoğan manifestieren sich Einflüsse und Perspektiven in den Erlebnissen von Personen, welche ein oder beide Familienmitglieder aufgrund von Todesfällen oder Trennungen verloren haben. Dies ist eines der häufigsten und erfolgreichsten Motive in der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Doğan und Asutay, 2015). Daher kann Selim Özdoğan mit diesem Werk auch in der Jugendliteratur erwähnt werden.

Der Wechsel der Generationen hatte auch einen Wechsel der Themen der Werke zur Folge. Daher sind die folgenden Diskussionen in der dritten Generation erwähnenswert. In Bezug auf die Thematik wird diskutiert, ob sie für die dritte Generation oder überhaupt für die Migranteliteratur geeignet ist. Während Zengin (2010) Özdoğans Werke nicht zur dritten Generation oder gar zur Migranteliteratur zählt, meint Yücedağ (2020), dass Özdoğan in seinen späteren Werken kulturelle Motive verwendet und sich damit der dritten Generation anpasst.

Heutzutage gibt es deutsch-türkische Schriftsteller, die die Definitionen von „transkultureller Literatur“ oder „interkultureller Literatur“ nicht erfüllen. Diese Schriftsteller haben Werke geschaffen, die nicht auf ihrer Herkunft basieren und die Merkmale ihrer Muttersprache nicht nutzen. Dieses Merkmal ist in den neueren Werken von Selim Özdoğan und Feridun Zaimođlu (Hinterland, 2009) zu erkennen. Selim Özdoğan hat zwischen 2000 und 2009 mehrere Bücher auf Deutsch veröffentlicht, darunter Im Juli (2000), Mehr (2001), Trinkgeld vom Schicksal (2003), Nirgendwo und Hormone (2004), Ein Spiel, das sich die Götter leisten (2005), Tourtagebuch (2006), Ein gutes Leben ist die beste Rache (2007), Die Tochter des Schmieds (2008), Zwischen zwei Träumen (2009). Er verwendet kaum Elemente der türkischen Kultur und nutzt keine Sprachspiele in Verbindung mit Türkisch (vgl. Zengin, 2010: 344). Als Teil einer Generation von Migranteliteratur können die von Zengin (vgl. ebd.) genannten Werke und dessen Autoren nicht betrachtet werden.

Selim Özdoğans Werke können nicht als Migranteliteratur bezeichnet werden, da die Migration in den genannten Werken nicht thematisiert wird und keine Elemente der türkischen Kultur enthalten sind, obwohl er aufgrund seiner

anderen Werke zur dritten Generation der türkischen Schriftsteller gehört, die in deutscher Sprache schreiben.

Selim Özdoğan, geboren 1971 in Köln als Sohn einer Einwandererfamilie, trat mit seinem Roman „Es ist so einsam im Sattel, seit das Pferd tot ist“ im Jahr 1995 in die Welt der Literatur ein und kann der dritten Generation der Literatur zugeordnet werden. Wie schon erwähnt, in seinen frühen Werken setzt sich der Autor nicht mit Migration und Einwanderung auseinander. Doch in seinen späteren Werken sind diese Themen zu sehen. Yücedağ (2020) betrachtet in ihrer Studie die Werke von Özdoğan als „Trilogie der Migration“, in denen die Migration nach Deutschland von der Binnenmigration über die Außenmigration bis hin zur Rückkehrmigration und dem Problem der Reintegration und Rückkehr nach Deutschland mit Identität, Heimat, Anpassung und technologischen Entwicklungen verknüpft wird. Vor allem die deutschsprachigen Werke gehören zu diesem „dritten Feld“, da sie die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen in der Türkei und in Deutschland aus türkischer Sicht erzählen. Ein zentrales Thema der Trilogie sind zudem soziale Identität und Akkulturationsstrategien im Kontext von Anpassung (vgl. ebd.: 10).

Saka (2018) betont, dass, für die dritte Generation, die den Zeitraum von den neunziger Jahren bis heute umfasst und die Fortsetzung der zweiten Generation ist, die Figur des leidenden und ständig auf der Suche nach Identität befindlichen Einwanderers ihre Bedeutung verloren hat. Die dritte Generation, die sich ohne zu zögern als Türken in Deutschland bezeichnete, wusste sich gegen die ausgrenzenden Haltungen der deutschen Gesellschaft zu wehren. Für diese dritte Generation, die nicht in die Problematik der zersplitterten Identität fällt, die sich aus dem Gefangensein zwischen zwei Kulturen ergibt, ist eigentlich die kulturelle Harmonie wichtig. Der erste Name, der einem in den Sinn kommt, wenn von interkultureller Literatur die Rede ist, ist zweifellos Emine Sevgi Özdamar. Zwei weitere Namen, die in der Kategorie der Schriftsteller hervorstechen, sind Feridun Zaimoğlu und Selim Özdoğan, die, obwohl sie als Schriftsteller der zweiten Generation gelten, ihre Werke in den neunziger Jahren fortgesetzt haben (vgl. ebd.: 1882 ff.).

In den Werken, die seit den neunziger Jahren bis heute entstanden sind, ist von Identitätssuche nichts mehr zu spüren. Es geht nicht mehr um das Gefühl der Fremdheit in einem Land, das man nicht kennt, sondern um die ethnographische Betrachtung der Migrationsgeschichten der Eltern der Schriftsteller und Dichter. Denn die dritte Generation besteht ausschließlich aus Personen, die in Deutschland Geborene und Aufgewachsene sind und ihre Sozialisation hier weitgehend abgeschlossen haben (vgl. Asutay und Atik, 2013: 58 ff.). Die Schriftsteller der dritten Generation sind nicht mehr auf der Suche nach einer Identität, da sie in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind. Es

ist die Rede von einer hybriden Identität, von einer Mischung aus Identität und Herkunft. In diesem Zusammenhang spricht Hofmann (2006) (vgl. ebd.: 13) von „transkultureller Literatur“ oder „interkultureller Literatur“ als eine neue, dritte Dimension, die weder deutsche noch türkische Literatur ist. Hier wird der Begriff „hybride Identität“ in den Vordergrund gerückt.

ÜBER DIE DRITTE GENERATION HINAUS

Die Autoren der dritten Generation, die an die zweite Generation anknüpfen, wurden ebenso erwähnt wie wichtige Autoren, die als Erwachsene nach Deutschland kamen, hier die Sprache lernten und zu schreiben begannen. Es wird sich lohnen, einige weitere Namen zu erwähnen, auf die in sehr wenigen Studien gestoßen worden ist.

Nilgün Taşman veröffentlichte ihren Roman *Ich träume Deutsch und wache Türkisch auf: Eine Kindheit in zwei Welten* im Jahr 2008. Die Autorin bezieht sich in ihrem Werk auf ihre eigene Kindheit, und Taşman setzt sich auch mit den Themen auseinander, die für die zweite Generation von Schriftstellern typisch sind.

Hatice Akyüns veröffentlichten Bücher sind, *Einmal Hans mit scharfer Soße* (2005), *Ali zum Dessert* (2008), *Ich küss dich, Kismet* (2013), *Verfluchte anatolische Bergziegenkacke. Oder wie mein Vater sagen würde: Wenn die Wut kommt, geht der Verstand* (2014).

Wie unterschiedlich die literarische Suche nach Identität und Zugehörigkeit sein kann, zeigen die 2020 in Deutschland erscheinenden Bücher *Hawaii* von Cihan Acar, *Streulicht* von Deniz Ohde und *Frausein* von Mely Kiyak. Wie schwierig das Leben für junge Menschen ist, die als Fremde wahrgenommen werden und sich als ausgeschlossen fühlen, vermitteln die Bücher ebenfalls. Die drei Autoren verbindet, dass ihre Eltern aus der Türkei stammen, wobei bei Deniz Ohde der Vater aus der Türkei eingewandert ist. Im Gegensatz übrigens zur Heldin ihres Romans, die einen deutschen Vater und eine aus der Türkei stammende Mutter hat (URL-1).

Deniz Ohde ist eine in Frankfurt am Main geborene Autorin türkischer Herkunft. In ihrem Debütroman *Streulicht* (2020) erzählt sie die Geschichte einer jungen Frau, die in Deutschland aufwächst und auf der Suche nach ihrer Identität ist.

Mely Kiyak, in Deutschland geboren und aufgewachsen, ist in der Literaturszene für ihre Romane und Kurzgeschichten in deutscher Sprache bekannt. *Ein Garten liegt verschwiegen* (2011), *Istanbul Notizen* (2013), *Herr Kiyak dachte, jetzt fängt der schöne Teil des Lebens an* (2013), *Briefe an die Nation und andere Ungereimtheiten* (2013), *Haltung. Ein Essay gegen das*

Lautsein (2018), Frausein (2020), Deportieren sie uns mit Flix-Bus? (2022) sind ihre veröffentlichten Bücher.

Cihan Acar erzählt in seinem Roman *Hawaii*, der im Jahr 2020 veröffentlicht wurde die Geschichte des 21-jährigen Deutschtürken Kemal, der nach einem selbstverschuldeten Autounfall seine Fußballkarriere in der Türkei beenden muss und nach Deutschland zurückkehrt. *Hawaii* ist einer der wenigen deutschen Romane, in denen es um junge Männer mit türkischen Wurzeln und ihr Leben zwischen den Welten geht. Da es sich um seinen ersten Roman handelt, enthält das Buch zwangsläufig viel Autobiografisches, erklärt Cihan Acar (URL-1).

Es mag sein, dass es keine neue Generation und keine neue Definition der in der Studie erwähnten Literaturgattung geben wird. Sicher ist aber, dass sie fortbestehen wird. Der Punkt, an dem sich die verschiedenen Generationen mit ihren unterschiedlichen Erzählstilen und Themen treffen werden, ist zweifellos die Kultur. Wenn man bedenkt, dass das Interesse der wissenschaftlichen Welt an diesen Autoren und ihren Werken nicht nachlassen wird, besteht kein Zweifel, dass noch viele weitere Studien auf uns zukommen werden.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Diese neue Formation, die es schaffte, in kurzer Zeit große Massen in der literarischen Welt zu erreichen, brachte mit ihrem Reichtum an Inhalten eine andere Dimension in die deutsche Literaturgeschichte. Die Tatsache, dass die ersten Beispiele, die in den siebziger Jahren auftauchten, in der Regel von den Problemen ausländischer Arbeiter handelten und von denen geschrieben wurden, die zum Arbeiten nach Deutschland kamen, führte zur Bezeichnung „Gastarbeiterliteratur“. Anfang der achtziger Jahre definierten die italienischen Emigrantenschriftsteller Franko Biondi und Rafik Schami die Gastarbeiterliteratur als „Literatur der Betroffenheit“. Damit ist gemeint, dass eine Literatur als eine Art Ausdruck der politischen Bewegung der Minderheit entstand, die in einem Land fern der Heimat Unrecht erlitt und unterdrückt wurde (vgl. Saka, 2018: 1876). Seit Beginn der Studie ist von der Entstehung eines neuen Literaturgenres und seiner Bezeichnung die Rede. Welche Themen dieses neue literarische Genre umfasst und wie sich diese Themen je nach Generation unterscheiden, wurde in dieser Studie untersucht.

Den Grund für die Popularität dieser Art von Literatur erklären Asutay und Çarıkcı (2015) wie folgt, „[...] irgendwie ist diese Literatur entstanden und hat sich gehalten, weil sie wirklich das geschrieben haben, was sie erlebt haben“ (vgl. ebd.: 26).

Wie die behandelten Themen zeigen, haben laut Saka (2018) jedoch die typischen Probleme der Gastarbeiter und die Schilderung ihres Alltags an Bedeutung verloren. Es ist zu beobachten, dass sich die Autoren auf die Frage des Zusammenlebens verschiedener Kulturen konzentrieren.

Im weiteren Verlauf der Studie wird auf Autoren eingegangen, die als Arbeiter nach Deutschland kamen, sich mit der Zeit literarisch ausdrückten. Die in Deutschland schreibenden Türken werden in drei Gruppen eingeteilt. Schriftsteller der ersten, der zweiten und der dritten Generation.

Zur ersten Schriftstellergeneration gehörten auch jene, die zum Studium nach Deutschland kamen. Für die erste Generation von Schriftstellern bedeutete Schreiben zu existieren, zu überleben und nicht zu verschwinden. Weniger bekannt ist, dass die Republik Türkei vor der Arbeitsmigration bereits in den fünfziger Jahren viele junge Wissenschaftler ins Ausland, vor allem nach Deutschland, schickte. Einer von ihnen war Yüksel Pazarkaya. In jenen Jahren wurde er zum Chemiestudium nach Deutschland geschickt und war einer der wenigen Dichter, die Gedichte gegen die Berliner Mauer schrieben (vgl. Demir, 1995: 70, zit. nach Kocadoru, 2004: 68).

Dass vor allem die Schriftsteller der ersten Generation Deutschland in ihren Werken so negativ darstellen, ist nach Kocadoru (2004) eine Möglichkeit, Deutschland als Ursache von Schmerz, Einsamkeit, Lieblosigkeit, Ausbeutung und Missbrauch darzustellen. Obwohl Deutschland scheinbar kritisiert wird, sind es die Gefühle der Menschen, die sich hilflos fühlen und in Verzweiflung verfallen. Schmerzliche Geschichten kamen zum Vorschein, als all diese negativen Emotionen niedergeschrieben wurden. Es war die „Literatur des Leidens“, und die Hauptquelle dieses Leidens war die Sehnsucht nach der Heimat (vgl. Asutay und Atik, 2013: 53). Mit anderen Worten: Die Ergebnisse der Verzweiflung spiegeln sich so auf dem geschriebenen Wort wider.

Die Autoren der zweiten Generation haben im Gegensatz zur ersten Generation den Schmerz der Zerrissenheit zwischen zwei Kulturen in ihren Werken reflektiert. Das größte Problem dieser Autoren ist die Identitätskrise. Sie sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, aber fühlen sich nicht vollständig zugehörig zu Deutschland, das von ihren Familien als die ferne Heimat bezeichnet wird, und sind zugleich in der Türkei, ihrem eigentlichen Heimatland, verankert. Die dritte Generation hingegen repräsentiert eine literarische Gattung, die sich vollständig als Teil Deutschlands empfindet, jedoch gleichzeitig bewusst ist, dass sie türkische Wurzeln hat. Diese Gruppe besteht aus Menschen in Deutschland, die Wohlstand und eine hohe Bildung genießen.

Selim Özdoğan, einer der Schriftsteller der zweiten und später der dritten Generation, hat in seinen Werken fast nie Elemente der türkischen Kultur verwendet und das Thema der Immigration durch eine eigene Sichtweise ersetzt. In seinen ersten beiden Romanen schildert er das Leben und die sozialen Probleme der jungen Generation in den Großstädten und im Umfeld der Universitäten, unabhängig von ihrer Herkunft. Bei all diesen Themen

handelt es sich in der Regel um aktuelle Themen oder Probleme, die eng mit der heutigen deutschen Gesellschaft und Kultur verbunden sind (vgl. Asutay und Çıvıkin, 2013: 243). Als er seine ersten Werke veröffentlichte, hatte er mit Migrantenerliteratur noch nicht viel zu tun. Er selbst sagte damals in einer Lesung an der Universität Anadolu in Eskişehir, dass er sich nicht als Autor der Migrantenerliteratur sehe (Özdoğan, 2014).² Als er in seinen späteren Romanen die türkische Kultur einfließen ließ, wurde er in die Kategorie der Migrantenerliteratur aufgenommen.

Aus diesem Grund teilt Uluç (2022: 650) die Autoren türkischer Herkunft in drei Typen ein: jene, die ausschließlich auf Türkisch schreiben, jene, die sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch schreiben und jene, die ausschließlich auf Deutsch schreiben.

Can (2008) stellt dagegen eine Ablehnung der Minderheitenpsychologie und eine Forderung nach Gleichberechtigung seitens der neuen Generation von Türken fest. Die neue Generation weist darauf hin, dass ihre Eltern einen Beitrag zur Entwicklung Deutschlands geleistet haben (vgl. ebd.: 9). Mit dem Heranwachsen der jüngeren Generation ändern sich auch deren Perspektiven und damit die Themen, die auf der Tagesordnung stehen.

Die Autorinnen und Autoren der dritten Generation der deutschsprachigen Migrantenerliteratur setzen die Tradition fort, die Vielfalt der Erfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund in ihren Werken zu erkunden und zur kulturellen Bereicherung der Literaturszene beizutragen.

Die vorliegende Studie hat sich nicht nur mit der Migrantenerliteratur beschäftigt, die für literarische Kreise von Interesse ist, sondern auch für kulturwissenschaftliche Studien. Die Migrantenerliteratur enthält wichtige Informationen, da sie Spuren in der türkischen und deutschen Kultur hinterlässt. In der Studie wurden die Auswirkungen der Migration auf die Literatur seit den 60er Jahren und die verschiedenen Bezeichnungen für Migrantenerliteratur untersucht. Darüber hinaus wurden in der Studie drei Generationen charakterisiert und deren Autoren und Werke vorgestellt. In der Literatur wurden Forschungsarbeiten recherchiert und allgemeine Informationen und Einschätzungen zu diesen Studien präsentiert.

In den sechziger Jahren kam eine große Zahl von türkischen Gastarbeitern nach Deutschland, um in der aufstrebenden Wirtschaft des Landes zu arbeiten. In dieser Zeit wurde über die Erfahrungen der türkischen Migranten geschrieben. Die Themen waren anfangs am meisten die Herausforderungen der Anpassung an eine neue Kultur und die Suche nach Identität in der Fremde. Später änderten

² Das "Gespräch mit dem Schriftsteller und Dichter Selim Özdoğan", das von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Anadolu Universität organisiert wurde, fand am 15. Dezember 2014 im Kongresszentrum der Anadolu Universität in Eskişehir statt. Erreichbar unter: <https://egazete.anadolu.edu.tr/kampus/32945/yazar-sair-selim-ozdogan-ile-soylesi>

sich die Themen. Das Gefühl, Gefangener zweier Kulturen zu sein, wurde zum Problem.

Zunächst wurde in der Studie die erste Generation der Migrantenliteratur erwähnt. Die erste Generation der Migrantenliteratur bezieht sich auf die Literatur, die von Migranten geschrieben wurde, die in einem neuen Land leben, oft als Gastarbeiter. Diese Literatur stellt die Erfahrungen und Perspektiven der ersten Generation von Migranten dar, die sich in einer neuen Gesellschaft zurechtfinden müssen.

Viele Autoren haben dazu beigetragen, die Erfahrungen der zweiten Generation von Migranten in deutschsprachigen Ländern zu erforschen und die Themen von Identität, Integration, kultureller Vielfalt und Zugehörigkeit in ihren Werken zu behandeln. Die Literatur der zweiten Generation ist eine wichtige Facette der zeitgenössischen Literaturszene in deutschsprachigen Ländern und trägt zur Vertiefung des Verständnisses für die kulturellen und sozialen Dynamiken bei, die mit Migration verbunden sind.

Die zweite Generation der deutschsprachigen Migrantenliteratur bezieht sich auf Literatur, die von den Kindern von Einwanderern oder Migranten verfasst wurde, die in deutschsprachigen Ländern leben. Diese Autoren sind in der neuen Kultur aufgewachsen, haben jedoch oft eine enge Verbindung zu den Herkunftsländern ihrer Eltern. Ihre Literatur reflektiert die komplexen Erfahrungen und Identitäten der zweiten Generation von Migranten.

Die dritte Generation der deutschsprachigen Migrantenliteratur bezieht sich auf Werke von Autorinnen und Autoren, die in deutschsprachigen Ländern geboren wurden und mindestens einen Elternteil haben, der aus einem anderen Land stammt. Diese Schriftstellerinnen und Schriftsteller gehören zur nachfolgenden Generation nach der zweiten Generation von Migranten, und ihre Werke erkunden oft die komplexen Themen von Identität, Zugehörigkeit, Sprache und kultureller Vielfalt in einer globalisierten Welt. Es ist wichtig zu beachten, dass die dritte Generation der Migrantenliteratur ein relativ neues Phänomen ist, und die Literatur dieser Generation weiterhin wächst und sich entwickelt.

Die in dieser Studie vorgestellten Autoren sind einige der prominentesten Beispiele für türkischstämmige Autoren, die in Deutschland in deutscher Sprache schreiben. Es gibt aber noch viele andere in Deutschland lebende Autoren, die auf Deutsch schreiben. Die Literatur in diesem Bereich wächst ständig. Diese Autorinnen und Autoren sind nur einige Beispiele für die reiche deutsch-türkische Literaturszene. Ihre Werke tragen dazu bei, die verschiedenen Kulturen zu verbinden und das Verständnis für die Erfahrungen von Migranten in Deutschland zu vertiefen.

Zu Beginn der Studie wurde dargestellt, welche Definitionen bisher erarbeitet wurden. Ebenso wurde aufgezeigt, welche der bisherigen Definitionen verwendet wurden oder verschwunden sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Definition „Gastarbeiterliteratur“ mit der zweiten und dritten Generation verschwunden ist. Es scheint sich um eine Definition zu handeln, die nur in einer Epoche verwendet wurde. Neue Bezeichnungen sind hinzugekommen, die noch in Diskussion sind. Zu den in jüngster Zeit an den häufigsten verwendeten Begriffen gehören „türkische Migrantenliteratur“, „deutsch-türkische Literatur“, „transkulturelle Literatur“, „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“ und „Diasporaliteratur“.

Bis zu diesem Punkt der Studie lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ziehen. Die erste Schriftstellergeneration wird als „Gastarbeiterliteratur“, die zweite Generation als „Migrantenliteratur“ und die dritte Generation wird als „interkulturelle Literatur“ bezeichnet.

Die türkische Migrantenliteratur in Deutschland ist reichhaltig und vielfältig, Autorinnen und Autoren behandeln diese Themen auf unterschiedliche Weisen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese Literatur ermöglicht es, die komplexen Erfahrungen und Perspektiven der türkischen Gemeinschaft in Deutschland besser zu verstehen.

Zusammenfassend kann wiederholt werden: Die Arbeiter- bzw. Gastarbeiterliteratur, die mit der ersten Generation ihren Anfang nahm, hat sich in den folgenden Generationen immer weiterentwickelt. Und die deutsche Literatur hat von dieser Entwicklung profitiert, indem die deutsche Literatur reicher und vielseitiger geworden ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpinar Dellal, N. (2019). Almanca konuşan ülkelerin yazılı medyasında Türk sorunu kavramı. *Millî Folklor*, 123, 90-110.
- Arabacıoğlu, B. & Balkaya, Ş. (2020). Die Frauenbilder im Roman ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘ von der Migrantenliteraturotorin Emine Sevgi Özdamar. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(1), 63-82.
- Arabacıoğlu, B. & Balkaya, Ş. (2023). Literatur und interkulturelle Sensibilisierung: Ein psychotherapeutischer Roman im Hinblick auf Vorurteile, Stereotype und Fremdbilder in einer multikulturellen Gesellschaft. *International Journal of Language Academy*, 11(3), 297-315.
- Alçiçek, P. (2021). Yanlış cennetin kuşları'nda Güney Dal'ın göçmen yazar kuşaklar arasındaki yeri ve estetik arayışları. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Altınel, S. B. & Seymen, A. (2020). Interkulturalität in Nilgün Taşmans Roman "Ich träume deutsch und wache türkisch auf". *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur*, 2(4), 15-26.
- Aktürk, A. (2009). *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht: Vorschläge zur Didaktisierung türkischer Migrantenliteratur*. Hamburg: Igel Verlag.

- Asutay, H. & Çelikten, S. (2013). Birinci kuşak göçmen yazınına Bekir Yıldız'ın "Alman Ekmeği" açısından bakış. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 211-220.
- Asutay, H. & Atik, O. (2013). Dışgöç yazınında kimlik arayışının izleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 49-62.
- Asutay, H. & Çıvıkm, H. (2013). Doksanlı yılların Türk-Alman yazınına bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 235-246.
- Asutay, H. & Çarıkcı, T. (2015). Göçün ellinci yılında Almanya'da yükselen değer: Türk-Alman Göçmen Yazını. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 17-32.
- Balcı, U. & Akgün, M. (2018). Emine Sevgi Özdamar'ın Mutterzunge adlı eserindeki kalıp ifadeler ve Türkçe çevirisindeki karşılıkları. *Social Sciences Studies Journal*, 4(19), 2097-2103.
- Balcı, U. (2019). Liedtexte der 90er Jahre mit Migrationshintergrund. *SEFAD*, (41), 193-208.
- Can, Ö. (2008). Almanya'da yabancı, Türk ve kadın olmak. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1-10.
- Doğan, A. (2003). Almanya'daki Türk işçilerini konu alan romanlar (Türkler Almanya'da, Sancı ... Sancı ..., A'nın gizli yaşamı) üzerine bir değerlendirme. *Türkbilgi*, (6), 56-68.
- Doğan, M. & Asutay, H. (2015). Zur Familie in Selim Özdoğan's "Nirgendwo & Hormone". *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(5), 137-152.
- Ekiz, T. (2007). Avrupa Türk edebiyatı ve bir temsilcisi: Emine Sevgi Özdamar. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 33-47.
- Elste, N. (2012). Identitätszuschreibung als Dilemma: Die Suche nach der „wahren Türkei“ als Form ästhetischer Auseinandersetzung mit nationalkulturellen Subsumtionen in Iris Alanyalis Die Blaue Reise (2006). *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1(27), 1 22.
- Er, M. (2013). Yüksel Pazarkaya'nın 'Mediha' adlı eserinde Türk kadını imgesi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1(1), 24-31.
- Güleç, G. M. (2021). Kitap tanıtımı-Almanya Türküleri. Türk göçmen edebiyatının sözlü/öncü kolu. Yaz: Öztürk, A.O., *Folklor Akademi Dergisi*. 4(3), 557-559.
- Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: UTB Verlag.
- Karaca, İ. (2006). Bir reddedişin hikayesi: Almanya'da göç edebiyatı. *EskiYeni*, 1, 75-80.
- Karaman, F. (2022). Göçmen edebiyatında türkülerin Türk kültürünü yansıtmaya gücü. *Milli Folklor*, 133, 145-159.
- Keleş, A. (2021). Karşılaştırmalı edebiyat ve kültürlerarası iletişim: Iris Alanyalı'nın Gebrauchsanweisung für die Türkei eserinin imgebilimsel bir analizi. *KARE*, Özel Sayı, 16-33.
- Kocadoru, Y. (2003). *Geçmişten Günümüze Almanya'da Almanca Yazan Türkler ve Emine Sevgi Özdamar*. Eskişehir: Rema Matbaacılık.
- Kocadoru, Y. (2004). Yüksel Pazarkaya ve Nevel Cumart'ın şiirlerindeki Almanya imgelerinin karşılaştırılması. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 67-74.
- Köprülü, S. G. (2020). Almanya'da yaşayan Türklerin yazınsal eserlerinde tema ve dil değişimi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 40-48.
- Nakiboğlu, M. (2019). Göçmen Türklerin dile yansıyan manifestosu. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 57-69.
- Nakiboğlu, M. & Aşık, B. (2021). Bekir Yıldız'ın "Türkler Almanya'da" isimli eserinin pozitivist bir yaklaşımla incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1280-1290.

- Özmut, O. (2007). Landestypische Elemente und das Frauenbild in Alev Tekinays Erzählung "Die Heimkehr oder Tante Helga und Onkel Hans". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 387-397.
- Öztürk, A. O. (2004). Göçmen edebiyatı olarak Almanya türküleri üzerine. Ankara. Unter: <https://www.turkuler.com/yazi/gocmenedebiyati.asp>
- Öztürk, K. (1992). *Das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden türkischen Autorinnen*. Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saka, N. (2018). Almanya'daki Türk göçmen yazınına kavramsal bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1875-1888.
- Suvağci, İ. (2019). Almanya'daki Türk yazarların hikâyelerinde Türklerin Almanya'ya uyumu. *Sirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13,116-138.
- Uluç, T. F. & Uluç, N. (2022). Repräsentanz der Sitten und Bräuche in der deutsch-türkischen Literatur. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 648-659.
- Yeşilada, K. E. (2009). "Nette Türkinnen von nebenan – Die neue deutsch-türkische Harmlosigkeit als literarischer Trend". In Schmitz, H. (Hrsg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik (69), (117 142), Amsterdam-New York: Rodopi.
- Yücedağ, G. (2020). Selim Özdoğan'ın 'Göç Üçlemesi'nin Sosyo-Psikolojik uyum bağlamında incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Studies*, 13, 10-31.
- Zengin, E. (2010). Türk-Alman Edebiyatına tarihsel bir bakış ve bu edebiyata ilişkin kavramlar. *Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, 12, 329-352.
- URL-1: <https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/deutsch-tuerkische-literatur> (letzter Zugriff: 09.09.2023)