



DIALOG

2020/2



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2020/2

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || **266-267**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Die Heimatvorstellung in Joseph Roths „Das falsche Gewicht“ || **268-286**
Halit Üründü, Niğde

SPRACHWISSENSCHAFT

02. „Amapola“, „Rose“, „Margerite“, „Gül“... Vornamen als Blumennamen
Eine deutsch-türkische kontrastive Studie || **287-311**
Funda Ülken, Izmir

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

03. Kreatives Schreiben als ergänzende Lehr- und Lernmethode im studienbegleitenden
Deutschunterricht || **312-330**
Katharina Maria Müller, Istanbul

04. Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken || **331-349**
Adalet Uyan, Ankara

05. Almanya’da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerileri Üzerine
Bir Çalışma || **350-365**
Ayhan Bayrak, Eskişehir– Bilal Üstün, Nevşehir

06. Film als vielschichtiges Medium im Fremdsprachenunterricht || **366-385**
Gamze Karbi, Ankara – Ayten Genç, Ankara

07. Phraseologische Kompetenz von Lehramtsanwärtern/-innen für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Marmara Universität || **386-411**

Nilüfer Epçeli, Edirne – Feruzan Gündoğar, İstanbul

08. Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht || **412-430**

Yunus Emre Sarı, İstanbul – Gönül Karasu, Eskişehir

09. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması || **431-447**

Aysel Dereğözü, İstanbul – Feruzan Gündoğar, İstanbul

REZENSIONEN

10. Edebiyat Kuramı İçin Vazgeçilmez Kaynak Metinler: Frankfurt Dersleri || **448-452**

Davut Dağabakan, Ağrı

11. Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim || **453-456**

Rıza Ersin Öztürk, Isparta

BERICHT

12. Almanya'daki Türkçe Öğretmenlerinin Covid-19 Salgını Döneminde Katıldığı Çevrimiçi Seminerlerle İlgili Betimsel Bir Analiz || **457-487**

Cemal Yıldız, Berlin – Mustafa Çakır, Münih – Bora Başaran, Frankfurt – Ümit Kaptı, Stuttgart

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERs wider.)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indiziert im **ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, in der deutschen **IBZ (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur)** und **IBR (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur)** und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2020/2“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet einen Beitrag: Der Beitrag *Die Heimatvorstellung in Joseph Roths „Das falsche Gewicht“* beschäftigt sich mit der Heimatauffassung Galiziens im dargestellten Werk und untersucht nach einem kurzen Überblick die Bedeutung des Wortes Heimat und die Schlüsselbereiche wie Heimatromane und das typologische Modell des traditionellen Heimatromans. In einem zweiten Ansatz werden Vergleiche und Analysen anhand von Beispielen aus dem Werk des Autors durchgeführt. Üründü bezweckt damit, das Werk des Autors zu untersuchen und aufzuzeigen, wie die Kritik des betreffenden Landes durch die literarische Kunst reflektiert wird.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* ist ebenso ein Artikel zuzuordnen. In ihrem Beitrag mit dem Titel „*Amapola*“, „*Rose*“, „*Margerite*“, „*Gül*“... *Vornamen als Blumennamen* wird eine Untersuchung hinsichtlich des Ursprungs und der Frequenz deutscher und türkischer Vornamen, die auf Blumenbenennungen zurückgehen, präsentiert.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit sieben Artikeln vertreten: Der erste Artikel gibt zunächst einen Einblick in den Forschungsstand des Kreativen Schreibens und erläutert verschiedene Ansätze und Methoden. Anhand zweier Fallbeispiele aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht werden im Anschluss konkrete Möglichkeiten der Implementierung dieser Methoden aufgezeigt und deren Effektivität anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der von den Studierenden erstellten Texte diskutiert. Der zweite Artikel dieser Kategorie zielt darauf ab, das präsenste Wissen zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken in einer Metasynthese systematisch zusammenzufassen und im Überblick als Ganzes darzustellen. Das Forschungsinteresse des Beitrags wird durch die Fragen geleitet, welche gemeinsamen Themen- und Forschungsbereiche sich binnen den Primärstudien aufweisen lassen und welche Aspekte in Analysen von regionalen DaF-Lehrwerken häufig/ weniger häufig thematisiert werden. Im dritten Artikel dieser Kategorie analysieren die Autoren die türkischen Schreibfähigkeiten türkischer Kinder, die in Deutschland leben, und versuchen ihre Rechtschreibfehler zu identifizieren. Der vierte Beitrag untersucht das Thema „Film als vielschichtiges Medium im

Fremdsprachenunterricht“. Dabei wird diskutiert, dass Filme, die ein Element audiovisueller Medien sind, wichtige Beiträge von der Vergangenheit bis zur Gegenwart leisten und dass sie nützlich im Sprachunterricht sind. Es wird angegeben, dass Filme ein unverzichtbares Medium im Fremdsprachenunterricht sind, den Inhalt des Lehrbuchs auf nützliche Weise ergänzen und zur Präsentation und Konsolidierung von Strukturen und regionalen Elementen beitragen können. Der fünfte Beitrag „Phraseologische Kompetenz von Lehramtsanwärtern/-innen für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Marmara Universität“ untersucht, inwiefern Phraseologismen von Lehramtsanwärtern/-innen für Deutsch als Fremdsprache beherrscht werden und inwieweit ein Unterschied zwischen DaZ- und DaF-Lernern innerhalb der Gruppe besteht. Der darauffolgende Aufsatz erforscht das Konzept der „Autonomie“ in pädagogischen Strömungen, anhand einiger Vorläufer des Autonomiebegriffs. Dabei wird auch die Frühgeschichte der Autonomie in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zur Debatte gestellt. Im letzten Aufsatz dieser Kategorie setzen sich die Autoren zum Ziel, eine gültige und verlässliche Skala zu entwickeln, um die Selbstwirksamkeit des Sprachunterrichts angehender Sprachlehrer zu messen. Zu diesem Zweck wird die Selbstwirksamkeitsskala für den Sprachunterricht entwickelt.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit zwei Rezensionen bereichert. Zum einen wird zu der Übersetzungsreihe der *Frankfurter Vorlesungen* „Edebiyat Kuramı İçin Vazgeçilmez Kaynak Metinler: Frankfurt Dersleri“ eine Rezension zu den bisherigen Veröffentlichungen dieser Reihe vorgetragen; sodann erfolgt die Rezension zum Werk von Mehmet Cem Odacıoğlu „Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim“.

Neben den Aufsätzen und Rezensionen gibt es in dieser Ausgabe auch einen äußerst aktuellen Bericht. Die Autoren haben in ihrem Bericht „Almanya’daki Türkçe Öğretmenlerinin Covid-19 Salgını Döneminde Katıldığı Çevrimiçi Seminerlerle İlgili Betimsel Bir Analiz“ versucht, ein gewisses Bewusstsein bei den türkischen Lehrkräften im Ausland zu erwecken. Grundlage für diese Analyse waren insgesamt 69 Online Seminare für türkische Lehrkräfte der Türkisch und Türkische Kultur Kurse, die in der Bundesrepublik Deutschland stattfanden. In dem Bericht wurde das Interesse der türkischen Lehrkräfte an solchen Programmen durch Messung ihrer Anwesenheit / Abwesenheit, Anzahl und Häufigkeit der Teilnahme bewertet.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende April des Jahres 2021 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2021 wünschen.

Izmir, im Dezember 2020
Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü
(Im Namen der EditorInnen)

Die Heimatvorstellung in Joseph Roths „*Das falsche Gewicht*“

Halit Üründü , Niğde

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845586>

Abstract (Deutsch)

Joseph Roth, ein Autor, dessen Werke der sogenannten deutschsprachigen österreichischen Exilliteratur zugeschrieben werden können, stellt in seinem Roman *Das falsche Gewicht* 1937, die Geschichte eines Eichmeisters dar, der nach viele Jahren Militärdienst einem Grenzgebiet namens Zlotogrod zugeteilt wurde. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Heimatauffassung Galiziens im dargestellten Werk und untersucht nach einem kurzen Überblick die Bedeutung des Wortes Heimat und Schlüsselbereiche wie Heimatromane und das typologische Modell des traditionellen Heimatromans. Die allgemeinen Aspekte des Heimatromans fußen weitgehend auf Karlheinz Rossbachers Auffassung, die von Andrea Kunne weitläufig vorangetrieben wurde. Die Aufteilung von Kunne in zwei vereinfachte Gruppen berücksichtigt nur die grundlegendsten Merkmale dieses Genres und wird daher ausschließlich für den Zweck dieser Studie verwendet. Im zweiten Schritt werden Vergleiche und Analysen anhand von Beispielen aus dem Werk des Autors durchgeführt. Ziel ist es daher, das Werk des Autors zu untersuchen und aufzuzeigen, wie die Kritik des betreffenden Landes durch die literarische Kunst reflektiert wird. Schließlich wird eine Auswertung der Ergebnisse veranschaulicht.

Schlüsselwörter: *Joseph Roth, Heimatroman, Das falsche Gewicht, österreichische Literatur, Exilliteratur.*

Abstract (English)

Joseph Roth's perception of the homeland in the novel "Weights and Measures"

Joseph Roth, an author whose works can be ascribed to the so-called German-language Austrian exile literature, describes in his novel *Das falsche Gewicht*, 1937, the story of a calibration master who, after many years of military service, was then assigned to a border area called Zlotogrod. The work deals with Galicia's conception of homeland in the work presented and, after a brief overview of the meaning of the word homeland and key areas, such as; homeland novels, examines the typological model of the traditional homeland novel. The general aspects of the homeland novel are largely based on Karlheinz Rossbacher's view, which was widely promoted by Andrea Kunne. The division of Kunne into two simplified groups takes into account only the most basic features of this genre and is therefore used solely for the purpose of this study. In the second step, comparisons and analyzes are carried out using examples from the author's work. Therefore, the aim is to examine the work of the author and show how the criticism of the country in question is reflected by the literary art. Finally, an evaluation of the results is illustrated.

Keywords: *Joseph Roth, Heimatroman, Weights and Measures, Austrian literature, exile literature.*

EXTENDED ABSTRACT

The poignant story of Eichmeister Eibenschütz, who is shown as the main character in Joseph Roth's novel *Weights and Measures* has been studied in this article. In the study, it is revealed how close or distant the novel is to the *Heimat* novel genre. The article, consisting of two main parts, has the theoretical background included in the first part. In this section, the historical development of the *Heimat* and *Anti-Heimat* novels in the light of prominent literary critics, as well as the extensive works of Andrea Kunne are discussed. In addition, the reference is made to the influence of National Socialism, which gained a stronger place in Europe after the 1920s, and the *Heimat* novel genre, which has been the subject of a healthy and environmentally friendly life cycle in Austrian literature for many years (Kunne 1991). In the second part, by giving examples from the novel how the concept of homeland used in Roth's novel is presented. In this study, which draws attention to the individual building blocks of the aforementioned *Heimat* novel, it is stated that Joseph Roth's 1937 novel called "*Weights and Measures*" appears to be in contradiction with the traditional homeland novel style and trend. However, it has been stated that the reason for rejecting this tendency of the novel is not so easily understood. Joseph Roth is known as a writer who lived in exile for many years, reflecting his hometown from a great distance in time and space. It is also emphasized that the purpose of this study is not to include Joseph Roth's novel "*Weights and Measures*" in the genre of "anti-homeland novel" but to show how the facts and constants of the country in question are reflected in the work of an exiled writer in 1937. It is questioned whether it is to reflect the elements that differ from the traditional homeland novel on the spot and, on the basis of all these facts, Joseph Roth's homeland novel is against the traditional genre. In this context, firstly the concept of homeland and the genre of homeland novel are discussed. In the second step, comparisons and analyses were made using examples from the author's work. Therefore, the aim is to examine the writer's work and to show how the criticism of the country in question is reflected in the art of literature. Finally, the results have been compiled and evaluated. The reason why the work in question is taken into consideration is that the author's narrative style has a very distinctive feature; on the other hand, it adds basic information to the author's content and understanding and has an important place in his comprehensive works. As a result, it is emphasised that Joseph Roth's novel "*Weights and Measures*" represents an image of the city. It would seem that the striking portrayal of this society is a warning to those who never left their unfortunate fate. It is stated that the projected pictures of society and nature show the brutal destiny of the people. The country is no longer portrayed as an ideal world, but rather as a place where criminal activities continue at full speed. In the work emphasising that nature and the countryside do not only emerge as natural phenomena, but also play a trigger role for actions, the work reveals that the author is mainly concerned with the overwhelming force that defines the character of human representation and shows that nature invades people and makes life difficult for them. As you can see, Eichmeister Eibenschütz and his wife Zlotogrod have settled characters (outgroups). At his wife's request, Eibenschütz reluctantly abandoned his barracks, his uniform, his comrades and friends, and decided to immigrate to this rural area. The

gloomy state of nature and the bad fate in the region go hand in hand, and perhaps the traditional hometown novel contradicts in this sense.

As it is mentioned before, Joseph Roth's novel "*Weights and Measures*" is a testament to social interests. While this traditional work that we consider in our study overlaps with the elements of the *Heimat* novel in many respects, the transformation of Eibenschütz, who was a good Austrian sergeant and measurement supervisor as protagonist, into an indifferent, wife cheating and alcoholic person, especially with negative attitudes (Roth 1990: 82), breaks the author's perception of the motherland which turned into an inaccessible place left in memories.

Einleitung

Moses Joseph Roth wurde als Sohn jüdischer Eltern am 2. September 1894 in Schwabendorf, in einer mittelgroßen Stadt in Ostgalizien, in der heutigen Ukraine geboren und starb 1939 in seinem Exil in Paris (Nürnberger 1990: 17). Er zählt heute noch zu den meist übersetzten und bedeutendsten Autoren der Zwischenkriegszeit der österreichischen Literatur. Seine Werke wurden nicht nur weltweit übersetzt, sondern auch verfilmt und erreichten so ein breiteres Publikum. Ein genauerer Blick auf Roths Werke als Ganzes wird zeigen, dass Heimat und Heimatlosigkeit das zentrale Thema ist und der Schwerpunkt auf dem Niedergang des Reiches infolge des Ersten Weltkriegs liegt, genau wie bei Stefan Zweig, Robert Musil oder Herman Broch. Wenn Roths Biographie untersucht wird, wird festgestellt, dass er sich der Österreichisch-Ungarischen Monarchie nahe fühlt. Die Monarchie gilt für ihn als eine schützende Heimat, und der Zerfall dieser Welt bedeutet, dass er entwurzelt und verloren wird. Soma Morgensterns Dokumente zeigen, dass er sich zu Beginn des Ersten Weltkriegs freiwillig der k.u.k. Armee anschloss und eine patriotische und optimistische Person für seine Freunde war (Morgenstern 1994: 23).

Der Zusammenbruch des Österreichisch-Ungarischen Reiches und seine nachfolgenden Probleme haben viele in diesen Ländern geborene und dort lebende Schriftsteller tief getroffen und viele von ihnen sogar zur Migration gezwungen. Roth² erweist sich als ein großartiger Schriftsteller, der das kulturelle Leben tief beeinflussen und die Gesellschaft gut widerspiegeln kann, und es ist ersichtlich, dass seine Botschaft noch heute seine Wirkung hält und zugänglich ist. Wenn Joseph Roths Werke gründlich untersucht werden, stellt sich heraus, dass die Helden in seinen Werken aus einer bestimmten Region stammen (Nürnberger 1990: 25). Dabei handelt es sich bei dieser Region um die Grenzregion Galizien, das als das Land in dem Joseph Roth geboren wurde, bekannt ist (Bronsen 1993: 18). Bronsen fügt hinzu, dass Roth sich bewusst war, dass seine Kindheitserinnerungen und die Räume seiner Region nur in seinen Werken zum Leben erweckt werden können. Seine österreichische Welt, sei ein Mikrokosmos, in dem er mit einer Welt voller Gegensätze in Berührung kam (1993: 30). Wie auch Maria Kiańska betont, verwandelten sich in Joseph Roths Vorstellung die Elemente der Erinnerung in ein fiktives Galizien, das legendär von der Optik der Sehnsucht geprägt war (Kiańska 1990: 144).

Die vorliegende Studie zeigt, dass der Schauplatz, den Roth auf so suggestive Weise schildert, seine Heimatstadt ist (Bronsen 1993: 33). Die bildhaften Darstellungen in den Werken des Autors wirken sehr präzise und auffallend reflektierend, als wolle er die Gesellschaft und die Menschen dieser Zeit aus den Übeln und ihrem Wandel erwecken. In dieser Hinsicht scheint Roth von der Grenzregion Galizien zu erzählen, in der er geboren wurde und seine Kindheitserinnerungen sammelte (Bronsen 1993: 319). Es ist, als würde er nach einer Art Wahrheit suchen. Dies gilt besonders für seinen Roman *Das falsche Gewicht* (1977), in der er die Alltagsorgen der Menschen sehr gut kennt und widerspiegelt. Er präsentiert Abschnitte aus dem täglichen Leben und handelt

² s. hierzu Gündüz (2006), Hindelang (2020) und Leugering (2020).

von traurigen Menschen, die nicht mit ihrem unglücklichen Schicksal brechen können. Wie Bronsen zu Recht betont, erweist sich Roth in diesem Roman erneut als ein großartiger Erzähler. Sowohl die Stimmungs- als auch die menschlichen Charakterdarstellungen wirken in diesem Roman auffallend ergreifend (Bronsen 1993: 319).

Die vorliegende Studie gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund untermauert. In diesem Kapitel geht es um Andrea Kunnes umfangreiches Werk sowie um wichtige Literaturkritiker von Heimat- und Anti-Heimatromanen und ihrer historischen Entwicklung. Darüber hinaus wird auf den Einfluss des Nationalsozialismus hingewiesen, der seit den 1920er Jahren einen stärkeren Platz in Europa erlangt hat, und das Genre des Heimatromanes, das insbesondere in der österreichischen Literatur seit vielen Jahren Gegenstand eines gesunden und naturfreundlichen Lebenszyklus ist, sorgfältig untersucht (Kunne 1991). Und im zweiten Teil wird anhand einiger Beispiele aus dem Roman vorgezeigt, wie die Heimatvorstellung von Roth dargelegt wird. Wenn auf die einzelnen Bausteine des oben genannten Heimatromans geachtet wird, entsteht der Eindruck, dass Joseph Roths 1937 geschriebener Roman *Das falsche Gewicht* auch im Widerspruch zum traditionellen Stil und Trend des Heimatromans³ steht. Der Grund für seine Ablehnung dieses Trends des Romans scheint jedoch nicht so leicht verständlich zu sein. Joseph Roth ist als ein Schriftsteller bekannt, der viele Jahre im Exil lebte und seine Heimatstadt zeitlich und räumlich aus einer weiten Ferne widerspiegelte. Der Zweck dieser Arbeit ist nicht, Joseph Roths Roman *Das falsche Gewicht* in das Genre des „Anti-Heimatromans“ zuzuordnen, sondern eher zu zeigen, wie sich die Realitäten und Konstanten des betreffenden Landes in der Arbeit eines im Exil lebenden Schriftstellers aus dem Jahr 1937 widerspiegeln und was sie vom traditionellen Heimatroman unterscheidet. Anhand all dieser Tatsachen wird die Frage gestellt, ob Joseph Roth kompetent gegen das traditionelle Genre des Heimatromans vorgegangen ist. In einem ersten Schritt wird das Konzept der Heimat und das neuartige Genre des Heimatromans diskutiert. Im zweiten Schritt werden Vergleiche und Analysen anhand von Beispielen aus dem Werk des Autors durchgeführt. Ziel ist es daher, das Werk des Autors zu untersuchen und aufzuzeigen, wie die Kritik des betreffenden Landes durch die literarische Kunst reflektiert wird. Schließlich soll eine Auswertung der Ergebnisse veranschaulicht werden. Der Grund, warum die Arbeit zur Analyse herangezogen wird, ist einerseits damit zu begründen, dass es ein charakteristisches Merkmal des Erzählstils des Autors beinhaltet, andererseits dem Inhalt und dem Verständnis des Dichters grundlegende Informationen hinzufügt und einen wichtigen Platz in seinen umfassenden Werken

³ In der Forschung wird stets zur Kategorisierung des Werkes *Das falsche Gewicht* als ein Heimatroman oft diskutiert. Ausgehend von der inhaltlichen und thematischen Ausgestaltung des Werkes soll in dieser Arbeit das Werk als ein „Heimatroman“ erarbeitet werden. Diese Herangehensweise soll mit der Ansicht Bronsens untermauert werden. So ist Bronsen der Meinung, dass „er [Joseph Roth], der sie [heimatliche Galizien] früh verließ, die verlorene Heimat in den vielen Stationen seiner Irrfahrten durch die fernsten Länder Westeuropas suchte. Wiedergefunden hat er sie nur in den literarischen Gattungen der östlichen Welt, in *Juden auf Wanderschaft*, *Hiob*, *Das falsche Gewicht*, *Hotel Savoy*, *Tarabas*, *der Leviathan*, einigen Stellen des *Radetzkymarsches* und der *Büste des Kaisers* (Bronsen 1993: 30).

einnimmt. Die Frage ist, wie reflektiert Joseph Roth seine Heimat, bzw. seine literarische Heimat Galizien?

Heimat und der Heimatroman: Der Einfluss des Nationalsozialismus

Im Folgenden soll nun die Bedeutung des Wortes „Heimat“ genauer diskutiert werden, bevor zum oben genannten Thema übergegangen wird. Heimat wird als Land oder Ort bezeichnet, in dem eine Person geboren und aufgewachsen ist (Duden 2010: 480). In einer anderen Quelle ist dieses Wort in der Bedeutung *des zu Hause seins* enthalten (Wahrig 1986: 622). Laut Rolf Petri jedoch ist dieses *allzu* deutsche Wort *Heimat* nicht in allen Sprachen zu finden und hat eine besondere charakteristische Bedeutung (Petri 2001: 82).⁴ Heimat und Vaterland werden in diesem Zusammenhang oft verwechselt. Es könnte eine Stadt oder ein Haus sein, in dem man aufgewachsen ist. Zumindest ist für die meiste Heimat, die Gegend, in der man sich sicher und wohl fühlt. Wenn man irgendwo weit weg in der Ferne ist, vermisst man die Heimat. Auch ist ersichtlich, dass das Wort Heimat in seiner Herkunft mit dem Wort Elend konfrontiert ist, da es vom althochdeutschen *elilenti* kommt und das Land außerhalb der eigenen Heimat bedeutet, also hier in diesem Fall die Fremde (Duden 2014: 247). Im anderen emotionalen Sinne des Wortes gibt es Verzweiflung und Ungerechtigkeit, und infolgedessen gibt es eine natürliche Reaktion auf Schmerz, Traurigkeit und Unglück (Pfeifer 1993)⁵. In diesem Fall sind beide Wörter Elend und Fremde dasselbe nur in Grün. Tatsächlich besagen die Menschen auch in vielen Religionen, dass sie die Welt als Ort des Elends und das Jenseits als Ewigkeit und Heim betrachten. Hans Georg Bächtold untersucht auch das Wort Heimat und zeigt, dass es sich nicht nur um gute Freunde, das Haus des Vaters und damit um das Zimmer handelt, sondern um eine viel umfassendere Bedeutung. Der Duft des frischen Zopfes am Morgen erinnert ebenfalls Bächtold an seine Heimat. Wie er zutreffend betont sind es die Römer, von denen bekannt ist, dass sie das Vergnügen lieben. Sie fügen dem Wort Heimat eine andere Bedeutung hinzu und sagen „UBI BENE - IBI PATRIA, d. h. „wo man sich wohl ist, ist man daheim“ (Bächtold 2011: 5).⁶ Es stellt sich nun heraus, dass es bei dem Wort Heimat um Emotionen und oft um Gefühle geht, die uns an unsere Kindheit erinnern. Es scheint sich um Orte zu handeln, durch die unsere Kindheit gegangen ist, und die über eine besondere Atmosphäre verfügen. Wenn wir die Wörter Heimat und Vaterland genauer vergleichen, versteht es sich, dass Heimat als politisches Konzept definiert werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass ein Vaterland Grenze und Fahne hat, ist es jedoch sicher, dass dies bei einer Heimat nicht der Fall sein kann. Ein Zuhause, zu dem jeder von uns gehört, ist tief in uns verborgen. Nach Ingeborg Rabenstein-Michel umfasst das deutsche Wort *Heimat* mehr als rein topographische Grenzen eines Geburtslandes oder Geburtsortes. Es bezeichnet laut Rabenstein eine Umgebung, in dem das Zusammenspiel von

⁴ Petri, Rolf (2001). Deutsche Heimat 1850-1950. *Comparativ*, 11(1), 77-127.

⁵ Pfeifer, Wolfgang (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb> (letzter Zugriff: 09.12.2020).

⁶ Bächtold, Hans-Georg (2011). Ubi bene, ibi patria. In: *disP-The Planning Review*, 47 (186), 5.

Landschaften, Gegenständen, Gewohnheiten, Personen usw. in erster Linie weniger rationale als emotionale Bezugspunkte schaffen (Rabenstein 2008: 2). Ferner heißt es, dass man sie als „Nicht-Ort bzw. als Utopie“ bestimmen kann, da an erster Stelle die Sehnsüchte und die Erinnerungen diesen Ort zur Heimat machen. Im Gegensatz zur Fremdheit, die sich immer beunruhigend, potenziell beängstigend und bedrohlich anfühlt, fühlt man sich in der Erinnerung, in der Heimat zu Hause und als Teil eines Ganzen. Die Emotion selbst ist oft als Ausdruck eines Verlustes der Vertrautheit zu verstehen. Infolgedessen wird Heimat zunehmend thematisiert, wenn sich aufgrund der Industrialisierung eine steigende Migration, Entwurzelung und Entfremdung einer Person sichten lässt. Die Komplexität und die intensive Aktivität des Lebens in Großstädten scheinen dafür auch entscheidend zu sein, und infolgedessen wächst die Sehnsucht nach Klarheit und einer warmen, schützenden Idylle (Rabenstein 2008: 2).

Andrea Lobensommer untersucht in ihrer Studie die historische Geschichte des Heimatbegriffs zwischen Mittelalter und Nationalsozialismus (Lobensommer 2010: 63ff). Betrachtet man die Zeit des Nationalsozialismus, so wird laut Lobensommer festgestellt, dass der Begriff Heimat hier eine Verengung seiner Bedeutung nachzeichnen lässt, so, dass er nun als „eine kleine Form“ und ein Unterbegriff von „Vaterland“ verstanden wird. Nach Aussagen und Ergebnissen von Lobensommer, scheint es im Deutschen Trübners-Wörterbuch 1939 aus der Zeit des Nationalsozialismus Meinungsverschiedenheiten zu geben. Bei näherer Betrachtung, entfernt sich die Verwendung des Wortes „Heimat“ von der Politisierung und wird als Kleinform und Unterbegriff des Wortes „Vaterland“ eingesetzt. Andererseits wird das Wort Heimat erneut politisiert, definiert und aufgeladen, und es werden Ausdrücke verwendet, die die Wörter Heimat mit Vaterland kombinieren: „Wo keine Liebe zur festständigen Heimat ist, da ist auch keine zum Vaterlande“ (Lobensommer 2010: 69).

Ebenso folgt Eduard Beutner diesem Begriff in seinem ausführlichen Artikel zu dem Thema und schildert, dass der Begriff „Heimat“ von Dichtern und Denkern in gewissem Sinne auch heute noch als problematisches Wort wahrgenommen wird und dies ein Reflex auf seine nationalistische Aufladung ist (Beutner 2008: 22). Wie Beutner in seiner Arbeit betont, können junge Menschen aufgrund ihrer Sehnsucht nach wirtschaftlicher Selbstversorgung, ihrer Wahrnehmung von Bedrohung und ihres Gefühls, in den Händen der imperialistischen Mächte zu sein, zu radikalen Extremen gedrängt werden, und infolgedessen können sie sich von denen distanzieren, die an schönere und reichere Wohnorte reisen möchten. Daher können in einem Vaterland Enttäuschungen auftreten. Und wieder, wie Beutner betont, wird das Land politisiert, und Heimat wird wieder zu einer Ideologie, und Ideologie kann wieder als Heimat fungieren (Beutner 2008: 24). Beutner stellt in seiner Untersuchung fest, dass weder eine Annäherung noch eine Darstellung von Heimat, durch Dichter und Denkern österreichischer Literatur erfolgen kann. Es sei schwer die unterschiedlichen Heimaterfahrungen nachzuzeichnen, die zwischen der Verklärung und der Trivialisierung zur Idylle stehen und das Leiden an ihr und den Heimatverlust im Einzelnen interpretieren zu können. Eine einheitliche und übereinstimmende Meinung zum Heimatbegriff sei weder bei den Denkern noch bei den Dichtern ersichtlich.

Demnach wäre sinnvoller in allgemeinen Definitionen von Heimatsäußerungen dieser komplexeren Einheit näher einzugehen. Nach Beutner, führen verschiedene Leitgedanken von Autoren und Denkern dazu bei, Raum, Zeit und Identität als Grundbausteine der Heimat einzuordnen, wobei der Heimatverlust sich klar und deutlicher zu verstehen erlaubt. Eine solch spärliche Auffassung von Heimat könne eher als ein Zugang verstanden werden, die diese Annahme nur als „Assoziationsgenerator“ versteht. Sie würde dabei nach räumlichen, sozialen, psychologischen, emotionalen, ethnologisch-anthropologischen, politischen und institutionellen Komponenten Ausschau halten. Zahlreiche Autoren seien grundverschiedener Meinungen zum Thema Heimat wie z. B.: „von Heimatidylle und Heimatlob zur entfremdeten, unheimlichen oder bösen Heimat, von der Heimat als Ort der Kindheit und der Sicherheit des Überschaubaren Ortes zur Neuorientierung im Lichte der Globalisierung, von der Störung der Heimat durch fremden Lebensstil zur Heimatlosigkeit von Arbeitsemigranten, hin zu den Bereichen Heimatverlust, Heimat und Exil, Heimat als Utopie oder Mythos und Sprache und Literatur als Heimat“ (Beutner 2008: 15).

Zu diesem Thema fragt sich Hilde Domin in ihrer Studie über Heimat in ihrem Buch *Gesammelte Essays* ob Heimat der Gegenpol zum Exil sei. Sie beginnt mit dieser Frage und drückt aus, dass dies nicht stimmen kann, da das Exil die Negation der Gegenpol zur Heimat sei. Heimat sei das Selbstverständliche, wenn sie natürlich Selbstverständlich wäre. Wenn sie über das Land sprechen muss, so Domin, wäre es kein Zufall, dass sie über Exil spreche. Exil sei gerade für sie eine Ersatzheimat und geradezu ein Modewort, ein erlaubtes Wort, wobei Heimat mit Vorsicht ausgesprochen wird und fast ein tabuisiertes Wort ist (Domin 1992: 13).

An dieser Stelle der Studie ist es notwendig, die Aufmerksamkeit auf das Genre des Heimatromans und insbesondere auf die Entwicklung und Veränderung dieses Genres in der Nazizeit zu lenken. Der Heimatroman legt in der österreichischen Literatur eine lange Tradition dar, und natürlich ist die Zahl derer, die sich dieser Tradition widersetzen, groß und sollte nicht unterschätzt werden. Laut Ingeborg Rabenstein-Michel hat literarische Quertreiberei in Österreich Tradition und Methode. Für einige, so Rabenstein-Michel, umfasst die Liste berühmte Namen, die bereits als Nestbeschmutzer bezeichnet werden, *angefangen bei den Predigten von Abraham a Sancta Clara bis hin zu Nestroy, Kraus und Horvath und Turrini, Bernhard und Jelinek* (siehe Rabenstein 2008: 157). Ziel ist es, wie Rabenstein-Michel es ausdrückt, die Systembrüche und Fehler in der Geschichte mit einer aggressiven und akribischen Sprache zu kritisieren und diese polemisch hervorzuheben. Und als Ergebnis gegen solche reagiert die „Gesellschaft“ oft mit Unruhe und Verteidigung auf die „Demütigung“ der heiligsten Werte und Tugenden des Staates, auf die „respektlose“ Behandlung des Kunstkanons und der Ikonen der gebildeten Bourgeoisie (ebd. 157). Laut Rabenstein-Michel hat seit dem 20. Jahrhundert eine systematische Dekonstruktion stattgefunden, insbesondere im Bereich der Literatur- und Sozialforschung. Und als Fazit fällt das Hauptanliegen dieser Literatur mit dem Hauptvorwurf zusammen, dass es immer wieder durchgeführt wurde: Besonders in Österreich entwickelte sich, so Rabenstein-Michel, nach 1945 eine Anti-Heimat-

Literatur „ein unabhängiger österreichischer Stil“, der in anderen Ländern nicht zu finden war. Und in dieser Art des literarischen Verständnisses, insbesondere mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, wird vor allem eine der Hauptsäulen der Zweiten Österreichischen Republik, das Konzept der Heimat, ständig und besonders ärgerlich in Frage gestellt.

Wie auch Andrea Kunne zutreffend bemerkt, waren die 30er Jahre geprägt von der Eroberung der Nationalsozialisten, insbesondere in Norddeutschland. In Kunnes umfangreicher Arbeit wird versucht, die Typen von Heimatroman und Anti-Heimatroman von Anfang bis Ende einzeln zu erklären und anhand von Beispielen darzulegen. Der Anti-Heimatroman in der österreichischen Literatur, so Kunne, sei erst nach dem Zweiten Weltkrieg nach 1945 entstanden. In seiner detaillierten Arbeit kategorisiert Kunne jedoch auch das Genre des Anti-Heimatromans, das nach dem Zweiten Weltkrieg gegen das traditionelle Genre des Heimatromanes entstanden ist. Dieses neuartige Genre des Anti-Heimatromans wird nach Kunne als Transformationen von Heimatromanen wie der moderne Heimatroman, der Heimatroman als Gesellschaftskritik bzw. der Postmoderne bezeichnet (ebd. 1991). Wie Kunne zu Recht betont, wurde der langjährige Heimatroman mit der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten stärker und konnte einer Politisierung nicht entgehen. Kunne erklärt, dass diese Situation, die zu dieser Zeit für einen großen Teil der Gesellschaft kein Problem darstellte und ihren Idealen entsprach, von Nachkriegsautoren in Österreich besonders nach den 1960er Jahren ernsthaft kritisiert wurde und dass diese Art von Heimatroman thematisiert und motiviert und systematisch abgelehnt wurde (Kunne 1993: 101). Aus all diesen Tatsachen ist ersichtlich, dass die Machtergreifung durch die Nationalsozialisten und die Betonung dieses langjährigen Genres kein Problem für die österreichische Gesellschaft darstellte, sondern eher als eine Fortsetzung eines anhaltenden Trends wahrgenommen wurde und mit den damaligen Bedingungen angemessen war. Im Folgenden soll die Typologie von Karlheinz Roszbacher identifiziert und analysiert werden, die Andra Kunne enthüllte, indem sie einige Werke untersuchte und in neun Kapitel aufteilte, wobei die Hauptmerkmale des traditionellen Heimatromans berücksichtigt wurden.

Karlheinz Roszbachers Typologie: Besonderheiten des traditionellen Heimatromans

Wie erwähnt, fußt die österreichische Literatur der 60er und 70er Jahre eher auf einer ablehnenden, kritischen Haltung zum Heimatroman. Somit entsteht eine Romangattung, die zu einem eigenständigen Genre wird, das es in anderen Ländern nicht gibt. Zu dem Grundmotiv dieser Gattung, bzw. des kritischen Heimatromans zählt es, dass man dem Stadtleben ein Gegenbild setzt. Hierbei wird eine Romanhandlung dargestellt, die jedoch keinen traditionellen Heimatbezug aufweist. Zentrale Charaktere und Elemente eines traditionellen Heimatromans wie z. B. Farmer, Diener, Herrschaft scheinen an dieser Stelle nicht zu fehlen, jedoch werden sie anders präsentiert als in einem Heimatroman. In einem typischen österreichischen Roman tauchen besondere

Eigenschaften auf, die einen festen Platz haben, wie z. B. Schloss, friedliche Idylle oder aber auch Figuren von unterschiedlichen Schichten einer Gesellschaft. Bestimmte Orte, Charaktere sind stark verbunden mit dem Heimatgefühl. Andrea Kunne geht dem Thema Heimatroman nach und behandelt in ihrer Arbeit zunächst die Gattungsmerkmale des Heimatromans. In diesem Zusammenhang wird die Typologie von Karlheinz Rossbacher unter die Lupe gestellt und deren wichtige Aspekte in 9 Kategorien klassifiziert (Kunne 1991: 23). Die folgende Klassifizierung soll die wichtigsten Merkmale des traditionellen Heimatromans aufzeigen.

1. Das Sozialmodell des Heimatromans
2. Zeitverhältnisse im Erzählverlauf
3. Dominante Handlungsstruktur: Addition und Kumulation von Schicksal
4. Naturhaftigkeit von Geschichte und Gesellschaft
5. Ökonomische Situation und moralisierende Perspektive
6. Der wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozess als Allegorie und Märchen
7. Naturverhaftetheit - Schicksalsgläubigkeit Autoritätsverhaltenheit
8. Gestalten und Gestaltenkonstellationen in Heimatroman und
9. Heimatroman und Erzähltechnik

Die allgemeinen Aspekte des Heimatromans fußen weitgehend auf Karlheinz Rossbachers Auffassung. Kunne geht noch einen Schritt weiter und erklärt auf vereinfachte Weise, die in 9 Kategorien unterteilten Funktionen von Rossbacher, indem sie diese in zwei Hauptgruppen unterteilt. Die Aufteilung von Kunne in zwei vereinfachte Gruppen berücksichtigt nur die grundlegendsten Merkmale dieses Genres und wird daher ausschließlich für den Zweck dieser Studie verwendet. Kunne argumentiert, dass Rossbachers Typologie nur dazu dient, dem Heimatroman Klarheit zu schaffen, und nicht der epischen Gattung Roman i.w.S. Wie oben schon erwähnt umfasst die erste Gruppe, so Kunne, die auf narratologische Eigenschaften beruhenden Merkmale (1), (2), (3), (8) und (9), die zweite Gruppe bildet die sozialpsychologischen Theorien und enthält die Merkmale (4) und (7) (Kunne 1991: 25).

Betrachten wir zunächst beide Einteilungen und untersuchen dann die Reflexion der Situation in Joseph Roths *Das falsche Gewicht*.

1. Ort (Raum):

In Bezug auf das Thema Raum stellt Kunne fest, dass das Dorf in einem Heimatroman dominant ist. Es ist der charakteristische Schauplatz dieser Romane, und zwar ein Dorf oder ein Hof. Die ländlichen Flächen sollen als topographische Grenze dienen, die die Menschen dort schützen und dabei ein soziales Modell darstellen. In einem beispielhaften Heimatroman ist das Land oder Dorf eine Zuflucht und ein persönlicher Hort der Sicherheit. Der jeweilige Raum zeigt sich aus diesem Grund als topografisches Modell wie eine Burg, die sich selbst im Zentrum befindet und nach Außen isoliert

zeigt. Das Dorf steht in Kontrast zu Stadt und sie sollte in keiner Weise als geographische Einheit verstanden werden. Diese steht vielmehr für das Feindliche und für das Fremde. Die Stadt zählt als fremdes, kaltes und feindseliges und das Dorf dagegen ist ein geschütztes und undurchdringliches Zentrum, und die Grenze, die die beiden trennt, ist das grundlegende topologische Merkmal. Eine fiktive Grenzlinie, so Kunne, besteht demnach aus einem Zaun, Grenzstein oder aus einigen Bäumen. Grenzübergänge sind möglich, werden jedoch als Problemauslöser dargestellt, wenn ein Fremder sie überquert. Wenn zum Beispiel der Protagonist des Romans das Dorf verlässt und die Stadt betritt, versagt er, wenn er die Grenze überquert, wenn aber ein Fremder ins Dorf kommt, wird letztendlich von den Dorfbewohnern akzeptiert (Kunne 1991: 25).

2. Zeitverhältnisse im Erzählverlauf:

Ein weiteres Merkmal, auf das uns Kunne aufmerksam macht, sind die Zeitverhältnisse in der Erzählung. Es wird betont, dass typische Heimatromane eine sehr lange Zeitspanne haben. Mit anderen Worten wird eine Zeitdimension einschließlich der Vergangenheit erwähnt. Es wird zum Ausdruck gebracht, dass es dem Roman das Merkmal des totalitären Charakters hinzufügt, und dieses Merkmal wird dem Charakter zugeschrieben, um ein Gefühl der Vollständigkeit, der historischen und mythologischen Integrität zu offenbaren. Auf diese Weise kann der Autor die Ereignisse mit einer retropektivischen Erzähltechnik vermitteln, die von der Vergangenheit bis zur Gegenwart reichen kann. Kurz gesagt, die Kombination der Gegenwart unter Bezugnahme auf die Vergangenheit ist demzufolge ein Merkmal von einem Heimatroman (Kunne 1991: 28).

3. Handlung:

Kunne bezieht sich auf das Thema der Handlung und stellt fest, dass die plötzliche Änderung des Schicksals und der Wohlstand in diesem Zusammenhang in langen Zeitstrecken behandelt wird, um den Charakteren wiederum „Totalität“ zu verleihen. Sie betont, dass ein statisches Beziehungsnetzwerk Aufmerksamkeit erregt, dass Ereignisse meist in einem geschlossenen System auftreten, wenn eine Person in das System eintritt. Oder es wird angegeben, dass diese Ereignisse aufgrund anderer natürlicher Ereignisse als des Menschen auftreten können. Die Natur wirkt daher als Auslöser für Handlungen und erscheint als solche natürlichen Phänomene. Der Zustand kann sich in Form von Donner, Sturm, Erdbeben, Hagelsturm, Lawine oder Feuer manifestieren (Kunne 1991: 28f).

8. Gestalten und Gestaltenkonstellationen:

Weil die Handlung in den Romanen nicht allein interpretiert werden kann, scheinen an dieser Stelle Gestalten und Gestaltenkonstellationen nicht fehlen zu dürfen. Die sozialen

Figuren werden diesbezüglich unter die Lupe gestellt und ihre gesellschaftliche Rolle hinterfragt. Dabei werden hauptsächlich die Orte, von denen die Figuren stammen, untersucht. Kunne spricht von einer „Ingroup“ und einer „Outgroup“. Die erste Gruppe besteht aus denjenigen, deren Ursprung im geschlossenen, ländlichen, dörflichen Bereich anzusiedeln ist und deren Wurzeln nicht zum Dorf gehören. Und die zweite Gruppe, die vom städtischen Bereich entstammen, sind die Menschen, die sich später im Dorf niedergelassen haben. Es ist offensichtlich, dass in diesem Fall Probleme auftreten. Die Existenz einer Bauernfamilie und die ländliche Umgebung sind im Heimatroman wiederum von großer Bedeutung. Dabei sind Arbeiter in ländlichen Gebieten ein wesentlicher Bestandteil dieser Totalität. Während Kunne von Rossachers Typologie spricht, macht sie auch auf die biologischen Eigenschaften des Dorfbewohners aufmerksam. Sie spricht über deren Stärke und Stolz. In diesem Zusammenhang soll nach Kunne, das mehrfach erwähnte Gegenpol, welches sich gegen Fremde aufzeigt, von den Gestalten ablesen lassen (1991: 30f).

9. Erzähltechnik:

Die Erzähltechnik ist ein weiteres herausragendes Merkmal des Heimatroman Genres. Auch hier wird eine Haltung gegenüber Wissenschaft und Technik eingenommen. Wie Kunne betont, beschränkt sich diese Opposition nicht nur auf Industrietechnologie, sondern auch auf literarische Technik und moderne Erzählformen. Mit sehr wenigen Ausnahmen wird die traditionelle Technik des Geschichtenerzählens häufig von diesen Autoren übernommen und beibehalten. Laut Kunne drücken Autoren von Heimatromanen aus, dass diese Erzähltechnik natürlich ist, und sie gehen davon aus, dass die traditionelle Erzähltechnik nicht aufgegeben werden darf und sollte. Kunne glaubt, dass sie neue Erzähltechniken vermeiden und in dieser Hinsicht im Wesentlichen konservativ sind. In diesem Zusammenhang weist Kunne darauf hin, dass der Erzählstil auktorial ist. In einer solchen Situation wird erwähnt, dass es einen dominanten allsehenden Erzähler gibt, der die Ereignisse von außen und als Ganzes betrachten kann. Dieser Erzählstil kann in die Charaktere des Romans eingreifen und diese zum Kommentieren führen. Es kann jedoch auch die Zeitspanne rafften und mithilfe dieser Erzähltechnik die Ideen eines ausschweigenden Bauern enthüllen. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist, dass Dialekte in traditionellen Heimatromanen im Allgemeinen im Sprachausdruck verwendet werden. Andernfalls wird angenommen, dass es eine Affinität zu Technologie, Moderne und Intellektualität geben wird. Die Satz- und Wortwahl ist daher einfach und verständlich (Kunne 1991: 36f).

4./ 7. Naturhaftigkeit von Geschichte und Gesellschaft:

Auf der zweiten Ebene der Aufteilung befinden sich die sozialpsychologischen Theorien, die Kunne unter den Aspektennummern (4) und (7) angeführt hat. In dieser Kategorie ist der soziale und historische Rahmen die Herkunftsquelle. Laut Kunne hat dies mit der Kreisläufigkeit zu tun und ersetzt die traditionelle Linearität und Kausalität

des Geschehens in Heimatromanen. Zum Beispiel sind Darstellungen wie die Erntezeit des Bauern, die rechtlichen und natürlichen Transformationen der Kirche und Festen, d. h. die Darstellung der Natürlichkeit, eine dominante Erzähltechnik, die im Heimatroman Genre verwendet wird. Zugleich sind Darstellungen wie Erntezeit und Naturkatastrophenereignisse wichtige zeitliche Stützen im natürlichen Leben und ein Ausdruck des Naturzyklus (Kunne 1991: 39).

Nach der Typologie von Karlheinz Rossbacher und der Herangehensweise von Andrea Kunne an das Thema soll Joseph Roths Roman *Das falsche Gewicht* unter Berücksichtigung der oben genannten Faktoren analysiert werden. Auch wenn es sich um einen vereinfachten Teil des oben diskutierten klassischen Heimatromans handelt, sollte beachtet werden, dass nur die wichtigsten Elemente berücksichtigt werden können, da dies den Rahmen dieser Arbeit sonst sprengen würde. In diesem Zusammenhang soll hervorgehoben werden, dass diese Analyse, Themen wie die Landschaft und ihre Bewohner, ihre Natur, ihre kreisförmige Handlung und ihren Erzählstil priorisieren wird.

Joseph Roths Heimatvorstellung in *Das falsche Gewicht*

Der *Handlungsort* des Romans ist die fiktive österreichische Grenzstadt Galizien. Der Protagonist des Romans, Anselm Eibenschütz, kommt mit seiner Frau Regina nach Zlotogrod über die fiktive Grenze nach Galizien, um den Beruf des Eichmeisters auszuüben (Roth 1990: 9). Dieser neue Ort wird sein Schicksal bestimmen. Er kann hier kein Glück finden und gerät in große Schwierigkeiten. Zuerst betrügt ihn seine Frau mit einem Kollegen und bringt dann aus dieser Affäre ein uneheliches Kind auf die Welt. Infolgedessen verlässt Anselm Eibenschütz sein Zuhause und stürzt sich ins Nachtleben. Dort geht er eine Beziehung mit einem schönen Zigeunermädchen namens Euphemia ein und verliebt sich in sie. Diese unerwiderte Liebe endet, als der wahre Liebhaber der Frau erscheint. Dieses gefährliche Spiel kostet Anselm Eibenschütz das Leben.

Nach einer sehr groben Zusammenfassung der Handlung aus dem Roman sind Kaszynski's Aussagen zu diesem Thema erwähnenswert. Wie er hervorhebt sollte „man unter literarischer Heimat nicht rein den geographischen Ort der Herkunft des Schriftstellers verstehen, sondern auch die in seinem Bewusstsein verschlüsselten Bezüge zur Landschaft, Tradition, zu Mensch, zu Denk- und Erzählweise (...). Diese Grenzregion, so Kaszynski, stellt eine ganz besondere, oft unverständliche und daher faszinierende Mischung aus Mystik, Ethik, Fantasie und Leidenschaft dar, also eine besondere Art der literarischen Verwirrung (Kaszynski 1991: 60f). Kurz gesagt, es zeigt sich eine österreichische Grenzregion, in der sich Gegenpole widersprechen.

W. G. Sebald untersucht die Werke von Joseph Roth und trifft wichtige Bestimmungen in seiner umfassenden Arbeit. Für ihn wirft der aus Brody stammende Romancier in seinem Roman *Das falsche Gewicht* kurz vor der Zerstörung der ostjüdischen Welt und der Zerstörung ihrer Bewohner durch die deutschen Armeen einen letzten Blick auf seine Heimatstadt in Galizien (Sebald 1991: 60). Sebald erklärt

in seiner Arbeit, dass Roth seine wahren politischen Hoffnungen für fast zwei Jahrzehnte seiner literarischen Karriere Schritt für Schritt aufgeben musste, während er sich nur auf reine Illusion konzentrierte. Seine ein Jahr vor der Annektierung Österreichs an das Deutsche Reich 1938 veröffentlichte Kurzgeschichte *Das falsche Gewicht* besagt, dass er immer darauf aufmerksam macht und ein Land malt, das mit enormer Langsamkeit untergeht (Sebald 1991: 60). In *Das falsche Gewicht* werden laut Sebald die Umriss von Objekten und Formen in einfachsten Worten auf Papier gebracht, so deutlich ausgedrückt, dass die Schatten gleichgültiger Natur so wunderbar dargestellt werden, dass solche Dinge nur in einem Traum zu sehen sind (1991: 60). Nach Sebalds Studie erreicht Roth selbst auf der ersten Seite seiner märchenhaften Geschichte in *Das falsche Gewicht*, die mit „Es war einmal“ (Roth 1990: 9) beginnt, leicht und ohne eine geringe Anstrengung einen Unterschied in der narrativen Literatur.

Wie ersichtlich erinnern die einleitenden Sätze des Romans an die oben erwähnten Zeitverhältnisse im Erzählverlauf und erwecken den Eindruck, dass der Beginn eines Märchens über die Grenzen der Zeit hinausragt. Zutreffend sind die Aussagen von Thorsten Jürgens zu diesem Thema. Die Vielschichtigkeit, so Jürgens, die in Roths Gesamtwerk erscheint, ist nicht nur ein Merkmal seines literarischen Schaffens, sondern auch die Tatsache, dass sich der Autor in einem Zwischenstadium befindet und sich mit dem Neuen konfrontiert zeigt, während das Alte noch nicht völlig gewichen ist. Mit anderen Worten, es wird eine Haltung zwischen damals und heute und sogar der vorausgesehenen Zukunft angegeben (Jürgens 1977: 9). Das passt zum Erzählstil des auktorialen Erzählers, der zum festen Bestandteil des Heimatromans gehört. Daher erzählt der Protagonist nicht persönlich, sondern seine Gedanken und Meinungen werden dem Leser vom auktorialen Erzähler in ausführlicher Weise mitgeteilt. Wiederum ist bekannt, dass typische Heimatromane sehr lange Zeitintervalle haben, d. h. lange Zeitstrecken, die die Vergangenheit einschließen. Wie aus der obigen Aussage hervorgeht, verleiht dies dem Roman totalitären Charakter und ein Gefühl von Integrität, historischer und mythologischer Einheit.

Zu Beginn der Geschichte sehen wir Anselm Eibenschütz auf einer prächtigen Kutsche, die von einem überspannten Pferd, dessen linkes Auge blind ist, durch die Region Zlotograd gezogen wird. Neben Eibenschütz sitzt der Wachtmeister der Gendarmerie Wenzel Slama und auf seinem Helm erscheint der Doppeladler des Reiches in seiner imposanten Erscheinung. Das Gewehr mit dem aufgepflanzten Bajonett steht zwischen den Knien. Es ist eine prachtvolle Erscheinung, die man zuvor in der altösterreichischen Monarchie zu sehen hat. In der unmittelbaren Fortsetzung des Romans erfährt nun der Leser, dass Eibenschütz viele Jahre in der Armee gedient hatte und anschließend aufgrund des Zwangs seiner Frau dem ländlichen Raum zugeteilt wurde. Eines Tages werden die Dinge kompliziert. Wachtmeister Eibenschütz erfährt, dass seine Frau Regina mit dem Schreiber Josef Nowak in einer Affäre steckt (Roth 1990: 10). Von jemandem, der ein überaus erfolgreicher österreichischer Unteroffizier ist, verwandelt er sich in diesem geschlossenen Raum zu einem unberechenbaren Verliebten und vollsaufenden Slawen.

Auffällig ist die Existenz zweier entgegengesetzter Pole, die sich in jeder Hinsicht widersprechen. Einerseits gibt es in der zentralen Organisation einen glücklichen und verheirateten gutaussehenden Soldaten, andererseits wird eine der Grenzregion des Landes zugeordnete Figur als unglückliche Person dargestellt, die seine Probleme nicht loswerden kann. Joseph Roth verwendet das literarische Bild der harten Natur, um die Ankunft von Anselm Eibenschütz mit natürlichen Phänomenen zu veranschaulichen. Während der gesamten Erzählung erfolgt der Wechsel der Jahreszeiten schnell, obwohl genaue Zeitinformationen vermieden werden. Eine solche Darstellung des Klimas taucht erneut auf, als Anselm Eibenschütz sein neues Amt übernimmt.

Gerade in Zlotograd angekommen, zeigen sich nämlich die ersten Merkmale klimatischer Bedingungen dieser Landschaft. Berichtet wird, dass im Sommer der Platz so trocken wird, dass sich ein gewaltiger, graugoldener Staubwirbel erhebt und im Winter dagegen ein silberner, Schneewirbel umherzieht. Kurz nach dem Eintreffen beginnt die Aufführung im Frühling, an einem der letzten Märztag. Obwohl der Frühling im inneren des Landes schon angefangen hat, liegt im nördlichen Zlotograd noch der weiße, dichte Schnee in den Straßen (Roth 1990: 11f).

Eibenschütz der Eichmeister wird somit noch von einem kalten Winter empfangen. Es ist ersichtlich, dass der kalte atmosphärische Zustand den Protagonisten in eine bedrückte Stimmung versetzt. Der Leser ahnt schon ab diesen ersten Zeilen, durch die naturfühlende Handlung, dass der Eichmeister in diesem Grenzgebiet nicht glücklich sein wird. Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass in diesem Roman wichtige Begebenheiten durch Vorausdeutungen eingeleitet werden. Erinnern wir uns an die oben erwähnten Merkmale des traditionellen Heimatromans und an dieser Stelle an die Frage, wie Vorausdeutungen verwendet werden. Trotz der positiven aufblühenden Atmosphäre in der Landschaft, was eigentlich bei Menschen Glückshormone freisetzt und sie zu guter Laune führt, ist dies bei Eibenschütz, dem Eichmeister, nicht der Fall. Das Hauptmotiv, das Eibenschütz wie ein Leitmotiv durch die ganze Erzählung begleitet, scheint hier die Einsamkeit zu sein.

Wie aus dem Roman hervorgeht, wird der Einfluss der Jahreszeiten auf die Menschen veranschaulicht und ernsthaft diskutiert. Die Wintermonate in der Grenzregion sind oft mit Kälte und Dunkelheit verbunden, was die Beziehung zwischen Natur und Menschen offenbart und sich als ziemlich deprimierend herausstellt. Genau wie in einem kalten Klima waren die Menschen, die dort lebten, genauso distanziert und feindselig. Mit seiner ehrlichen und anständigen Art scheint der Eichmeister den Einwohnern, die „fast alle Betrüger“ (Roth 1990: 168) sind, ein Störfaktor zu sein. „Und da sie fast alle Betrüger waren, zeigte keiner den anderen an“ (ebd.). Jeder betrügt jeden, so bleibt niemand dem andern schuldig, das ist der grundlegende Gedanke dieser Grenzmenschen. Im eigentlichen Sinne bestand Eibenschütz' Aufgabe darin, die Maße und Gewichte der Kaufleute im ganzen Bezirk zu prüfen. Seine Ehrlichkeit jedoch führt nur dazu, dass ihm von allen Seiten Furcht und Hass entgegengebracht wird. Das Gesetz als feststehende Vorschrift für das menschliche Handeln und das öffentlich anerkannte

Schuttmittel gegen das Chaos, kann nicht verhindern, dass das Chaos in Eibenschütz Leben einbricht und ihn bis zu seinem Ende verfolgt (Bronsen 1993: 313).

Mit dem Beginn eines bevorstehenden Winters scheint Eibenschütz, im Gegensatz zum Sommer, seine fröhliche Stimmung zu verlieren. Wir erfahren, dass in dieser Jahreszeit, Konstantin Sameschkin, Euphemias heimlicher Geliebter, mit in die Handlung eintritt. Sameschkin verkauft seine auf Kohle gerösteten Kastanien jedes Jahr um diese Jahreszeit in Zlotograd. Wie im Roman ersichtlich evoziert der starke Geruch von Kastanien den Herbst und Winter, und somit auch Sameschkins Ankunft. Es schien als „zog ein Dunst, zusammengesetzt aus all den Gerüchen, durch den Flecken wie ein Bote, Sameschkins Ankunft anzukündigen“ (Roth 1990: 65) Während vom Geruch von Kastanien in der Luft positive Emotionen erwartet werden, ruft dies in Eibenschütz negative und feindliche Gefühle hervor. Er spürt, dass seine Beziehung zu Euphemia enden wird. Und somit beginnt ein Winter in Zlotograd und das Leid des Eichmeisters. In der Erzählung werden die ersten kalten Abende durch die Einsamkeit begleitet. Diese Wintertage, die Einsamkeit und Tod hervorrufen, ziehen auch hier in dieser Szene die Aufmerksamkeit auf sich. Eibenschütz ertränkt seine Sorgen im Alkohol und betäubt sich. Die ganze Handlung vollzieht sich im Winter und begleitet seelische Zustände oder anstehende Veränderungen, teilweise durch den langanhaltenden Regen oder allein schon durch den schnellen Wechsel der Jahreszeiten, die auch ein Wechsel in Beziehungen oder im Verhalten der Menschen signalisieren.

Und schließlich folgt ein symbolhaftes Naturereignis in der Todesszene seiner Frau und seinem Kind. Auch in dieser Szene regnet es. Nachdem Eibenschütz einen Brief vom Bezirksarzt enthielt, eilt er sofort nach Hause. Als er nach Hause zurückkehrt, sieht und erfährt er, dass seine Frau auf ihrem Sterbebett liegt und dass sein Kind bereits tot und aus dem Zimmer entfernt und hinausgebracht worden ist. All diese bildhaften, dramatischen Darstellungen, werden durch Naturereignisse begleitet. An dieser Stelle wird betont, dass „der Regen [...] leise auf den Fensterbrettern (sang)“ (Roth 1990: 77). In dieser Szene wird sichtbar gemacht, dass Eibenschütz immer wieder aufsteht und „in die Trübsal des Regens hinausblickt.“ Ferner heißt es, dass er nach dem Tod seiner Frau und seinem Kind leise hinausgeht, „ohne Hut und Mantel, und im faulen, fauligen Geriesel des Regens dasteht. Es war, als regnete ein Sumpf hernieder“ (Roth 1990: 78).

Wie zu sehen ist, wird auch hier das künftige, elende Schicksal des Eichmeisters und des Landes durch den düsteren Naturzustand begleitet, und der herkömmliche traditionelle Heimatroman wird kritisiert. Während der oben erwähnte traditionelle Heimatroman mit vielen Merkmalen kompatibel ist, stoßen wir auf bezüglich der Charaktere auf negative Beispiele.

Wie die Natur einen ständigen Wechsel erlebt, so ist auch die ganze Handlung geprägt. Als plötzlich ein starker Frost anbricht und über Nacht der kleine Fluss Struminka wieder zufriert, und der Regen aufhört, endet auch die Cholera in Zlotograd und „das Leben hält wieder seinen Einzug“ (Roth 1990: 82). Ein starker Frost trägt sie fort. Auch im weiteren Verlauf des Romans sind charakteristische Naturschilderungen

gekennzeichnet. Gleich ein paar Wochen später folgt der Tod des Eichenmeisters Eibenschütz in der Erzählung gefolgt von Naturereignissen. Und auch die Ermordungsszene des Eichmeisters von einem Halunken spielt sich an einem winterlichen Abend ab. Draußen ist es „erbarmungslos in dieser Nacht [...], (f)remd, kalt und silbern, in einem frostigen, nahezu gehässigen Silber [...]“ (Roth 1990: 100).

Wie Maria Kiańska betont, bleiben die Komponenten, aus denen Roths Heimatwahrnehmung besteht, in den meisten Werken konstant. Endlose Ebenen, goldene Maisfelder, Sümpfe in der Stadt und strenge Winter sind nur einige davon. Laut Kiańska gehören trillernde Lerchen, zirpende Grillen und quakende Frösche in den Sümpfen zu den Hauptelementen der Region und der Natur, die als Gegenstand zu der heimatlichen Natur Roths zählen. Wie Kiańska betont, gelten diese Elemente als synästhetisch und sind ein charakteristisches Merkmal von Roths Heimatwahrnehmung. Laut Kiańska spielen in Roths Romanen alle Sinne ansprechende Ausdrücke eine wichtige Rolle. Zum Beispiel wird der Geruch von Feuerrauch in gebratene Kartoffeln, Äpfeln, Kastanien und Herbstfeldern als einige der wichtigen Einflüsse aufgeführt, die diese Situation vermitteln. In Roths Werken, so Kianka, wird Heimat nicht nur mit den Augen, sondern mit allen Sinnen wahrgenommen (Kiańska 1990: 145).

All diese negativen Merkmale, unruhigen Charaktere und schrecklichen Naturdarstellungen, die im Roman erwähnt werden, erinnern an eine Haltung, die im Gegensatz zum traditionellen Heimatroman steht. In dieser problematischen Grenzregion spielt *Das falsche Gewicht* auf dem Land ab und der Handlungsort ist geschlossen. Die soziale Struktur innerhalb der Grenze scheint jedoch alles andere als ein sicherer Hafen zu sein, und ihre Funktion schon längst verloren zu haben. Komplexe Charaktere, die dort leben, werden als sehr gefährlich und brutal dargestellt. In Joseph Roths Memoiren leben diese Menschen im äußersten Teil der Monarchie. Die Darstellung derart gefährlicher Menschen im Roman kann als Hinweis gesehen werden, wie verzweifelt Joseph Roth war, der viele Jahre im Exil lebte als er sein Land und seine Heimatstadt aus einer zeitlich und räumlich weiten Ferne widerspiegelte.

Schluss

Diese Studie untersucht die rührende Geschichte von Eichmeister Eibenschütz, der als Hauptfigur in dem Roman Joseph Roths „*Das falsche Gewicht*“ dargestellt wird. Die Arbeit bestand darin zu untersuchen, wie nah oder fern der Roman dem Genre des Heimatromanes lag. Abschließend kann behauptet werden, dass Joseph Roths Roman *Das falsche Gewicht*, ein Gegenbild zum Städtischen darstellt. Es scheint, als ob die bildhafte Beschreibung dieser Gesellschaft die Menschen, die ihr unglückliches Schicksal nie verlassen haben, warnen würde. Dichterisch gestaltete Naturbilder zeigen das grausame Schicksal der Menschen. Das Land erscheint nicht mehr als eine heile Welt, es ist vielmehr der Ort des verbrecherischen Geschehens. Es versteht sich, dass Natur und Landschaft nicht nur als natürliches Phänomen entstehen, sondern auch als Auslöser für Handlungen wirken. Es scheint, dass sich der Autor hauptsächlich mit der überwältigenden Kraft der Natur befasst, die den Charakter der menschlichen

Repräsentation definiert und zeigt, dass die Natur in die Menschen eindringt und ihnen das Leben erschwert. Wie erkennbar, sind Eichmeister Eibenschütz und seine Frau fremde Charaktere (Outgroup), die sich in Zlotogrod niederließen. Auf Wunsch seiner Frau verlässt Eibenschütz widerwillig die Kaserne, Uniformen, Kameraden und Freunde und beschließt, hier einzuwandern. Der düstere Zustand der Natur und das elende Schicksal in der Region gehen Hand in Hand, und vielleicht wird dem traditionellen Heimatroman so widersprochen. Wie in der Einleitung erwähnt, ist Joseph Roths Roman *Das falsche Gewicht* ein Beweis dafür, dass soziale Interessen, sich im Laufe der Zeit und infolge von situationsbezogenen Faktoren, die literarischen Massenbewegungen beeinflussen und ändern können. Während der oben erwähnte traditionelle Heimatroman mit vielen Merkmalen kompatibel ist, stoßen wir auf negative Beispiele. Nun ist es dem Eichmeister gleichgültig bei der Arbeit, er betrügt seine Frau und er trinkt, aus einem ordentlichen österreichischen Unteroffizier ist ein unberechenbar verliebter und tollsaunder Slawe geworden (Roth 1990: 82). Angesichts all dieser illustrierten Ereignisse im Roman scheint die Heimatstadt des Schriftstellers ein unerreichbarer Ort zu sein, der in seinen Memoiren existiert.

Primärliteratur

Roth, Joseph (1990): *Das falsche Gewicht. Die Geschichte eines Eichmeisters Roman*. Kiepenheuer & Witsch, Köln.

Sekundärliteratur

Bächtold, Hans-Georg (2011): Ubi bene, ibi patria. In: *disP-The Planning Review*, 47 (186), 5.

Beutner, Eduard (2008): Allerlei Heimat. In: *Ferne Heimat-Nahe Fremde. Bei Dichtern und Nachdenkern*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 15-32.

Bronsen, David (1993): *Joseph Roth: Eine Biographie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Domin, Hilde (1992): *Gesammelte Essays: Heimat in der Sprache*. München [u. a.]: Piper.

Duden (2010): *Band 10*. 4. Auflage. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.

Duden (2014): *Band 7*. 5. Auflage, Mannheim, Zürich: Dudenverlag.

Gündüz, Sultan (2006): *Buddenbrooks (Thomas Mann) ve Radetzky Marsch (Joseph Roth) eserlerinde sosyal çöküntü*. Unveröffentl. Magisterarbeit. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.Ko

Hindelang, Janis Alina (2020): *Heimat in „Juden auf Wanderschaft“ von Joseph Roth. Definition und Bedeutung des Begriffs*. München : GRIN Verlag.

Jürgens, Thorsten (1977): *Gesellschaftskritische Aspekte in Joseph Roths Romanen* (Vol. 16). Leiden: Universitaire pers.


Kaszynski, H. Stefan (1991): *Identität, Mythisierung, Poetik. Beiträge zur österreichischen Literatur im 20. Jahrhundert*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kiańska, Maria** (1990): Die galizische Heimat im Werk Joseph Roths. In: Kessler, Michael/ Fritz Hackert (Hrsg.): *Joseph Roth: Interpretation –Kritik - Rezeption. Akten des internationalen, interdisziplinären Symposions*, Tübingen, 143-157.
- Kunne, Andrea** (1991): *Heimat im Roman: Last oder Lust? Transformationen eines Genres in der österreichischen Nachkriegsliteratur*. Amsterdam: Editions Rodopi.
- Kunne, Andrea** (1993): Heimatromane Postmodern. Zur Transformation einer Gattung am Beispiel von Reinhard P. Gruber, Gert Jonke und Max Moetz. In: Hubert Orłowski (Hg.): *Heimat und Heimatliteratur in Vergangenheit und Gegenwart*, Poznan, Instytut Filologii, 101-115.
- Leugering, Dominik** (2020): *Joseph Roth als Briefezähler. Autobiographische Rolleninszenierungen*. Unveröffentl. Dissertation Erlangen : Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lobensommer, Andrea** (2010): *Die Suche nach „Heimat“: Heimatkonzeptionsversuche in Prosatexten zwischen 1989 und 2001*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Morgenstern, Soma** (1994): *Joseph Roths Flucht und Ende: Erinnerungen*. Lüneburg: zu Klampen.
- Nürnberg, Helmuth** (1987): *Joseph Roth: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt.
- Petri, Rolf** (2001): Deutsche Heimat 1850-1950. In: *Comparativ*, 11(1), 77-127.
- Pfeifer, Wolfgang** (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb> (letzter Zugriff: 09.12.2020).
- Rabenstein-Michel, Ingeborg** (2008): Bewältigungsinstrument Anti-Heimatliteratur. In: *Germanica*, (42), 157-169.

„Amapola“, „Rose“, „Margerite“, „Gül“... Vornamen als Blumennamen

Eine deutsch – türkische kontrastive Studie

Funda Ülken , Izmir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845590>

Abstract (Deutsch)

Namen sind seit Jahrhunderten ein wichtiger Bestandteil des Lebens der Menschen. Die Auswahl eines geeigneten Namens spielt für viele Eltern eine große Rolle für ihr Kind. Infolgedessen ist die Benennung nach der Geburt für alle Kulturen ein äußerst wichtiges Ereignis. In der vorliegenden Arbeit werden Vornamen im Deutschen und im Türkischen untersucht, die aus Blumennamen stammen. Das Ziel ist es, herauszufinden, aus welchen Sprachen die Vornamen mit Blumennamen ins Türkische und Deutsche entlehnt worden sind, und ob es Parallelen und Unterschiede bei der Frequenz der entlehnten Vornamen aus unterschiedlichen Sprachen und beim Gebrauch von bestimmten Blumenarten gibt.

Schlüsselwörter: Vornamen, Blumennamen, Onomastik, Türkisch, Deutsch.

Abstract (English)

„Amapola“, „Rose“, „Margerite“, „Gül“... First names with flower names. A German - Turkish Contrastive Study

Names have been an important part of people's lives for centuries. For many parents, choosing a suitable name plays an important role for their child. As a result, the naming after birth is an extremely important event for all cultures. This study aims to analysis first names in German and Turkish, which come from flower names. The goal is to find out from which languages the first names with flower names have been borrowed into Turkish and German; and whether there are parallels and differences in the frequency of borrowed first names from different languages and the use of certain types of flowers.

Keywords: First name, flower names, onomastics, Turkish, German.

EXTENDED ABSTRACT

Names have played an important role in people's lives for centuries. Magical and mysterious powers were ascribed to the name and great importance was therefore attached to it. Naming after birth is always very important for all cultures. The ethnic identities of the individuals can be reflected in first names. First names contain information about socio-cultural relationships and can also represent ethnogenesis processes; they can transport historical settlement or personal-genealogical information over long periods of time. Also political, social and historical developments can be reflected in names. There are, however, given names whose meaning does not necessarily refer to political developments, social circumstances or major historical events, but which are still assigned to newborns in many cultures; these are flower names. This study aims to analysis first names in German and Turkish, which come from flower names. The goal is to find out from which languages the first names with flower names have been borrowed into Turkish and German; and whether there are parallels and differences in the frequency of borrowed first names from different languages and the use of certain types of flowers.

In the present study, the reference works “Duden. Lexicon of first names” (Kohlheim 2016) and “Bertelsmann - The large lexicon of first names” (Varnhorn (ed.) 2008). In Turkish, the reference works by Cem Dilçin (2014) *Adlar Sözlüğü* and the digital dictionary “Kişi Adları Sözlüğü” (IQ, 1) of the Turkish Language Society (TDK) are used as research material to determine the data. The origin and frequency of the individual Turkish and German first names with flower designations should be explained using the information in the lexicons. The collected first names with flower names were sorted according to their origin, i.e. classified according to the language from which they come from. The list of given names in Turkish and German does not claim to be complete.

In summary, the present study shows, the number of first names with flower names is significantly higher in Turkish than in German. This fact can be traced back to the fact that in German naming law first names that refer to feelings, animals, ideas, properties or objects (such as flowers) are not permitted. In contrast to German, first names are very often used in Turkish from everyday life; as a result, flower names are also very popular names in Turkish. Furthermore, the analysis of the individual first names has shown that in both Turkish and German first names with flower names are predominantly borrowed from Persian. A special feature is that mixed forms of Persian and Arabic lexemes as first names were borrowed from Turkish into German. In addition, Latin, Italian, Greek and French first names with flower names have an important place in German. The dated examples in Turkish show that first names with flower names appear mainly as mixed forms with Turkish - Persian or with Persian - Arabic lexemes. It is worth noting that, unlike other flower names, the *rose* is used very often as a first name in both Turkish and German. The reason for this is believed to be that the *rose* has a relevant religious meaning in both languages. In Islam, the *rose* symbolizes the divine beauty or the beauty of the prophet Muhammad; in Christian culture it stands as a symbol of Mary and Christ or as a sign of the shed blood of the martyrs. A special feature is that the first name *Iris* in Turkish does not refer to a flower,

but only to the messenger of gods in the Greek mythology. In German, the first name *Iris* is also understood as a derivation of the sword line. According to the study, flower types such as *clematis*, *carnations*, *snowdrops* and *daffodils* are not used as first names in German. In contrast to Turkish, the flower types *garden foxtail*, *gardenia*, *iris*, *leilani* and *marigold* appear as first names in German. A question that still needs further investigation is why some types of flowers are not used as first names in German and Turkish.

The results of the work should stimulate further scientific research in the field of onomastics and the phenomena of language contact, both from a linguistic and socio-historical perspective.

0. Einleitung

Der Begriff „Name“ wird als „Benennung, Bezeichnung eines Einzelwesens od. Dinges [...] oder einer Gattung“ (Wahrig 1994: 1125) definiert. Auch der Mensch wird durch seinen Namen benannt. Schon bereits seit Jahrhunderten nehmen Namen einen wichtigen Platz im Leben der Menschen ein. Dem Namen wurden magische und mysteriöse Kräfte zugeschrieben und demnach auch eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Zengin 2014: 36). Stets ist die Namensgebung nach der Geburt für alle Kulturen sehr wichtig. In Vornamen können die ethnischen Identitäten der Individuen widergespiegelt werden (vgl. Çoşkun / Jürgen 2005: 1f). Vornamen enthalten Angaben über sozio-kulturelle Zusammenhänge und können ebenfalls Ethnogeneseprozesse darstellen; sie können „über lange Zeiträume hinweg siedlungshistorische bzw. personenkundlich- genealogische Informationen“ (ebd.) transportieren. D.h. politische, gesellschaftliche und historische Entwicklungen können sich in Namen widerspiegeln. So können z.B. durch etymologische Forschungen erfasst werden, dass *Dietrich* „Herrscher des Volkes“, *Friedrich* „Friedensherrscher“ und *Barbara* „die Fremde“ bedeutet (vgl. Drosdowski, 1968: 9ff). Es gibt jedoch Vornamen, deren Bedeutung nicht unbedingt auf politische Entwicklungen, gesellschaftliche Umstände bzw. auf große historische Ereignisse referiert und dennoch in vielen Kulturen den Neugeborenen vergeben wird; es handelt sich dabei um ‚Blumennamen‘.

In der vorliegenden Studie werden anhand von deutschen und türkischen Beispielen Vornamen untersucht, die aus Blumennamen stammen. Das Ziel ist es, herauszufinden, aus welchen Sprachen die Vornamen mit Blumennamen ins Türkische und Deutsche entlehnt worden sind und ob es Parallelen und Unterschiede bei der Frequenz der entlehnten Vornamen aus unterschiedlichen Sprachen und beim Gebrauch von bestimmten Blumenarten gibt.

In dieser Arbeit dienen zur Datenerhebung im Deutschen die Nachschlagewerke „*Duden. Lexikon der Vornamen*“ (Kohlheim 2016) und „*Bertelsmann - Das große Lexikon der Vornamen*“ (Varnhorn 2008). Im Türkischen werden zur Ermittlung der Daten die Nachschlagewerke von Cem Dilçin (2014) *Adlar Sözlüğü* und das digitale Wörterbuch „*Kişi Adları Sözlüğü*“ (IQ,1) der Türkischen Sprachgesellschaft (TDK) als Untersuchungsmaterial herangezogen. Die Herkunft und Frequenz der einzelnen türkischen und deutschen Vornamen mit Blumenbezeichnungen sollen anhand der Angaben in den Lexika expliziert werden. Die gesammelten Vornamen mit Blumennamen wurden nach ihrer Herkunft, d.h. nach der Sprache, der sie entstammen klassifiziert. Die erstellte Liste der Vornamen im Türkischen und Deutschen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung. Darauf aufbauend wird im zweiten Teil die geschichtliche Entwicklung der Vornamen im Deutschen und Türkischen und die Herkunft der Vornamen mit Blumennamen anhand einer Tabelle demonstriert. Im Zentrum des dritten Teils steht die Analyse der ermittelten Sprachgruppen und Blumennamen. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf weitere Forschungen beschließen die Arbeit.

1. Terminologische Abgrenzungen

Die wissenschaftliche Erforschung von Namen ist ein Teilbereich der Sprachwissenschaft, welche für eine lange Zeit nur als historische Wissenschaft angesehen wurde. Indessen ist die Namenforschung ein Gegenstand der Soziolinguistik und der linguistischen Pragmatik, in der Namengebung und Handeln mit Sprache und Sprecher als Diskussion in der Sprachwissenschaft behandelt wird (vgl. Seibicke 2008: 6). Laut Bußmann (1990) ist die „Namenkunde“ - auch *Onomastik* genannt - die „wissenschaftliche Erforschung der Entstehung (Herkunft, Alter, Etymologie), der Bedeutung und der geographischen Verbreitung von Eigennamen“, worin vor allem u.a. Orts- und Personennamen „wichtige Aufschlüsse über Sprachgeschichte, Sprachgeographie, Sprachgliederung und Sprachverwandtschaft“ liefern (Bußmann 1990: 511). Nach Seibicke (2008: 4) sind in der wissenschaftlichen Abgrenzung der Namen Personennamen und *Ortsnamen* zu unterscheiden. Personennamen beziehen sich auf *Vornamen*, *Beinamen* usw. Unter Ortsnamen sind geographische Namen zu verstehen, die *Dörfer*, *Inseln*, *Städte*, *Gebirge*, *Flüsse*, *Seen* usw. bezeichnen. Diese Einteilung wird in der sprachwissenschaftlichen Begriffsbestimmung als *Anthroponomastik* und *Toponomastik* wiedergegeben (vgl. Seibicke 2008: 4). Ferner werden *Ereignisnamen*, *Objektnamen*, *Tiernamen* usw. in die onomastische Studie miteinbezogen. Ebenfalls stellen *Menschengruppen*, wie z.B. „*Völkerschaften (Engländer)*, *Einwohner (Berliner)*, *politische Parteien*, *Vereine*, *Verbindungen und Zusammenschlüsse aller Art (Wiener Symphoniker, Beatles, Rolling Stones*“ (ebd.), einen Forschungsbereich der Onomastik dar. Namen, die sich auf einzelne Personen beziehen, werden als *Vornamen* oder *Rufnamen* bezeichnet. Vornamen (engl. forename) sind „[s]prachübergreifend der individualisierende Eigename einer Person, der sie von anderen Personen desselben Familiennamens unterscheidet [...]. Bei mehreren V. wird i.d.R. einer als Rufname gewählt [...]“ (Glück /Rödel 2016: 759). Darüber hinaus werden Vornamen in Form von Doppel - Vornamen (z.B. *Karlheinz*, *Anneliese*), als Kurzformen (z.B. *Margarethe* vs. *Marga*, *Grete*) oder als Koseform (z.B. *Gretchen*) gebildet (vgl. ebd.). Seibicke (1999) hebt hervor, dass

der Begriff ‚Vorname‘ selbst ein kulturspezifisches Phänomen ist; denn es existiert in der uns gewohnten Bedeutung erst, seit es Familiennamen gibt [...] Mit diesem hat er jedoch gemeinsam, daß er nicht übernommen wird (wie der Familienname), sondern vergeben wird [...] (Seibicke 1999: 59f).

Seibicke führt weiter aus, daß der Namenwahl eine ‚sozio – onomastische‘ und zugleich eine ‚kulturgeschichtliche Problemstellung‘ ist. (ebd.). Nach Jürgens (2003: 19) ist die „Vergabe von Vornamen als eine Alltagspraxis von Menschen einer Gesellschaft“ (ebd.) zu verstehen, in der es „als ein Indikator für makrokulturellen Wandel, als Indikator für kulturelle Modernisierungsprozesse“ (Jürgens 2003: 19) angesehen werden kann.

Koß (1990: 85) betont, dass die Namensgebung ein komplexer Vorgang ist, mit der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Gruppe gedeutet werden kann. Bei der Vornamenwahl spielen dabei Herkunft und Ausbildung sowie subjektive Einstellungen zur Namenwahl, Modetrends und der Klang der Namen eine

wichtige Rolle (vgl. ebd.). Die Studie von Ewels / de Sombre (2013: 5) belegt, dass bei der Wahl von Vornamen ebenfalls ästhetische Kriterien relevant sind:

Das mit Abstand wichtigste Motiv der Vornamenwahl ist, dass der Name gut klingt, sich schön anhört. Für fast drei Viertel der Eltern, deren ältestes Kind noch keine 18 Jahre alt ist, war dies besonders wichtig, für nur 6 Prozent spielte das (praktisch) keine Rolle. Daneben war für rund die Hälfte der Eltern der Zusammenklang von Vor- und Nachnamen ein besonders wichtiges Kriterium der Namenswahl, für 27 Prozent, dass der Name eine bestimmte Länge hat, dass es z. B. ein kurzer Name ist. Daneben war es für viele Eltern besonders wichtig, dass der Name dem Kind keine Nachteile bringt, d. h. das Kind durch den Namen nicht abgestempelt oder gehänselt wird (42 Prozent), und dass der Name zu jedem Alter passt (31 Prozent). Andere Kriterien sind dagegen nur für jeweils weniger als jeden Fünften bei der Vornamenwahl besonders wichtig gewesen, z. B. die Bedeutung des Namens (16 Prozent) oder dass es ein traditioneller oder religiöser Name ist [...] (ebd.)

Auch im Beitrag von Zengin (2003: 112) wird deutlich, dass sich Eltern für „wohlklingende und zu den Familiennamen passende Vornamen“ (ebd.) entscheiden und „schlichte, unkomplizierte und in die Zeit passende Vornamen“ (ebd.) wählen. In seiner Untersuchung weist Zengin nach, dass folgende Eigenschaften die Wahl von Vornamen beeinflussen. Die Eltern in Deutschland bevorzugen Vornamen, die

1. schön 2. wohlklingend 3. zeitgemäß 4. unverbraucht 5. einfach 6. geschmackvoll 7. selten 8. kurz 9. modisch 10. antimodisch 11. traditionell 12. bequem im Gebrauch 13. unauffällig 14. christlich 15. bodenständig 16. auffallend 17. bewusst gegeben 18. sinnvoll 19. gewöhnlich 20. heimisch 21. neu 22. sinnreich 23. vornehm [sind] (Zengin 2003: 112).

Aus der Sicht von Debus (2004: 4) wählt „jede Zeit [...] aus dem großen Namenschatz ihre Namen aus, die zwar in ihrer etymologischen Bedeutung zeitunabhängig, aber in ihrer pragmatisch bestimmten Bedeutsamkeit je spezifisch zeitbedingt sind“ (ebd.). Im Folgenden soll auf diesen Aspekt näher eingegangen werden, indem ein Einblick in die historische Entwicklung der Vornamen im Deutschen und im Türkischen geben wird.

2. Zur Geschichte der Vornamen im Deutschen

Laut Gerr (2003: 9f) wurden vor ca. 3000 Jahren bei allen Völkern der Welt Menschen mit Tiernamen benannt, welche zu den ‚ältesten Kulturgütern aller Völker‘ zählen (ebd.). Gerr betont, dass durch diese Namengebung dem Kind Eigenschaften zugeschrieben wurde, die ursprünglich Idealbilder assoziierten, z.B. sollte das „Kind [...] so stark [...] wie ein Bär, so ausdauernd wie ein Löwe, so weitblickend wie ein Falke [sein]“ (ebd.). Nach Seibicke (1999: 61) spiegelt sich diese Tradition auch in den germanisch – deutschen Namenstämmen wider, die die kriegerischen Tugenden der Helden zum Ausdruck bringen, so z.B. die Namen *Bär*, *Eber*, *Adler*, *Rabe*, *Wolf* usw. (vgl. ebd.). Seibicke führt weiter aus, dass zu den ältesten traditionellen Rufnamen der indoeuropäischen Sprachfamilie zusammengesetzte Namen aus zwei Namengliedern gehören, die „kriegerische Tugenden, Kampf und Ruhm, (Grund-) Besitz, Herrschaft und Schutz, Dienst und (Kriegs-) Gefolgschaft, Abstammung und Herkunft, Kult und Mythologie“ (ebd.) kennzeichnen, wie z.B. *Kuon-rat* „kühn im Rat“ (heute: Konrad), *Adal-beraht* „von glänzender Abstammung“ (heute: Adalbert; Albert, Albrecht)

(Drosdowski 1968: 15). Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, bilden diese auf der syntaktisch – semantischen Ebene eine Sinneinheit. Mit der Zeit wurden die Teile willkürlich zusammengesetzt, sodass ihre eigentliche Bedeutung verschwand. Eine ähnliche Form ist auch in anderen Indogermanischen Sprachfamilien anzutreffen, wie z.B. im griechischen Namen *Thrasyboulos*. Der Name *Thrasyboulos* (gr. *Thrasys* „kühn“; *boulk* „Wille“) stellt eine Parallele zu dem deutschen Namen *Konrad* dar. Es wird angenommen, dass zweigliedrige Personennamen im 3. Jahrtausend v. Chr. entstanden sind (vgl. ebd.). Neben vereinzelt Beinamen, wie z.B. *Ernst*, *Kraft* usw. wurden auch altdeutsche Rufnamen aus der andachtsvollen Dichtersprache entnommen, die für kriegerische Begabungen standen (vgl. Seibicke 1999: 61). Eine andere Form von Namen waren Kürzungen und Zusammenziehungen. Die Kurzform der eigentlichen Vollformen von Namen wurde in alltäglichem Jargon verwendet. Mit der Zeit wurden die Kurzformen zu selbständigen Namen, wie z.B. *Benno* (von Bernhard). Beinamen, die ohne eine Kurzform entstanden, waren sehr selten; es handelte sich dabei um Beinamen, wie z.B. *Hasso* „der Hesse“ , *Frank* „der Franke“ (vgl. Drosdowski 1968: 15). Seibicke (1999: 62) hebt hervor, dass Kurz- und Koseformen zu den „mundartlichen Varianten“ zählen und weist darauf hin, dass es „eine deutliche Trennung von Namengebung und Namengebrauch [gibt]“, die "erst in der mündlichen Kommunikation [entsteht]" (ebd.). Die Autorin legt dar, dass Kurz- und Koseformen „eher für untere Schichten als für Adel, Patriziat und Klerus verwendet“ wurden (ebd.).

Im frühen Mittelalter wurden einzelne griechische, lateinische und vorderasiatische Namen, wie z.B. *Adam*, *Eva*, *Daniel*, *Judith*, *Michael*, *Elisabeth*, *Andreas*, *Johannes*, *Katharina*, *Stephan*, *Gregor*, *Martin*, *Ursula* ins Deutsche entlehnt. In der Zeit der Bettelorden stieg die Zahl der Namensgebung von heiligen Personen an. So wurde es zur Gewohnheit, dass viele Kinder mit Heiligennamen getauft wurden, wie z.B. *Gertrud*, *Adelheid*, *Bernhard*, *Heinrich* usw. (vgl. Drosdowski 1968: 15). Neben den altdeutschen und heiligen Namen gab es im Mittelalter und in der frühen Neuzeit einzelne entlehnte Namen, die nicht aus religiösen Gründen gegeben wurden. Es handelt sich dabei um Namen von Frauen, die sich durch Heirat mit anderen fremden Adelskreisen einen fremden Namen aneigneten, z.B. *Irene*, *Beatrix* usw. (vgl. ebd.). Im 16. Jahrhundert konnte beobachtet werden, dass einige humanistische Gelehrte Namen aus dem römischen und griechischen Altertum zu entlehnen und einzuwurzeln versuchten, wie z.B. *Julius*, *Cornelia*, *Augustus*. In diesem Jahrhundert entwickelte sich auch der Brauch von Doppelnamen. Mit Doppelnamen konnten sowohl die Namen der Eltern, Großeltern und der Paten als auch die Namen von heiligen Personen dem Kind gegeben werden, wie z.B. *Gotthold Ephraim Lessing*. Diese Sitte der Namensgebung konnte man bis ins 18. Jh. beobachten (vgl. Drosdowski 1968: 15). Ferner konnte man beobachten, dass im 18. und 19. Jahrhundert sehr viele Namen aus dem Französischen (z.B. *Eduard*, *Emil*, *Jean*, *Louis*, *Carlotte*, *Babette*, *Henriette*, *Lisette*, *Louise*) und aus dem Englischen (z.B. *Edith*, *Molly*, *Arthur*, *Edgar*, *Oskar* usw.) übernommen wurden. Im 19. Jahrhundert standen vor allem slawische Namen (wie z.B. *Ludmilla*, *Wanda*, *Olga* usw.) und nordische Namen (*Knut*, *Helga*, *Hjalmar*, *Sigrid*, *Ingrid* usw.) im Vordergrund. 1885 wurde durch den Allgemeinen Deutschen Sprachverein die

Namengebung von altdeutschen und germanischen Rufnamen gefördert, sodass in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Anzahl dieser Vornamen anstieg, wie z.B. *Treuhilde, Schöntraud, Sonntraud* (vgl. Seibicke 1999: 66ff).

Laut Kohlheim (2016: 15) sind Namen aus germanisch – altdeutscher Herkunft „seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs allmählich aus der Mode gekommen“ (ebd.). Heutzutage werden die Namen von heiligen Personen und von den Ahnen dem Neugeborenen als Zweitvorname vergeben und auch Vornamen von berühmten Personen (wie Sportler, Filmstars usw.) werden nur selten gebraucht. Es werden insbesondere aus Vornamenbüchern und Internetforen Vornamen ausgewählt, die individuell und „zugleich schön und wohlklingend“ sein sollen (vgl. ebd.: 13). Infolgedessen werden in der gegenwärtigen Namengebung mit Vorliebe Vornamen aus anderen Sprachen vergeben, deren „besonderer Klang und ihre Neuartigkeit, [...] solche Namen attraktiv machen, und weniger ihre sprachliche oder nationale Herkunft“ (ebd.: 16). Ein Beispiel zu den schönen und wohlklingenden Namen stellen vor allem die Vornamen mit Blumen dar.

2.1 Blumennamen als Vorname im Deutschen

Laut Seibicke (2008: 21f) dürfen im Deutschen „keine gesetzlichen Bestimmungen erlassen werden, die das Grundrecht der freien Wahl der Vornamen antasten“ (ebd.). Kohlheim et al. (2016: 87) stellen diese Sachlage wie folgt dar:

Nach dem deutschen Namenrecht sind Wörter des allgemeinen Sprachgebrauchs, etwa Bezeichnungen für Gegenstände, Eigenschaften, Tiere, Gefühle oder Vorstellungen als Vornamen unzulässig. Daher werden Namen wie »Diadem«, »Klug«, »Igel«, »Charme« vom Standesamt nicht akzeptiert. Ausnahmen bilden Namen, die seit Jahrhunderten zum deutschen Vornamenschatz gehören, wie etwa Engel, Kraß oder Ernst. Gleiches gilt für Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz fremder Sprachen, wenn sie in diesen Sprachen seit langem auch als Vornamen gebräuchlich sind, wie etwa Melody oder Joy. (ebd.)

Seibicke hebt jedoch hervor, dass es bestimmte Beschränkungen bei Bezeichnungen gibt, die „ihrem Wesen nach keine Vornamen sind“ (Seibicke 2008: 21f). Dazu gehören auch Pflanzenbezeichnungen bzw. Blumennamen, wie z.B. *Maßliebchen, Veilchen, Tausend-schönchen*, die keinen Namencharakter haben. *Erika* und *Heide* bilden hier einen Ausnahmefall. Seibicke argumentiert, dass “[b]ereits vor Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches und der daran anschließenden personen-standesrechtlichen Regelungen [...] Namen wie *Viola, Violette, Flora, Fleur, Hortensia*“ vergeben wurden und „daß [so] die Wahl weiterer „blumiger“ Mädchennamen nicht verhindert werden konnte“ (Seibicke 2008: 21f). So werden z.B. entlehnte Namen, wie *Daisy, Iris, Amaryllis, Jasmin, Cosmea* oft im Deutschen verwendet (vgl. Seibicke 2008: 21f).

Die folgende Tabelle stellt Vornamen mit Blumennamen im Deutschen und ihre Herkunft dar:

Vorname	Herkunft	Blumenart / Bedeutung
Amapola	span. [amapola]	<i>Mohnblume</i>
Amaranta	griech. [amárantos]	unverwelkbar, unvergänglich / <i>Gartenfuchsschwanz</i>
Aygül	türk. pers. [<ay +gül]	Mond Rose
Ayşegül	türk. pers. [<Ayşe + gül]	Leben +Rose
Azhar	arab. [<azhār]	Blumen
Dahlia	schwed. [<Dahlia]	Blumennamen, benannt nach dem schwedischen Botaniker A. Dahl (18. Jh.).
Daisy	engl. [<Daisy]	<i>Gänseblümchen</i>
Demet	türk. [<Demet]	Blumenstrauß
Eglantine Eglantina	französ. [<églantine]	wilde Rose, Heckenrose
Fleur	französ. [<fle:r]	Blume
Flor	span. [<flor]	Blume
Flora	lat. [<flōs, flōris]	Blume
Florida	lat. [<flōridus]	blühend, blumenreich
Gardenia	schottisch. [<Gardenie]	benannt nach dem schottischen Botaniker Alexander Garden (18. Jh.).
Gül	pers. [<gül]	Rose
Gülay	pers.türk. [<gül + ay]	Rose Mond
Gülbahar	pers. [<gül- bahār]	Rose - Frühling
Gülcan	pers. türk. [<gül + can]	Rose + Seele
Gülçin	pers. [<gül-çin]	Rosen pflücken
Gülkan	pers.türk. [<gül + kan]	männlicher türkischer Vorname Rose + Blut
Gülperi	pers. [<gül-peri]	Rosen Fee
Gültekin	pers.aserbaid. [<gül +tekin]	männlicher türkischer Vorname; gleich einer Rose
Gulzar	pers. [<gül-zār]	Rosengarten
Hana	japan. [<hana]	Blume, Blüte
Iris	griech. [<Iris]	<i>Schwertlilie</i>

Jolanda	griech. [\langle Ion +ánthos]	Veilchen + Blume
Lale	pers. [\langle lale]	<i>Tulpe</i>
Leilani	Hawaii	himmlische Blumen
Lilia/Lilie/Lilja	schwed. [\langle lilja]	<i>Lilie</i>
Linnea	schwed. [\langle linné]	Familienname des schwedischen Botanikers Carl von Linné (18. Jh.)
Madelief	niederländ. [\langle madeliefje]	<i>Gänseblümchen</i>
Magnolia	französ. [\langle Magnol]	benannt nach dem französischen Botaniker Pierre Magnol / <i>Magnolie</i>
Margerite	französ. [\langle marguerite]	<i>Gänseblümchen</i>
Marierose	latein. [\langle maria -rosa]	Doppelform aus Marie und Rose
Neven	serb., kroat. [\langle neven]	männlicher Vorname, <i>Ringelblume</i>
Nilufar	pers. [\langle nīlufar]	Lotusblume
Nurgül	arab.pers. [\langle nur + gül]	Lichtrose
Özgül	türk. pers. [öz + gül]	echte, reine Rose
Petunia	französ. [\langle petun]	<i>Petunie</i>
Ramune	litauisch. [\langle ramunė]	<i>Gänseblümchen</i>
Rhoda	griech. [\langle rhódon]	<i>Rose</i>
Rosa / Rose / Rosi	lat. [rosa]	<i>Rose</i> , Koseform <i>Rosi</i>
Rosalba	lat. [\langle rosa + albus, -a, -um]	Rose Weiß
Rosaleen	irisch. [\langle Rosaleen]	irische Koseform von Rosa
Rosalia	italien. [\langle Rosa+lia]	<i>Rosechen</i>
Rosalie	französ. [\langle Rosa+lie]	<i>Rosechen</i>
Rosalin	italien. span. [\langle Rosa + lin]	eindeutschende Schreibung von Rosalyn
Rosalinda Rosalinde	italien. span. [\langle Rosa +lindo]	reine, schöne Rose
Rosamond	engl. [\langle Rosamond]	Rosamunde
Rosanna Roseanne	engl.hebr. [\langle rose +hannä]	Rose, Anmut, Liebreiz
Rosaria	italien. [\langle Rosario]	weibliche Form von Rosario „Rosenkranz“
Rosario	italien. [\langle rosārium]	<i>männlicher Vorname</i> Rosenkranz

Rosaura	lat. [<rosa aurea]	goldene Rose
Rosella	italien. [<Rosella]	italienische Koseform von Rosa
Roselore	engl. [<roselore]	Doppelform aus Rosa und Lore
Rosemarie Rosemary	engl. [<rosemary]	Doppelform aus Rosa und Mary
Rosetta	italien. [<Rosa]	italienische Koseform von Rosa
Rosette	französ. [<Rosette]	französische Koseform von Rosa
Rosika	ungar. [<Rózika]	ungarische Koseform von Rosa
Rosina	italien. [<Rosina]	italienische Koseform von Rosa
Rosita	span. [<Rosita]	spanische Koseform von Rosa
Samantha	hebr. griech. [<šemū'el + +ánthos]	„Sam“ Kurzform von Samuel „Gott ist erhaben“ + Blume/Blüte
Sirvart	armenisch. [<Sirvart]	schöne Rose
Varda	neuhebr. [<varda]	Rosenstrauch, Rosenstock
Viola	lat. [<viola]	<i>Veilchen</i>
Warda	arab. [<warda]	Rose
Xóchitl	Indianersprache Nahuatl	Blume
Zahra	arab. [<zahra]	Blume, Blüte

Tab.1: Blumenbezeichnungen als Vornamen in Deutschland²

3. Zur Geschichte der Vornamen im Türkischen

In den frühen Zeiten bestimmte im Türkischen überwiegend die Natur, wie z.B. Regen und Flut, wie Kinder benannt werden sollten. So wurden den Kindern Namen wie *Boran* (dt. Gewitter, Orkan), *Tayfun* (dt. Taifun), *Yağmur* (dt. Regen), *Tüfan* (dt. Flut) gegeben, um die Erinnerung an diesen Tag am Leben zu erhalten (vgl. Türктаş 2019: 39). Darüber hinaus waren im Türkischen Namen mit Tier- und Pflanzenbezeichnungen sehr oft zu beobachten. Aufgrund des Lebensstils der Türken mit den Tieren in der Natur, so Türктаş (vgl. ebd.: 40), wurden die Tiere als Voraussetzung für die Existenz

² Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kohlheim, Rosa / Kohlheim, Volker (2016): *Duden. Lexikon der Vornamen. Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von über 8.000 Vornamen.* / Varnhorn, Beate (Hg.) (2008): *Bertelsmann: Das grosse Lexikon der Vornamen.* Gütersloh, München: Media Verlag.

angesehen und auf unterschiedliche Weise benutzt. Die alten Türken nahmen in ihrem Leben einige Tiere als Inspiration bzw. als Vorbild auf und heiligten sie im Laufe der Zeit. So spielt z.B. der Wolf in der Abstammungslegende der alttürkischen Mythologie eine wichtige Rolle. Namen wie *Doğan* (dt. Falke), *Arslan* (dt. Löwe), *Bülbül* (dt. Nachtigall), *Ceylan* (dt. Gazelle), *Kurt* (dt. Wolf) usw. sind seit jeher Zeit gebräuchliche Namen für Kinder in der türkischen Kultur. Bestimmte seltene und kostbare Mineralien, wie *Elmas* (dt. Diamant), *Zümrüt* (dt. Smaragd), *Gümüş* (dt. Silber), *Yeşim* (dt. Jade) wurden ebenfalls mit Vorliebe als Namen gegeben. Ebenso konnten durch die Namen *Bakır* (dt. Kupfer) und *Demir* (dt. Eisen) Stärke und Heiligkeit assoziiert werden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus spielen im Türkischen bei der Namenwahl für Neugeborene religiöse, nationale und geographische Gründe eine besondere Rolle (vgl. Güllüdağ 2002: 81). Im Alttürkischen spiegelten Namen die Weltanschauung, Bräuche, Traditionen und Überzeugungen der Gesellschaft wider. Abdurrahman (2004: 126) plädiert nur zur Recht, dass Türken abhängig von historischen Umständen und der Lebensweise, ihren Kindern von Zeit zu Zeit unterschiedliche Namen gaben. D.h. die Namensgebung wurde oft durch die zeitweilige soziale, politische und wirtschaftliche Struktur bestimmt. Im 6. – 9. Jh. repräsentierten Namen einige historische Tatsachen und Bedürfnisse der Zeit. Laut Abdurrahman (ebd.) waren bekanntlich dies Zeiten, in denen die Stämme Göktürk und Uiguren in den Steppen eine schwierige Zeit durchliefen. Sie standen oftmals unter der Belagerung der nördlichen Stämme (wie Juan-Juan) und waren der Bedrohung von China ausgesetzt. In dieser Zeit wurden Namen wie *Tonga*, *Turan*, *Böri*, *Bilge*, *Költekin*, *Kutluk*, *Alp Kutluk*, *KutBolmuş*, *Kut-Almş*, *Bögü* (*Bilge*) gebraucht (vgl. ebd.). Die Uiguren (745 n. Chr.) gaben nach dem Niedergang der Göktürken ihren Kindern überwiegend Namen wie *Köl Bilge*, *Bilge Kağan*, *Kutlug Bilge* und *Kut Tekin*. Diese Namen standen für Wissen und Weisheit, welches die Weltanschauung und Lebensweise der Uiguren darstellte. Diese Namenstradition setzt sich, so Abdurrahman (ebd.), bis heute als Indikator des gesellschaftlichen Lebens fort. Die Göktürken und die Uiguren, die im 6.-9. Jahrhundert unter der Herrschaft Chinas standen, hatten ihren Kindern die Namen *Bilge* (ein Herrscher der Göktürken), *Kapgan* (ein Herrscher der Ost Göktürken Khanate), *Bumin* (der Name des Gründers von Göktürk), *Költekin* („*KülTegin*“ einer der Kommandeure der Kutlug-Ära von Göktürk), *Bögür* (Herrscher von Uigurisches Khanate) und *Bögü* (ein Herrscher von Uigurisches Khanate) gegeben. Diese Namen sollten den Kindern die Kraft und Stärke geben, um in der Zukunft für ihre Unabhängigkeit zu kämpfen. Darüber hinaus wurden auch die Namen bedeutender Geistlicher wie *Açita*, *Burkan*, *Ratna*, *Bakşı*, *Tutung*, *Kiki Kursa*, *Toyın*, *Çisoya* und berühmter Persönlichkeiten der buddhistischen Kultur übernommen. Andererseits wurden weiterhin nach der türkischen Tradition Namen wie *Arslan*, *Buğra*, *Şunkar*, *Bulak* und *Böken* den Kindern als Vornamen gegeben (vgl. Abdurrahman 2004: 128). Nach Abdurrahman (ebd.) verloren die Namen in mehr als zweitausend Jahren ihre nationalen Merkmale. Obwohl einige der nichttürkischen Namen in bestimmten Perioden der Geschichte aufgrund des Einflusses des Buddhismus, des Manihaismus und der christlichen Religion von einigen

türkischen Stämmen übernommen wurden, blieben die nationalen Merkmale der türkischen Personennamen weiterhin bestehen. Als die Türken im 10. Jh. zum Islam konvertierten, wurden muslimische Namen zusammen mit den alten türkischen Namen verwendet. Gülensoy (2012: 2) ist der Ansicht, dass mit der Islamisierung der Turkvölker immer weniger türkische Namen verwendet wurden. Abdurrahman (2004: 130ff) hebt jedoch hervor, dass der Anteil türkischer Personennamen im Vergleich zu arabischen und persischen Personennamen in diesem Jahrhundert nicht sehr gering war. Einige türkische Namen, die vor dem Islam existierten, blieben nach dem Islam bestehen. Einige dieser türkischen Namen existierten als eine Mischung aus arabischen und persischen Wörtern weiter, z.B.: *Akbay, Akgül, Baykara, Bozbey, Mergen (Niflancı), Nevruzbişi, Şahtekin, Zaferbeg* usw. Ferner repräsentieren diese Namen die Unterschiede zwischen den Herrschern und den einfachen Bürgern, den Reichen und den Armen. Ende des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts erwachte der nationale Geist der Türken wie in vielen anderen Nationen wieder. Mit dem 1935 in Kraft getretenen Gesetz „Türkiye Cumhuriyeti Soyadı Kanunu“ (Familiennamengesetz der Türkischen Republik) wurden türkische Staatsbürger mit türkischen Vornamen und Familiennamen registriert. Heutzutage ist die Anzahl der türkischen Namen, die türkischen Kindern gegeben werden, höher als die der arabischen und persischen Namen (vgl. ebd.). Türктаş (2019: 41f) betont, dass in unserer Gegenwart vor allem Charakternamen aus beliebten türkischen Fernsehserien und Filmen übernommen werden, wie z.B. *Feride, Ertuğrul, Melisa, Deniz* usw. Darüber hinaus kann man beobachten, dass Eltern ihren Kindern Namen geben, indem sie Buchstaben und Silben aus eigenen Namen produzieren, wie z.B. *Ercan + Deniz = Erdeniz* (vgl. ebd.) oder *Ayhan + Zeliha = Ayze* (vgl. Zengin 2014: 207). Eine andere wichtige Tradition der Namensgebung im Türkischen ist es, Mädchen und Jungen einheimische oder entlehnte Blumen- und Pflanzennamen zu geben, wie z.B. *Lale* (dt. Tulpe), *Gül* (dt. Rose), *Çınar* (dt. Bergahorn), *Menekşe* (dt. Veilchen), *Yasemin* (dt. Jasmin), *Sümbül* (dt. Hyazinthe), *Servi* (dt. Zypresse) usw. Durch diese Blumen- und Pflanzennamen sollten die Kinder so schön wie eine Blume „aussehen“ bzw. „aufblühen“ (vgl. Türктаş 2019: 40).

3.1 Blumennamen als Vornamen im Türkischen

Im Türkischen haben die Eltern bei der Entscheidung des Vornamens im Allgemeinen die freie Wahl, denn Obstnamen (z.B. *Portakal* [dt. Apfelsine]), Pflanzennamen (z.B. *Defne* [dt. Lorbeer]), Tiernamen (z.B. *Arslan* [dt. Löwe], *Şahin* [dt. Falke], *Pars* [dt. Leopard], *Kumru* [dt. Taube]), Gegenstände (wie z.B. *Kazan* [dt. Kessel]), Sachverhalte (wie z.B. *Kaymaz* [dt. trittsicher]), Wochentage (z.B. *Salı* [dt. Dienstag]) und Blumen (z.B. *Gül* [dt. Rose]) können als Vornamen auftreten. Vornamen, die keine Bedeutung haben und schwer zu artikulieren oder zu schreiben sind, werden als Vornamen ausgeschlossen. Stammesnamen, fremde Ländernamen und Namen ausländischer Staatsmänner können ebenfalls nicht als Vor- und Nachnamen gegeben werden. Es muss bei der Wahl von Vornamen darauf geachtet werden, dass der gewünschte Vorname der Persönlichkeit des Kindes nicht schadet und die türkischen Moralvorstellungen oder die Gesellschaft nicht verletzt (vgl. Özdemir 2008: 578). In

Anbetracht auf die oben angeführten Ansätze werden in der türkischen Kultur, wie bereits oben erwähnt, vor allem Blumennamen mit Vorliebe gewählt, da sie weder die Persönlichkeit des Kindes noch die Moralvorstellung der türkischen Kultur gefährden und stets etwas Schönes assoziieren.

Im Folgenden sollen nun Vornamen mit Blumennamen im Türkischen und ihre Herkunft anhand einer Tabelle dargestellt werden:

Vorname	Herkunft	Blumenart / Bedeutung
Akasma	türk. [<ak+asma]	<i>Klematis</i>
Buket	französ. [<bouquet]	Blumenstrauß
Çiçek	türk. [<çeçek]	Blume
Fulya	italien. [<polia ‚Blatt‘]	<i>Jonquille</i>
Gelincik	türk. [<gelin -cik]	Kleine Braut / <i>Mohnblume</i>
Gülasfer	pers.arab. [<gül – i‘aşfer]	Gelbe Rose
Gülayı	pers.türk. [<gül + ay - ı]	Rosenmonat
Gülaziz	pers.arab. [<gül + azîz]	Ehrenwerte Rose
Gül	pers. [<gül]	<i>Rose</i>
Gülabdan	pers. [<gül-âb-dân]	Ein Topf aus gold-silberähnlichen Metallen, in den Rosenwasser gefüllt werden kann
Gülaç	türk. [<gül+aç]	Rose + blühe auf
Gülaçıl	türk. [<gül –aç-ıl]	Rose + blühe auf
Gülaçtı	türk. [<gül –aç-tı]	Rose + aufgeblüht
Gülaferide	pers. [<gül-âferide]	erschaffen wie eine Rose
Gülafet	arab.pers. [<gül – âfet]	Rose
Gülal	pers. türk. [<gül +al]	Rote Rose
Gülamber Gülanber	pers.arab. [<gül-i‘anber]	Rose mit Amberduft
Gülân	pers. [<gülân]	Rosen (Plural)
Gülanne Gülana	pers. türk. [<gül+ ana]	Rosenmutter
Gülap	pers. [<gül -âb]	Rosenwasser
Gülara	pers. [<gül - ârâ]	der/diejenige(r), der /die sich mit Rosen schmückt
Gülarayış	pers. [<gül - ârâyış]	Rosensucher
Gülaşlı	arab.türk. [<gül – aslı]	echte Rose

Gülaver	pers. [<gül - āver]	der/diejenige(r), der /die Rosen bringt
Gülbade	pers. [<gül - bâde]	Rosenwein
Gülbağ	pers. [<gül - bâğ]	Rosengarten
Gülbağ	pers.türk. [<gül - bâğ]	Rosenbund
Gülbahar	pers. [<gül - bahâr]	Frühlingsrose
Gülbakan	pers. türk. [<gül + bak - an]	Rosenzüchter
Gülbeden	pers. [<gül - beden]	zierlicher Körper, wie eine Rose
Gülbende	pers. [<gül - beden]	mit Rosen gebunden
Gülbent	pers. [<gül - bend]	Rosenbinder
Gülberk	pers. [<gül - berg]	Rosenblatt
Gülbeyaz	pers.arab. [<gül + beyâz]	weiße Rose
Gülbiçer	pers.türk. [<gül + biç -er]	Rosensammler(in)
Gülbün/ Gülbin	pers. [<gül -bün]	Rosenwurzel
Gülçiçek	pers. [<gül+çiçek]	Rosen + Blume
Gülçin	pers. [<gül-çin]	Rosensammler(in)
Gülçinan	pers. [<gül+çinân]	Rosensammler(in)
Güldal	pers.türk. [<gül+dal]	Rosenzweig
Güldan	pers. [<gül+dân]	Rosenvase
Güldane	pers. [<gül+dâne]	Rosensamen
Güldehan	pers. [<gül+dehân]	rote Lippen, so rot wie die Rose
Güldem	pers. [<gül-dem]	Rose + Atem
Güldemet	pers. + griech. [<gül+demet]	Rosenbund
Güldenur	pers.türk. [<gül + nur]	Rose + heiliges Licht
Güldilek	pers.türk. [<gül + dilek]	Rose +Wunsch
Güldiz	pers.türk. [<gül + diz]	Rose + Ausrichten
Güleren	pers.türk. [<gül + eren]	männlicher türkischer Vorname; Rose + Weisheit
Gülergi	pers.türk. [<gül + ergi]	männlicher türkischer Vorname; Rose + Erreichen
Gülfeda	pers. arab. [<gül + fidâ’]	Rose + Opfer
Gülfem	pers. arab. [<gül + fem]	Rosenmund
Gülfidan	pers. [<gül-fidan]	Rosenknospe

Gülfide	pers. + griech. [<gül+phideia]	Rose +Gemüse oder Blumensamen, die zum Pflanzen bereitet sind
Gülfiliz	pers. + griech. [<gül+eliks]	Rose + zärtlicher Zweig
Gülfikâr	pers. [<gül-figâr]	verwundete Rose
Gülgün	pers. [<gül-gün]	Rosa
Gülkan	pers. türk. [<gül + kan]	(männlicher türkischer Vorname) Rose + Blut
Güllü	pers.türk. [<gül+lü]	Roseträger(in)
Gülnur	pers. arab. [<gül - nur]	Rose heiliges Licht
Gülperi	pers. [<gül + peri]	Rosen Fee
Gülriz	pers. [<gül-rîz]	Rosenverstreuer
Gülşah	pers. [<gül-şâh]	König der Rosen
Gülşen	pers. [<gül-şen]	Rosengarten
Gülseven	pers. türk. [<gül+seven]	der (die)jenige(r), der (die) Rosen liebt
Gülzade	pers. [<gül-zâde]	Rosenkind
Gülzar	pers. [<gül-zâr]	Rosengarten
Karanfil	pers. [<ķaranfûl] [<Skr. kern (Ohr)+ pehûl (Blume)]	Ohr + Blume <i>Nelke</i>
Karçiçeđi	türk. [<Kar+çiçek-i]	Schneublume (Blume mit rosa Blüten)
Kardelen	türk. [<Kar+del-en]	Eisbrecher <i>Schneeglöckchen</i>
Lâle	pers. [<lâle]	<i>Tulpe</i>
Lâledan	pers. [<lâle +dân]	Tulpenvase
Lâlefam	pers. [<lâle-fâm]	mit Tulpenfarben
Lâlefer	pers. [<lâle-fer]	helle Tulpe
Lâlegül	pers. [<lâle+gül]	Tulpe Rose
Lâlegün	pers. [<lâle-gün]	Tulpenfarbe
Lâleruh	pers. [<lâle-ruh]	Wangen wie Tulpenrot
Lâleruhsar	pers. [<lâle- ruhsâr]	Wangen wie Tulpenrot
Lâleten	pers. [<lâle- ten]	Tulpenhaut
Lâlezar	pers. [<lâle-zâr]	Tulpengarten
Manolya	französ. [<magnolia]	<i>Magnolie</i>
Menekşe	pers. [<benefşe]	<i>Veilchen</i>

Menekşem	pers. türk. [<menekşe -m]	mein <i>Veilchen</i>
Morgül	pers. [<mor+gül]	violette Rose
Nadiregül	arab.pers. [<nādir+gül]	einzigartige Rose
Nazgül	pers. [<nāz+gül]	coquette Rose
Nazikgül	pers. [<nāzik+gül]	nette/sanfte Rose
Nergis/ Nergiz	lat. [<narkissus]	<i>Narzisse</i>
Nergise	pers. arab. [<nergise]	<i>Narzisse</i>
Nergisi	pers. [<nergisī]	wie eine Narzisse
Nermingül	pers. [<nerm-i gül]	weich wie eine Rose
Nesligül	arab. pers. [<nesl-igül]	Nachkommende der Rose
Nevgül	pers. [<nev - gül]	blühende frische Rose
Nilüfer	pers. [<nīlūfer]	<i>Lotus</i>
Nurgül	arab. pers. [<nur - gül]	heiliges Licht Rose
Örengül Örengülü	pers. [<ören+gül-ü]	wilde Rose
Orkide	französ.. [<orchidée]	<i>Orchidee</i>
Örmegül	pers. [<örme ,örülmüş‘ +gül-ü]	gewebte Rose
Özgül	pers. [<öz+gül]	Essenz der Rose, die echte Rose
Papatya	griech.[<papadia]	<i>Gänseblümchen</i>
Patagül	türk. pers. [<pata+gül]	gesprengte Rose
Pembegül	pers. [<pembe+gül]	rosa Rose
Petunya	französ. [<pétunia]	<i>die Petunie</i>
Resmigül	arab. pers. [<resm-i+gül]	Bild einer Rose
Sabagül	arab. pers. [<saba+gül]	Morgenwind + Rose
Sadegül	pers. [<sāde-gül]	schlichte Rose
Sarıçiçek	türk. [<sarı + çiçek]	gelbe Blume
Sarıgül	türk. pers. [<sarı+gül]	gelbe Rose
Sarızambak	türk. arab. [<sarı + zambak]	gelbe <i>Lilie</i>
Satigül	arab.pers. [<sāṭ-ī‘+ gül]	sich erhebende Rose
Şebboy Şepboy	pers. [<şeb-būy]	Nachtduft <i>Levkojen/ Matthiola</i>
Seçgül	türk. pers. [<seç+gül]	wähle Rose
Seçkingül	türk. pers. [<seçkin+gül]	auserlesene Rose
Sehergül	arab. pers. [<seher+gül]	Dämmerungsrose
Şengül	türk. pers. [<şen+gül]	frohe Rose

Seringül	türk. pers. [<serin+gül]	kühle Rose
Servigül Selvigül	pers. [<serv-i+gül]	auf Zypresse infundierte <i>Efeurose</i>
Sevdagül	arab. pers. [<sevda+gül]	schwarze Rose, Liebe Rose
Sevengül	türk. pers. [<seven+gül]	liebende Rose
Sevgül	türk. pers. [<sev+gül]	liebe Rose
Seyidegül	arab. pers. [<seyide+gül]	ehrwürdige Rose
Sırmagül	türk. pers. [<sırma+gül]	mit Goldfäserchen verzierte Rose
Solmazgül	türk. pers. [<solmaz+gül]	nicht verblassende Rose
Somgül	türk. pers. [<som+gül]	reine Rose
Songül	türk. pers. [<son+gül]	letzte Rose
Subhugül	arab. pers. [<şubhu+gül]	Morgen + Rose
Sümbül Zümbül	pers. [<sünbül]	<i>Hyazinthe</i>
Tangül	türk. pers. [<tan+gül]	Dämmerungsrose
Tangülü	türk. pers. [<tan+gül-ü]	Dämmerungsrose
Tekgül	türk. pers. [<tek+gül]	einzelne Rose
Zambak	arab. [<zambak]	<i>Lilie</i>

Tab. 2: Blumenbezeichnungen als Vornamen in der Türkei³

4. Analyse der Sprachgruppen und Blumennamen im Material

4.1 Die Frequenz der Vornamen mit Blumennamen im Deutschen

Bei der Analyse der Vornamen im Deutschen wurden 71 Vornamen (Tab.1) mit Blumennamen registriert, die aus unterschiedlichen Sprachen entlehnt wurden. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Herkunft der einzelnen Vornamen mit Blumennamen im Deutschen und ihrer Frequenz im datierten Material:

Herkunft der Vornamen	Anzahl	Prozentangaben zum datierten Material
Lateinisch	8	11%
Französisch	8	11%
Persisch	7	10 %
Italienisch	6	8%

³ Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Cem Dilçin (2014) Adlar Sözlüğü/ TDK (IQ1), „Kişi Adları Sözlüğü“.

Türkisch - Persisch	6	8%
Englisch	5	7%
Griechisch	4	5 %
Schwedisch	4	5 %
Spanisch	3	4 %
Arabisch	3	4 %
Italienisch - Spanisch	3	4 %
Englisch - Hebräisch	2	3%
Schottisch	1	1 %
Türkisch	1	1%
Persisch -Aserbaidshisch	1	1%
Arabisch - Persisch	1	1%
Japanisch	1	1%
Hawaiisch	1	1%
Niederländisch	1	1%
Litauisch	1	1%
IndianerspracheNahuatl	1	1%
Armenisch	1	1%
Hebräisch - Griechisch	1	1%
Serbisch – Kroatisch	1	1%
Neuhebräisch	1	1%
Ungarisch	1	1%

Tab. 3: Überblick über die Herkunft der einzelnen Vornamen mit Blumennamen im Deutschen und ihrer Frequenz im datierten Material⁴

Aus der Tabelle geht hervor, dass im Deutschen jeweils 8 Vornamen aus dem Lateinischen und aus dem Französischen entlehnt wurden. Ferner sind 7 persische, 6 italienische, 5 englische, 4 griechische, 4 schwedische, 3 spanische, 3 arabische Vornamen verzeichnet. Aus dem Schottischen, Türkischen, Japanischen, Hawaiischen, Niederländischen, Litauischen, Armenischen, Neuhebräischen, Ungarischen und aus der Indianersprache Nahuatl wurden im Deutschen jeweils 1 Vorname mit Blumennamen registriert. Darüber hinaus wurden 6 türkisch – persische, 3 italienisch – spanische, 2 englisch – hebräische, 1 persisch – aserbaidshische, 1 arabisch – persische, 1 hebräisch – griechische, 1 serbisch – kroatische Mischformen als Vornamen mit Blumennamen festgestellt. Die Prozentanteile der Vornamen im deutschen

⁴ Quelle: Eigene Darstellung.

Gesamtmaterial sind, wie oben abgebildet, 11 % lateinischer, 11 % französischer, 7 % persischer, 6 % italienischer, 6% türkisch – persischer, 5 % englischer, 4 % griechischer, 4 % schwedischer, 3 % spanischer, 3 % arabischer, 3 % italienisch – spanischer und 2 % englisch – hebräischer Herkunft. Bemerkenswert ist, dass die Sprachen Ungarisch, Litauisch, Armenisch, Hawaiisch, Türkisch, Irisch, Nahuatl, Neuhebräisch, Schottisch, Niederländisch, Japanisch, Persisch und die Mischformen Persisch – Aserbaidshanisch, Arabisch – Persisch, Hebräisch – Griechisch, Serbisch – Kroatisch im Gegensatz zu anderen Sprachen nur jeweils mit 1 % im Deutschen vertreten sind.

4.2 Die Frequenz der Vornamen mit Blumennamen im Türkischen

Die Analyse der türkischen Vornamen hat gezeigt, dass insgesamt 125 Vornamen (Tab.2) mit Blumennamen überwiegend aus anderen Sprachen entlehnt worden sind. Die folgende Tabelle soll diesen Sachverhalt eingehender darstellen:

Herkunft der Vornamen	Anzahl	Prozentangaben zum datierten Material
Persisch	58	48 %
Persisch - Türkisch	16	13 %
Türkisch - Persisch	15	12 %
Arabisch - Persisch	11	9 %
Türkisch	9	7 %
Persisch – Arabisch	8	6%
Französisch	4	3%
Griechisch	1	1%
Italienisch	1	1%
Lateinisch	1	1%
Arabisch	1	1%

Tab.: 4: Überblick über die Herkunft der einzelnen Vornamen mit Blumennamen im Türkischen und ihrer Frequenz im datierten Material⁵

Die Tabelle zeigt, dass 58 Vornamen aus dem Persischen ins Türkische entlehnt wurden. Die Anzahl der türkischen Vornamen beträgt 9, was im Gegensatz zum Persischen ziemlich niedrig ist. Darüber hinaus sind 6 persisch – türkische, 15 türkisch – persische, 11 arabisch - persische und 8 persisch – arabische Mischformen als Vornamen mit Blumennamen verzeichnet. 4 Vornamen sind aus dem Französischen

⁵ Quelle: Eigene Darstellung.

entlehnt. Aus dem Griechischen, Italienischen, Lateinischen wurde jeweils nur eine Entlehnung registriert. Prozentual umgerechnet stammen im Gesamtmaterial 48% Vornamen aus dem Persischen und 7 % der Vornamen aus dem Türkischen. Weitere Vornamen sind zu 3 % französischer und jeweils zu 1 % arabischer, italienischer, lateinischer und griechischer Herkunft. Die nähere Betrachtung der obigen Tabelle zeigt, dass der prozentuale Anteil der Mischformen deutlich höher ist. Es wurden im Türkischen ins gesamt 13 % persisch – türkische, 12 % türkisch – persische, 9% arabisch – persische und 6 % persisch – arabische Mischformen als Vornamen festgestellt.

4.3 Bevorzugte Blumenarten als Vornamen im Deutschen und Türkischen

Aus dem präsentierten Datenmaterial lässt sich entnehmen, dass bestimmte Blumenarten in beiden Sprachen als Vorname bevorzugt werden und manche Blumenarten nur im Türkischen oder nur im Deutschen vorkommen. Dieser Sachverhalt soll anhand einer Tabelle dargestellt werden:

Blumenart	Türkisch	Deutsch
Rose	+	+
Lilie	+	+
Mohnblume	+	+
Tulpe	+	+
Petunie	+	+
Veilchen	+	+
Lotusblume	+	+
Gartenfuchsschwanz	-	+
Gardenie	-	+
Leilani	-	+
Neven	-	+
Klematis	+	-
Nelke	+	-
Schneeglöckchen	+	-
Narzisse	+	-
Orchidee	+	-
Matthiola	+	-
Hyazinthe	+	-

Tab.5: Überblick über die bevorzugten Blumenarten als Vornamen

Es ist unverkennbar, dass die Rose sowohl im Deutschen als auch im Türkischen sehr oft als Vorname gebraucht wird. Im Türkischen wurden außer dem Namen *Gül* (persisch. *gul*), insgesamt 60 Mischformen mit *Gül* als Vorname festgestellt. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass der türkische Blumenname „gül“ (Rose) aus dem persischen „gul“ entlehnt wurde, was ursprünglich eigentlich „Blume“ bedeutete (vgl. Açıkel 2018: 72). Im Deutschen wurden 34 Vornamen mit der Blume Rose (lat. *rosa*) registriert. Darunter befinden sich 12 Vornamen als Mischformen mit der persischen Entlehnung ‚Gül‘. Des Weiteren sind im Deutschen Vornamen mit der Blume *Rose* ermittelt worden, die aus unterschiedlichen Sprachen stammen, z.B. *Eglantine* (französ.), *Eglantina* (französ.), *Rosalie* (französ.), *Rosette* (französ.), *Rhoda* (griech.), *Rosalia* (italien.), *Rosaria* (italien.), *Rosario* (italien.), *Rosealba* (italien.), *Rosella* (italien.), *Rosetta* (italien.), *Rosina* (italien.), *Rosalinda* (italien.), *Rosaleen* (irisch.), *Rose* (engl.), *Rosalin* (engl.), *Rosamond* (engl.), *Rosemarie* (engl.), *Rosemary* (engl.), *Rosika* (ungar.), *Sirvat* (armen.), *Varda* (neuhebr.) und *Warda* (arab.). Ferner wurden bestimmte Blumen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen als Vornamen verwendet, z.B. die Lilie: *Lilia*, *Lilie*, *Lilja* (schwed.) / *Zambak* (arab.); die Mohnblume; *Amapola* (span.) / *Gelincik* (türk.); die Tulpe: *Lale* (türk.) / *Lale* (pers.); die Petunie: *Petunia* (französ.) / *Petunya* (französ.); das Veilchen: *Jolanda* (griech.), *Viola* (lat.) / *Menekşe*, *Menekşem* (pers.) und die Lotusblume: *Nilufar* (pers.arab.) / *Nilüfer* (pers.). Im Gegensatz zum Deutschen werden die Blumenarten *Gartenfuchsschwanz* (griech. *Amaranta*), *Gardenie* (schottisch. *Gardenia*), *Leilani* (hawaii. *Leilani*), *Ringelblume* (serb., kroat. *Neven*) im Türkischen nicht als Vorname gebraucht. Ein besonderes Merkmal ist, dass der Vorname *Iris* im Türkischen nicht auf eine Blume, sondern nur auf die Götterbotin der griechischen Mythologie referiert. Im Deutschen wird der Vorname *Iris* auch als eine Ableitung der Schwertlilie verstanden. Dagegen treten die *Klematis* (türk. *Akasma*), *Nelke* (pers. *Karanfil*), *Schneeglöckchen* (türk. *Kardelen*) und die *Narzisse* (lat. *Nergis*, pers. arab. *Nergise*, pers. *Nergisi*, lat. *Nergiz*) im Türkischen als oft gebrauchte Vornamen auf. In der vorliegenden Untersuchung wurde festgestellt, dass im Deutschen die Blumenarten *Klematis*, *Nelke*, *Schneeglöckchen* und die *Narzisse* nicht als Vornamen verwendet werden.

An dieser Stelle muss betont werden, dass nicht nur eine bestimmte Art der Blume, sondern auch das Lexem „Blume“ in beiden Sprachen auf unterschiedlicher Weise vorkommt. Im Deutschen wird das Lexem „Blume“ als Vorname nicht gebraucht, aber aus unterschiedlichen Sprachen entlehnt; z.B. *Azhar* (arab.), *Fleur* (französ.), *Flor* (span.), *Flora* (lat.), *Hana* (japan.), *Zahra* (arab.). Im Gegensatz zum Deutschen wird im Türkischen das Lexem „çiçek“ direkt als Vorname verwendet. Dieser Sachverhalt wird auch bei dem türkischen Vornamen *Demet* beobachtet, welcher „Blumenstrauß“ bedeutet. Im Deutschen wird das Lexem „Blumenstrauß“ nicht direkt als Vorname gebraucht, aber als Vorname aus dem Türkischen als *Demet* entlehnt.

⁶ Quelle: Eigene Darstellung.

5. Fazit

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist die Anzahl der Vornamen, die auf Blumennamen zurückgehen, im Türkischen deutlich höher als im Deutschen. Dieser Sachverhalt ist darauf zurückzuführen, dass im deutschen Namensrecht Vornamen, die auf Gefühle, Tiere, Vorstellungen, Eigenschaften oder Gegenstände (wie z.B. Blumen) referieren, nicht zugelassen werden (vgl. Kohlheim 2016: 87). Im Gegensatz zum Deutschen werden im Türkischen Vornamen sehr oft aus dem alltäglichen Leben gebraucht (vgl. Zengin 2014: 268). Infolgedessen sind im Türkischen ebenfalls Blumennamen sehr beliebte Vornamen. Ferner hat die Analyse der einzelnen Vornamen dargelegt, dass sowohl im Türkischen als auch im Deutschen Vornamen, die Blumennamen sind, überwiegend aus dem Persischen entlehnt worden sind. Darüber hinaus nehmen lateinische, italienische, griechische und französische Vornamen mit Blumennamen einen bedeutenden Platz im Deutschen ein. Die datierten Beispiele im Türkischen legen dar, dass Vornamen mit Blumennamen überwiegend als Mischformen mit türkischen - persischen oder mit persischen – arabischen Lexemen auftauchen. Vornamen mit türkischen, arabischen, lateinischen, und französischen Blumennamen sind im Gegensatz zu persischen Blumennamen sehr gering.

Beachtenswert ist, dass im Gegensatz zu anderen Blumennamen die *Rose* als Vorname sowohl im Türkischen als auch im Deutschen sehr oft gebraucht wird. Der Grund dieser Tatsache liegt vermutlich darin, dass die Rose in beiden Sprachen eine relevante religiöse Bedeutung trägt. Im Islam symbolisiert die Rose die göttliche Schönheit bzw. die Schönheit des heiligen Propheten Muhammad (vgl. Açikel 2018: 72). In der christlichen Kultur steht sie als Sinnbild von Maria und Christi oder “als Zeichen des vergossenen Blutes der Märtyrer” (Heilmeyer 2013: 10). Eine andere Besonderheit der Blume „Rose“ ist, dass sie im Gegensatz zu anderen Blumenamen, sowohl im Türkischen (z.B. pers. türk. *Gülkan*) als auch im Deutschen (z.B. ital. *Rosario*) als Männername gebraucht wird. Blumenarten wie *Klematis*, *Nelke*, *Schneeglöckchen* und die *Narzisse* werden im Deutschen, so der Studie nach, nicht als Vornamen gebraucht. Im Gegensatz zum Türkischen tauchen im Deutschen die Blumenarten *Gartenfuchsschwanz* (*Amaranta*), *Gardenie*, *Iris*, *Leilani* und die *Ringelblume* (*Neven*) als Vornamen auf. Eine Fragestellung, die noch weitere Untersuchungen bedarf, ist, warum einige Blumenarten im Deutschen und Türkischen nicht als Vorname gebraucht werden.

Die Arbeitsergebnisse sollen, sowohl aus linguistischer als auch soziohistorischer Perspektive, zu weiteren wissenschaftlichen Forschungen im Bereich der Onomastik und der Sprachkontaktforschung anregen.

Literaturverzeichnis

- Abdurrahman, Varis** (2004): Türklerin Ad Koyma Gelenekleri Üzerine Bir İnceleme. In: *Millî Folklor*, Yıl 16, Sayı 61, 124-133.
- Akçikel, Yusuf**: Hz. Peygamber - Gül ilişkisi ve ilgili rivayetlerin değerlendirilmesi. In: *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Yıl: 2018/1, Sayı: 30, 71-103.
- Bußmann, Hadumod** (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Coşkun, Altay/ Zeidler, Jürgen** (2005): Personennamen zwischen den Kulturen. Was ist Interferenzonomastik und was kann sie leisten? In: *NIO Publications, Gallo-Roman Series* (NIO-GaRo), 1.
- Debus, Friedhelm** (2004): *Funktionen Literarischer Namen*. Mannheim: Institut Für Deutsche Sprache.
- Dilçin, Cem** (2014): *Adlar Sözlüğü*. 1. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drosdowski, Günther** (1968): *Duden - Lexikon der Vornamen: Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von mehr als 3000 Vornamen*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ewels, Andrea-Eva / de Sombre, Steffen** (Hg.) (2013): *Motive der Vornamenwahl. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Eltern*. Gefördert von der Beauftragten für Kultur und Medien. Durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS).
- Gerr, Elke** (2003): *Das große Vornamenbuch*. 10. vollständig überarbeitete Auflage. Baden – Baden: Humboldt.
- Glück, Helmut / Rödel, Michael** (Hg.) (2016): *Metzler Lexikon Sprache*. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Berlin: J. B. Metzler Verlag.
- Gülensoy, Tuncer**: XXI. Yüzyılda Türkiye Kişi Adlarına Bir Bakış. In: *İdil Dergisi* (2012), I/5, 1-7.
- Güllüdağ, Nesrin**: Sarıkamış Beşköy’de Kişi Adları. In: *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2002), C12 (1), 79 – 85.
- Heilmeyer, Marina** (2013): *Die Sprache der Blumen: Pflanzen und ihre symbolische Bedeutung*. München: Bassermann.
- Jürgens, Gerhard** (2003): *Die Moderne und ihre Vornamen. Eine Einladung in die Kulturosoziologie*. Wiesbaden: Verlag Springer.
- Kohlheim, Rosa / Kohlheim, Volker** (2016): *Duden. Lexikon der Vornamen. Herkunft, Bedeutung und Gebrauch von über 8 000 Vornamen*. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Bibliographisches Institut GmbH. Berlin: Heenemann GmbH&Co.
- Koß, Gerhard** (1990): *Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Langenscheidt.
- Özdemir, Hayrünisa**: Türk ve İsviçre medenî hukukunda ad üzerindeki hak ve korunması. In: *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* (2008). Cilt 57, Sayı 3, 561 – 598.
- Seibicke, Wilfried** (2008): *Die Personennamen im Deutschen: Eine Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Seibicke, Wilfried** (1999): Vornamen und Kulturgeschichte In: Gardt, A./ Hass-Zumkehr, U/ Roelcke, T. (Hg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 59-72.

Türktaş, M. Metin (2019): Türklerde Ad Verme İle İlgili Bazı Tespitler. In: *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. Yıl/ Year: 7, Sayı/ Issue: 17, ISSN: 2147-8872, 34 – 44.

Varnhorn, Beate (Hg.) (2008): *Bertelsmann :Das grosse Lexikon der Vornamen*. Gütersloh, München: Media Verlag.

Wahrig, Gerhard (1994): *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Zengin, Dursun (2014): *Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları. Sosyo – Kültürel ve Bilimsel bir Yaklaşım*. Ankara: Kurmay Yayınevi.

Zengin, Dursun (2003): Über Deutsche Vornamen. Ein Fragebogen mit Eltern. In: *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi* 43, 1, 105-117.

Internetquellen:

(IQ,1) Kişi Adları Sözlüğü (TDK): <https://sozluk.gov.tr/> (letzter Zugriff: 14.09.2020)

Kreatives Schreiben als ergänzende Lehr- und Lernmethode im studienbegleitenden Deutschunterricht

Theoretische Überlegungen und praktische Implementierungen

Katharina Maria Müller , Istanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845593>

Abstract (Deutsch)

Der studienbegleitende Sprachunterricht dient als Mittel, Studierende parallel zum Fachstudium die nötige Sprachkompetenz zu vermitteln. Methoden des kreativen Schreibens können hier Lernprozesse unterstützen, indem sie den Fokus von den normativen Regeln einer Sprache – etwa im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung – und damit auch die oft hemmende Angst vor Fehlern nehmen. Das freie Formulieren, der spielerische Umgang mit der Sprache und die Möglichkeit formale Formen aufzubrechen, machen einen neuen Zugang zur Sprache möglich. Nicht zuletzt aufgrund dessen finden Methoden des Kreativen Schreibens auch in der Fachliteratur zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aktuell starke Beachtung. Der vorliegende Artikel gibt zunächst einen Einblick in den Forschungsstand und erläutert verschiedene Ansätze und Methoden. Anhand zweier Fallbeispiele aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht sollen im Anschluss konkrete Möglichkeiten der Implementierung dieser Methoden aufgezeigt werden und deren Effektivität anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der von den Studierenden erstellten Texte diskutiert werden.

Schlüsselwörter: *Kreatives Schreiben, Studienbegleitender Deutschunterricht, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Inhaltsanalyse.*

Abstract (English)

Creative writing as a complementary teaching and learning method in German lessons during studies

Complementary language classes in higher education are meant to impart necessary language skills to students parallel to their actual studies. In this context, methods of creative writing can support learning processes by removing the focus from the normative rules of a language – for example in the area of grammar or spelling – and thus the inhibiting fear of errors. By speaking freely, using the language in a playful way and having the possibility of breaking up formal forms, students are enabled to find new approaches to a foreign language. Therefore the method of creative writing is currently receiving a lot of attention in professional discussions and literature on German as a Foreign Language (DaF) and German as a Second Language (DaZ). This article aims to give an insight into the current state of research and explains various approaches and methods. Using two case studies from complementary German classes, concrete options for implementing these methods will then be shown and their effectiveness will be discussed based on a linguistic and content analysis of the texts created by the students.

Keywords: *Creative writing, complementary language classes, German as a foreign language (DaF), German as a second Language (DaZ), content analysis.*

EXTENDED ABSTRACT

Within the context of foreign language didactics in higher education, being able to read and write is of particular importance. Students must be able to access primary and secondary literature in a foreign language and communicate scientific findings in writing. Complementary foreign language classes therefore serve as a tool to impart necessary language skills to students parallel to their actual studies. In this area in particular, new methods are regularly discussed and tested, the concept of creative writing being one of them. The present work therefore engages with questions on how methods of creative writing may be applicable in complementary foreign language classes.

Within an introductory part, the fundamental concept of creative writing, its partial aspects, its history and methodical elaboration are conveyed. Creative writing as an extension of the didactic repertoire or even as a separate form of writing didactics have gained great interest in recent decades. The inclusion of the term “creativity” places the process of writing in a conceptual context with originality, innovation, spontaneity, inspiration and fantasy. It thus allows the idea of creating something new in writing, and calls into question established norms and rules of text production. Here the principles of creative writing developed by Kaspar Spinner – irritation, expression and imagination – become relevant. The former refers to the need to break through well-established teaching and learning methods. New images and impulses, unfamiliar tasks and the like are used to enable new approaches to writing. Expression meanwhile refers to the idea that writers should find a personal approach to the text by allowing their own experiences, thoughts and feelings to flow into the writing process. Ultimately, imagination should enable the writer to think beyond his or her own space and time, to formulate and thus to create new spaces. In this sense, the concept of creative writing is intended to unleash previously unused potential.

In a second step, the present article aims to explain the extent to which methods of creative writing are suitable and usable for foreign language teaching in general and German as a foreign and second language (DaF/DaZ) in particular. Hereby, it is of particular interest to take a closer look on the use of creative writing methods to break down language barriers, to find new approaches to grammar and spelling and to apply them by using collective forms of work. Due to the more process-oriented approach of creative writing, the focus is not on the finished texts but rather on the process of writing itself. By dividing this process into different working steps, the whole task becomes more manageable and less overwhelming to the students. Research also repeatedly points to the potential of creative writing as a tool of internal differentiation within heterogeneous learner groups.

Based on two case studies from complementary German language lessons – one at Helwan-University in Cairo, one at the Marmara-University in Istanbul –, methods of

creative writing will be presented and analyzed with regard to their concrete effects. In both groups, the project aimed to break down barriers to written expression, to improve the language skills of the students and to build thematic bridges to their actual studies. In this context, the poetry project “Ein Hoch auf uns!” at Helwan-University in Cairo is presented and the student’s poems are analyzed with regard to questions on whether – as assumed in research and explained above – the students actually create an emotional reference to the text on the one hand, and, whether an internal differentiation of heterogeneous groups in the context of creative writing is possible and visible in the resulting texts on the other hand. In order to present a structured content analysis of the mentioned texts, a coding guide was created and the results were evaluated in accordance to methods of qualitative content analysis approaches.

With regard to the teaching sequence at Marmara-University, the focus was placed not on the texts produced by the participants, but rather on the integration of the writing process into the teaching sequence “Diary and Biographical Writing” and the possibility of imparting additional didactic skills to participating student teachers.

In conclusion, it can be stated that methods of creative writing in a context of complementary foreign language teaching and learning in higher education are without a doubt useful tools to expand specific skills and convey relevant specialist knowledge. Still, the problem of how to evaluate creative writing tasks cannot fully be solved and needs to be addressed by further research.

I. Einführung

Die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz im Rahmen der Fremdsprachendidaktik nimmt gerade im universitären Kontext eine herausragende Stellung ein. Studierende müssen befähigt werden, über das Bearbeiten von Texten in der Fremdsprache, Zugang zu Primär- und Sekundärliteratur zu finden und wissenschaftliche Erkenntnisse schriftlich zu kommunizieren. Der studienbegleitende Sprachunterricht dient in diesem Zusammenhang als Mittel, Studierende parallel zum Fachstudium die nötige Sprachkompetenz zu vermitteln.

Methoden des kreativen Schreibens können hier Lernprozesse unterstützen, indem sie den Fokus von den normativen Regeln einer Sprache, etwa im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung, und damit auch die oft hemmende Angst vor Fehlern nehmen. Das freie Formulieren auch persönlicher Erfahrungen und Empfindungen, der spielerische Umgang mit der Sprache und die Möglichkeit formale Formen aufzubrechen, machen so einen neuen Zugang zur Sprache möglich und setzen Lernpotenziale frei. Gerade im Rahmen größerer Gruppen mit heterogenem Sprachvermögen, wie sie im studienbegleitenden Deutschunterricht häufig vorkommen, kann Kreatives Schreiben zudem die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe erleichtern und über kooperative Schreibprozesse in Gruppen den Austausch von Fähigkeiten und Kenntnissen untereinander befördern. Die so entstandenen Texte können in einem anschließenden Revisionsverfahren als Grundlage einer kontextbezogenen Auseinandersetzung mit Grammatik, Orthographie etc. dienen, aber auch in einem weiteren Schritt Anlass zur Auseinandersetzung mit Textsorten, Literaturgattungen, kulturwissenschaftlichen oder sonstigen fachwissenschaftlichen Aspekten bieten, die wiederum die Brücke zum Fachunterricht schlagen. Die genannten Aspekte legen somit eine didaktische Einbindung des Kreativen Schreibens in den studienbegleitenden Deutschunterricht nahe, lassen jedoch noch offen, wie diese Einbettung sich konkret umsetzen ließe.

Nach einem einleitenden Teil, der Grundlegendes zum Konzept des Kreativen Schreibens, seinen Teilaspekten, seiner Historie und der methodischen Ausarbeitung vermittelt, soll anschließend näher erläutert werden, inwiefern sich die Methoden des Kreativen Schreibens für den Fremdsprachenunterricht allgemein und hier für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) im Besonderen eignen und nutzbar machen lassen. Anhand zweier Fallbeispiele sollen dann Möglichkeiten der Umsetzung näher beschrieben und deren konkrete Einbindung in den studienbegleitenden Deutschunterricht erläutert werden.

Exemplarisch werden an dieser Stelle das Unterrichtsprojekt „Ein Hoch auf uns! Gedichte aus dem 1. Studienjahr“ an der Abteilung für Deutsche Literatur und Linguistik der Helwan-Universität in Kairo (2019) und eine Unterrichtssequenz zum Thema „Tagebücher und autobiographisches Schreiben“ im Rahmen des Fertigkeiten-Trainings „Lesekompetenz“ an der Abteilung für Didaktik und Deutsche Sprache der Marmara-Universität in Istanbul (2018) vorgestellt. Dabei wird in der Darstellung der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität der Fokus auf der fachwissenschaft-

lichen Einbettung der kreativen Schreibprozesse liegen, während in Bezug auf das Unterrichtsprojekt an der Helwan-Universität anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse die von den Studierenden erzeugten Texte analysiert werden sollen.

II. Forschungsstand

Kreatives Schreiben in seinem weitesten Sinne ist Thema unzähliger Publikationen, wobei der Fokus vor allem auf Anleitungen zum guten und erfolgreichen Schreiben, also einer Art Ratgeber-Literatur liegt.² Den Publikationen ist gemein, dass theoretische Auseinandersetzungen mit einer möglichen Didaktik des Kreativen Schreibens und hier insbesondere auch einer auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Schreibdidaktik kaum oder gar keine Rolle spielen. Diese Lücke schließt das sehr umfassende Werk *Kreatives Schreiben. Eine Einführung* des Medienwissenschaftlers Oliver Ruf, das nicht nur die Genese des Terminus und Konzeptes beschreibt, historische Bezüge zum angloamerikanischen „creative writing“ herstellt und Anwendungsfelder rund um Schule, Hochschule, Wissenschaft und Beruf aufführt, sondern auch unter dem Stichwort „Medienästhetisches Schreiben“ auf Aspekte des Kreatives Schreibens im digitalen Raum verweist (vgl. Ruf 2016: 102ff.).

Einen zweiten großen Block im Bereich der Literatur zum Kreativen Schreiben machen Lehrwerke für den Unterricht aus, die zwar sehr praxisorientiert ein breites Angebot an konkreten Übungen und Techniken bieten, sich aber wiederum kaum auf theoretischer Ebene äußern.³ Eine Ausnahme bildet der von Ingrid Böttcher herausgegebene Band *Grundlagen kreativen Schreibens*, der sowohl eine fundierte theoretische Einführung in die Begriffsgeschichte, Methoden und Konzepte des Kreativen Schreibens und seine Beziehung zur Schreibforschung bietet, als auch eine Fülle von Vorschlägen und Projektideen für den Unterricht enthält. Grundlegende Forschungstermini zum Kreativen Schreiben gehen auf den Fachdidaktiker und Germanisten Kaspar Spinner zurück, der unter anderem die unter Punkt III zu erläuternden Prinzipien der Irritation, Expression und Imagination in den Forschungsbereich eingebracht hat (vgl. Spinner 1994: 46ff.).

Auseinandersetzungen mit einer Didaktik des Kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht sowie mit praktischen Ansatzpunkten bieten im englischsprachigen Bereich unter anderem Deborah Roundy und Xinghua Lui in ihrem *Teacher's Manual: Creative Writing For English as Foreign Language Learners*. Beide befürworten ein Abweichen von standardisierten Textproduktionsverfahren gerade im

² Zu nennen ist in diesem Zusammenhang etwa Fritz Gesings *Kreatives Schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*, welches der Autor selbst als „Schreibratgeber“ klassifiziert und dessen Ziel es ist, „Voraussetzungen und grundlegende Techniken des Erzählens“ zu vermitteln (vgl. Gesing 2004: 6). Einen interessanten Ansatz verfolgt in diesem Zusammenhang die Erziehungswissenschaftlerin Brigitte Pyerin, deren Werk *Kreatives wissenschaftliches Schreiben* methodische Ansätze des Kreativen Schreibens im akademischen Kontext nutzbar zu machen sucht. Ihr geht es um die Vermittlung von Schreibstrategien, um wissenschaftliches Arbeiten, „[...] systematisch und gleichzeitig gelassen und kreativ anzugehen“ (Pyerin 2019: 9).

³ Siehe dazu etwa Mario Leis (2019): *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*.

Fremdsprachenunterricht, um Hemmnisse im Umgang mit der Fremdsprache abzulegen und eine größere Nähe zum Text herzustellen. Im Bereich DaF/DaZ sind vor allem die Aufsätze von Eszter Beno, *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht* und Beatrix Hinrichs, *Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht* zu nennen, die beide noch einmal den Aspekt von Lernenden, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, besonders berücksichtigen. Ebenso wie Eva Finke und Barbara Thums-Senft, die mit ihrem Werk *Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache* ein umfangreiches, wenn auch vornehmlich praxisorientiertes, Handbuch zum Thema herausgebracht haben.

Die unzähligen Werke zum Kreativen Schreiben als therapeutisches Mittel oder Maßnahme im Bereich Coaching und Management sollen an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

III. Kreatives Schreiben

a) Konzept, Merkmale und Methoden

Ohne Frage ist die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken maßgebliche Voraussetzung für jede Form der alltäglichen wie fachlichen Kommunikation und damit Grundvoraussetzung zur Teilhabe an der modernen Lebenswelt. In diesem Sinne betont auch die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Böttcher, dass die Anforderungen an die Schlüsselkompetenz Schreiben ständig steigen und erläutert weiter, die Beherrschung dieser Kulturtechnik bestimme nach wie vor grundlegend die Erfahrung für private und berufliche Kommunikationsprozesse (vgl. Böttcher 2010: 9). Gerade weil aber das Schreiben eine so wichtige Schlüsselkompetenz darstellt, braucht es neue und innovative didaktische Ansätze, die schon in der Schule Methoden vermitteln, die die Schreibfähigkeit der Schüler*innen verbessern und Hemmnisse abbauen. Denn nicht selten ist das Schreiben im schulischen Kontext zwar Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen, gleichzeitig besteht jedoch ein „Näheverhältnis zum Testen und Prüfen“ (Thonhauser 2019: 4), das bei vielen Lernenden zunächst einmal eine ablehnende Haltung provoziert. Hinzu kommt, dass in schulischen Kontexten nach wie vor die Tendenz besteht standardisierte Produktionsverfahren zu klassischen Textsorten wie Inhaltsangaben, Berichten, Nacherzählungen etc. einzuüben, statt freiere Formen des Schreibens zu erproben. Nicht selten steht dahinter auf Seiten der Lehrenden die Sorge, aus Letzteren keine klaren Bewertungskriterien ableiten zu können.

Kreatives Schreiben als Erweiterung des didaktischen Repertoires oder gar als eigene Form der Schreibdidaktik hat in den vergangenen Jahrzehnten an Interesse gewonnen. Das Konzept selbst kann auf eine deutlich längere Tradition zurückblicken: Sprachspiele wie das Akrostichon erfreuten sich bereits in der Antike großer Beliebtheit, während literarische Spiele ihren festen Platz in den Salons der deutschen Romantik hatten und Formen des freien Schreibens wie etwa das Tagebuch seit der 2.

Hälfte des 18. Jahrhunderts populär wurden (vgl. Böttcher 2010: 11). Im Deutschen sind Begriff und Konzept des Kreativen Schreibens stark geprägt vom anglo-amerikanischen „creative writing“, das vor allem Übungen zum literarischen und essayistischen Schreiben meint und seit langem seinen festen Platz auch im akademischen Kontext, etwa als etabliertes Fach an amerikanischen Universitäten hat (vgl. Ruf 2016: 50ff.).

Die Einbindung des Begriffs „Kreativität“ hier stellt den Prozess des Schreibens in einen gedanklichen Zusammenhang mit Originalität, Innovation, Spontanität, Inspiration und Fantasie und lässt so die Idee zu, schreibend etwas Neues zu schaffen und somit auch etablierte Normen und Regeln der Textproduktion in Frage zu stellen (vgl. Böttcher 2010: 10). Statt standardisierte Textsorten in starren Formen zu reproduzieren, sollen Intention und Anlass des Schreibens so gesetzt werden, „[...] dass die Schreibenden einen persönlichen Zugang dazu finden oder aber eine spielerische, experimentierfreudige Schreiblust entwickeln können“ (Hinrichs 2011: 1).

Entscheidend sind in diesem Zusammenhang die von Kaspar Spinner entwickelten Prinzipien des Kreativen Schreibens: Irritation, Expression und Imagination. Erstere verweist auf die Notwendigkeit, eingefahrene Lehr- und Lernmethoden zu durchbrechen, die gewohnten Pfade zu verlassen. Neue Bilder und Impulse, ungewohnte Aufgaben und ähnliches sollen neue Zugänge zum Schreiben ermöglichen. Im Aspekt der Expression sollen Schreibende einen persönlichen Zugang zum Text finden, indem sie ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle in den Schreibprozess einfließen lassen. Imagination schlussendlich soll die Schreibenden befähigen, über das Hier und Jetzt hinaus zu denken, zu formulieren und so neue Räume zu erschaffen (vgl. Spinner 1994: 46ff.). Konkrete Aufgabenstellungen des Kreativen Schreibens können etwa assoziative Verfahren, Schreiben zu Stimuli, Schreiben zu und nach literarischen Texten und vieles mehr sein beinhalten. Der Unterschied zu traditionellen Schreibaufgaben und -anlässen besteht dann vor allem darin, dass möglichst keine Textvorlagen und -vorgaben genutzt werden, die die Kreativität der Schreibenden zu sehr einschränken, dass die Texte Platz bieten für individuell Erfahrenes, dass die Regeln der Orthographie und Grammatik vorübergehend nicht im Zentrum des Interesses stehen, dass schlicht experimentiert werden darf (vgl. Hinrichs 2011: 2f.).

Hinzu kommt, dass der didaktische Ansatz des Kreativen Schreibens im Gegensatz zu vielen etablierten Schreibaufgaben stärker prozess- als produktorientiert ist, also den Weg der Entstehung eines Textes mit seinen verschiedenen Versionen und Überarbeitungsstufen in den Blick nimmt, statt sich allein auf das perfekte Endergebnis zu fokussieren. Laut Hinrichs ist

[d]as Ziel einer solchen Schreibdidaktik [...] daher nicht so sehr, Texte als Grundlagen der Leistungsbewertung zu erhalten. Die Schüler sollen im Schreiben nicht eine lästige Aufgabe sehen, die sie abarbeiten müssen, sondern das Schreiben in seinen vielfältigen – kommunikativen und ästhetischen Funktionen – für sich nutzbar machen. (Hinrichs 2011: 3)

Die Frage, ob sich hieraus gar eine eigene Schreibdidaktik ableiten lässt, wird jedoch vor allem aufgrund der bereits angesprochenen Bewertungsschwierigkeiten kritisch

gesehen. Gerade weil die Texte nicht unter dem Druck anschließender Benotung entstehen sollen, ist die Einbindung in den Unterricht nicht immer einfach, weshalb die vorliegende Arbeit auch von einer ergänzenden Lehr- und Lernmethode ausgeht. An anderen Stellen, wo Bewertungen weniger zentral bis irrelevant sind, können die Methoden des Kreativen Schreibens umfassender genutzt und hier auch an Schnittstellen zu anderen Disziplinen eingesetzt werden. Böttcher verweist etwa auf den Einsatz von Methoden des Kreativen Schreibens, wie beispielsweise das freie Assoziieren, zur Ideengewinnung und Schreibplanung in den Schreibzentren deutscher Universitäten, mit dem Ziel, Teilnehmer*innen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zu schulen (vgl. Böttcher 2010: 12).

b) Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und hier insbesondere auch im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellt Kreatives Schreiben eine häufig diskutierte Methode dar, Sprachhemmungen abzubauen, neue Zugänge auch zu Grammatik und Orthografie zu finden und diese über kollektive Arbeitsformen gemeinsam zu erarbeiten.

Die Fähigkeit, sich schreibend ausdrücken zu können, ist wesentlicher Bestandteil des Erlernens einer Fremdsprache und Voraussetzung erfolgreichen Lernens, nicht zuletzt da das Schreiben an sich wichtiges Mittel zur konkreten Vermittlung von Sprache ist. „[...] es macht Lerninhalt und Lernergebnisse sichtbar; es erhöht bei den meisten Lernenden – vor allem bei visuell und graphomotorisch angelegten Lernertypen – die Behaltensleistung“ (Mohr 2010: 994). Gleichzeitig sorgt aber vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts das oben bereits erwähnte Nahverhältnis des Schreibens zum Prüfen und Testen dafür, dass Lernende hier in besonderer Weise mit Blockaden zu kämpfen haben. Das Schreiben werde, so Finke und Thums-Senft, häufig als fremdgestellte Aufgabe wahrgenommen, die strenger Bewertung standhalten müsse, „[...] anfangs in Gestalt von Lehrerinnen und Lehrern, später verinnerlicht durch den eigenen Kritiker [...]“ (Finke/Thums-Senft 2008: 10). Schreiben fordert so den Lernenden einer Fremdsprache häufig mehr ab als andere Kompetenzen und kann deshalb immer wieder auch zur Entstehung von Frustrationsmomenten beitragen.

Annehmend, dass der Prozess des Schreibens aus verschiedenen Phasen besteht – grob unterteilt in eine Planungsphase, die Phase des Formulierens und eine Phase des Prüfens – stehen Lernende einer Fremdsprache hier immer wieder vor dem Problem, dass Lücken im lexikalischen und/oder grammatikalischen Wissen, sowie inhaltliche, eventuell kulturell bedingte Unsicherheiten die Planungs- und Formulierungsphase unterbrechen: „Der Schreibende ringt mit dem Text auf lexikalischer, syntaktischer, orthographischer und grammatischer Ebene und wird so immer wieder aus dem eigentlich inhaltlichen Kontext geworfen“ (Hinrichs 2011: 4). Im Rahmen eher produktorientierter didaktischer Ansätze erschwert dies den Schreibprozess, da Lernende mit dem Prozess als solchem schnell überfordert sind und unter dem Druck

arbeiten, am Ende ein perfektes Produkt einreichen zu müssen, das im Anschluss bewertet wird. Eine Orientierung hin zu eher prozessorientierten Ansätzen, wie etwa das Kreative Schreiben, ermöglichen es, den Schreibprozess in Einzelschritte zu zerlegen, die isoliert voneinander erläutert und geübt werden können. Der Fokus wird vom Was? auf das Wie? verschoben und nimmt so nicht nur den Druck von den Lernenden, sondern macht auch die Prozesshaftigkeit an sich sichtbar: „Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlösungsprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen“ (Mohr 2010: 996).

Am Beispiel des Kreativen Schreibens umfassen diese Hilfen etwa die Möglichkeit einer Überarbeitungsphase in mehreren Schritten, die den Text in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen in den Blick nimmt, ohne gleich ein perfektes Ergebnis zu erwarten. Daneben soll vor allem die Möglichkeit eigene Gedanken und Gefühle im Sinne des oben erwähnten Prinzips der Expression auszudrücken, eine stärkere Bindung der Lernenden an den Text und somit auch an die zu erlernende Sprache ermöglichen. Roundy und Liu sprechen in diesem Zusammenhang von „empowerment“: Kreative Schreibformen sollen den Lernenden als Techniken dienen, in der Fremdsprache das eigene Lebensumfeld sprachlich zu erkunden und zu erfassen und so das Gefühl des Fremdseins in der Fremdsprache mindern (vgl. Roundy/Liu 2015: 5).

Konkret kann dies ganz verschiedene Formen annehmen. Lundquist-Mog etwa empfiehlt vor allem für Lernende ohne Vorkenntnisse das Arbeiten mit sogenannten Wortbildern und Wortlandschaften, also eine graphisch-visuelle Darstellung von geschriebener Sprache, wie sie die in den 50er Jahren entstandene Visuelle Poesie nutzt. Lundquist-Mog hebt hervor, dass „[...] Sprache dabei nicht nur der Vermittlung von Bedeutung [dient], sondern das visuelle Erscheinungsbild, z. B. die Art und Weise wie Sätze, Wörter, Silben und Buchstaben gestaltet sind, steht im Vordergrund“ (Lundquist-Mog 2019: 41). Da die Kenntnisse im frühen Stadium des Fremdsprachenunterrichts noch nicht zum Verfassen von Texten reichen, kann so eine erste Annäherung an das geschriebene Wort stattfinden.

Bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen verweist Beno auf die oben bereits genannten Methoden des kreativen Schreibens, wie etwa assoziative Verfahren, Schreibspiele und Schreiben nach Stimuli und legt selbst einen Schwerpunkt auf das Schreiben zu und nach literarischen Texten, in dessen Rahmen etwa Elemente wie die schreibende Texterschließung (z. B. Lücken in der Handlung ergänzen), interpretierende Transformationen (z. B. Perspektivwechsel) oder der Transfer in eigene Texte (z. B. Handlung umgestalten, Briefe an die Figuren schreiben) angewandt werden (vgl. Beno 2011: 86f.).

Insgesamt sollten Anleitungen zu komplexeren Schreibaufgaben bestenfalls einem Dreischritt folgen, in dessen Rahmen die Lernenden, nachdem die Aufgabe gestellt wurde, erst einmal drauf los schreiben dürfen, ohne normativen Anforderungen gerecht werden zu müssen. In einem zweiten Schritt wird der Rohtext gemeinsam betrachtet und positive Aspekte ebenso genannt wie Verbesserungsvorschläge. Dies

kann gegebenenfalls auch im Plenum passieren. Daran schließen sich drittens mehrere Überarbeitungsphasen an, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden können, wobei Orthographie und Grammatik nicht im Zentrum des Interesses stehen sollten. Hinrichs erläutert das Verfahren wie folgt:

Das spontane Schreiben ohne normative Erwartungen kann Schülern helfen, Schreibangst zu bewältigen, die sich durch die Angst vor Lehrererwartungen aufgebaut hat. Der Normanspruch bleibt dabei bestehen, wird aber in die Überarbeitungsphase verlegt. (Hinrichs 2011: 4)

Da aber, wie Finke und Thums-Senft richtig festhalten, gerade im Fremdsprachenunterricht Grammatik und Rechtschreibung nicht völlig ausgeklammert werden können, raten sie, die diesbezügliche Korrekturphase möglichst unaufgeregt zu halten, niemals Texte als Demonstrationsobjekte für Fehlerkorrekturen zu nutzen und das Augenmerk eher auf gelungene Sprachbilder, originelle Gedanken und ähnliches zu legen. „Für uns haben wir den Weg gefunden [...] Grammatik- und Rechtschreibfehler ohne Kommentar und ganz nebenbei einfach zu verbessern und uns mit den Schreibenden auf das zu konzentrieren, was sie ausdrücken wollen“ (Finke/Thums-Senft 2008: 24).

Neben der Möglichkeit über Kreatives Schreiben Schreibängste und -hemmungen abzubauen und so Kompetenzen spielerisch zu erweitern weisen Forscher*innen vor allem auch auf das Potenzial der Methoden hin, innerhalb heterogener Lernergruppen binnendifferenziert zu arbeiten. So betonen Finke und Thums-Senft etwa, dass Kreatives Schreiben es stärker als andere Methoden erlaube auf die individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden einzugehen. Kreatives Schreiben könne „[...] die Sensibilisierung für sprachliche wie gestalterische Phänomene auf individueller Ebene besonders fördern“ (Finke/Thums-Senft: 16). Wichtig ist, Aufgaben bewusst so zu stellen, dass sie von Personen mit unterschiedlich stark ausgeprägten Fähigkeiten in der Fremdsprache gleichermaßen bearbeitet werden können. Die allermeisten Techniken des Kreativen Schreibens räumen hier genug Spielraum ein, dies möglich zu machen.

Gerade in den didaktischen Überlegungen zum Kreativen Schreiben, aber auch in seiner Nähe zum literarischen Schreiben bieten sich Anknüpfungspunkte an das Fachstudium an, die im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts nutzbar gemacht werden können. So können etwa Studierende der Germanistik hier bereits Merkmale literarischer Gattungen analysieren oder über die Annäherung an literarische Vorlagen verschiedene Autor*innen, sowie Themen und Tendenzen einzelner Literaturepochen kennen lernen. Im Lehramtsstudium eignet sich die Integration von Elementen des Kreativen Schreibens in den studienbegleitenden Deutschunterricht vor allem auch dazu, im Zuge ihrer Anwendung die didaktischen Methoden als solche zu erläutern und zur Diskussion zu stellen und den Studierenden so gegebenenfalls Techniken zur Verfügung zu stellen, die sie später im Berufsleben anwenden können. Beide Ansätze sollen im Folgenden näher erläutert werden.

IV. Forschungsdesign

a) Fragestellung

Die Darstellung der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität und die Analyse der im Rahmen des Gedichtprojektes an der Helwan-Universität entstandenen Texte sollen jeweils Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern sich Methoden des Kreativen Schreibens sinnvoll in den studienbegleitenden Deutschunterricht einbinden lassen. Im Falle der dargestellten Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität geht es vor allem um die Frage, wie sich über Methoden und Ansätze des Kreativen Schreibens – konkret die Unterrichtseinheit „Tagebuch und biografisches Schreiben“ – zusätzliche Lehr-Kompetenzen an die Lehramtsstudierenden vermitteln lassen.

In der inhaltlichen Analyse der an der Helwan-Universität entstandenen Texte soll zudem der Frage nachgegangen werden, ob hier in der Forschung konstatierte Lehr- und Lerneffekte wie eine mögliche Binnendifferenzierung von heterogenen Lerngruppen, die emotionale Beteiligung der Lernenden durch die Expression eigener Erfahrungswelten und ein Zugewinn an Wissen nachweisbar sind.

b) Untersuchungsmethode

Die Analyse der an der Helwan-Universität entstandenen Texte stützt sich auf Grundlagen und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, die eine Anleitung zur Auswertung von komplexem sprachlichem Material anhand klarer Interpretationsregeln bietet (vgl. Mayring 2015: 10). Mayring spricht auch von „kategoriegeleiteter Textanalyse“ und legt damit den Fokus auf die Tatsache, dass eine strukturierte Interpretation zuvor festgelegter Ordnungskriterien bedarf, um das Material anschließend auf Basis dieser Kriterien einschätzen zu können (vgl. Mayring 2015: 67).

Zur Einschätzung des hier vorliegenden Materials wurden zunächst im Sinne der deduktiven Kategorienbildung drei grundlegende Fragestellungen aus der Forschungsliteratur heraus entwickelt: 1. Haben sich die Schreibenden emotional auf den Text eingelassen? 2. Lässt sich aus den Texten eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe herauslesen? 3. Lässt sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und/oder fachlichen Kompetenzen herauslesen? Jeder Fragestellung wurden in einem zweiten Schritt drei Wertigkeiten zugeordnet (z.B. 1a: hohe emotionale Beteiligung, 1b: mittlere emotionale Beteiligung, 1c: niedrige emotionale Beteiligung) und die Kodierregeln anhand von Definitionen und Ankerbeispielen festgelegt. Der so entstandene Kodierleitfaden diente schließlich als Grundlage für eine inhaltliche Analyse der Texte, deren Ergebnisse unter „Fallbeispiele“ (V.a) vorgestellt werden.

c) **Forschungsgruppen**

Das Projekt „Ein Hoch auf uns!“ wurde im Sommersemester 2019 an der Philosophischen Fakultät der Helwan-Universität in Kairo realisiert.⁴ Teilnehmer*innen waren 26 Studierende, davon 18 weiblich und 8 männlich, aus dem 1. Studienjahr des Faches „Deutsche Literatur und Linguistik“, das sowohl Seminare im Bereich des Studienbegleitenden Deutschunterrichts, als auch fachliche Einführungen in die Literaturwissenschaft beinhaltet. Der Umfang des Projektes betrug vier Semesterwochenstunden im Plenum und zwei Wochen individuelle Arbeit außerhalb des universitären Unterrichts und fand in Vorbereitung auf das Kulturfest der Philosophischen Fakultät statt, in dessen Rahmen auch die entstandenen Texte präsentiert wurden. Das Sprachniveau der Gruppe bewegte sich zwischen A1 und B1, die Gruppe kann also als heterogen beschrieben werden. Teilnahme und Veröffentlichung der Gedichte fanden auf freiwilliger Basis statt.

Im Falle der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität bestand die Gruppe aus 65 Studierenden des 1. Studienjahres an der Abteilung für Deutsche Sprache und Didaktik und war eingebettet in das Seminar „Lesekompetenz II“ (Okuma Becerileri II) im Sommersemester 2018, also Teil des regulären Curriculums. Das Sprachniveau kann hier bei B2 mit nur vereinzelt Abweichungen nach oben und unten verortet werden, die Gruppe also als recht homogen beschrieben werden. Dies war wichtige Voraussetzung für die angestrebte fachliche Diskussion der Lehramtsstudierenden. Die Unterrichtssequenz umfasste 4 Wochen mit je zwei Semesterwochenstunden. Aufgrund der hohen Anzahl waren die Teilnehmer*innen auf zwei Gruppen aufgeteilt.

V. Fallbeispiele

Anhand der beschriebenen Fallbeispiele sollen hier Methoden des Kreativen Schreibens dargestellt und in Bezug auf ihre Wirkung analysiert werden. In beiden Gruppen hatte die Lehrsequenz zum Ziel, Hemmnisse im schriftlichen Ausdruck abzubauen, die Sprachkompetenz der Studierenden zu verbessern und thematische Brücken zum Fachunterricht zu schlagen. An dieser Stelle soll zunächst das Projekt-Gedichtprojekt „Ein Hoch auf uns!“ an der Helwan-Universität Kairo in den Blick genommen werden und eine Analyse der im Rahmen des Projektes entstandenen Texte Aufschluss darüber geben, ob zum einen – wie in der Forschung angenommen und oben erläutert – die Studierenden tatsächlich im freien Schreiben einen emotionalen Bezug zum Text herstellen und ob zum anderen eine Binnendifferenzierung heterogener Gruppen im Kontext des kreativen Schreibens möglich und an den so entstandenen Texten auch sichtbar ist. Ein abschließender Punkt stellt die Frage in den Raum, ob und wie sich Lernerfolge in Bezug auf die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen an den Texten der Studierenden ablesen lassen. Um hier möglichst strukturiert vorzugehen, wurde wie

⁴ Den Titel des Projekts und der hieraus entstandenen Broschüre wählten die Studierenden selbst in Anlehnung an den Song „Ein Hoch auf uns!“ des deutschen Künstlers Andreas Bourani, den alle sehr mochten. Alle Teilnehmer*innen wurde vor Entstehung dieses Artikels darüber informiert, dass ihr Texte anonymisiert Teil dieser Analyse sein werden und hatten die Möglichkeit, dies abzulehnen.

oben bereits erläutert ein Kodier-Leitfaden im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erstellt und ausgewertet.⁵

In Bezug auf die Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität wiederum stehen nicht die entstandenen Texte, sondern die Einbindung des Schreibprozesses in die Unterrichtssequenz „Tagebuch und biografisches Schreiben“ und die Möglichkeit über dieses Projekt zusätzliche Lehr-Kompetenzen an die Lehramtsstudierenden zu vermitteln, im Mittelpunkt der Betrachtung.

a) Helwan-Universität, Kairo

Die Aufgabe sah vor, dass die Studierenden nach einer einführenden fachlichen Phase ein eigenes Gedicht verfassen, dass sie ihre Texte anschließend in der Gruppe diskutieren und gegebenenfalls überarbeiten und dass die so entstandenen Texte schlussendlich in Form einer Broschüre gedruckt und im Rahmen des Kulturfestes der Philosophischen Fakultät präsentiert werden.

In der vorgeschalteten fachlichen Phase erläuterte die Dozentin zunächst Merkmale der Textgattung Lyrik, (Formen, Reimschemata, Stilmittel) und stellte entsprechende Beispieltex te vor. Diese einführende Phase umfasst zwei Semesterwochenstunden. Daran anschließend hatten die Studierenden eine Woche lang die Gelegenheit außerhalb der Universität einen ersten Entwurf ihres eigenen Gedichtes zu erstellen. In einer zweiten Präsenzphase wurden die Texte im Plenum vorgestellt, diskutiert und konnten anschließend noch einmal überarbeitet werden, wobei die Studierenden sowohl während der Präsenzphase als auch in der anschließenden Woche noch an ihren Texten feilen konnten, bevor diese in den Druck gingen.

Das Thema Lyrik eignete sich in diesem Rahmen deshalb gut, weil es die Gruppe, deren durchschnittlicher Sprachstand etwa bei A2 des Europäischen Referenzrahmens angesiedelt war, nicht mit einer großen zu produzierenden Textmenge überforderte und gleichzeitig eine Anbindung an den Fachunterricht Literaturwissenschaft erlaubte. Auch Leis erläutert, dass über die eigene Anwendung von Strukturelementen bestimmter Gattungen die Schreibenden eine größere Sensibilität für die Merkmale spezifischer Textsorten und deren Entstehungsprozesse ausbilden (vgl. Leis 2019: 11).

Die einzelnen Projektschritte leiteten sich maßgeblich aus der Forschung zur Methodik des Kreativen Schreibens ab, die etwa dezidiert einen Wechsel zwischen individuellen Arbeitsphasen auch außerhalb des Seminarraumes und der gemeinsamen Begutachtung und Diskussion der Texte vorsieht. So betonen etwa Roundy und Liu, dass nur über eine individuelle Arbeitsphase die Schreibenden die Möglichkeit haben, eine größtmögliche Nähe zum Schreibgegenstand herzustellen, während das Peer-Editing in der Gruppe einerseits eine höhere Aufmerksamkeit gewährleistet – gemeinsame Diskussionen bleiben länger im Gedächtnis – und andererseits ein

⁵ Siehe dazu: Phillip Mayring (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.).

wichtiges Prinzip akademischer Arbeit einübt (vgl. Roundy/Liu 2015: 9). Die anschließende Veröffentlichung der hier entstandenen Texte folgte der Aufforderung Finkes und Thums-Senfts einen Weg zu finden, die entstandenen Texte angemessen zu würdigen und wertzuschätzen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 27).

In der Analyse der Gedichte stellt sich vor allem die Frage, ob die in der Forschung konstatierten Vorteile des Kreativen Schreibens tatsächlich an den hier entstandenen Texten festzumachen sind. Um dies genauer zu untersuchen wurden, wie bereits erwähnt, aus den unter Punkt III erläuterten fachlichen Ansätze im Sinne der deduktiven Kategorienbildung zunächst drei grundlegende Fragestellungen entwickelt: 1. Haben sich die Schreibenden tatsächlich emotional auf den Text eingelassen? 2. Lässt sich aus den Texten eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe herauslesen? 3. Lässt sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und/oder fachlichen Kompetenzen herauslesen? Den drei Fragestellungen wurden jeweils drei Kategorien zugeordnet, in welche die Texte anhand festgelegter Merkmale eingeordnet wurden. In Hinblick auf die Frage nach der Nähe der Schreibenden zum Text ergab die Analyse, dass von 26 untersuchten Texten 13 ein hohes Maß an emotionaler Beteiligung, 12 ein mittleres und nur ein Text ein niedriges Maß an emotionaler Beteiligung zeigten. Ausschlaggebend für die Kategorienbildung waren hier unter anderem die inhaltliche Auseinandersetzung mit Personen aus dem sozialen Nahbereich (Familie, Partner, Freunde), die Schilderung emotional konnotierter Zustände wie Einsamkeit, Liebe, Verlust und auf sprachlicher Ebene die Verwendung von Personal- und Possessivpronomen (ich, wir, dich, mein etc.). Auffällig ist hier vor allem die Häufigkeit, mit der Gedichte schon im Titel einem geliebten Menschen gewidmet wurden: Fünf der Gedichte tragen Titel wie „Meine tolle Mutter“, „Mein Vater“ oder „Mein Lieblingsfreund“, ein weiteres Gedicht ist der Stadt Mekka gewidmet, also stark religiös konnotiert, während ein anderer Text mit dem Titel „Mein Land“ eher auf eine Form des Patriotismus verweist. Dem überwiegenden Teil der Gedichte ist gemein, dass die Studierenden Themen gewählt haben, die sie selbst bewegen und beschäftigen und dass viele von ihnen die Möglichkeit nutzen wollten, einem Menschen, der ihnen nahesteht ihre Zuneigung und Liebe schriftlich mitzuteilen.

Auch die Frage, ob sich eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe aus den Texten herauslesen lässt, und ob somit unterstrichen werden kann, dass sich Methoden des Kreativen Schreibens auch für heterogene Lerngruppen eignen, kann deutlich bejaht werden. In der Einordnung der Texte in die Kategorien hohes, mittleres und niedriges sprachliches und stilistisches Niveau, die sich unter anderem an der Fähigkeit der Studierenden grammatikalisch sinnvolle Satzeinheiten zu bilden und zuvor erläuterte Formen und Strukturen der Lyrik anzuwenden, bemessen, zeigt sich ein stabiles Mittelfeld von 14 der untersuchten Gedichte, die alle auf einem sehr ähnlichen sprachlichen und stilistischen Niveau sind, während fünf ein besonders hohes Maß an sprachlichen und stilistischen Kompetenzen widerspiegeln und sieben ein eher niedriges. Dass trotzdem alle die Aufgabe umfassend und korrekt umgesetzt haben und Teil der gemeinsamen Publikation sind, unterstreicht hier, dass sich Methoden des Kreativen Schreibens auch dort didaktisch einsetzen lassen, wo nicht alle Lernenden auf

demselben Stand sind. Wichtig ist hier von Seiten der Lehrenden stets darauf zu achten, dass Aufgabenstellungen tatsächlich Spielraum für unterschiedliche Fähigkeiten lassen.

Ob sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und stilistischen Kompetenzen herauslesen lässt, ist dagegen schwieriger zu beantworten. In der Kategorienbildung wurde hier vor allem nach der Verwendung von zuvor erlernten Formen und Strukturen der Lyrik, dem Einsatz von Stilmittel, aber auch der Verwendung von A2-untypischem Wortschatz gefragt, wobei gerade bei letzterem natürlich nicht festzustellen ist, ob dieser bereits vor der Schreibaufgabe vorhanden war oder im Zuge dessen angeeignet wurde. In der Analyse verteilen sich die Texte sehr gleichmäßig über die drei Niveaustufen: So zeigen sieben Texte ein hohes Maß an Umsetzung stilistischen und lexikalischen (Neu)wissens, elf ein mittleres und acht ein niedriges, wobei die Erkenntnisse hier wie bereits erwähnt mit Vorsicht zu interpretieren sind. Deutlich wird vor allem, dass ein überwiegender Teil der Schreibenden die in der Einführungsphase vorgestellten formalen Merkmale und Beispielformate der Lyrik zumindest teilweise umgesetzt hat. So finden sich unter den 26 Texten fünf Elfchen, ein Haiku und neun Texte, die zumindest in Teilbereichen mit Reimen arbeiten. Insofern kann hier sicherlich ein positiver Lerneffekt festgehalten werden.

Insgesamt wird in der Analyse der Texte sehr deutlich, dass die emotionale Bindung des Schreibenden an den Text über Methoden des Kreativen Schreibens gleichermaßen hoch und wahrscheinlich ist, dass so eine größere Bereitschaft entsteht sich mit Texten, Textformen und dem Schreibprozess an sich auseinandersetzen und dass daraus ohne Frage die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache gesteigert werden kann. In Bezug auf die Anbindung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an den Fachunterricht – im hier erläuterten Beispiel vor allem die Literaturwissenschaft – wurde deutlich, dass über die praktische Anwendung und Auseinandersetzungen mit literarischen Formen und Strukturen Wissen aufgebaut und verfestigt werden konnte.

b) Marmara-Universität, Istanbul

Im Falle der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität lag der Fokus wie bereits erwähnt nicht auf den durch die Studierenden produzierten Texte sondern der Frage, ob und wie Methoden des kreativen Schreibens in der Unterrichtsgestaltung gerade in schwierigen Lehr-Situationen hilfreich sein können. Ziel war es damit weniger, Textprodukte zu erstellen, als den Lehramtsstudierenden eine didaktische Methode im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen an die Hand zu geben.

Ausgangspunkt war hier das Projekt ChangeWriters, des deutschen Schulsozialarbeiters Jörg Knüfken, der sich wiederum am amerikanischen Vorbild der Freedom Writers Teacher orientiert.⁶ ChangeWriters stellt die These auf, dass über das

⁶ Das amerikanische Projekt „Freedom Writers Teacher“ nahm seinen Anfang Mitte der 90er Jahre in Los Angeles, als die Lehrerin Erin Gruwell mit einer Gruppe als unbeschulbar geltende Jugendliche neue methodische Ansätze entwickelte, die unter anderem einen Schwerpunkt auf das Kreative Schreiben und

Tagebuch-Schreiben auch Schüler*innen erreicht werden können, die das Bildungssystem längst abgeschrieben hat. „Neue Selbstwirksamkeitserfahrungen geben den Glauben an eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten zurück“ (changewriters.de), so die Überlegung. Wer schreibt, tritt mit sich selbst in Dialog und findet bestenfalls einen Weg, die eigenen Emotionen zu kanalisieren und ausdrücken.

Das Projekt setzt vor allem auf die Beziehungsarbeit zwischen Lehrperson und Schüler*innen. So ist es Teil des Konzeptes, dass die Schreibenden festlegen dürfen, ob die Lehrperson ihre Texte lesen darf. Erstaunlich viele sind einverstanden und ermöglichen ihrer Lehrperson damit einen Einblick in ein Leben, das oft seine ganz eigenen Herausforderungen mit sich bringt. In dem von Lena Greiner (2017) verfassten Spiegel-Artikel schildert Knüfken, wie er mit der Lektüre der Tagebücher plötzlich nicht mehr „Täter*innen“ vor sich sitzen hatte, die seinen Unterricht mutwillig störten, sondern Jugendliche, die teilweise zuhause Gewalt erfahren hatten, die unter instabilen Beziehungen in der Familie litten, die einsam waren, vernachlässigt wurden. „Ein Tagebuch löst solche Probleme nicht. Aber kombiniert mit Vertrauensübungen und Teamaufgaben in der Gruppe wurden die Teenager langsam auch untereinander offener, ruhiger und hilfsbereiter“ (Greiner 2017). So schildern ehemalige Teilnehmer*innen, wie sie plötzlich das Gefühl hatten, da sei jemand, dem es nicht nur um die Vermittlung des Unterrichtstoffes geht. „Ich habe immer so getan, als sei mir alles egal, aber das stimmte nicht“, erinnert sich etwa eine ehemalige Schülerin Knüfkens. „Was in mir etwas verändert hat, waren die Nachfragen von Herrn Knüfken zu meinen Tagebucheinträgen“ (Greiner 2017). Grundprinzip der Methode ist es, den Schreibenden so viel Freiheit wie möglich zu lassen. Sie dürfen entscheiden, wer ihre Texte lesen darf, ob sie viel oder wenig, klein oder groß schreiben. Wichtig ist allerdings, dass die Tagebücher in der Schule bleiben und hier regelmäßig Zeit zum Schreiben zur Verfügung gestellt wird.

Die Studierenden der Marmara-Universität nun lernten das Projekt zunächst über eine gemeinsame Lektüre des Artikels *Problemschüler. Wie Lehrer Leben retten* im Magazin *Der Spiegel* kennen, in deren Rahmen grundlegende Informationen zusammengetragen und diskutiert wurden. Ergänzend dazu wurden während der vier Woche mit jeweils drei Semesterwochenstunden andauernden Unterrichtssequenz verschiedene Formen und Textbeispiele zum Thema Tagebuch und biographisches Schreiben analysiert und hier auch der besondere Nutzen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Finke und Thums-Senft etwa betonen deutlich, dass die Möglichkeit im Rahmen des biographischen Schreibens Persönliches in der Fremdsprache auszudrücken hilft, einen Zugang zu den eigenen Stärken und Kompetenzen zurückzugewinnen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 12). Das Tagebuch kann also nicht nur für sogenannte „Problemschüler*innen“ ein sinnvolles Mittel in der Unterrichtsgestaltung sein.

hier vor allem die Arbeit mit Tagebüchern legt. Jörg Knüfken wiederum hat nicht nur eine Fortbildung bei den Freedom Writers Teacher gemacht, sondern mittlerweile auch einen eigenen Verein der ChangeWriters in Deutschland gegründet, in dessen Rahmen Fortbildungen und Projekte vor allem für Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte angeboten werden (www.changewriters.de).

Im Rahmen der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität lag der Fokus vor allem aber auch in der Selbsterprobung der Methode: Die Studierenden selbst führten über die vier Wochen hinweg ein Tagebuch, indem sie die jeweils erste halbe Stunde des Seminars zur freien Verfügung hatten und konnte im Anschluss entscheiden, ob die Dozentin ihre Texte lesen darf oder nicht. Inhaltliche wie sprachliche Korrekturen oder gar eine Veröffentlichung der Texte spielten ausdrücklich keine Rolle, da der Fokus wie bereits erwähnt nicht auf der Produktion eines Textergebnisses lag, sondern einzig und allein den Prozess des Tagebuch-Schreibens und seine Nutzbarmachung vor allem für die Beziehungsbildung innerhalb des Klassenraumes in den Fokus stellte.

Auffallend war hier vor allem, dass die Studierenden die zur Verfügung gestellte Zeit zum Schreiben fast immer vollständig ausschöpften, obwohl sie nach 10 Minuten hätten aufhören und stattdessen Pause machen können. Auch war es dem überwiegenden Teil wichtig, dass die Dozentin ihre Texte liest: Lediglich zwei der Teilnehmer*innen entschieden, dass ihre Tagebücher privat bleiben sollten. In der abschließenden Diskussion zur Methodik herrschte Konsens darüber, dass die halbe Stunde Schreibzeit eine willkommene Möglichkeit für alle war, einen Moment aus dem hektischen Universitätsalltag herauszutreten und sich wieder auf die eigenen Gedanken und Gefühle zu konzentrieren und dass die Möglichkeit, niederschwellig mit der Dozentin zu kommunizieren und kleine und größere Begebenheiten aus dem eigenen Leben schildern zu können, die Atmosphäre im Seminarraum und das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Studierenden positiv beeinflusst hat.

Die Studierenden lernten somit über den kreativen Schreibprozess eine didaktische Methode kennen, die sie später selbst als Lehrenden anwenden können. Gleichzeitig ermöglichte das freie Schreiben in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch ihnen selbst einen neuen Zugang zur Sprache, der nicht auf grammatikalisch-orthographische Korrektheit abzielt, sondern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Lust am Schreiben stärken soll. In diesem Sinne entsteht hier deutlich ein Bezug zwischen Fachunterricht und studienbegleitendem Fertigkeiten-Training, der letztendlich beide Teilaspekte des Studiums positiv beeinflusst, indem ein ganzheitliches und somit sinnvolles und motivierendes Konzept sichtbar wird.

VI. Schlussfolgerung

Die zwei hier geschilderten Fallbeispiele haben deutlich gemacht, wie – auf sehr unterschiedliche Art und Weise – Methoden des Kreativen Schreibens genutzt werden können, um einerseits konkrete Kompetenzen im Bereich der Fremd- und Zweitsprache zu erweitern und andererseits im Zuge dessen relevantes Fachwissen zu vermitteln. Dass beides möglich ist, macht den Einsatz der geschilderten Methoden für den studienbegleitenden Deutschunterricht an der Universität so fruchtbar.

Gleichzeitig kann die Anwendung von Methoden des Kreativen Schreibens, wie bereits erwähnt, vor allem dann schwierig werden, wenn Leistungen gemessen und

bewertet werden müssen. Hier stößt man nach wie vor auf Leerstellen in der Forschung, die es in naher Zukunft zu schließen gilt. Wie Mohr zutreffend bemerkt, wären Vorschläge wünschenswert, „[...] wie das Potenzial kreativer Schreibformen auch in stark analytisch-argumentativen Schreibaufgaben genutzt werden kann, die immer noch die Prüfungskontexte dominieren“ (vgl. Mohr 2010: 996).

Zudem erscheint es gerade im Kontext der aktuellen Entwicklung, die eine starke Verschiebung der Lehre in den digitalen Raum mit sich bringen, sinnvoll, auch neue Medien stärker in eine mögliche Didaktik des Kreativen Schreibens miteinzubinden, nicht zuletzt da diese längst elementaren Einfluss auf die Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener haben (vgl. Mohr 2010: 996).

Festzuhalten bleibt, dass Kreatives Schreiben als ergänzende Lehr- und Lern-Methode im studienbegleitenden Deutschunterricht nachweisbar positive Effekte bezüglich der Sprachkompetenzen der Studierenden, aber auch in Bezug auf Auseinandersetzungen mit fachwissenschaftlichen Themen und nicht zuletzt eine angenehme und produktive Unterrichts-Atmosphäre hat.


Literaturverzeichnis

- Beno, Eszter** (2011): Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. In: *Neue Didaktik* 1, 79–96.
- Böttcher, Ingrid** (2010): Grundlagen Kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele, Vorschläge, Projekte ab Jahrgangstufe 2*. Berlin: Cornelsen, 9–21.
- ChangeWriters** (2020): *Deine Geschichte, deine Zukunft*. <https://www.changewriters.de/> (letzter Zugriff: 13.08.2020).
- Finke, Eva/ Thums-Senft, Barbara** (2008): *Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Gesing, Fritz** (2014): *Kreatives Schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln: Dumont.
- Greiner, Lena** (2017): Problemschüler. Wie Lehrer Leben retten. In: *Der Spiegel* - 12.12.2017. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/changewriters-joerg-knuefken-hilft-schwierigen-schuelern-mit-tagebuechern-a-1182187.html#ref=rss> (letzter Zugriff: 20.10.2020).
- Hinrichs, Beatrix** (2011): *Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht*. Universität Duisburg/Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf (letzter Zugriff: 10.08.2020).
- Leis, Mario** (2019): *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*. Stuttgart: Reclam.
- Lundquist-Mog, Angelika** (2019): Kreatives Schreiben im Primarunterricht mit Lernenden ohne Vorkenntnisse. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 60, 41–45.
- Mayring, Phillip** (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mohr, Imke** (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm u.a., Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1.Halbband)*. Berlin: DeGruyter, 992–998.
- Pyerin, Brigitte** (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Basel: Beltz.
- Roundy, Deborah/ Liu, Xinghua** (2015): *Teacher's Manual: Creative Writing for English as Foreign Language Learners: A Course Book*. Cranmore: Cranmore Publications.
- Ruf, Oliver** (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: utb.
- Spinner, Kaspar** (1994): Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, Reinhold (Hg.): *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Frankfurt a.M.: Cornelsen, 46–60.
- Thonhauser, Ingo** (2019): *Schreiben heute*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 60 (2019), 3–7.

Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken *

Adalet Uyan , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845595>

Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieser Studie ist es, das präsenste Wissen zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken in einer Metasynthese systematisch zusammenzufassen und überblicklich als Ganzes darzustellen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit wurde durch die Fragen geleitet, welche gemeinsamen Themen- und Forschungsbereiche sich binnen den Primärstudien aufweisen lassen und welche Aspekte in Analysen von regionalen DaF-Lehrwerken häufig/ weniger häufig thematisiert werden. Aus den Ergebnissen der Synthese lässt sich ableiten, dass die in den Primärstudien analysierten regionalen DaF-Lehrwerke am häufigsten auf den Aspekt Landeskunde & interkulturelles Lernen untersucht werden. Analysen zur Wortschatzvermittlung, zu Selbstorganisationsformen und Vermittlungskonzepten sind in den eingeschlossenen Studien nur gering vertreten.

Schlüsselwörter: regionale DaF-Lehrwerke, Lehrwerkanalyse, Metasynthese, Lehrbuchanalyse, Deutschlehrbuch.

Abstract (English)

A metasynthesis of textbook analyzes of regional GFL textbooks

The purpose of the present study is to analyse the primary studies that examined local German textbooks in Turkey and abroad with the Meta-Synthesis Method, and also to show the accumulated knowledge in this field systematically and as a whole. Within the framework of the purpose of the study, the answers are sought for the questions of what the common study fields of the studies that examined the local German textbooks are and which aspects of the books are examined more/less in the primary studies. In the study, it is concluded that most of the primary studies conducted on local German textbooks aim at examining the concept of country knowledge transfer and intercultural learning. It is also concluded that local German textbooks were examined in terms of teaching vocabulary, methodology and project-based learning at the lowest level among the primary studies included in the meta-synthesis.

Keywords: local german course books, course book analysis, meta-synthesis, german as a foreign language, german course books.

Einsenddatum: 20.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Dieser Artikel stellt eine kurze repräsentative Zusammenfassung der von der Autorin vorgelegten Dissertation dar, die von Prof. Dr. Ayten Genç betreut und im Jahre 2019 bei YÖK veröffentlicht wurde.

EXTENDED ABSTRACT

It is already known that different German textbook types are used in courses where German is taught as a foreign language. In this context, global textbooks written in Germany, as well as the localized German textbooks developed in these countries for German teaching are used all over the world. This study is about the primary studies that examined local German textbooks, and is based on the idea that textbook analyses are at least as important as the quality of the text books. The literature review shows that there are many scientific studies that examine local German textbooks both in Turkey and abroad, but no studies are detected that systematically bring the results of these studies together. This is the starting point of the present study. The purpose of this study is to examine the findings of primary studies that examine local German textbooks at home and abroad between 1985 and 2019 by using Meta-Synthesis Method. Within the framework of the purpose of the study, the answers are sought to the questions of what the types of the primary studies that examined local German textbooks are, how they show a distribution according to their publications, years, study patterns and samples, what their subject areas are, what the aspects of these books are, which aspects they examine more/less, and which conclusions could be made for the study area according to the results obtained from the synthesis. The Higher Education Council National Thesis Center (YÖK) and TUBITAK ULAKBIM DergiPark databases as well as BASE, MetaGer, Google Academic Search Engines are used in the selection of the studies; and 60 primary studies that are conducted between 1985 and 2019 in Turkey and abroad are included in the meta-synthesis. The studies that are included in the study are analyzed by using Content Analysis Method, and then examined in the context of the purpose of the study, its subject area, method, sampling, data collection tools, and results. As a result of the analysis, 60 primary studies that are included in the meta-synthesis reveal that they contain findings for 200 local German textbooks. As a result of the coding processes, the data are listed under 11 themes, and once the data are synthesized among themselves, they are combined with the findings obtained in the evaluations of the textbooks, and the strengths and weaknesses identified for local German textbooks are identified based on the synthesis findings regarding the themes and subthemes. This study is limited to the themes and categories that are included in the author's doctoral thesis, and does not include the synthesis results on the weaknesses and strengths that are identified in local German textbooks. The data obtained as a result of the analysis are interpreted based on the frequency and percentiles, and the results are shown in tables and graphics. It is concluded in study that there are many scientific studies examining local German textbooks between 1985 and 2019, both at home and abroad, the subject is mainly discussed in the master's theses and scientific research papers, a significant part of these studies examined local German textbooks by using various analysis criteria, mixed method studies and studies that employed only quantitative data collection tools are few, and the 60 primary studies included in the meta-synthesis contained the primary findings of 200 local German textbooks. It is also determined that studies conducted on local German textbooks aimed at examining the concept of country knowledge transfer and intercultural learning are more in number, a significant number of studies examine the language used in

textbooks, and fewer studies focus on grammar transfer, concepts related to language acquisition, visuals and improving language skills in textbooks. In the study, it is also concluded that local German textbooks are examined in terms of linguistic subjects, teaching vocabulary, methodology and project-based learning at the lowest level among the studies included in the meta-synthesis.

Einleitung

Regionale Lehrwerke im DaF-Unterricht

Im Deutsch als Fremdsprache Unterricht wird mit der gemeinsamen Zielsetzung den Lernenden den Zugang zur deutschen Sprache „auf optimalster Weise“ zu gewährleisten, weltweit mit verschiedenen DaF-Lehrwerktypen gearbeitet. In groben Zügen dargestellt, handelt es sich hierbei *erstens* um regionale DaF-Lehrwerke, die einheimisch vor Ort entwickelt werden, *zweitens* um überregionale (in der Fachliteratur auch bezeichnet als globale, inter- oder multinationale, universalistische, kommerzielle) DaF-Lehrwerke, die für den internationalen Markt in Deutschland produziert werden und *drittens* um regionalisierte DaF-Lehrwerke, die meist in Kooperation von ausländischen und einheimischen AutorInnen entstehen (vgl. Tichy 2012: 56).

Ein Blick in die Forschungsliteratur macht ersichtlich, dass gegen die kommerziellen DaF- Lehrwerke eher eine kritische Haltung eingenommen wird, die vor allem damit begründet wird, dass diese für einen großen Markt hergestellt werden und demzufolge in und mit diesen Lehrwerken die regional herrschenden länderspezifischen Unterrichtsbedingungen, Wünsche, Interessen, und Lerntraditionen der Lernenden, aber auch die Unterrichtsziele, -inhalte, und -methoden vor Ort nur wenig berücksichtigt werden. Diese Kritik gegen kommerzielle Lehrwerke und dem damit verbundenen Export von westlichen Bildungszielen und fremden Bildungskonzepten begann in den Erziehungswissenschaften schon relativ früh: gegen Ende der 60er Jahre. Die Diskussion um die Entwicklung von regionspezifischem und gruppeneigenem Material mit der Zielsetzung den Fremdsprachenunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden vor Ort anzupassen, wurde im enormen Maße durch die Gedankengänge von Osterloh (1978: 191f.) fortgesetzt, in denen ausdrücklich herausgestellt wird, dass das Ziel nicht mehr eine bloße Darstellung der fremden Wirklichkeit, sondern vielmehr die Entschlüsselung dieser von der eigenen Umwelt der Lernenden aus sein sollte. Demgemäß wird ein an der Umwelt und den praktischen Erfahrungen der Lernenden ausgerichteter Fremdsprachenunterricht befürwortet, damit die erlernte Sprache schließlich zum Instrument der Bewältigung eigener Situationen wird und zur Fortbildung der Identität beiträgt. Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen werden Diskussionen und Forderungen nach der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Lehr- und Lernmaterialien in den 80er und 90er Jahren fortgesetzt. Die Entscheidungen gegen einen Export von westlichen Bildungskonzepten bringen zugleich eine Ablehnung von eurozentrischen Sichtweisen und veralteten Verfahren im Sprachunterricht mit sich. Auch Gerighausen & Seel (1982: 23) stellen in diesem Kontext nachdrücklich heraus, dass „die Ausgangsposition wie auch globale Zielvorstellung für regionale Lehrwerke es ist, Bildungsziele und –inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen“. In Bezug auf den Einsatz deutscher Lehrmaterialien in Ländern der Dritten Welt fallen auch Schwierigkeiten im Bereich der Kulturspezifika ins Gewicht, da die Unterrichtssprache und das Lernverhalten der Lernenden stark von den Eigenschaften der jeweiligen Kultur geprägt sind (vgl. Krumm 1987: 278).

Bei der Regionalisierung von DaF-Lehrwerken kann dem Goethe-Institut eine wichtige Rolle beigemessen werden, denn dieses plädierte unter dem Einfluss der kommunikativen Didaktik und des interkulturellen Ansatzes für die Beachtung von kulturspezifischen Eigenschaften der Länder sowie der Lerngewohnheiten in der Region und gründete auf diesem Fundament den Arbeitsbereich „Regionale Lehrwerke“ (vgl. Gerighausen/Seel 1983). Auf dieser Basis erschienen in den 80er Jahren in Zusammenarbeit mit Ländern der dritten Welt Lehrwerke, die eine „regionale Bearbeitung in Deutschland erschienener Lehrwerke“ darstellten (Breitung/Lattaro 2001: 1042). In den folgenden Jahrzehnten führte das gemeinsame Ziel, die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden vor Ort näher in Betracht zu ziehen, zu einer weltweiten Entwicklung von länderspezifischen, regionalen DaF-Lehrwerken.

Den Ausgangspunkt dieser Studie stellt die feste Überzeugung dar, dass Lehrwerkanalysen im Kontext regionaler DaF- Lehrwerke ebenso bedeutungsschwer sind, wie die Qualität dieser Lehrwerke selbst. In der Forschungsliteratur lassen sich zahlreiche Studien in Form von Lehrwerkanalysen regionaler DaF-Lehrwerke aufweisen, die die jeweiligen Lehrwerke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und nach den Bewertungsrastern verschiedener Kriterienkataloge analysieren. Die zunehmende Anzahl an Primärstudien, in denen oft verschiedene Schwächen in Bezug auf analysierten Lehrwerke festgestellt werden, die unüberblicklichen oder auch unterschiedlichen Ergebnisse der Primärstudien wurden als Desiderat für eine Meta-Studie gedeutet, die die Ergebnisse der einzelnen Arbeiten übersichtlich zusammenfasst und gemeinsam bewertet. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit der Durchführung einer Metasynthese von Primärstudien, die in der Türkei oder im Ausland zwischen den Jahren 1985-2019 verfasst worden sind und regionale DaF-Lehrwerke als Gegenstand in einer Lehrwerkanalyse untersuchen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Eine Literaturrecherche nach Primärstudien im Forschungsbereich „Analyse von regionalen DaF-Lehrwerken“ zeigt auf, dass sowohl in der Türkei als auch im Ausland zahlreiche Studien vorliegen, in denen mit verschiedenen Ziel- und Schwerpunktsetzungen regionale DaF-Lehrwerke analysiert werden. Das breite Spektrum an Publikationen belegt, dass der Themenbereich ein beständiges Thema in der Forschungsliteratur ist und seine Aktualität auch bis zum heutigen Zeitpunkt bewahrt. Diese Arbeit wurde im Jahr 2019 als Dissertation vorgelegt und zielt darauf ab, die Ergebnisse von Primärstudien im Bereich „regionale DaF-Lehrwerkanalyse“ übersichtlich als ein Ganzes darzustellen, einen systematischen Vergleich binnen dieser Studien durchzuführen, die Ergebnisse der Einzelstudien zusammenzufassen und auf diesem Wege eine neue und ganzheitliche Darstellung in Hinsicht auf den Forschungsbereich zu schaffen. In der von der Autorin vorgelegten Dissertation wurden die Ergebnisse der Einzelstudien ausführlich dargestellt und auf der Grundlage der Daten Stärken und Schwächen in Bezug auf die analysierten Lehrwerke in den Primärstudien abgeleitet. Im Zusammenhang dieser Studie wurde das Forschungsvorhaben jedoch mit folgenden Teilfragen begrenzt:

- Welche Verteilungen sind den im Forschungsbereich verfassten Primärstudien nachzuweisen (Verfassungs- bzw. Publikationsort, -jahr, Art der wissenschaftlichen Studie, Forschungsdesign)
- Welche gemeinsamen Forschungs- und Themenbereiche lassen sich binnen den einzelnen Studien aufweisen?
- Welche Aspekte werden in den Analysen von regionalen DaF-Lehrwerken häufiger/ weniger häufig thematisiert?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Synthese für den Forschungsbereich ableiten?

Forschungsdesign

Die Metasynthese stellt eine Methode dar, die zur „Zusammenführung der Befunde voneinander unabhängigen Primärstudien“ dient (vgl. Sandelowski/Barroso 2003: 907). So zielen Metasynthesen darauf ab, Primärstudien in einem bestimmten Forschungsbereich mit einem qualitativen Verständnis zu untersuchen, Gemeinsamkeiten und Differenzen binnen den Einzelstudien zu bestimmen, zu einem tieferen Einblick in das Forschungsfeld und einer Identifizierung von Prioritäten, besonders für Forscher und Praktiker, die keinen Zugang zu allen verwandten Studien haben, zu verhelfen (vgl. Çalık/Sözbilir 2014: 34). Diese Studie widmet sich der Intention, Primärstudien im Themenbereich „Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken“ die zwischen Jahren 1985-2019 im In- oder Ausland verfasst worden sind, durch qualitative Methoden zu analysieren und lehnt sich methodisch an die Metasynthese.

Prozess der Datenerhebung und Einschlusskriterien

Die Datenerhebung für diese Studie wurde in Anlehnung an die Empfehlungen von Noblit & Hare (1988) geplant und schrittweise durchgeführt. Auf der Basis der Forschungsfragen wurden für das Sampling voraus Kriterien in Bezug auf den Einschluss von Primärstudien definiert. Diesen Kriterien nach umfasst diese Studie sämtliche Primärstudien mit Zugriff auf Volltext, die

- eine Lehrwerkanalyse von regionalen DaF-Lehrwerken darstellen,
- in der Türkei oder im Ausland zwischen den Jahren 1985-2019 in deutscher oder türkischer Sprache abgefasst sind,
- als wissenschaftliche Arbeiten den Genres Master- & Magisterarbeiten, Dissertationen, Pro-Gradu Arbeiten oder fachliche Zeitschriftenartikel zugeordnet werden können,
- einen standardlichen Wissenschaftlichkeitsgrad erfüllen,
- qualitativer Forschungsart sind oder Mixed-Methods Studien zugeordnet werden können (auch die qualitative Ebene von quantitativen Studien).

In **Tab. 1** werden die deutschen und türkischen Schlüsselwörter aufgeführt, anhand deren Literatursuche in den Datenbanken „YÖK Ulusal Tez Merkezi“, „TÜBİTAK

ULAKBİM DergiPark“ und in den Suchmaschinen „BASE“, „MetaGer“, sowie „Google Scholar“ durchgeführt wurde.

Deutsche Schlüsselwörter	Türkische Schlüsselwörter
regionale DaF-Lehrwerkanalyse	Yerel Almanca ders kitabı incelemesi
DaF-Lehrwerkanalyse	Yerel Almanca ders kitabı
regionale DaF-Lehrwerke	Almanca ders kitabı incelemesi
DaF-Lehrwerk	Almanca ders kitabı
Lehrwerkanalyse	Yabancı dil olarak Almanca
Deutschlehrbuch	Almanca
Deutsch als Fremdsprache	
Deutsch	

Tab. 1: Schlüsselwörter für die Literatursuche

Die Schlüsselwörter „Almanca“ und „Deutsch“ wurden nur in der Datenbank „YÖK Ulusal Tez Merkezi“ verwendet, da die Suche anhand der spezifischeren Schlüsselwörter in dieser Datenbank keine ausreichende Trefferanzahl lieferte.

In Anlehnung an Möhler (2016: 72) wurde die Literatursuche durch andere Recherchetechniken ergänzt (Prüfen von zitierten Arbeiten in verschiedenen Studien, Suche nach Artikeln, die relevante Arbeiten referiert haben, Handsuche in Kongressbänden, Kontaktaufnahme zu ExpertenInnen im Fachbereich). Die Literatursuche in den Dankenbanken und Suchmaschinen lieferte insgesamt 4521, die ergänzende Suche durch Nutzung weiterer Ressourcen ca. 100 Treffer. Nach der Entfernung von Duplikaten und irrelevanten Suchergebnissen, wurden 85 potenzielle Primärstudien auf die Eignung für den Einschluss in die Metasynthese sorgfältig überprüft. Dem Auswahlprozess der identifizierten Primärstudien zufolge, der in Anlehnung an Jones (2007) durchgeführt wurde, wurden in diese Untersuchung insgesamt 60 Primärstudien eingeschlossen.

Der Kodierungsprozess

Vorweg wurde ein Datenentnahmeraster vorbereitet, auf dem nach einer detaillierten Lektüre einer jeden Primärstudie, die Informationen zu den betreffenden Teilen der Originalarbeiten festgehalten wurden. Nach einer Untersuchung der eingeschlossenen Primärstudien auf ihre Zielsetzungen hin, wurden unter Beachtung der Fachliteratur für jeden Themenbereich entsprechende Codes erschaffen. Zudem wurden den Originalarbeiten, um Vergleiche und eine systematische Bewertung der Primärstudien zu erleichtern, Studiencodes in Form von A1, A2, A3, ... A60 verliehen.

Maßnahmen zur Validität und Reliabilität

Die interne Validität wurde unter anderem dadurch sichergestellt, dass die Recherche im Bereich der Fachliteratur und in Bezug auf die Erhebung von Daten den gesamten

Forschungsprozess begleitete. Da aufgrund des Forschungsdesigns eine Variation der Datenerhebungsinstrumente nicht möglich war, wurde in dieser Arbeit eine Triangulation in dem Sinne durchgeführt, dass verschiedene Arten von Primärstudien (siehe **Tab. 2**) in die Metasynthese eingeschlossen wurden. Um ein möglichst repräsentatives Bild zu schaffen, wurde darauf abgezielt, möglichst viele Primärstudien, die die Einschlusskriterien der Synthese erfüllen, in die Studie einzuschließen. Durch eine ausführliche Formulierung und detaillierte Darstellung der Forschungsergebnisse, wurde die externe Validität der Arbeit gewährleistet. Sämtliche Rohdaten, Codierungen bei der Analyse der Daten, Arbeitsschritte und -prozesse sowie Erkenntnisse zur Berichterstattung wurden sorgfältig aufbewahrt. Da die Daten in dieser Arbeit durch eine Inhaltsanalyse untersucht wurden, wurden einerseits Maßnahmen zur Interrater Reliabilität ergriffen, andererseits wurden die Kodierungen nach einem Zeitraum von einem Monat wiederholt durchgeführt. Jeweils drei von den eingeschlossenen Studien wurden von zwei voneinander unabhängigen Fachexperten anhand des Datenentnahmerasters durchgearbeitet. Der Vergleich der Ergebnisse anhand der Formel von Krippendorf (2011) zeigte mit einer Zahl von 0.90, dass die Kodierungen konsequent durchgeführt wurden. Die Codes, bei denen kein Konsens herrschte, wurden überarbeitet und korrigiert. Eine erneute Kodierung nach einem Zeitraum von einem Monat zeigte auf, dass sich die Ergebnisse mit einer Zahl von 0.97 deckten.

Datenanalyse

Zur Aggregation der Rohdaten wurde ein Datenentnahmeraster verwendet, das primär für die Einzelanalyse einer jeden eingeschlossenen Primärstudie diente. Die Objekte des Aggregationsverfahrens standen in engem Bezug zu den Forschungsfragen dieser Studie, demnach wurden bei den Einzelanalysen detaillierte Informationen in Bezug auf die Ziele, die verwendeten Methoden, die Befunde und Ergebnisse aus den Lehrwerkanalysen entnommen und in den Datenentnahmerastern ausführlich dokumentiert. Die aus den Einzelanalysen entnommenen Daten wurden nach der von Miles & Hubermann (1994) vorgeschlagenen cross-case Technik analysiert. Da bei diesem Prozess auch die Kriterien zur Begutachtung von DaF-Lehrwerken aus verschiedenen Kriterienkatalogen beachtet (vordefinierte Codes), diesen aber auch neue Codes hinzugefügt wurden, wurden in dieser Studie sowohl induktive als auch deduktive Verfahren verwendet.

Befunde

In diesem Abschnitt werden die Befunde dargestellt, die anhand den insgesamt eingeschlossenen 60 Primärstudien in der Metasynthese erhoben wurden.

Verteilungen der Primärstudien nach Art und Verfassungs- bzw. Publikationsort

Tab. 2 verdeutlicht die Arten der eingeschlossenen Primärstudien. Die Prozentzahlen geben Aufschluss darüber, welchen Anteil die jeweilige Kategorie in Bezug auf die insgesamt eingeschlossenen Inland- bzw. Auslandsstudien einnimmt.

Art der Studie	Anzahl der Inlandstudien		Anzahl der Auslandsstudien		Insgesamt	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Master- & Magisterarbeiten	13	48.14	11	33.33	24	40
Zeitschriftenartikel	10	37.03	14	42.42	24	40
Dissertationen	4	14.81	2	6.06	6	10
Pro-Gradu Arbeiten	0	0	6	16.18	6	10
Insgesamt	27	100	33	100	60	100

Tab. 2: Verteilungen der Primärstudien nach ihrer Art

Wie aus **Tab. 2** ersichtlich, machen von den in die Metasynthese eingeschlossenen Primärstudien Master- & Magisterarbeiten und wissenschaftliche Zeitschriftenartikel die höchsten Anteile aus. Den zweiten Platz nehmen die inkludierten Dissertationen und Pro-Gradu Arbeiten ein. Von den insgesamt eingeschlossenen Primärstudien stammen 27 aus der Türkei und 33 aus dem Ausland. Bezüglich der Primärstudien aus der Türkei entfällt der größte Anteil der Studien auf die Master- & Magisterarbeiten. Den zweiten Platz belegen die eingeschlossenen Zeitschriftenartikel. Ferner wurden 4 Dissertationen aus der Türkei eingeschlossen, die im Bereich der Inlandstudien den letzten Platz einnehmen. In Bezug auf die Auslandsstudien entfällt der größte Anteil auf die Kategorie Zeitschriftenartikel. Den zweiten Platz belegt die Kategorie Master- & Magisterarbeiten, die geringsten Anteile verzeichnen in diesem Bereich jedoch die eingeschlossenen Dissertationen und Pro-Gradu Arbeiten. **Tab. 3** gibt Auskunft über die Anzahl der eingeschlossenen Primärstudien aus den jeweiligen Ländern.

Land	Anzahl der Studien	
	(f)	(%)
Türkei	27	45
Finnland	14	23.33
Deutschland	9	15
Japan	2	
Norwegen	2	3.33
Schweiz	2	
Kroatien	1	
Polen	1	
Niederlande	1	1.66
Brasilien	1	
Insgesamt	60	100

Tab. 3: Verteilungen der Primärstudien nach ihrem Verfassungs- bzw. Publikationsort

Tab. 3 zeigt, dass 27 Studien aus der Türkei stammen und die die Primärstudien aus Finnland den höchsten Anteil im Bereich der Auslandsstudien ausmachen. 9 Primärstudien stammen aus Deutschland, auf die Länder Japan, Norwegen und die Schweiz entfallen je 2 Primärstudien. Studien aus Ländern wie Kroatien, Polen, die Niederlande und Brasilien sind mit je einer Primärstudie deutlich niedriger vertreten.

Verteilungen der Primärstudien nach ihrem Verfassungs- bzw. Publikationsjahr

Nach dem in den Einschlusskriterien festgelegten Zeitraum umfasst diese Metasynthese Primärstudien, die zwischen den Jahren 1985-2019 verfasst worden sind. **Abb. 3** verdeutlicht die Anzahl der Primärstudien, die im festgelegten Zeitraum identifiziert werden konnten und in die Metasynthese eingeschlossen wurden.

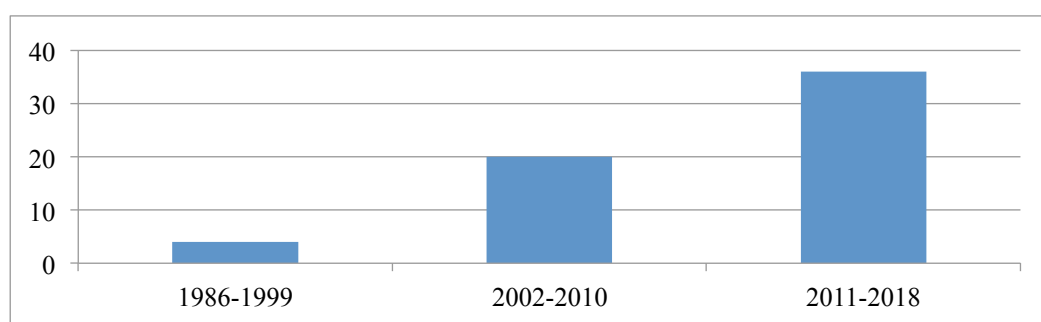


Abb. 1: Verteilungen der Primärstudien nach ihrem Verfassungs- bzw. Publikationsjahr

Abb. 1 verdeutlicht, dass der in den Einschlusskriterien festgelegte Zeitraum mit den eingeschlossenen Primärstudien gut vertreten ist, aus den Jahren 1985 und 2019 keine Primärstudien identifiziert werden konnten, die die Einschlusskriterien dieser Metasynthese erfüllen und die Zahl an wissenschaftlichen Studien im Rahmen regionaler DaF-Lehrwerke im Laufe der Zeit zugenommen hat. Mit 36 Originalarbeiten wurden überwiegend gegenwartsnahe Primärstudien (2011-2018) in die Studie eingeschlossen. Ferner wurden 20 Primärstudien, die zwischen den Jahren 2002-2010 und 4 Primärstudien in die Synthese inkludiert, die zwischen dem Zeitraum von 1986-1999 verfasst worden sind.

Verteilungen der Primärstudien nach ihrem Forschungsdesign

Tab. 4 gibt Aufschluss über die verwendeten Methoden in den insgesamt eingeschlossenen 60 Primärstudien.

Forschungsdesign	(f)	(%)
Qualitative Methoden	51	85
Mixed-Methods	5	8.33
Quantitative Methoden	4	6.66
Insgesamt	60	100

Tab. 4: Verteilungen der Primärstudien nach ihrem Forschungsdesign

Tab. 4 verdeutlicht, dass 51 Primärstudien (85 %) mit deskriptivem Forschungsdesign den höchsten Anteil verzeichnen. Mixed-Methods und Studien, bei denen Fragetechniken zur Ermittlung bestimmter Eigenschaften mit Lernenden oder Lehrenden verwendet werden, machen deutlich den geringsten Anteil aus.

Verteilungen der Primärstudien nach ihren Themenbereichen

Die eingeschlossenen Primärstudien wurden in Entsprechung zu ihren Themen, ihren Zielsetzungen und Ergebnissen nach in deskriptiven Themenbereichen geordnet. In **Tab. 5** werden die insgesamt 11 ihrer Rangfolge nach geordneten Themenbereiche aufgeführt.

Themenbereiche	Primärstudien	(f)	(%)
Landeskunde & interkulturelles Lernen	A12, A13, A14, A15, A17, A21, A29, A31, A32, A36, A40, A41, A42, A47, A49, A50, A52	17	28.33
Multidimensionale Analysen	A1, A6, A7, A37, A53, A55, A56, A57	8	13.33
Sprache	A4, A5, A16, A22, A23, A33, A34, A46	8	13.33
Grammatik	A24, A27, A35, A45, A51, A54	6	10
Konzepte des Spracherwerbs	A9, A10, A25, A30, A39, A59	6	10
Visualität	A3, A11, A38, A44, A48	5	8.33
Sprachliche Fertigkeiten	A8, A18, A20, A28, A58	5	8.33
Linguistische Gegenstände	A19, A60	2	3.33
Wortschatz	A2	1	1.66
Vermittlungskonzepte	A26	1	1.66
Selbstorganisationsformen	A43	1	1.66
Insgesamt		60	100

Tab. 5: Verteilungen der Primärstudien nach ihren Themenbereichen

Tab. 5 zeigt, dass der Themenbereich „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ deutlich den höchsten Anteil an Studien verzeichnet. Die Primärstudien, die auf eine ganzheitliche Analyse von Lehrwerken abzielen und keinen spezifischen Aspekt im Fokus ihrer Lehrwerkanalyse haben, wurden dem Themenbereich „Multidimensionale Lehrwerkanalysen“ zugeordnet und machen einen Anteil von 13.33 % aus. Der Themenbereich „Sprache“ ist desgleichen mit 8 Primärstudien belegt. Diesem folgen die Primärstudien der zwei Themenbereiche „Grammatik“ und „Konzepte des Spracherwerbs“ mit jeweils 6 Studien. Die Themenbereiche „Visualität“ und „Sprachliche Fertigkeiten“ sind mit jeweils 5 Studien geringer vertreten. Deutlich weniger Studien werden dem Themenbereich „Linguistische Gegenstände“ zugeordnet, jedoch verzeichnen die Bereiche „Wortschatz“, „Vermittlungskonzepte“ und „Selbstorganisationsformen“ die geringsten Anteile.

Kategorien zu den Themenbereichen

Unter Beachtung der einzelnen methodischen Schritte für Metasynthesen wurden die eingeschlossenen Primärstudien sorgfältig analysiert. Diesem Prozess zufolge wurden

zu den einzelnen Themenbereichen unter bestimmten Kategorien Schlüsselwörter und Begriffe generiert, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede binnen den Studien verdeutlichen sollen.

Tab. 6 gibt Auskunft über folgende Aspekte: In der linken Spalte werden die Themenbereiche und in der mittleren Spalte die einzelnen Kategorien zu den Themenbereichen aufgeführt. Die rechten Spalten informieren über die Anzahl (und Prozentzahl) der Studien im Themenbereich, in der die jeweilige Kategorie behandelt wird.

Themenbereiche	Kategorien	f	(%)
Landeskunde & interkulturelles Lernen	1. Texte & Themen	11	64.70
	2. Interkulturalität	11	
	3. Einbezug aller deutschsprachigen Länder	10	58.82
	4. Einbezug von literarischen Texten	8	47.05
	5. Sprachliche Diversität	7	41.17
	6. Subjekte im Lehrwerk	7	
	7. Darstellung von Kultur	7	
	8. Vorurteile, Stereotype und Klischees	6	35.29
	9. Einsatz von Karten und Fotos zur Darstellung von Geographie	5	29.41
	10. Darstellung der Gesellschaft	4	23.52
	11. Vorhandensein von Zusatzmaterial	4	
	12. Aufgabenarten zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten	4	
	13. Übereinstimmung der landeskundlichen Inhalte mit den Vorschriften des Lehrplans	3	
	14. Authentizität von Bildern	3	17.64
	15. Behandlung von historischen Ereignissen	3	17.64
	16. Vielseitige Behandlung des Alltagslebens	3	
Multidimensionale Analysen	1. Sprache	6	75
	2. Sprachliche Fertigkeiten	6	
	3. Landeskunde & interkulturelles Lernen	5	62.50
	4. Grammatik	5	
	5. Einsatz von interaktiven Sozialformen	4	50
	6. Förderung von Lernerautonomie	3	37.50
	7. Visualität	2	25
Sprache	1. Texte	7	87.50
	2. Authentizität der Sprache	7	
	3. Förderung der kommunikativen Kompetenz	4	50
	4. Spektrum an Beispielen für sprachliche Vielfalt	3	37.50
	5. Orientierung an der Standardsprache	3	
	6. Einsatz von regionalen Varietäten	3	
	7. Berücksichtigung von kulturell- sprachlichen Unterschieden	2	25
	8. Aussprache und Intonation	1	12.50
Grammatik	1. Grammatikübungen	6	100
	2. Grammatikdarstellung	6	
	3. Grammatikkonzept	5	83.33
	4. Grammatikprogression	4	66.66
	5. Grammatikbezogene Hinweise im Inhaltsverzeichnis	4	

	6. Förderung von Sprachbewusstheit	2	33.33
Konzepte des Spracherwerbs	1. Sprache der Sprachvergleiche	6	100
	2. Bereich der Sprachvergleiche	4	66.66
	3. Förderung von Sprachbewusstheit	3	
	4. Behandlung von möglichen Interferenzfehlern	3	50
	5. Explizite Behandlung von Lernstrategien	3	
	6. Typen der Lernstrategien	3	
	7. Kontinuierlicher Einbezug von tertiärsprachlichen Prinzipien	2	
	8. Explizite Thematisierung von Möglichkeiten aus Transfer & Sprachvergleich	2	33.33
	9. Behandlung von interkulturellen Erfahrungen	2	
	10. Einsatz von Internationalismen	2	
	11. Einsatz von Anglizismen	2	
Visualität	1. Bildfunktionen	5	
	2. Technische Qualität	5	100
	3. Vergleich mit dem pädagogischen Konzept der Ausgangskultur	5	
	4. Bildsorten	4	80
	5. Mitteilungsabsicht der visuellen Komponente	3	
	6. Hinweise zur Bildverwendung im Lehrerhandbuch	3	60
	7. Angemessene Gestaltung makrotypografischer Komponente	2	40
	8. Kreative Bildarbeit	1	20
Sprachliche Fertigkeiten	1. Sprechfertigkeit	5	100
	2. Leseverstehen	3	60
	3. Hörverstehen	3	
	4. Schreibfertigkeit	1	20
	5. Ausgewogene Behandlung der sprachlichen Fertigkeiten	1	
Linguistische Gegenstände	1. Einsatz von Idiomen	1	50
	2. Modifikationen von Sprichwörtern	1	50
Wortschatz	1. Wortschatzvermittlung und -darstellung	1	100
Vermittlungskonzepte	1. Übereinstimmung mit den Merkmalen der Vermittlungsmethoden	1	100
Selbstorganisationsformen	1. Projektorientierung	1	100

Tab. 6: Kategorien zu den Themenbereichen

Tab. 6 verdeutlicht zum einen die Forschungs- und Themenbereiche und zum anderen die Kategorien, die in den analysierten Primärstudien gemeinsam behandelt werden. In Zusammenhang der Forschungsfragen dieser Arbeit läßt sich feststellen, dass sich im Themenbereich „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ 16 gemeinsame Kategorien ergeben, auf die die AutorInnen in den Primärstudien Bezug nehmen. In den Primärstudien dieses Themenbereichs werden am häufigsten (in 11 von 17 Primärstudien) die beiden Kategorien „Texte & Themen“ und „Interkulturalität“ behandelt. Unter der Kategorie „Texte & Themen“ wird in den Primärstudien des näheren der Frage nachgegangen, ob die Texte und Themen in den analysierten regionalen DaF-Lehrwerken authentisch, altersgerecht, relevant, aktuell und abwechslungsreich gestaltet sind. Weiterhin werden unter dieser Kategorie die Aspekte

behandelt, ob die Texte und Themen progressionell zugeordnet sind und Vorkenntnisse und Erwartungen der Zielgruppe in den analysierten Lehrwerken berücksichtigt werden. Unter der Kategorie „Interkulturalität“ stehen Fragen wie die Berücksichtigung von kulturkontrastiven Aspekten, die Behandlung von Beziehungen zwischen Ausgangs- und Zielkultur sowie die Thematisierung von anderen Ländern in den analysierten Lehrwerken im Mittelpunkt. Auch der Einbezug von allen deutschsprachigen Ländern und die Verfolgung des DACH- Prinzips werden in über der Hälfte der Primärstudien erforscht. Fast in der Hälfte der Primärstudien (47.05 %) wird untersucht, ob oder inwieweit literarische Texte in die analysierten Lehrwerke einbezogen werden. Relativ häufig werden in den Primärstudien dieses Themenbereichs (41.17 %) die sprachliche Diversität, die Subjekte und die Darstellung von Kultur in den Lehrwerken untersucht. Bei der Kategorie „sprachliche Diversität“, wird im näheren den Fragen nachgegangen, ob in den Lehrwerken die Plurizentrik des Deutschen mit seinen Varietäten thematisiert wird und ob auch weitere sprachliche Variationsdimensionen wie Jugendsprache und Umgangssprache eingesetzt werden. Die Kategorie „Subjekte im Lehrwerk“ konzentriert sich auf die Untersuchung der Identifikationsmöglichkeiten mit den Personen in den Lehrwerken, die Behandlung von Charakteristika der Deutschen und die Frage nach dem Vorhandensein von geschlechtsspezifischen Stereotypen in den Lehrwerken. Die Kategorie „Darstellung der Kultur“ widmet sich vor allem der Frage, inwieweit die Themen Kunst, Theater, Film und Kino in die Lehrwerke einbezogen werden, aber auch den Fragestellungen, inwieweit Sitten, Gebräuche und Feste der Zielkultur vorgestellt werden. Weiterhin werden die analysierten Lehrwerke unter dieser Kategorie daraufhin untersucht, ob Tabuthemen und religiöse Erfahrungen in den Lehrwerken behandelt werden.

Ferner lässt sich aus den Daten in **Tab. 6** ableiten, dass in den Primärstudien des zweiten Themenbereichs „Multidimensionale Lehrwerkanalysen“ am häufigsten die zwei Kategorien „Sprache“ und „Sprachliche Fertigkeiten“ (in 75 % der Studien dieses Themenbereichs) untersucht werden. Unter der Kategorie „Sprache“ kommen vor allem die Eigenschaften der in den Lehrwerken verwendeten Texte zum Ausdruck. Im näheren geht es hier um die Authentizität der Texte, die Vielfalt der Textsorten, die Angemessenheit der Texte an die Zielgruppe sowie um die Situativität und kontextuelle Einbettung der Texte. Dazu werden aber auch weitere Aspekte behandelt, wie die Fragestellung, ob sich die Lehrwerke überwiegend an der Standardsprache des Deutschen orientieren oder ob auch Beispiele zur sprachlichen Vielfalt (Jugend- u. Umgangssprache) in den Lehrwerken zu finden sind. Überdies aber auch Aspekte zur Aussprache und Intonation (systematische Behandlung, Berücksichtigung von kontrastiv-schwierigen Lauten) und zum Hörmaterial (Vielfalt, Authentizität), das in den Lehrwerken verwendet wird. Unter der Kategorie „Sprachliche Fertigkeiten“ konzentrieren sich die AutorInnen der Primärstudien überwiegend darauf, ob in den analysierten Lehrwerken die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten ausgewogen behandelt werden.

Den zweiten Platz nehmen in diesem Themenbereich die zwei Kategorien „Landeskunde & interkulturelles Lernen“ und „Grammatik“ ein, die in 62.50 % der

Primärstudien behandelt werden. Hier kommen Fragestellungen wie die Berücksichtigung von kulturkontrastiven Aspekten und die Vermittlung eines realistischen Deutschlandbildes zum Vorschein. Die Kategorie „Grammatik“ konzentriert sich überwiegend auf die Grammatikprogression, -darstellung, -übungen und das Grammatikkonzept der Lehrwerke. Weiterhin lässt sich feststellen, dass in der Hälfte der Studien dieses Themenbereichs erforscht wird, inwieweit die Lehrwerke den Einsatz von interaktiven Sozialformen fördern.

Im Mittelpunkt der Primärstudien des dritten Themenbereichs „Sprache“ stehen die zwei Kategorien „Texte“ und „Authentizität der Sprache“, die beide in 87.50 % der Studien behandelt werden. Unter der Kategorie „Texte“ wird hierbei in den Primärstudien überwiegend untersucht, ob und inwiefern die Texte in den Lehrwerken authentisch sind. Weiterhin lässt sich aus den Daten in **Tab. 6** ableiten, dass in der Hälfte der Primärstudien dieses Themenbereichs der Frage nachgegangen wird, inwieweit die analysierten Lehrwerke die kommunikative Kompetenz der Lernenden fördern.

In Bezug auf den vierten Themenbereich „Grammatik“ lässt sich aus den Daten ableiten, dass am häufigsten die Kategorie „Grammatikübungen“ und „Grammatikdarstellung“ behandelt werden. Unter der Kategorie „Grammatikübungen“ kommt hier vor allem die Frage nach der Kontextualität der Übungen und die Sprache der Arbeitsanweisungen zum Vorschein. Bei der Kategorie „Grammatikdarstellung“ konzentrieren sich die AutorInnen überwiegend auf die Regelgebung (Einsatz von Muttersprache, Vorhandensein von Hinweisen und Erklärungen) in den Lehrwerken. Weiterhin fällt auf, dass das Grammatikkonzept in den Primärstudien dieses Themenbereichs sehr häufig analysiert (83.33 % der Studien) wird. Über die Hälfte der Studien (66.66 %) nehmen in der Lehrwerkanalyse Bezug auf die Grammatikprogression und auf die Frage, ob im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks grammatikbezogene Hinweise vorhanden sind.

In allen eingeschlossenen Primärstudien des fünften Themenbereichs „Konzepte des Spracherwerbs“ wird die Sprache, in der Sprachvergleiche in den Lehrwerken vorgenommen werden (Sprachvergleiche mit der L1, mit dem Englischen als L2 oder mit anderen Sprachen) thematisiert. In mehr als der Hälfte (66.66 %) der Studien wird auch auf den Bereich (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Übersetzungen), in dem die Sprachvergleiche durchgeführt werden, Bezug genommen. Weiterhin lässt sich aus den Daten entnehmen, dass in der Hälfte der Studien untersucht wird, inwiefern die Lehrwerke die Sprachbewusstheit der Lernenden fördern, ob auf mögliche Interferenzfehler Bezug genommen wird, welche Lernstrategien vermittelt werden und ob eine explizite Thematisierung von Lernstrategien vorgenommen wird.

Die Funktion der in den Lehrwerken verwendeten Bilder und deren technische Qualität werden in allen eingeschlossenen Primärstudien des sechsten Themenbereichs „Visualität“ thematisiert. Auch werden in allen Studien Vergleiche mit dem pädagogischen Konzept der Ausgangskultur (Angemessenheit der Bilder an die Altersgruppe, Tabuthemen, Berücksichtigung von Vorkenntnissen der Zielgruppe)

vorgenommen. Sehr häufig (in 80 % der Studien) werden auf in den Lehrwerken verwendeten Bildsorten Bezug genommen. Die Mitteilungsabsicht der visuellen Komponente (Klarheit des situativen Rahmens, Deutlichkeit der kommunikativen Absicht der Personen, Erkennbarkeit von Rollen der Personen) und ob Hinweise zur Bildverwendung in den Lehrerhandbüchern vorhanden sind, sind Aspekte, die in mehr als der Hälfte (60 %) der Studien behandelt werden.

Während die Sprechfertigkeit in allen Primärstudien des siebten Themenbereichs „Sprachliche Fertigkeiten“ behandelt wird, wird auf das Lese- und Hörverstehen in nur ein wenig über der Hälfte (60%) der Studien Bezug genommen.

Der achte Themenbereich „Linguistische Gegenstände“ umfasst zwei Primärstudien, die sich in ihrem Forschungsvorhaben zum einen mit dem Einsatz von Idiomen (Anzahl der Idiome und Behandlung) und zum anderen mit Modifikationen von Sprichwörtern (Anzahl und Modifikationsarten und deren Funktionen) in regionalen DaF-Lehrwerken befassen. Die letzten drei Themenbereiche „Wortschatz“, „Vermittlungskonzepte“ und „Selbstorganisationsformen“ schließen jeweils eine Primärstudie ein. Die Studie im Themenbereich „Wortschatz“ konzentriert sich darauf, ob in den analysierten Lehrwerken Wortbildungsregeln systematisch eingeführt werden, die Wortschatzauswahl begründet wird, auf den Einsatz von visuellen und verbalen Hilfsmitteln bei der Wortschatzpräsentation, die Übungsformen, die Förderung von Lernerautonomie sowie auf die Vermittlung von Lernstrategien. Während in den Lehrwerkanalysen des Themenbereichs „Vermittlungskonzepte“ im Mittelpunkt die Übereinstimmung mit den Merkmalen der verschiedenen Vermittlungskonzepte liegen, werden in den Primärstudien des letzten Themenbereichs „Selbstorganisationsformen“ unter der Kategorie „Projektorientierung“ die Lehrwerke daraufhin untersucht, ob und inwieweit in den Lehrwerken Projektaufgaben eingesetzt werden und diese Möglichkeiten zur Sozialisierung der Lernenden ermöglichen.

Schlussbetrachtung

Aus der Analyse der in diese Metasynthese eingeschlossenen Primärstudien lässt sich schließen, dass sowohl im In- als auch im Ausland zahlreiche Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken aufzufinden sind und der Themenbereich häufig in fachwissenschaftlichen Artikeln sowie Master- & Magisterarbeiten, in Dissertationen dagegen seltener behandelt wird. In Bezug auf den in den Einschlusskriterien festgelegten Zeitraum von 1985- 2019 lässt sich festhalten, dass in der Metasynthese überwiegend gegenwartsnahe Studien eingeschlossen und analysiert wurden. Aus den Verteilungen der in den Primärstudien verwendeten Methoden lässt sich schlussfolgern, dass Studien qualitativer Forschungsart deutlich die höchsten Anteile verzeichnen. Mixed-Methods Studien und Studien, bei denen Fragetechniken zur Ermittlung bestimmter Eigenschaften von Lehrwerken mit Lernenden oder Lehrenden verwendet werden, machen deutlich die geringsten Anteile in der Metasynthese aus. In dieser Hinsicht würden, wie auch in der Forschungsliteratur darauf hingewiesen, weitere Studien, die über werkanalytische Vorgehensweisen herausgehen, nähere Anhaltspunkte

über die Wirkung von Lehrwerken auf konkreten Lerngruppen liefern, genauere Anstöße zu den Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen der Lernenden beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache geben und somit zu einer genaueren Anpassung der Lehrwerke an die Zielgruppen vor Ort verhelfen (vgl. Rösler/Schart 2016: 490).

Die Ergebnisse der Synthese verdeutlichen, dass die in den Primärstudien untersuchten regionalen DaF-Lehrwerke sehr häufig in Bezug auf die Vermittlung von landeskundlichen Gegenständen und in diesem Zusammenhang auf den Aspekt von Interkulturalität und die Eigenschaften der in den Lehrwerkwerken enthaltenen Texte und Themen analysiert werden. Weniger untersucht wird in diesem Kontext, ob Karten und Fotos zur Darstellung der Geographie in den Lehrwerken zielgerecht eingesetzt werden, wie die Gesellschaft dargestellt wird, ob Zusatzmaterial zu dem Bereich Landeskunde vorhanden ist und ob in den Lehrwerken Aufgabenarten zu finden sind, die eine kritische Auseinandersetzung mit Lerninhalten fördern. Viel weniger wird in den Lehrwerkanalysen dieses Themenbereiches darauf Bezug genommen, ob die Lehrwerkinhalte mit den Vorschriften des Lehrplans übereinstimmen und wie authentisch die verwendeten die Bilder in den Lehrwerken sind. In diesem Sinne ist für weitere Studien im Forschungsfeld darauf anzuregen, die Authentizität der in den Lehrwerken verwendeten Bilder näher zu erforschen, um somit dem Anspruch der Realitätsnähe mit der Untermauerung von authentischen Materialien gerecht zu werden (vgl. Demiryay 2016: 240).

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass nach dem Themenbereich „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ regionale DaF-Lehrwerke häufig als Ganzes und mit Fokus auf verschiedene Teilaspekte untersucht werden. In den Lehrwerkanalysen dieses Themenbereichs fallen Aspekte wie die Eigenschaft der Sprache und die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten in den Schwerpunkt. Eine weitere Implikation betrifft in diesem Rahmen die deutlich weniger behandelten Fragen in den Lehrwerkanalysen, inwieweit interaktive Sozialformen eingesetzt werden, die Lernerautonomie gefördert wird und die Visualität der Lehrwerke für die Zielgruppe geeignet ist.

Ferner geht aus den Ergebnissen der Synthese hervor, dass Lehrwerkanalysen des Themenbereichs „Sprache“ in den eingeschlossenen Primärstudien häufig vertreten sind. Während die Eigenschaften der in den Lehrwerken vorhandenen Texte und die Authentizität der Sprache in den Lehrwerkanalysen sehr häufig untersucht wird, ist auffällig, dass auf die Berücksichtigung von kulturell-sprachliche Unterschieden und den Aspekt Aussprache und Intonation nur gering Bezug genommen wird. Weitere und vor allem spezifischere Studien in diesem Bereich, würden vor allem dazu verhelfen, spezielle Bedürfnisse der konkreten Lernzielgruppe wie z.B. kontrastiv potenzielle Interferenzfehler zu berücksichtigen.

Aus der Synthese lässt sich weiterhin ableiten, dass Primärstudien zu den zwei Themenbereichen „Grammatik“ und „Konzepte des Spracherwerbs“ relativ häufig vertreten sind. Die Studien im Bereich Grammatik konzentrieren sich überwiegend auf die Darstellung, Übungen und das Konzept der Grammatik. Untersuchungen zur

Förderung der Sprachbewusstheit im Kontext der Grammatik sind nur gering vertreten und wären als ein Desiderat zu beheben. Für die Studien des Themenbereichs „Konzepte des Spracherwerbs“ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die AutorInnen sich überwiegend auf die Sprache und den Bereich der Sprachvergleiche beziehen und sich in diesem Sinne jedoch die Untersuchung von tertiärsprachlichen Prinzipien weniger behandelt wird.

In den Primärstudien des Themenbereichs „Visualität“ liegen überwiegend die Funktion und technische Qualität der in den Lehrwerken verwendeten Bilder im Mittelpunkt der Lehrwerkanalysen und weisen auf einen weiteren Forschungsbedarf im Bereich von Möglichkeiten zu kreativer Bildarbeit hin.

Bezüglich des Themenbereichs „Sprachliche Fertigkeiten“, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in allen Primärstudien zwar die Entwicklung der Sprechfertigkeit thematisiert wird, jedoch das Lese- und Hörverstehen in den Analysen deutlich weniger behandelt wird und nur selten auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit Bezug genommen wird.

Die Ergebnisse dieser Metasynthese zeigen außerdem, dass Lehrwerkanalysen zu linguistischen Gegenständen in ihrer Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache, zur Vermittlung von Wortschatz und zu Vermittlungskonzepten nur gering vertreten sind. In diesem Sinne werden vor allem weitere Studien im Bereich der Wortschatzvermittlung in regionalen DaF-Lehrwerken als Desiderat gedeutet.

Abschließend lässt sich festhalten, dass weitere Studien in Bezug auf die Nutzung von Medien im Präsenz- sowie Distanzunterricht, Einzelaspekte wie Sprachmittlung, Förderung von Lernautonomie, das Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen, die Vermittlung von Lernstrategien in regionalen DaF-Lehrwerken sicherlich eine Bereicherung für den Forschungsbereich leisten würden.

Literaturverzeichnis

- Breitung, Horst/ Lattaro, Elisabeth** (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, G./ Götze, L./ Henrici, G. / Krumm, H. J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19,1-2)*. Berlin: De Gruyter, 1041-1053.
- Çalık, Muammer/ Sözbilir, Mustafa** (2014): İçerik analizinin parametreleri. In: *Eğitim ve Bilim*, 39(174). 33-38.
- Demiryay, Nihan** (2016): Authentische Materialien aus der Perspektive von Fremdsprachendidaktik: Überlegungen zur Anwendbarkeit. In: *ZfWT*, 8 (1), 239-253.
- Gerighausen, Josef/ Seel, Peter C.** (1982): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, H. J. (Hrsg.): *Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe- Institut, 23-35.
- Gerighausen, Josef/ Seel, Peter C.** (1983): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts*. München.
- Jones, Michael L.** (2007): *Overview of Methods. Reviewing Research Evidence for Nursing Practise: Systematic Reviews*. London: Oxford Blackwell Publishing.

- Krippendorff, Klaus** (2011): Agreement and Information in the Reliability of Coding. In: *University Pennsylvania Scholarly Commons Department Papers Communication Methods and Measures*, 5(2), 93-112.
- Krumm, Hans Jürgen** (1987): Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: Wierlacher, A. (Hrsg.): *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München, 267-281.
- Miles, Matthew B./ Hubermann, Michael A.** (1994): *Quality data analysis: a sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Möhler, Ralph** (2016): Qualitative Evidenzsynthesen- Methodologien, Methoden und Herausforderungen. In: *QuPuG. Journal für qualitative Forschung in Pflege und Gesundheitswissenschaft*, 2(3), 70-77.
- Noblit, George W. / Hare, Dwight R.** (1988): Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. In: *Qualitative Research Methods*, Vol. II. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Osterloh, Karl-Heinz** (1978): Eigene Erfahrung- fremde Erfahrung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 8, 189-199.
- Rösler, Dietmar/ Schart, Michael** (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse - und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Info DaF*, 5, 483-493.
- Sandelowski, Margarete/ Barroso, Julie** (2003): Classifying the Findings in Qualitative Studies. In: *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Tichy, Ellen** (2012): *Regionale Lehrwerkforschung- Deutsch als Fremdsprache in Ungarn von der Wende bis 2010*. Schriftenreihe Lingua Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis Band 21. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Almanya’da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma *

Ayhan Bayrak , Eskişehir– Bilal Üstün , Nevşehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845596>

Öz

Bu çalışmanın amacı Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerini incelemek ve yaptıkları yazım hatalarını belirlemektir. Çalışmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Çalışmada yer alan veriler durum çalışması ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Almanya’da yaşayan Türk çocukları, örneklemini ise Almanya’nın Hessen Eyaletinde Türkçe dersi alan 11-15 yaş arası rastgele seçilen 20 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için uzman görüşleri de alındıktan sonra iki ayrı konudan tercih ettikleri biri hakkında kompozisyon metinleri yazdırılmıştır. Sonuç olarak Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının yazdıkları metinlerde ağırlıklı olarak alfabe farklılığından kaynaklanan yanlışlar, büyük-küçük yazımından kaynaklanan yanlışlar, bitişik-ayrı yazımından kaynaklanan yanlışlar ile konuşulan dilin yazı diline aktarımından kaynaklanan yanlışlar belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, Kompozisyon, Beceri, Almanya.

Abstract

A Study on Turkish Writing Skills of Turkish Children Growing Up Bilingual in Germany

The purpose of this study is to analyse the Turkish writing skills of Turkish children who live in Germany and identify their spelling mistakes. In the study, qualitative method was preferred. The data of the study was gathered through a case study. In order to analyse the data, descriptive content analysis was employed. The population of the study consists of Turkish children who live in Germany and the sampling consists of 20 randomly selected Turkish students between the ages 11-15 who attend Turkish courses in the Hessen State of Germany. In order to determine the written expression skill levels of the participant students, after consulting the expert opinions, they were asked to write a composition about a topic chosen between two different topics. Consequently, it was identified that Turkish students made errors mainly resulting from the alphabetical differences, small caps, compound – separate spelling and from the transfer of spoken language to the written language. Suggestions related to the findings were given at the end of the study.

Keywords: Writing Skills, Composition, Skill, Germany.

Einsenddatum: 13.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Bu çalışma, Bilal Üstün tarafından yazılan ‘Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Bir Model Önerisi’ adlı Doktora tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the Turkish texts written by the bilingual Turkish children who live in Germany, identify their errors in writing and to make suggestions on the correction of the errors. Within the framework of this main purpose, an answer was sought to the below-mentioned question:

“What are the most important errors in written expressions of Turkish children who live in Germany?”

In this study, qualitative research method was preferred. The qualitative data of the study was obtained through a case study. Case studies are research designs used in many fields such as evaluation processes in which the researcher analyses a case, frequently a programme, an event, an action, a process or one or more individual (Stake 1995; Yin 2009). While gathering data through qualitative methods, open-ended questions are asked, the data is based on interviews or texts and the analysis is carried out by interpretation (Creswell 2017).

The population of the research consists of bilingual Turkish children who live in Germany. The sampling consists of 20 Turkish children between the ages 11-15 in Hessen State of Germany during the 2019-2020 academic year. While selecting these children, their attendance to Turkish courses now or in the past was taken into consideration.

After consulting the expert opinions, two different composition topics that the Turkish children in Germany could easily express their thoughts and opinions were determined in order to identify their written expression skills. 20 participant children were asked to write a composition choosing one of the two topics. The topics of the composition are as follows:

- Write about a memory you cannot forget.
- What do you do on summer holidays? Write/ Explain!

Errors obtained as a result of the scanning were classified as follows:

- Negative translation errors resulting from the difference between German and Turkish Alphabets,
- Incorrect separations on the spelling of the words in the text,
- Writing nouns in capital letters,
- Errors resulting from the transfer of the local language used in family to written language.

Turkish courses in German schools are selective courses. Attendance to the courses is voluntary and exempt from the success evaluation. It can be appropriate to enlighten the parents on the importance of mother tongue education by the teachers assigned by the Ministry of National Education and to do more encouraging activities for students in order to increase the interest and attendance of the students to Turkish courses.

Giriş

II. Dünya Savaşı sonrası dış ülkelerden temin ettiği iş gücü sayesinde ekonomik ve sosyal olarak büyüyen Almanya günümüzde de üretimin en çok yapıldığı ülkelerden biri olarak nitelendirilmektedir. Almanya, dünyanın önde gelen ekonomi otoritelerince de Avrupa Birliği'nin çimentosu olarak görülmektedir (Arslan 2006).

1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan iş gücü anlaşması ile birlikte Almanya'nın kapıları Türk işçilerine resmi olarak açılmıştır. Bu işçiler zamanla "Gastarbeiter" (misafir işçiler) olarak da nitelendirilmiştir. Bu tarihten önce de Almanya'ya okumaya giden Türk gençleri olmuştur ancak Almanya'daki Türkler denildiğinde akla öğrenim görmek için yurt dışına çıkmış gençler değil, çalışmak üzere gitmiş işçi kökenli Türkler gelmektedir (Kırmızı 2016).

1970'li yılların başında dünya ekonomisini vuran petrol krizi Almanya'yı da vurmuş ve Almanya'daki istihdam dönemselsel olarak azalma göstermiştir. Her ne kadar Almanya yaşanan petrol krizinden dolayı işçi alımını durdurmuş olsa da, Türklerin Almanya'ya göçü aile birleşimleri vasıtası ile devam etmiştir. 1980'li yıllarda Alman hükümeti "misafir işçilerin" ülkelerine geri dönmeleri için teşviklerde bulunmuş ve az da olsa başarılı olmuştur. Her şeye rağmen Türk işçilerin büyük bir kısmı başta düşünüldüğünün aksine Türkiye'ye hiç dönmemişler ve orada kalmayı tercih etmişlerdir (Hekimler 2009). Almanya'da kalan Türk işçilerinin, ailelerini de yanlarına almaları hem Türkler hem de Almanlar için yeni bir sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur: Bu sorun dil ve kültür sorunudur. Misafir işçilerin ikinci nesil olarak adlandırılan çocukları o dönemde Almancayla ve Alman kültürüyle sorunlar yaşarken, ilk neslin torunları olan dördüncü nesil de bugün o dönemin tam tersi olarak Türkçeyle ve Türk kültürüyle sorunlar yaşamaktadır.

Almanya'da yaşayan Türk çocukları iki dilli yetişmektedir. İki dilliliği Biskop ve Mogford (1994) "Birincil dil gelişim döneminde, birden fazla dilde eşzamanlı kazanımdır" şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Canan 2012). İki dillilik kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde "Aynı devletin yurttaşları arasında birden çok dille konuşulması durumu", Duden sözlüğünde ise "iki dilin bir kişi tarafından ustaca kullanılması" olarak tanımlanmaktadır. Literatürde iki dillilik kavramı için birçok tanım kullanılmaktadır. Özdemir (1988), iki dilliliğin bireyin iki dil sistemiyle özdeşleşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmektedir. Bloomfield (1933) ise, iki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesinin ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Almanya'da doğan Türk çocukları da orada iki dilli olarak yetişmektedir. Bu durum da bazı problemleri beraberinde getirmektedir. Güleç ve İnce'ye (2013) göre Türk kökenli göçmen çocuklarının Türkçe konuşması istenmemekte, sadece yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeleri istenmektedir ve bu bir asimilasyon politikasıdır. Avrupa'daki Türk çocuklarının iki dilli gelişimleriyle ilgili kısıtlı sayıda çalışma yapılmıştır ve bu kısıtlı sayıdaki çalışmalar da ulaşması gereken mercilere ulaşmamıştır (Yılmaz 2014). Almanya'daki Türk çocuklarının Türkçe yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığı birçok akademisyen tarafından da dillendirilmektedir. Bu akademisyenlerden biri olan Koçak (2012) Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçeyi

kullanma düzeylerindeki yetersizliğin özellikle son nesil olan dördüncü nesilde belirgin bir şekilde görüldüğünü ifade etmekte ve Almanya’da doğmuş, büyümüş ve orada hayatını devam ettirmesine kesin gözüyle bakılan bu neslin Türkçeyi neredeyse hiç kullanmadıklarını belirtmektedir. Koçak’ı destekler nitelikte sonuçlara ulaşan Kırmızı (2016) da eğitim hayatına doğrudan Almanya’da başlamış olan neslin en büyük sıkıntısının kendi öz kültürüne ve diline karşı yabancılaşmış olduğunu dile getirmektedir. Almanya’da yaşayan Türk çocukları ile ilgili yapılan son araştırmalar da Almanya’da bulunan Türk çocuklarının Türkçe dilinde yeterli olmadığını göstermektedir. Aksoy (2010) bir çalışmada, Almanya’daki Türk çocuklarının anadil öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlere işaret ederken, Aktürkoğlu (2017) Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının çoğunun okul dışında ve okulda ders saatleri dışında ya hep Almanca ya da daha çok Almanca konuştuklarını; ders kitaplarının dışında da daha çok Almanca kitap okuduklarını belirlemiştir. Özkan da (2007) yaptığı çalışmada Aksoy ve Aktürkoğlu adlı akademisyenleri destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve Almanya’da yaşayan üçüncü ve dördüncü kuşak bazı Türklerin Türkiye’yi hiç görmeden yetiştikleri, bu sebeple de birinci dillerinin yaşadıkları ülkenin dili olmaya başladığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan tüm bu çalışmalar bize Türk çocuklarının Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını göstermektedir. Çakır’a göre (2010) temel dil becerileri arasında öğrencilerin en fazla zorluk çektiği dil becerisi yazma becerisidir. Kaldı ki öğrenciler, temel dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar (Schiller 1954). Yazma becerisi, bireyin duygu veya düşüncelerini ifade etmede belli sembol ve işaretleri düzenleme ve kullanma becerisi (Başar & Yavaşlı 2020); bireyin duygu, düşünce ve isteklerinin belli kurallar çerçevesinde dilin kendine has sembollerine göre aktarılması (Demir 2012), dilin sembolleştirilip kağıda aktarılması (Yücel 2012), bireylerin kendilerini ifade etmesini sağlayan temel ve kalıcı anlatma becerisi (Sevim & Özdemir Erem 2013), teknik bir süreci ve strateji kullanımını gerektiren bilişsel bir eylem (Öztürk 2012), bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlara sahip bir dil becerisi (Korkmaz 2008), ve kişinin kendisini ve düşüncelerini doğru bir biçimde düzenleyerek ifade etmesini sağlayan etkili bir araç (Kırmızı & Beydemir 2012) olarak tanımlanmıştır (akt. Özcan vd. 2020).

Bu çalışmada, Almanya’da doğmuş ya da çok erken yaşta Almanya’da yaşamaya başlamış ve yaşamını devam ettirebilmek, eğitim alabilmek için Almanca öğrenen ve kullanan iki dilli Türk çocuklarının incelenmesi söz konusudur. İnceleme, bu çocukların özellikle Türkçe yazma becerileri açısından gerçekleştirilmiştir. İki dilli Türk çocuklarının yaptıkları yazım yanlışları tespit edilerek değerlendirilmiş ve bu yazım yanlışlarının nasıl giderilebileceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Sorusu

Bu çalışmanın amacı, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazdıkları metinleri incelemek, yazarken ne tür hatalar yaptıklarını belirlemek ve yapılan hataların

düzeltilmesine ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

“Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında karşılaşılan önemli hatalar nelerdir?”

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Almanya’daki iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatımlarını incelemeye, değerlendirmeye ve yaptıkları hataları belirlemeye yönelik bir çalışmadır.

Bu çalışmada nitel araştırması yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada nitel veriler, durum çalışması ile elde edilmiştir. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Stake 1995; Yin 2009). Nitel yöntemler ile veri toplanırken sorular açık uçlu sorulur, veriler mülakatlara veya metinlere dayalıdır, analiz yorumlama ile yapılır (Cresswell 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim öğretim yılında Almanya’nın Hessen Eyaleti’nde yaşları 11-15 yaş arası olan 20 Türk çocuğu oluşturmaktadır. Bu çocukların seçilmesinde okul dışında Türkçe dersi almış ya da alıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek için uzman görüşleri de alındıktan sonra, onların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabileceklerinin düşünüldüğü iki ayrı kompozisyon konusu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 20 öğrenciden bu konulardan birisinde kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyon konuları şunlardır:

- Unutmadığınız bir anınızı yazınız.
- Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız/ Anlatınız!

Verilerin Analizi

Bu araştırma, betimsel içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Sözbilir, Kutu ve Yaşar 2012). Bu araştırmaya katılan iki dilli Türk çocuklarının kompozisyonları yaptıkları hatalar açısından incelenmiş ve belirlenmiştir. Bu yanlışlar

gruplandırıldığında aşağıdaki başlıklara erişilmiştir. Tümevarım yoluyla elde edilen yanlışlar gruplandırıldığında aşağıdaki başlıklar ortaya çıkmıştır:

- İkinci dildeki alfabe farklılığından kaynaklanan yanlışlar
- Büyük küçük yazımından kaynaklanan yanlışlar
- Ayrı / bitişik yazmaktan kaynaklanan yanlışlar
- Konuşma dilinin yazı diline yansımından kaynaklanan yanlışlar

Bu çalışmada verilen örnek cümleler öğrencilerin kompozisyonlarından olduğu gibi aktarılmış olup cümlelerin doğru yazılışları parantez içerisinde verilmiştir. Yanlışların tespit edilmesinde ve değerlendirilmesinde Türk Dil Kurumu'nun sözlüğü esas alınmıştır.

Bulgular

İkinci Dildeki Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu çalışmada Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileri incelenmektedir. Giriş kısmında belirtildiği gibi Almanya'da doğan ya da yaşayan Türk kökenli çocuklar artık Türkçe temel dil becerilerini kullanmakta güçlük çekmektedir. Bu durum farklı şekillerde açıklanabilir ancak aşağıda verilen örnekler ve parantez içerisinde verilen doğru yanlışlar aslında söz konusu Almanca ve Türkçe dillerindeki alfabe farklılıklarını göstermektedir:

anim: En kötü anim

(Öğrenci burada “en kötü anım” yazmak istemiştir)

pirisle: pirisle oynadım

(Öğrenci burada “pirizle oynadım” yazmak istemiştir)

oynadım: pirisle oynadım

(Öğrenci burada “pirizle oynadım” yazmak istemiştir)

cünku: cünku anahtarı pirise soktum

(Öğrenci burada “çünkü anahtarı pirize soktum” yazmak istemiştir)

anahtarı: cünku anahtarı pirise soktum

(Öğrenci burada “çünkü anahtarı pirize soktum” yazmak istemiştir)

kirikale: ben kirikale iğneada'ya gidcem

(Öğrenci burada “ben Kırıkale İğneada'ya gideceğim” yazmak istemiştir)

gitmistik: Sınıfnan İngiltereye gitmistik

(Öğrenci burada “Sınıfla İngiltere'ye gitmiştik” yazmak istemiştir)

İngiltereye: Sınıfnan İngiltereye gitmistik
(Öğrenci burada “Sınıfla İngiltere’ye gitmiştik” yazmak istemiştir)

Unutmadim: Unutmadim ani oldu
(Öğrenci burada “unutamadığım bir anı oldu” yazmak istemiştir)

icinde: Arkadaşlarım ile Trenin icinde kaldik
(Öğrenci burada “Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık” yazmak istemiştir)

kaldik: Arkadaşlarım ile Trenin icinde kaldik
(Öğrenci burada “Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık” yazmak istemiştir)

karanlıkti: Tren tüneldeydi ve karanlıkti
(Öğrenci burada “Tren tüneldeydi ve karanlıktı” yazmak istemiştir)

kimze: Wagonda bizden basga kimze yokdu
(Öğrenci burada “Vagonda bizden başka kimse yoktu” yazmak istemiştir)

Wagonda: Wagonda bizden basga kimze yokdu
(Öğrenci burada “Vagonda bizden başka kimse yoktu” yazmak istemiştir)

baktik: Kuzeniminen televizyon baktik
(Öğrenci burada “Kuzenimle televizyon baktık” yazmak istemiştir)

Dayimlere: Kuzenlerime, Dayimlere, Teyzemlere ziyarete giderim
(Öğrenci burada “Kuzenlerime, dayımlara, teyzemlere ziyarete giderim” yazmak istemiştir)

Dükkanina: Amcamin Dükkanina dikkat ederim
(Öğrenci burada “Amcamın dükkanına dikkat ederim” yazmak istemiştir)

Amcamin: Amcamin Dükkanina dikkat ederim
(Öğrenci burada “Amcamın dükkanına dikkat ederim” yazmak istemiştir)

gidiorus: Tatile gidiorus
(Öğrenci burada “Tatile gidiyoruz” yazmak istemiştir)

we: we denise gidiorus
(Öğrenci burada “ve denize gidiyoruz” yazmak istemiştir)

denise: we denise gidiorus
(Öğrenci burada “ve denize gidiyoruz” yazmak istemiştir)

agra balara: denise gidiorus agra balara gidious
(Öğrenci burada “denize gidiyoruz, akrabalara gidiyoruz” yazmak istemiştir)

eunlar: we orda eunlar euniorum

(Öğrenci burada “ve orada oyunlar oynuyorum” yazmak istemiştir)
euniorum: we orda eunlar euniorum

(Öğrenci burada “ve orada oyunlar oynuyorum” yazmak istemiştir)
schok: orda schok güsel bir park war

(Öğrenci burada “orada çok güzel bir park var” yazmak istemiştir)
güsel: orda schok güsel bir park war

(Öğrenci burada “orada çok güzel bir park var” yazmak istemiştir)
war: Orda schok güsel bir park war

(Öğrenci burada “orada çok güzel bir park var” yazmak istemiştir)
Kusenimle: Kusenimle Heb euniorum

(Öğrenci burada “Kusenimle hep oynuyorum” yazmak istemiştir)
sewiom: we Kusenimi schok sewiom

(Öğrenci burada “ve kuzenimi çok seviyorum” yazmak istemiştir)
daurayolar: bana schok güsel daurayolar

(Öğrenci burada “bana çok güzel davranıyorlar” yazmak istemiştir)
bis: bis gene dans edik

(Öğrenci burada “biz gene dans ettik” yazmak istemiştir)
gittmedigm: Hep Yaz tatilerinde tatile gittmedigm için

(Öğrenci burada “Hep yaz tatillerinde tatile gitmediğim için” yazmak istemiştir)
icin: Hep Yaz tatilerinde tatile gittmedigm için

(Öğrenci burada “Hep yaz tatillerinde tatile gitmediğim için” yazmak istemiştir)
ayni: Tatilim hep ayni gecer

(Öğrenci burada “Tatilim hep aynı geçer” yazmak istemiştir)
gecer: Tatilim hep ayni gecer

(Öğrenci burada “Tatilim hep aynı geçer” yazmak istemiştir)
Arkadaslarimla: Arkadaslarimla disari cikmak

(Öğrenci burada “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” yazmak istemiştir)
disari: Arkadaslarimla disari cikmak

(Öğrenci burada “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” yazmak istemiştir)
cikmak: Arkadaslarimla disari cikmak

(Öğrenci burada “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” yazmak istemiştir)
gecirmek: Arkadaslarimla disari cikmak ve Ailemle zaman gecirmek

(Öğrenci burada “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak ve ailemle zaman geçirmek” yazmak istemiştir)

Yukarıda yer alan örnek cümleler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının aynı ortak hataları yaptıkları; ı harfi yerine i harfini, ç harfi yerine de c harfini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ğ harfini kullanmadıkları, “ğ” yerine “g” harfi kullandıkları dikkat çekmektedir.

Büyük & Küçük Yazımından Kaynaklanan Yanlışlar

Büyük & küçük yazımından dolayı yapılan yazılı anlatım yanlışlarına örnekler aşağıda verilmiştir:

Yaz: Hep Yaz tatilerinde (Hep yaz tatilerinde)

Katılımcıların %85’inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. Almancada tüm adlar, yazım kuralına göre sadece tümce başında değil, tümcenin her yerinde büyük harfle yazılırlar. “Yaz” sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Tatilim: ... için Tatilim hep aynı geçer (... için tatilim hep aynı geçer)

Katılımcıların %85’inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. “Tatil” sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Ailemle: Arkadaslarimla disari cikmak ve Ailemle zaman geçirmek (Arkadaşlarımla dışarı çıkmak ve ailemle zaman geçirmek)

Katılımcıların %85’inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. “Aile” sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Yaschendaym: ... we 7. Yaschendaym (... ve 7 yaşındayım)

Katılımcıların %85’inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. “Yaş” sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Her: okulda Her kesin ününde (okulda herkesin önünde)

Katılımcıların yalnızca %5'inin bu hata türünü yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçede "herkes", "her kişi" anlamında kullanılmakta olup, tümce içinde bitişik ve küçük harfle yazılması gereken bir sözcüktür.)

Ani: Unutmadım Ani oldu (unutamadığım anı oldu)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Anı" sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirilmek olasıdır.

Trenin: Arkadaşlarım ile Trenin icinde kaldık (Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Tren" sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirilmek olasıdır.

Wagonda: Beş dakika orda kaldık ve Wagonda bizden başka kimse yoktu (Beş dakika orada kaldık ve vagonda bizden başka kimse yoktu)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Vagon" sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirilmek olasıdır. Demircan'a (55) göre Türkçenin sesletim sisteminde /w/ sesi çift dudak yarı-ünlüsü/ kayıcı sesi, hece başında bir *yarı-ünlü* işlevi ile, sonda ise bir kayıcı ünsüz olarak, kayan ünlülerin bir parçasıdır. Bu ses Almancanın yazı dilinde bulunmasına karşın, Türkçenin yazı dilinde bulunmamaktadır. Bu zıtlıktan dolayı, Almancadaki bu harfin, Türkçeye olumsuz biçimde aktarılmış olduğu söylenebilir.

kirikale: ... ben kirikale iğneada'ya gidcem (... ben Kırıkkale İğneada'ya gideceğim)

Katılımcıların %10'nunun bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. Şehir isimleri Almancada da büyük yazılmasına rağmen öğrenci şehir ismini küçük yazmıştır.)

iğneada: ... ben kirikale iğneada'ya gidcem (... ben Kırıkkale İğneada'ya gideceğim)

Katılımcıların %10'unun bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. Bölge isimleri Almancada da büyük yazılmasına rağmen öğrenci, şehir ismini küçük yazmıştır.)

Televizyon: Kuzeniminen Televizyon baktik (Kuzenim ile televizyon baktık)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Televizyon" sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Dayılarime: Kuzenlerime, Dayılarime, Teyzelerime ziyarete giderim
(Kuzenlerime, dayılarıma, teyzelerime ziyarete giderim)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Dayı" sözcüğü, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Teyzelerime: Kuzenlerime, Dayılarime, Teyzelerime ziyarete giderim
(Kuzenlerime, dayılarıma, teyzelerime ziyarete giderim)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Teyze/ Hala" sözcükleri, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Dükkanına: Amcamin Dükkanına dikkat ederim (Amcamin dükkanına dikkat ederim)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Teyze/ Hala" sözcükleri, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Kusenimi: we Kusenimi schok sewiom (ve kusenimi çok seviyorum)

Katılımcıların %85'inin bu hata türünü yaptıkları belirlenmiştir. "Teyze/ Hala" sözcükleri, ad türü bir sözcük olduğundan, bu hatanın Türkçe ve Almancanın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirmek olasıdır.

Bitişik & ayrı yazmaktan kaynaklanan yazım yanlışları

Bitişik & ayrı yazmaktan kaynaklanan yazım yanlışlarıyla ilgili kompozisyonlardan alınan örnekler ve öğrencinin aslında ne demek istediği ve doğru kullanım aşağıda verilmiştir:

Herşey: Herşey çok güzel di ve eğlendik

(Her şey çok güzeldi ve eğlendik)

güzel di: Herşey çok güzel di ve eğlendik

(Her şey çok güzeldi ve eğlendik)

Arkadaşlarım ile: Arkadaşlarım ile Trenin içinde kaldık

(Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık”)

agra balara: agra balara gidious we orda eunlar euniorum

(Akrabalara gidiyoruz ve orada oyunlar oynuyorum)

Her kesin: unutamadm anı anı okulunda Her kesin ününde dans edim

(Unutamadığım anı, okulda herkesin önünde dans ettim)

Öğrencilerin bu bölümde yaptıkları ortak hatalar Alman dil bilgisi kurallarına göre düşünerek yazmaktan kaynaklanmaktadır.

Konuşma dilinin yazı diline yansması kaynaklı yanlışlar

Çalışmaya katılan 20 katılımcının kompozisyonlarında konuşma dilinin yazı diline aktarımı aşamasında ortaya çıkan yanlışlar ve parantez içinde doğru kullanımları aşağıda verilmiştir.

Kuzeniminen: Kuzeniminen Televizyon baktik ve çok komik’ di

(Kuzenimle televizyon baktık ve çok komikti) Öğrenci yöresel dil kullanımını yazı diline aktarmıştır.

komik’ di: Kuzeniminen Televizyon baktik ve çok komik’ di

(Kuzenimle televizyon baktık ve çok komikti)

anaktar: En kötü anim bir anaktarla pirisle ...

(En kötü anim bir anahtarla pirizle ...)

ucdum: ... bir duvardan obur duvara ucdum

(... bir duvardan öbür duvara uçtum)

gidcem: ben Yaz tatilde Türkiyeye gidcem

(ben yaz tatilinde Türkiye’ye gideceğim)

Sınıfnan: Sınıfnan İngiltereye gitmiştik

(Sınıfla İngiltere’ye gitmiştik)

başga: ... ve Wagonda bizden başga kimse yokdu

(... ve vagonda bizden başka kimse yoktu) Öğrenci burada Türk Alfabesinde yer almayan “w” harfini “v” harfi yerine kullanarak yanlış bir aktarım yapmıştır.

yokdu: ... ve Wagonda bizden başga kimse yokdu

(... ve vagonda bizden başka kimse yoktu)

gidiorus: Tatile gidiorus we denise gidiorus

(Tatile gidiyoruz ve denize gidiyoruz) Öğrenci burada Türk Alfabesinde yer almayan “w” harfini “v” harfi yerine kullanarak yanlış bir aktarım yapmıştır.)

orda: agra balara gidious we orda eunlar euniorum

(Akrabalara gidiyoruz ve orada oyunlar oynuyorum)

sewiom: we Kusenimi schok sewiom

(ve kuzenimi çok seviyorum) Öğrenci burada Türk Alfabesinde yer almayan “w” harfini “v” harfi yerine kullanarak yanlış bir aktarım yapmıştır.)

gidiorum: 1. snefa gidiorum

(1. sınıfa gidiyorum)

ününde: unutamadm anı anı okulunda Her kesin ününde dans edim gün

(unutamadığım anı, okulda herkesin önünde dans ettiğim gün)

Heb: Kusenimle Heb euniorum

(kuzenimle hep oynuyorum)

Katılımcıların büyük bir kısmının yukarı da görüldüğü gibi konuşma dilini yazı diline yansıttıkları görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin yeterli olmadığı varsayımından yola çıkılarak yapılandırılmış bir çalışmadır. Özellikle Türkçe yazma becerisini incelemek için sözü edilen Türk çocuklarına kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlar yanlışlar tespit edilerek taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen yanlışlar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- Almanca ve Türkçenin Alfabelerinin farklılığından kaynaklanan olumsuz aktarım hataları,
- Metinlerdeki sözcüklerin yazımında ortaya çıkan hatalı ayırımalar,
- Ad türündeki sözcüklerin büyük harflerle yazılması,
- Ailede kullanılan yöresel dil kullanımlarının yazı diline taşınmasıyla oluşan hatalar olarak sıralanabilir.

Verilerin bu şekilde toplanması ve analiz edilmesinin ardından elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Selen (1983) dilsel hata kavramını, o dili konuşan bireyin, dilin normlarından sapması olarak tanımlamaktadır. Anadil dışında bir dil öğreniminde, anadilden erek dile

ya da erek dilden anadile aktarımlar söz konusudur. Anadil ile erek dilin kuralları (sesbilgisel, sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel vb.) benzer ise bu durum, dil öğrenimini kolaylaştırır. Farklılıklar öğrenmede güçlükler oluşturur. Öğrenci, anadilindeki bir ögeyi, erek dildeki benzer bir ögenin yerine koyarak kullanabilir ya da erek dilin bir ögesini benzer biçimde anadiline taşıyabilir. Bu durum olumsuz aktarım hatalarına neden olur.

Almanca'nın yazı dilinin alfabesi ile Türkçenin alfabesi örtüşmemektedir, zira Alman alfabesinde >ç<, >ğ<, >ş< ve >ı< harfleri bulunmamaktadır. Buna karşın Türk alfabesinde >q<, >w<, >x<, >ß<, >ä< harfleri bulunmamaktadır. Yazı dilindeki bu zıtlıklar örneklerde de görüldüğü gibi aktarım hatalarına yol açmaktadırlar.

Aynı şekilde sesbilgisel ve sesbilimsel farklılıklar nedeniyle farklı biçimlerde telaffuz edilen kimi seslerin, yazı diline de aktarım hataları olarak taşınması gözlenmiştir. Alman alfabesinde okunuşu Türk alfabesinden farklı olan [v], [z] gibi seslerin yazı diline de yanlış olarak aktardıkları gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan hatalardan biri de büyük-küçük yazımından kaynaklanan hatalardır. Almancada tüm adlar, yazım kuralına göre sadece tümce başında değil, tümcenin her yerinde büyük harfle yazılırlar. Öğrencilerin bir bölümünün, Türkçe metinlerde özel ya da cins adlarını ayırt etmeksizin büyük yazdıkları gözlenmiştir. Bu hata, Türkçe ve Almanca'nın yazım kurallarının zıtlığından kaynaklanan ve Almancadan Türkçeye aktarılan bir olumsuz aktarım türü olarak değerlendirilebilir.

Karşılaşılan bir diğer hata türü, öğrencilerin yazdıkları metinlere, ailede konuşulan yöresel dil kullanımlarının kimi örneklerini taşımalarından kaynaklanmaktadır.

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçede gerek konuşma dilinde gerekse yazı dilinde beliren bu hataların giderilmesine yönelik olarak şunlar önerilebilir;

Alman okullarında verilen Türkçe dersleri, seçmeli ders olarak verilmektedir. Derse katılım isteğe bağlı olduğu gibi, başarı değerlendirmesinden muafır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından, öğrenci velilerinin anadil eğitiminin önemi konusunda aydınlatılmaları ve öğrencilerin, Türkçe derslerine ilgi ve katılımlarının daha iyi sağlanabilmesi için daha da teşvik edici çalışmaların yapılması yerinde olacaktır.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının, çocukların dil gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir. Bir yabancı dil ders kitabının çok işlevli (okuma, yazma ve öğrenme yardımcısı bir arada) bir araç olması tasarımı aşamasında oldukça karmaşık bir yapının ve hedeflere uygun bir bütün haline getirilmesini gerektirmektedir (Başaran 2017).



Bu alanda sorunun çözümüne yönelik, daha kapsamlı bilimsel araştırmalara gereksinim duyulduğu gözlemlenmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, Erdal** (2010): Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 7-38.
- Akşehirli, Soner** (2011): Söz Edimleri Kuramı Açısından Kurgusal Anlatı Metinlerinde Söz Aktarımı. *Turkish Studies*, 6 (2), 143-162.
- Aktürkoğlu, Banu** (2017): Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6(25), 2345-2356.
- Arslan, Mehmet** (2006): Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi Sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 233-245.
- Başar, Tarık & Yavaşlı, Meral** (2020): Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 270-291.
- Başaran, Bora** (2017): Diyakronik Perspektiften Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Örneğinde Ders Kitapları Sorunsalı. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 23-27.
- Bekar, Bekir** (2015): *Almanya Türkçesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloomfield, Leonard** (1933): *Language*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Büyüktuncay, Mehmet** (2014): Söz Edimleri Kuramı ve Edebiyat: Anlam, Bağlam ve Yinelenebilirlik. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 2 (1), 93-105.
- Nağme, Canan** (2012): *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, John** (2017): *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. edt: SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, İsmail** (2010): Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 1-12.
- Demir, Tazegül** (2012): Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357.
- Demircan, Özcan** (1996): *Türkçenin Sedizimi*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Erkman-Akerson, Fatma** (2005): *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hekimler, Oktay** (2009): Günümüzde Almanya'daki Türk Varlığının Sosyal Yansımaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, (2), 1-31.
- Kırmızı, Bülent** (2016): Göçmen Türklerin Almanya'da Yaşadığı Sorunların Dünü ve Bugünü. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (3), 145-156.
- Kırmızı, Fatma Susar- & Beydemir, Ayfer** (2012): İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Koçak, Muhammet** (2012): Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (1), 303-313.
- Korkmaz, Barış** (2008): *100 soruda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Öztürk, Başak Karakoç** (2012): İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 59-72.

- Schiller, Andrew** (1954): The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16 (2), 110-117.
- Selen, Nevin** (1983): *Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalyse*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Sevim, Oğuzhan & Özdemir Erem, Nur Hümevra** (2013): Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 975-992.
- Sözbilir, Mustafa, Kutu, Hülya & Yaşar, Mehmet Diyaddin** (2012): *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). Rotterdam: Sense Publishers.
- Stake, Robert** (1995): *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yılmaz, Mehmet Yalçın** (2014): İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- Yin, Robert** (2012): *Applications of case study research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yücel, Tuğba** (2012): *11.sınıf dil ve anlatım dersinin öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Film als vielschichtiges Medium im Fremdsprachenunterricht *

Gamze Karbi , Ankara – Ayten Genç , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845598>

Abstract (Deutsch)

In dieser Arbeit soll der Einsatz von Filmen als audiovisuelles Unterrichtsmaterial im Fremdsprachenunterricht erörtert werden. Bei räumlichen und kulturellen Entfernungen zum Zielsprachenland ermöglicht Filmmaterial sprachliche und landeskundliche Inhalte in den Unterricht zu bringen. In diesem Rahmen bieten Filme, die Alltagssprache und Alltagsthemen des Zielsprachenlandes präsentieren, vielfältige Einsatzmöglichkeiten zur Erweiterung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Lernenden. Kein anderes Medium verfügt über ein so hohes Potential, die Neugierde der Lerner auf das Zielsprachenland und seine Menschen zu wecken, die Lerner zu motivieren, Emotionen auszulösen und Sprech- und Diskussionsanlässe zu schaffen. Der Einsatz von Filmen leistet einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung von effizientem Fremdsprachenunterricht.

Schlüsselwörter: *Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht, audiovisuelle Unterrichtsmedien, Sprachlehrfilme, kulturelles Lernen, sprachliche Fertigkeiten, Fremdsprachendidaktik.*

Abstract (English)

Film as a multifaceted medium in foreign language teaching

After an overview of the teaching materials, this study examines the use of films, which are an audio-visual media element, in foreign language classes. It is known that as the geographical and cultural distance to the country where the target language is spoken increases, it becomes difficult to transfer some content. Since films contain everyday life and language of the target culture, they are a rich teaching and learning material in foreign language classes. The use of films in foreign language classes has an important contribution to the language classes as films have a high potential to raise curiosity about the country where the target language is spoken and to people who speak that language, in order to increase learning motivation, to reveal feelings, and to prepare the ground for speaking and discussion activities.

Keywords: *Foreign Language Teaching, use of films, audio-visual teaching material, cultural learning, language skills.*

Einsenddatum: 05.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Der vorliegende Beitrag stellt einen Ausschnitt aus der Dissertation der Erstautorin dar.

EXTENDED ABSTRACT

With transition from the industrial society to the information society, not only business life but also media and communication habits have changed. It is not possible for the field of education to remain unresponsive to the effects of the rapid changes in information and communication technologies on our daily lives. The impact of the media and information age on students of different ages cannot be ignored. Sass (2007: 6) emphasizes that we have been transitioning from a reading-centered world to an audio-visual period, while Ballstaedt (2004: 7) argues that the visual and auditory perception rates of today's youth have increased by 30% compared to twenty years ago.

When all these changes are taken into account, it is expected that foreign language classes will be designed considering the media usage habits of students in their daily lives. The effective use of films as course material in foreign language classes may contribute to increasing the efficiency of the course. It is known that as the geographical and cultural distance to the country where the target language is spoken increases, it is difficult to transfer some content. The use of films may facilitate the coverage of linguistic and cultural topics in class. Films have a great potential in terms of arousing curiosity, increasing learning motivation, revealing feelings, and preparing the ground for speaking and discussion activities about the target language and the people speaking it (see Wandel, 2002: 139; Schreier, 1999: 77; Hecht, 2003: 49; Lay, 2009: 2). According to Krumm (1998: 523), learning a foreign language means learning a foreign culture; therefore, within the context of intercultural learning, topics aiming at increasing knowledge about the target country and culture are indispensable in foreign language classes. The use of films as teaching materials serves this purpose. Since films include everyday life and daily language, they are a rich teaching and learning material in language classes.

In this study, after an overview of digital and non-digital teaching materials, the use of films, which are an audio-visual media element, as teaching materials is thoroughly examined. Films are the basis of audio-visual media elements and should be considered as a type of text. The elements of the language used in films should be understood in order to understand films. Film analysis does not mean the analysis of the language of the film; it means recognizing the techniques and elements used in films to communicate with the audience; these are contextual, visual, dramatic, formal and aesthetic elements. In this context, the basic model of film analysis developed by Faulstich (2008: 26) is discussed. According to this model, subject, character, building blocks of the film, and meaning/message should be examined respectively. Thaler (2007: 10) listed the advantages of using films in foreign language classes. The advantages of films are that they are motivating, audio-visual, and original; they contribute to the development of all language skills; and they help students acquire and improve their knowledge about the foreign culture. In addition to these advantages, the most important difference that distinguishes films from other teaching materials is that they arouse some feelings in the audience. Decke-Cornill/Küster (2010: 45) demonstrated the efficiency of learning processes in which feelings are included. There are studies showing that emotions play a role in the processing and permanence of knowledge. We first compare what we see, hear and feel with our own experience. By

stating that what people are interested in, it is not the data or events, but emotions and stories, especially those about people. Spitzer (2002: 160) highlighted that films are not real, yet they interpret the facts. Given the foreign language classes, it can be said that films that tell a story will affect students and lead to the arousal of feelings. This will create writing and speaking environments for students, and they will have the opportunity to talk about the story, people, and their feelings and thoughts.

Einleitung

Ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht darf die Tatsache, dass unser Alltag zunehmend von Medien geprägt wird, nicht einfach ignorieren, denn die Verbreitung der digitalen Medien hat natürlich auch Auswirkungen auf die Lerner¹ und das Lernen. Nach Joachim von Gottberg (2007: 395) ist „die Einschätzung der Bedeutung der Medien im Erziehungs- und Bildungsprozess abhängig von Grundpositionen und eigenen Medienerfahrungen“. Er unterteilt diese in „Medienpessimismus“, „Medienoptimismus“ und „Medieneuphorik“. Manche Pädagogen warnen vor einer Reizüberflutung der Heranwachsenden und sind der Auffassung, dass sinnvolle Tätigkeiten durch den Medienkonsum verdrängt würden. Ein großer Teil der Probleme, die Jugendliche heute haben und die in der Schule sichtbar werden, zum Beispiel Aggression, Lernunlust, Leseverweigerung, Freizeit und Fun-Mentalität, werden mit den Massenmedien, vor allem mit der Film- und Fernsehkultur, in Verbindung gebracht. Die Wirkung von Film und Fernsehen wird verallgemeinert und manchmal sogar zu einem Feindbild für die Schule gemacht (vgl. Zeitlinger 2003: 78). Optimisten dagegen sehen in den Medien langfristig eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Wegener 2007: 459). Sie sind sich bewusst, dass die meisten Kinder schon bei Schulantritt und erst recht, wenn sie in höhere Schulstufen kommen, eine reichhaltige mediale Erfahrung haben. Dies macht Lernende in Bezug auf Medienkompetenzen zu inhaltlichen Experten. Nicht umsonst bezeichnet man die heutige Lernergeneration, die in der digitalen Welt aufgewachsen ist, als „digital natives“. Diese Tatsache sollte nicht übersehen, sondern als Chance für den Unterricht genutzt werden.

Die Verwendung von audiovisuellen Medien im Unterricht wird mit der stetig steigenden Medienpräsenz im Alltag immer wichtiger und erfordert vom Unterrichtenden eine Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen dieser Medien. Der lateinische Fachbegriff audiovisuell wird aus zwei Bestandteilen zusammengesetzt, die beim Erlernen einer Fremdsprache wichtig sind, Hören und Sehen. Natürlich sind „Hören und Sprechen äußerst eng miteinander verbunden, denn bei der Wahrnehmung gehören Bild und Ton zusammen“ (Ehnert 2001: 1093). Mit audiovisuellen Medien werden Sprache, Geräusche und Musik mit Bildern zusammengeführt.

Heutzutage bieten die digitalen Medien viele Vorteile; man kann CDs, DVDs und Videos erneut hören oder sehen, Bild- und Tonsequenzen stoppen, ohne Bild oder ohne Ton zeigen, bestimmte Teile überspringen und kopieren. Die Lehrkraft kann je nach Lernziel bzw. Aufgabenstellung das Medium „ausschöpfen“. Tschirner (1997: 55) weist daraufhin, dass die neuen Medien aus der Verschmelzung traditioneller Audio-, Video- und Printmedien mit dem Computer entstehen und „die Digitalisierung der Daten einerseits die gleichzeitige Präsentation und Manipulation von Ton, Bild, Grafik,

¹ Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet; stattdessen wird entweder die Pluralform oder maskuline Form verwendet.

Film und Schrift und andererseits den relativ kostengünstigen und schnellen Zugang ermöglicht“.

Spricht man von audiovisuellen Medien, dann kommt dem Film eine besondere Rolle zu; sie nehmen einen festen Platz im DaF-Unterricht ein.

Dem Medium kommt eine wichtige Funktion vor allem im Auslandsunterricht zu, da es auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremdkulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann. (Storch 1999: 281)

Film als Textsorte

Die Wurzel aller audiovisuellen Medien ist der Film und sollte auch als Textsorte aufgefasst werden. Filme erzählen eine Geschichte, die in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft spielt. „Seine Sprache ist eine Bildsprache, eine Tonsprache, eine Musiksprache und eine narrativ-dramaturgische Sprache“ (Schwerdtfeger 1989: 15) stellt Schwerdtfeger fest und beschreibt die Textsorte Film mit den folgenden Worten:

Die Textsorte Film hat ein spezifisches System von Zeichen. Durch das Zusammenspiel der Zeichen entsteht die Wirkung der Filmaussage. Die Hauptelemente des Textes Film sind das Bild und der Ton. Der Film als Einheit – sein Bildinhalt, seine Geräusche und seine gesprochene Sprache – ruft bestimmte Wirkungen beim Zuschauer hervor. (Ebd.: 16)

Filme werden in einer bestimmten Absicht gemacht, mit dem Ziel, eine Aussage zu erreichen. Die Filmemacher setzen bestimmte Filmzeichen ein, um eine spezielle Reaktion im Betrachter hervorzurufen. Sie gehen dabei vom Vorwissen des Betrachters über die Bedeutung filmischer Zeichen aus, daher sind Filme also auch als ein Zeichensystem zu verstehen. Borstnar (2008: 16) klassifiziert die filmischen Zeichen nach visuellen Zeichen (Bild und Schrift) und akustischen Zeichen (Sprache, Geräusch und Musik). Bestehend aus filmischen Zeichen, kann der Film, so gesehen, als Textsorte bezeichnet werden und ist dennoch „kein Buch“, wie von Schwerdtfeger (1989: 13) hervorgehoben. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, die Unterschiede zwischen Film als Unterrichtsgegenstand und Buch, dem meist verwendeten Unterrichtsmedium aufzuzeigen. Die Einzigartigkeit des Filmmediums ermöglicht Übungs- und Arbeitsformen, die kein anderes Medium gestattet. Dies wird durch die Gegenüberstellung von Lehrbuch und Film verdeutlicht (vgl. Schwerdtfeger 1989: 14).

Lehrbuch	Film
Spricht zunächst einen Sinn an	Spricht mehrere Sinne zugleich an.
Geschriebene Texte	Gesprochene Sprache
Zeichnungen/Fotos (statisch)	Bewegtes Bild (dynamisch)
Beschreibung von Sprechsituationen	Eine Beschreibung entfällt, man sieht und hört

	Personen und wie/mit wem/wo sie sprachlich handeln.
Geschriebene Dialoge	Man hört und sieht die Personen sprechen, einschließlich Rhythmus, Intonation, Zögerungen, Wiederholungen usw.
Geräusche werden „gelesen“	Geräusche werden gehört.
Beschreibung und Dialoge nacheinander	Gleichzeitigkeit von sozialem Geschehen und seinem Hintergrund: Das Bild des Sprechers und seines Kontextes gibt wichtige Anhaltspunkte zum Globalverstehen der Dialoge.
[---]	Viele beiläufige Informationen werden gegeben, so wird z.B. die Umgebung einer Szene mitgezeigt.
Zurückblättern bei Nichtverstehen möglich	Flüchtigkeit der Filmsituation- Zurückgehen erst durch Videotechnik möglich.

Tab. 1: Gegenüberstellung von Lehrbuch und Film

Filme verstehen

„Filme zu sehen ist leicht, Filme zu verstehen ist schwierig“, schreibt Monaco (2009: 1) und ergänzt: „Da sie Wirklichkeit nachahmen, findet jeder Zugang zu ihrer Oberfläche. Doch sie erzählen in ihrer eigenen Sprache, die zu entschlüsseln ein geschultes Auge verlangt. Je mehr einer über Filme weiß, desto mehr teilen sie mit ihm“. Das heißt, dass wie beim Prozess des Lesens, Text und Zuschauer einander bedingen. Zeitlinger (2003: 80) beschreibt das „Lesen“ von Film- und Fernsehtexten als „einen Prozess dynamischer Wechselwirkung zwischen Text und Leser“.

Abraham (2009: 13, 27) geht näher auf die Sprache des Films ein und spricht von vier Ausdrucksebenen: Diese sind *Sprache*: Monolog, Dialog, Figurenrede, ggf. Erzähler; *Bild*: Kamera (-einstellung, -bewegung, -perspektive), Licht, Bewegung, Mimik, Gestik; *Ton*: Musik, Geräusche; *Kulisse*: Raumgestaltung, Gegenstände (Filmarchitektur, umbauter Raum, Locations, Requisiten). Diese Ausdrucksebenen weisen auf vier „Künste“, in denen der Film seine Wurzeln hat und die dem Zuschauer das „Verstehen“ von Filmen ermöglichen. Gemeint ist die Fähigkeit, Bilder zu lesen, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung zu geben. Nicht nur bei Filmen, sondern auch bei Fotos und anderen bildlichen Darstellungen kommt es darauf an, die Zeichen zu verstehen und eine „Botschaft“ zu erkennen, nicht nur abgebildete Objekte auf Papier, Bildschirm oder Leinwand. Diese Fähigkeit wird *Visual Literacy* genannt. Die Rezeption eines Films ist nach Schröter (2009: 11) „eine sinnliche Angelegenheit“ und „Filme werden selektiv wahrgenommen und die Auswahl und Bedeutungsordnung der Wahrnehmungsinhalte erfolgen nach den Interessen und der Einstellung des Betrachters“. Das bedeutet, dass jeder Zuschauer seinen individuellen Film sieht, der sich von dem Film der anderen Zuschauer unterscheidet. „Was ich als Betrachter im Film sehe, ist zwar Fiktion, bedeutet aber in der Situation immer auch eine Vergegenwärtigung eigener Lebenserfahrungen, auf die man seine Eindrücke beziehen kann. Durch den Film werden sie aktualisiert.“ (Ebd.: 12) Filme bedienen sich

zunehmend einer Symbolik, die aus anderen Medien, Filmen wie Texten, bekannt ist. Sie spielen mit dem kulturellen Wissen der Zuschauer. Man kann also von einer Interaktion zwischen Film und Zuschauer sprechen, wenn von Filmrezeption die Rede ist. Zeitlinger (2003: 80) unterscheidet zudem noch zwischen Rezeption und Aneignung. Mit Aneignung ist über die Rezeption hinaus auch die Übernahme der rezipierten Texte in den lebensweltlichen Kontext der Zuschauer gemeint. Wesentlich ist dabei die Bedeutung, die ein medialer Text für den Rezipienten hat. Auf diese Weise entsteht also in der Interaktion zwischen Filmtext und Zuschauer etwas gemeinsames Drittes – der rezipierte Text –, der nicht mit dem Originaltext im Film identisch ist. Zu den Grundstrukturen von Texten, in diesem Fall Filmen, gehören die Ästhetik, die Narration, die Rhetorik, die implizite Handlungsanweisung (Appellstruktur) und ermöglichen eine Interaktion mit dem Film (vgl. ebd. 81.).

Diese Elemente erweitern Bechthold/Gericke-Schönhagen (vgl. 1991: 7) mit kinetischen Zeichen wie Körpersprache, Gestik, Mimik etc. paralinguistischen Zeichen wie Stimmklang und Betonung. Dadurch, dass sich diese unterschiedlichen Zeichensysteme im Film überlagern und ineinander verschachteln, wird in einem einzigen Filmbild simultan wahrgenommen, was man im herkömmlichen literarischen Text linear wahrnimmt.

Filmwahrnehmung

An dieser Stelle soll auf die Wahrnehmung von Filmen, ohne die das Verstehen von Filmen nicht möglich wäre, eingegangen werden. Die Wahrnehmung von Filmen läuft über das Auge und das Ohr ab. Nicht immer werden beide Kanäle zu gleichen Teilen beansprucht; oft dominiert ein Kanal. Brandi/Helmling (1985: 9) weisen daraufhin, dass „es zu positiven Interferenzen kommen kann, wenn die Informationsentnahmen sich über den Seh- und Hörkanal ergänzen, zu negativen Interferenzen hingegen, wenn der Sehkanal den Hörkanal behindert und umgekehrt“. An dieser Stelle sollen die beiden Übertragungskanäle näher betrachtet werden: *Visuelle Präsentation (Bildfolge und Bildbewegung)*: Durch sie erkennen wir die Kommunikationssituationen, d.h. den Ort, die Handlung, die Personen, die mit jeweils unterschiedlichen Kameraeinstellungen auf dem Bildschirm erscheinen. *Akustische Präsentation (Ton)*: Sie beinhaltet die gesprochene Sprache, Musik, Geräusche und sogar die Stille (vgl. ebd.: 10).

Wir können bei der normalen Bild-Tonabfolge nicht alles mit derselben Präzision wahrnehmen und verarbeiten, d.h. wir entnehmen Informationen, die uns am stärksten stimulieren. Hieraus ergibt sich für den FSU, dass wir durch Aufgaben zur gezielteren Wahrnehmung bei Lernern beitragen können. Mit dem Filmeinsatz im DaF-Unterricht wollen wir nicht nur erreichen, dass der Lerner rezeptiv viel wahrnimmt, sondern wir erzielen vor allem, dass er zu einer Produktion in der Zielsprache angeregt wird, die ihn vom passiven Zuschauer zu einem aktiv Beteiligten macht.

Beim Wahrnehmungsprozess, der durch die Aufnahme von Bild und Ton erfolgt, unterstreichen Brandi/Helmling (vgl. 1985: 14), nimmt der Rezipient, in diesem

Fall der Lerner, die Situation über die beiden Übertragungskanäle Situation wahr. Er sieht die Personen, den Ort, die Zeit und hört dabei Geräusche, Musik und Sprache. Er nimmt die Situation subjektiv wahr, da bei der Wahrnehmung die Vorerfahrungen und das Vorwissen aktiviert werden und diese individuell sind. Für den Rezipienten sind die Bilder nicht voneinander unabhängig, sondern sie stehen in einem Zusammenhang. Durch die Dekodierung der Bildfolge entsteht beim Rezipienten eine Wirkung. Er interpretiert die Situation. Als letzter Schritt steht die sprachliche Produktion, das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die sprachliche Produktion steht unter dem Einfluss von unterschiedlichem Vorwissen, Wahrnehmung und sprachlicher Voraussetzung jedes Lerner. Durch verschiedene Arbeitsaufträge wird der Lerner zu mündlicher oder schriftlicher Sprachproduktion angeregt.

Filmanalyse

Unter dem Begriff Analyse ist die „systematische Untersuchung eines Gegenstandes oder Sachverhalts hinsichtlich aller einzelnen Komponenten oder Faktoren, die ihn bestimmen“ zu verstehen (Duden 1990: 58). In Bezug auf Filme heißt das, dass alle Elemente, die ein Film beinhaltet, untersucht werden müssen, und zwar systematisch. Kuchenbuch (vgl. 2005: 23) kritisiert die oft anzutreffenden Vorbehalte gegen die Analyse, gegen das Zergliedern. Er vertritt die Auffassung, dass ohne Analyse kein überschaubarer, rationaler Zugang zur Produktion möglich sei, geschweige denn eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit. Auch Hickethier (vgl. 2007: 2) spricht sich für die Filmanalyse aus und weist daraufhin, dass Filme nur konsumiert werden, ohne dass sich die Zuschauer auf die künstlerischen Ausdrucksweisen einlassen und sich damit auskennen. Im Vergleich zur Literatur, die ein Bestandteil von schulischem Unterricht sei, würden die Strategien zur Filmanalyse kaum vermittelt. Betrachtet man die Ziele der Filmanalyse, wird deutlich, dass dieser Bereich eine größere Rolle im Unterricht einnehmen sollte. Filmanalyse dient „der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien und der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen“ (ebd.: 3).

Der Filmanalyse liegt die Untersuchung der filmischen Mittel zugrunde. Dabei spielen nach Mikos (2008: 13) „inhaltliche, darstellerische, dramaturgische, erzählerische und ästhetisch-gestalterische Mittel ebenso eine Rolle wie die Kontexte, in die filmische Strukturen und Zuschauer eingebunden sind“. Dabei sind die Aspekte inhaltliche Kohärenz, gestalterische Mittel und kommunikativer Prozess wesentlich. Demnach können Filme auf diesen Ebenen untersucht werden: *Inhalt und Repräsentation*: Plot und Story, Raum und Zeit, Interaktionsverhältnisse, Situative Rahmungen; *Narration und Dramaturgie*: Spannung, Komik, Bedrohung; *Figuren und Akteure*: Personen und Rollen, Identifikation, Empathie und Sympathie, Interaktion; *Ästhetik und Gestaltung*: Kamera, Licht, Schnitt und Montage; Ausstattung, Ton,

Musik, Visuelle Effekte und Spezialeffekte; *Kontexte*: Gattungen und Genres, Intertextualität, Diskurse, Lebenswelten, Produktion und Markt (vgl. ebd.: 13).

Von Faulstich (2008: 26) wurde eine Art Grundmodell der Filmanalyse entwickelt, wonach vier verschiedene Zugriffe auf den Film unterschieden werden: Erstens geht es um das WAS im Film, um die *Handlung*. Was geschieht im Film in welcher Reihenfolge? Zweitens steht das WER im Vordergrund. Welche *Figuren* oder Charaktere spielen im Film eine Rolle? Drittens wird nach dem WIE gefragt. Welche *Bauformen* des Erzählens werden im Film verwendet? Und viertens schließlich gipfelt die Analyse im WOZU, in der Frage nach den Normen und Werten, der *Ideologie* der *Message* des Films (siehe Abb. 1)

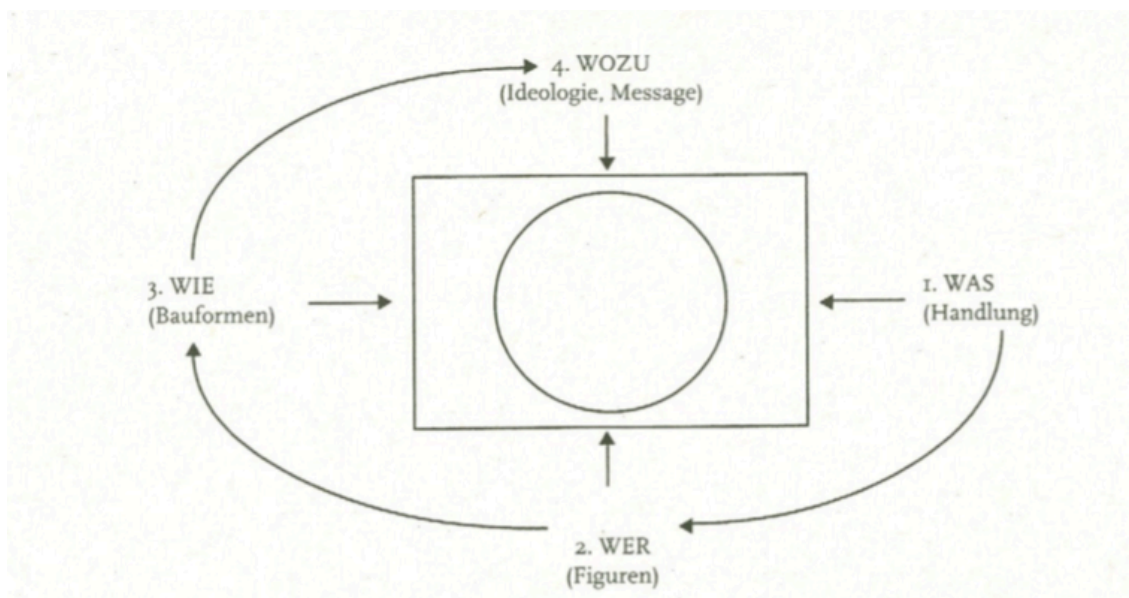


Abb. 1: Grundmodell der Filmanalyse

Nach Biechele (2006: 316) sollten „filmische Darstellungsmittel und deren Wirkungen im FSU thematisiert werden. Beobachtungsaufgaben zur Realisation von Inhalt, Reflektionen zur Umsetzung des Inhalts mit Mitteln der Filmsprache sollten Teil der Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht sein und sind damit Schritte zur Filmanalyse“. Raabe (vgl. 1997: 150) hebt hervor, dass die allgemeine Filmanalyse die Perspektive des FSU nicht kenne und nach der Funktion von Sprache im Film frage. Die fremdsprachenunterrichtliche Filmanalyse habe jedoch nach der Funktion von Film für den Fremdsprachenerwerb zu fragen. Borstnar (2008: 14) bespricht Ansätze, Fragestellungen und Methoden der Filmwissenschaft, von denen hier die Bereiche Ansatz und Fragestellung zitiert werden sollen, da diese deutlich machen, wie im FSU an filmspezifischen Aspekten gearbeitet werden kann (siehe Tab. 2).

Ansatz	Fragestellung
Film als ästhetischer Gegenstand Film als Kunst	Was ist schön / gut im Film? Wie ist er materialästhetisch beschaffen?

Film als sprachliches und Sprache verwendendes Kommunikationsmittel	Welche Codes verwendet der Film?
Film als Medium der Massenkommunikation	Welche gesellschaftlich relevanten Themen behandelt der Film explizit oder implizit?
Film als Text Film als literaturähnliches Zeichensystem	Was und wie erzählt der Film? Wie setzt der Film literarische Vorlagen um oder wie ist sein Verhältnis zur Literatur?
Film als Aufzeichnungs- und Darstellungsmittel für alle sicht- und hörbaren Objekte und Ereignisse	Welche Gegenstände behandelt oder dokumentiert der Film wie?
Film als komplexe Struktur von interdependenten Zeichensystemen	Welche Zeichensysteme verwendet oder etabliert der Film auf welche Art?
Film als Kommunikationsmittel, welches andere Kommunikationsmittel auf spezifische Weise kommuniziert.	Was sind filmspezifische Codesysteme und wie überlagern sie sich mit den afilmischen?
Film als Ware	Welcher Film ist kommerziell erfolgreich und warum?
Film als Wirkfaktor	Wie wirkt Film auf wen?

Tab. 2: Ansätze der Filmwissenschaft

Die obigen filmwissenschaftlichen Fragestellungen sind für den FSU von Relevanz, in Abhängigkeit vom Sprachkönnensstand, dem Ziel des Unterrichts und der Art des Films.

Didaktischer Nutzen von Filmen im Fremdsprachenunterricht

Das Medium Film ermöglicht vielseitige und variable Arbeits- und Übungsformen im FSU. Die Tabelle 3 bietet eine Übersicht über die von Thaler (2007: 10) festgehaltenen „Legitimationsargumente“ für den Einsatz von Filmen im FSU.

Legitimationsargumente	Zitate
Popularität und Motivation	„Video is today’s medium“. (Sherman 2003: 2)
Audiovisuelle Attraktivität	„If it moves they will watch it“. (Andy Warhol)
Authentizität	„People want access to the world of English-language media: they want to.....use these language products like normal consumers“. (Sherman 2003: 2)
Training rezeptiver Kompetenzen (Hör-Seh-Verstehen)	„To learn to speak to people they must see and hear people speaking to each other“. (Sherman 2003: 14)

Förderung produktiver Kompetenzen (Sprechen, Schreiben)	„Gerade medial vorgeführter Stoff schafft das Bedürfnis zu eigenem Meinen, Fühlen, Urteilen und Handeln“. (Erdmenger 1989: 130)
Intertextuell-literarische Kompetenzen	<i>film on book</i> oder <i>book on film</i> (Surkamp 2004)
Interkulturelles Lernen	Der Film als „moving picture book“. (Sherman 2003: 3)
<i>media/film literacy</i> (formal ästhetische und inhaltlich-kritische Filmkompetenzen)	„...bietet es sich an, die formalen, funktionalen und ästhetischen Kategorien medialer Textformate im Sinne von <i>film literacy</i> zu erschließen“. (Thaler 2007)

Tab. 3: Legitimationsargumente für den Filmeinsatz

Zusätzlich zu den oben aufgeführten Argumenten, die für den Einsatz im FSU sprechen, findet man bei Storch (vgl. 1999: 281) weitere Gründe, die für den Einsatz von Filmen im Unterricht sprechen; demnach können Filme:

- informieren, z.B. landeskundliches Wissen über das Zielsprachenland vermitteln; es können auch ganz aktuelle Ereignisse aufgenommen und in den Unterricht integriert werden;
- authentische Kommunikation in unterschiedlichen kommunikativen Situationen präsentieren und somit authentische Äußerungsanlässe schaffen;
- rezeptive Fertigkeiten fördern, indem Hör-Seh-Verstehen trainiert wird und Bilder als Semantisierungshilfe dienen;
- zum Einüben von sprachlichen Fertigkeiten eingesetzt werden;
- das Interesse der Lernenden wecken und die Lernmotivation fördern.

Die Vorteile des Einsatzes von Filmen im FSU wurden beleuchtet und im Folgenden sollen die Aspekte Emotion, Aufmerksamkeit, Motivation und Authentizität, die durch Filme erzeugt werden und einen Mehrwert für den Unterricht darstellen, näher erörtert werden.

Emotion

Schwerdtfeger stellt die These auf, dass

Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte und fordert die Aufdeckung der Bezüge, die zwischen Emotion und Kognition bestehen, da „die Entdeckung dieser Zusammenhänge in Konsequenzen einmündet für einen Fremdsprachenunterricht, der Filme ernst nimmt und einsetzt. (Schwerdtfeger 1989: 27)

Um einen Überblick über die Faktoren, die beim Lernen eine Rolle spielen zu gewinnen, wird folgende Abbildung herangezogen, denn Lernen ist abhängig von

kognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Bedingungen (vgl. Kieweg 2003: 6).

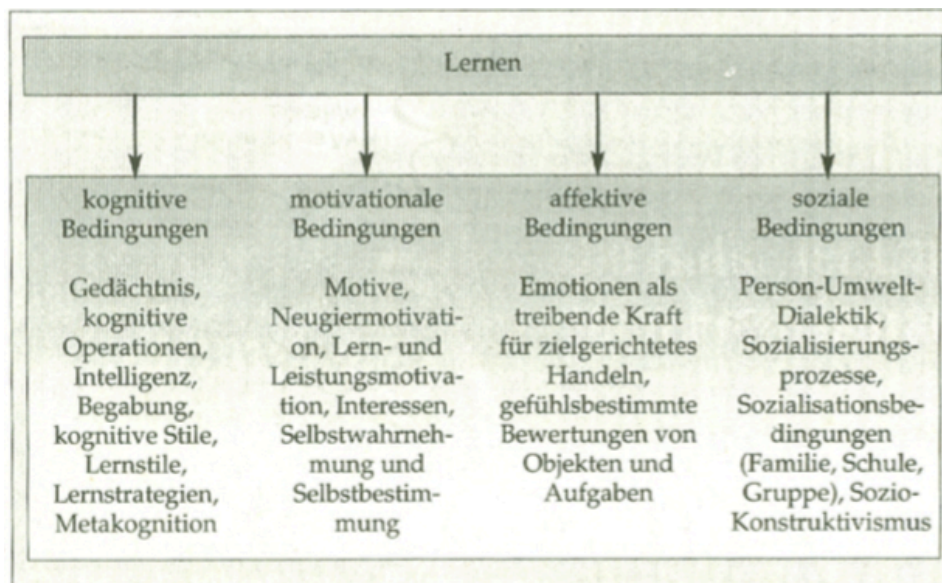


Abb. 2: Lernfaktoren

Ansätze des Kognitivismus verstehen Lernen als einen Prozess der Informationsverarbeitung. Affektive Faktoren wie Emotionen spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle. Neuere neurophysiologische Studien jedoch machen deutlich, dass Emotionen einen immensen, sehr wohl auch positiven Einfluss auf das Lernen haben (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 45). Dieter Wolff (2004: 94) vermutet, dass „wir nur das aus unserer Umwelt verarbeiten, worauf uns unsere Emotionen verweisen“. Nicht nur die Initiierung von Lernprozessen, sondern auch und gerade ihr Verlauf sei in hohem Maß abhängig vom Einfluss der Emotionalität. Kieweg (2003: 7) weist daraufhin, dass „positive Gefühlsbetonungen nicht nur die Menge der Informationsverarbeitung, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen erhöhen“. Die Aussage Wolffs (vgl. ebd.: 98), dass eine tiefer gehende Verarbeitung im Sinne eines Behaltens einer Aussage nur stattfindet, wenn der Sprachverarbeiter emotional involviert sei, wenn er den Verarbeitungsprozess als bedeutsam für seine eigene Person erachte und wenn er sich mit der Aussage identifiziere, spricht für den Einsatz von Filmen im FSU. Es ist erwiesen, dass wir alle Reize, die wir hören, sehen oder fühlen, als erstes mit unseren Vorerfahrungen verknüpfen. Spitzer (2002: 160) sagt dazu: „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen. Filme sind zwar nicht Wirklichkeit, aber sie interpretieren die Wirklichkeit“. Bedeutend für den Fremdsprachenunterricht ist es, dass Filme Geschichten über den Menschen erzählen und diese Geschichten können aus dem Erfahrungsbereich der Lerner sein oder sie auf irgendeine Weise berühren, was einen guten Ausgangspunkt für authentische Sprechkanäle darstellt: Filme wecken Emotionen der Lernenden und sie äußern sich über die Geschichte und ihre Gedanken und Gefühle dazu.

Aufmerksamkeit

Gutenberg-Galaxy ist ein von Marshall McLuhan (1962) übernommener Begriff und bezeichnet eine vom Medium Buch geprägte Welt. Diese Welt ist im Wandel. Im Alltag „sehen“ wir mehr, als dass wir lesen. Dieses Phänomen hat eine Folge: Kinder bilden ihre Vorstellungen davon, was Erzählen und Erzähltes ist, weniger am Buch bzw. Printmedien als am Film bzw. an AV-Medien aus (Frederking&Krommer&Maiwald 2008: 143). Dieser Auffassung ist auch Sass (2007: 6); sie hebt hervor, dass wir „in einer Zeit des Umbruchs von einer sprach- zu einer bildzentrierten Kultur leben und Jugendliche heute eine 30 Prozent höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit als vor zwanzig Jahren haben“. Die Rezeptionsbeschleunigung bedeutet nicht, dass automatisch ein Lernprozess stattfindet, denn ohne die gezielte Auseinandersetzung mit den Reizen passiert nichts. Es ist erwiesen, dass unser Gehirn nur Interessantes und Neues aufnimmt und es speichert (vgl. Spitzer 2002: 155). Im Unterricht können wir die Aufmerksamkeit der Lernenden durch eine interessante Unterrichtsgestaltung gewinnen. Wenn wir etwas sehen und gleichzeitig hören, dann ist die Chance der Wahrnehmung und der Verarbeitung in Wissen relativ hoch. Mit dem Aufmerken beginnt das Merken (vgl. Ballstaedt 2004: 4). Die Forschung unterscheidet zwei Arten von Aufmerksamkeit: die unwillkürliche und die willkürliche. Ballstaedt (2004: 4) definiert die *unwillkürliche Aufmerksamkeit* als „die automatische Zuwendung zu unerwarteten Reizen, also das, was wir im Alltag ständig erleben: Wir sehen eine grelle Leuchtreklame und schauen unwillkürlich dorthin, auch wenn uns die Inhalte nur wenig interessieren“. Die *willkürliche Aufmerksamkeit* hingegen ist die „intentionale Zuwendung zu bestimmten Inhalten; jeder pickt sich aus dem Angebot heraus, was ihn speziell interessiert“ (ebd.).

Hierbei sollte beachtet werden, dass die *willkürliche Aufmerksamkeit* zeitlich begrenzt ist, deshalb ist wichtig, im Unterricht interessante und neue Inhalte zu zeigen; hier ist Film ein sehr brauchbares Medium. Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht heißt das, dass wir die *willkürliche Aufmerksamkeit* steigern können, indem wir die Lernenden ansprechendes audiovisuelles Material für den Fremdsprachenunterricht auswählen und die Lernenden sich durch Beobachtungsaufgaben und kreativen Arbeitsformen mit dem Filmmaterial beschäftigen. Somit wird die Aufmerksamkeit geweckt, sie befassen sich mit dem Unterrichtsinhalt und aktivieren ihr Vorwissen. Kurz gesagt: sie lernen.

Motivation

In Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen definiert Riemer (2010a: 219) den Begriff Motivation, als „ein affektives Lernermerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird“. In der Motivationsforschung hat sich generell die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation als grundlegend erwiesen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 47). Bei der extrinsischen Motivation brauchen Lernende Anreize, die von außen kommen, die intrinsisch Motivierten hingegen haben Interesse und Spaß,

eine Zielsprache zu lernen; es ist eher ein inneres Bedürfnis. Huneke/Steinig (2010: 20) weisen darauf hin, dass Motivation als Einflussfaktor schwer zu operationalisieren sei, da es schwierig sei festzustellen, „ob ein Lerner deshalb so erfolgreich eine Fremdsprache lerne, weil er hoch motiviert sei oder ob er hoch motiviert sei, weil er so gute Fortschritte mache“. Auch Riemer (2010a: 219) stellt fest, dass Motivation nicht direkt beobachtbar sei, zwischen Individuen variere und Schwankungen unterliege. Obwohl Motivation multidimensional und dynamisch ist, können Konsequenzen für die Praxis des FSU im Sinne von Motivierung hervorgehen. Jeder Lerner hat eine andere Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen. Lehrkräfte können jedoch durch Motivierung im Unterricht zum Lernerfolg beitragen. Demnach impliziert Motivierung nach Riemer (2010b: 172) „die gezielte Auswahl an den Interessen und Bedürfnissen ausgerichteter Unterrichtsgegenstände, Materialien, Medien und Lehrtechniken“. Diese Auffassung wird auch von Neuner et al. (vgl. 2009: 121) unterstützt, indem festgehalten wird, dass motivierende Materialien wie z.B. Spiele, Bilder, Filme, Musik und authentische Texte das Sprachenlernen interessant machen und emotionale Zugänge öffnen können. Übertragen auf den Kontext dieser Arbeit, ist die Schlussfolgerung, dass es sich bei Filmen um authentisches interessantes Material handelt, das eine motivierende Funktion auf die Lernenden hat.

Authentizität

Der kommunikative FSU forderte schon in den 1980er Jahren authentische Kommunikationsanlässe im Unterricht. Auch im konstruktivistischen Ansatz ist die Authentizität von Unterrichtsinhalten ein wichtiges Prinzip (vgl. Mohr 2010: 21). „In methodisch-didaktischen Texten werden diejenigen Materialien als authentisch bezeichnet, zu denen Lerner in ihrem Alltag vorrangig Zugang haben; Rezeptionsgewohnheiten und Unterhaltungsbedürfnisse der Lerner sind so ebenfalls ein Kriterium für Authentizität und für die Auswahl von Materialien für das unterrichtliche Sprachenlernen“ (vgl. ebd.: 21). Wichtigstes Unterrichtsmaterial im FSU ist und bleibt das Lehrwerk. Insbesondere außerhalb des Zielsprachenlandes stellen die in Lehrwerken präsentierten Themen und Inhalte den Hauptzugang zur fremden Sprache und Kultur dar. Was die Forderung der Landeskunde nach Aktualität und Authentizität betrifft, kann ein Lehrwerk jedoch nicht mit elektronischen Medien konkurrieren (vgl. Krumm 2001: 1030). Aus diesem Grund wird unter den Punkten für einen Einsatz von Filmen im FSU immer wieder die Authentizität ins Feld geführt (vgl. Thaler 2010: 142). Im Folgenden lohnt es sich auch einen Blick auf die Leistungsfähigkeit von Sprachlehrfilmen zu werfen.

Authentischer Film versus Sprachlehrfilm

Neben Spielfilmen gibt es auch Sprachlehrfilme, die für ein bestimmtes Publikum geplant und produziert sind. Dieses Filmmaterial ist nicht authentisch, denn Sprache wird progressionsbezogen gebraucht um neue Vokabeln, Strukturen oder Redemittel

einzuführen. Verfolgt wird ein festes Lernziel, das sich auf Sprachstrukturen oder kommunikative Fähigkeiten bezieht. Lonergan (1987: 18) weist daraufhin, dass Sprache und Situationen in diesen Filmen meistens gut zu Lehrbüchern und Lehrplänen passen und sowohl mit, als auch ohne gedruckte Begleitmaterialien eingesetzt werden können. Da Sprachlehrfilme verschiedene didaktische Möglichkeiten bieten, sind sie für eine Lehr-/Lernsituation attraktiv. Erdmenger (1997: 133) unterscheidet dabei zwischen Sprachlehrfilmen mit sprachlichem und landeskundlichem Schwerpunkt.

An dieser Stelle soll ein Projekt vorgestellt werden, das den Einfluss von authentischem Filmmaterial auf Interesse und Lernerfolg untersucht hat. Das Saarbrückener Forschungsprojekt (vgl. Buße/Deichsel/Dethloff, 1984) zum Hörverstehen im fernsehunterstützten FSU (Französisch) liefert diesbezüglich wichtige Erkenntnisse. Das Saarbrückener Projekt untersuchte mittels Kurz- und Langzeitstudien die unterschiedlichen Wirkungen eines fernsehgestützten und eines lediglich mit auditivem Zusatzmaterial arbeitenden FSU. Die Testgruppen bestanden aus Französisch-Studenten der Universität Saarbrücken. Das Testmaterial wurde aus Segmenten authentischer französischer Nachrichtensendungen, Magazine oder Werbespots zusammengestellt. Untersuchungen zu den medialbedingten Langzeiteffekten ergaben, dass Sprachkenntnisse schneller und dauerhafter gespeichert werden, wenn der Unterricht durch das Fernsehen unterstützt wird (vgl., ebd.: 17). Empirische Studien im Rahmen dieses Projekts belegen, dass die Präferenz der Lernenden für das Medium Film zumindest dann sehr signifikant ausgeprägt ist, wenn systematisch authentische Filme bzw. Sequenzen gezeigt werden. Dieses eindeutige Resultat des Saarbrückener Forschungsprojekts bezieht sich jedoch nicht auf die Motivationswirkung beim Einsatz von didaktischen Filmen. Gemäß den vorliegenden Resultaten ist der motivierende Effekt von sprachdidaktischen Filmen im Vergleich zu Spielfilmen und Kurzfilmen als gering einzustufen (vgl., ebd.: 13).

Forschungsmethode

In dieser Arbeit wurde als Datenerhebungstechnik die Dokumentenanalyse verwendet, um Videomaterial für den DaF-Unterricht zu sichten und auszuwerten. Das Ziel der Dokumentenanalyse ist es, eine Orientierung im Themenfeld Videomaterial im DaF-Unterricht zu ermöglichen, indem vorhandene Materialien recherchiert und analysiert wurden.

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Anfänge des Filmeinsatzes im DaF-Bereich in die 1960er Jahre zurückreichen. Der erste Sprachlehrfilm erschien im Jahr 1966 und trägt den Titel *Guten Tag*³. Das Video-Material, das sich an Anfänger richtet, wurde vom Goethe-Institut entwickelt und im Jahr 1967 folgte ein Begleitbuch mit dem Titel *Werkhefte für technische Unterrichtsmittel*. Dieses Begleitmaterial enthielt methodisch-didaktische Hinweise für Lehrkräfte, die das Material *Guten Tag* in ihrem Unterricht einsetzen.

³ Guten Tag, 1966, München: Goethe Institut/Bayerischer Rundfunk.

Mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik wurde der Bedarf an authentischen Unterrichtsmaterialien größer. Der Einsatz von Videos im DaF-Unterricht ermöglichte es, sprachlich handelnde Menschen in Alltagssituationen in deutschsprachiger Umgebung zu zeigen. Durch die Verbreitung von Videorekordern und der Videokassette schaffte es der Film, sich einen besonderen Platz im FSU zu erobern.

Im Folgenden soll eine Übersicht von Videomaterial, das überwiegend in den 90er Jahren für den DaF-Unterricht entwickelt wurde, gegeben werden.

*Hauptstraße 117*⁴ ist ein Videomaterial für erwachsene Anfänger, das im Rahmen eines Projekts entstanden ist. Die Filme drehen sich um das Leben von Nachbarn in einem Mietshaus in einer deutschen Stadt. Thematisiert werden Probleme, Chancen und Hoffnungen der Mietshausbewohner.

*Hallo aus Berlin*⁵ ist ein für jugendliche DaF-Lerner der Niveaustufe A1/A2 entwickeltes Videomaterial aus den 90er Jahren. Im Mittelpunkt sind sechs Jugendliche aus Berlin. Die Themen der einzelnen Episoden, die jeweils 15 Minuten dauern, sind Familie, Wohnen, in der Stadt, Essen und Trinken, Schule, Freizeit, Gesundheit, Ferien und Feste, Berlin. Die Folgen werden mit Interviews und Musik präsentiert- unterstützt von Trickfilmsequenzen. Sprachlich orientiert sich das Material am Stoffplan des A1-Niveaus. Das Material wird ergänzt durch Spiele, Rätsel und kreative Aufgaben für die Lernenden. Eine Handreichung für Lehrkräfte bietet methodisch-didaktische Hinweise und Kopiervorlagen.

Bei *redaktion-D*⁶, einem weiteren Video-Sprachkurs, handelt es sich um eine Spielfilmreihe, die speziell für den FSU entwickelt wurde und Zugang zur deutschen Alltagskultur gewährt. Bei den Figuren des Films handelt es sich um Paul und Laura, die zwei Internet-Journalisten sind und mysteriöse Fälle auflösen. Das Material richtet sich an Anfänger und umfasst 12 Folgen zu jeweils 15 Minuten und verfügt über ein Begleitmaterial.

Ein Beispiel für Videomaterial mit landeskundlichem Schwerpunkt stellt die Filmreihe *KuBus*⁷ dar. Themen, Ereignisse und Personen aus Deutschland werden in 49 Videos von jeweils 15 Minuten Länge dargestellt. Die Beiträge werden durch einen Hintergrundartikel begleitet, zu den Videos, die sich für fortgeschrittene Deutschlerner eignen, gibt es auch eine Textfassung.

*Einblicke*⁸ ist ein Videosprachkurs, der auch für Selbstlerner geeignet ist. Das Material setzt sich aus Videokassetten, Audiokassetten, Begleitheften für Selbstlerner und einem Dialogbuch zusammen. In 19 Folgen wird die deutsche Gesellschaft vorgestellt, indem kulturelle, wirtschaftliche, ökologische und politische Themen behandelt werden.

⁴ Hauptstraße 117 Eine Videoserie aus dem Ruhrgebiet, 1992, München: Goethe Institut.

⁵ Hallo aus Berlin, 1996, London: BBC-Education/Goethe Institut.

⁶ redaktion-D, 2002, München: Deutsche Welle/Goethe Institut.

⁷ KuBus, 1997, Bonn: Inter Nationes.

⁸ Einblicke. Ein deutscher Sprachkurs, 1998, München/Bonn: Goethe Institut/Inter Nationes.

Die Generation „Videokassette“ wird heutzutage von Videomaterialien abgelöst, die in Form von DVDs erhältlich sind und von Video-Clips, die online abrufbar sind. Zahlreiche digitale Angebote in unterschiedlichen Formaten sind im Internet zu finden. In den letzten Jahren hat sich Filmmaterial im Unterricht immer stärker durchgesetzt, ein Beweis dafür ist, dass die Lehrwerke mit umfangreichen Begleitmaterialien erscheinen – darunter auch Filmmaterial. Um einige Beispiele zu lehrwerkbegleitendem Filmmaterial zu geben, können die Lehrwerke *Menschen*, *geni@l*, *studio d*, *Aussichten*, *Das Leben*, *Beste Freunde*, die bei unterschiedlichen Verlagen erscheinen, genannt werden. Es hat sich herausgestellt, dass Filmmaterialien, die für ein Lehrwerk entwickelt wurden eine sinnvolle Ergänzung darstellen und bei der Vermarktung von Lehrwerken auch eine Rolle spielen.

Zu den Themen auf den Niveaustufen A1-B1 gehören z.B. Hobbys, Schule, Wohnen, Einkaufen, Sport, Tagesablauf, Wegbeschreibung, Gesundheit. Die Filmsequenzen erfordern keine fortgeschrittenen Deutschkenntnisse, sondern können schon im Anfängerunterricht eingesetzt werden. Es wirkt motivierend auf Anfänger, wenn sie sehen, dass sie Filmmaterial in der Zielsprache folgen können. Da die oben erwähnten Themenbereiche in allen DaF-Lehrwerken der Anfängerstufe behandelt werden, können die Filmmaterialien auch lehrwerkunabhängig und in beliebiger Reihenfolge eingesetzt werden. Zu den DVDs gibt es meistens Begleitmaterialien, die fertige Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und Unterrichtsideen beinhalten. Die Lehrkraft kann das didaktisierte Filmmaterial mühelos einsetzen und muss keine umfangreiche Unterrichtsvorbereitung machen. Auch die Länge von etwa 2-4 Minuten pro Filmsequenz ist praktisch, denn dadurch genügt für den Einsatz schon eine Unterrichtseinheit.

Fazit

Wir leben in einer digitalisierten Welt, in der sich die Intensität unserer Mediennutzung und unsere Medienpräferenzen stark geändert haben. Medienkompetenzen sind sowohl bei Lehrkräften, als auch bei Lernenden zu einer Schlüsselqualifikation geworden. Der Mensch hat sich in den letzten Jahrzehnten vom „Vielleser“ zum „Vielseher“ entwickelt; wir sind täglich zahllosen akustischen und bildlichen Reizen ausgesetzt, infolgedessen wurde unsere Wahrnehmungsgeschwindigkeit beschleunigt. Hinzu kommt die Tatsache, dass wir es zunehmend mit einer Lernergeneration zu tun haben, die als „digital natives“ bezeichnet wird, also Lernende, die in der digitalen Welt aufgewachsen sind. Ein zeitgemäßer FSU, sollte die Besonderheiten und Bedürfnisse der Lernenden beachten und Schlüsse für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ziehen.

Heutzutage sind Medien, insbesondere audiovisuelle Medien ein fester Bestandteil unseres Lebens. Filme werden in Form von Serien und Spielfilmen, egal ob zu Hause oder im Kino konsumiert und gehören zum Alltag. Ein derart beliebtes Medium kann auch den FSU auf vielfältige Weise bereichern. Filme haben ein sehr großes Potential, die Vermittlung von sprachlichen und kulturellen Inhalten im

Unterricht zu ermöglichen und diese zu erweitern. Keinem anderen Medium gelingt es, in so hohem Maß Zugang zu gesellschaftlichen und landeskundlichen Themen zu verschaffen. Alltagsthemen, Alltagssprache, authentische Kommunikationsanlässe, kulturelle Besonderheiten, Körpersprache, Aussprache und vieles mehr, wird innerhalb weniger Sekunden in den Klassenraum transportiert. Filme wecken Neugierde und Interesse und motivieren die Lernenden. Durch gezielte Übungen und Aufgaben können sprachliche und landeskundliche Fertigkeiten ausgebaut werden.

Die Untersuchung von Filmmaterial, das für den DaF-Unterricht entwickelt wurde hat gezeigt, dass Filme schon sehr früh in den DaF-Unterricht integriert wurden, nämlich seit Mitte der 1960er Jahre. Auch wenn sich die technische Form des Mediums in den Jahren von der Videokassette zur DVD und digital erhältlichen Film-Clips entwickelt und verbreitet hat, ist und bleibt der Film ein beliebtes und unverzichtbares Medium für den FSU. Filme können im Lehrwerk dargebotene Inhalte sinnvoll ergänzen und dazu beitragen, dass Strukturen und landeskundliche Elemente dargeboten und gefestigt werden. Neben dem Einsatz von Sprachlehrfilmen, die für Lehrwerke entwickelt wurden, zeichnet sich auch die Tendenz ab, authentische Filme, also Filme, die nicht für den Unterricht entwickelt wurden, z.B. Spielfilme, Kurzfilme, Werbefilme etc. im Unterricht einzusetzen. Das Medium Film ist angesichts der breiten Auswahl, den Einsatzmöglichkeiten und dem didaktischen Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht vielfältig, aktuell und voller Potentiale.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf** (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Ballstaedt, Steffen-Peter** (2004): Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter et al. (Hg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 621-641.
- Biechele, Barbara** (1989): Video im Sprachunterricht- zu ausgewählten Problemen der Theorie und Praxis eines neuen Mediums für den Fremdsprachenunterricht. In: Schmigalla, Hans (Hg.): *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität: Jena, 82-97.
- Biechele, Barbara** (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 76. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Borstnar, Nils et al.** (2008): *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Brandi, Marie-Luise/ Helmling, Brigitte** (1985): *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. München: Goethe-Institut.
- Brandi, Marie-Luise** (1996): *Video im Deutschunterricht*. Berlin/München: Goethe-Institut.
- Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz** (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr

- Ehnert, Rolf** (2001): Audiovisuelle Medien. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Verlag de Gruyter, Berlin und New York, Band 2, 1093-1097.
- Erdmenger, Manfred** (1997): *Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: Schmidt.
- Faulstich, Werner** (2008): *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus** (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hecht, Susanne** (2003): *Hauptstraße 117. Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger- auch als Grundbaustein in Multimedia-Anwendungen*. 3. Auflage. Eitorf: Gata.
- Hickethier, Knut** (2007): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler und Carl Ernst Poeschel.
- Huncke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang** (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kieweg, Werner** (2003): Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37 (63), 4-11.
- Kuchenbuch, Thomas** (2005): *Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 1029-1041.
- Lonergan, Jack** (1987): *Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien*. München: Max Hueber.
- Mikos, Lothar** (2008): *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Mohr, Imke** (2010): Authentizität. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 20.
- Monaco, James** (2009): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Mit einer Einführung in Multimedia*. Hamburg: Rowohlt.
- Neuner, Gerhard et al.** (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. München: Goethe-Institut.
- Raabe, Horst** (1997): „Das Auge hört mit“- Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 150-172.
- Raabe, Horst** (2007): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 7. Auflage. Tübingen: Francke, 423-426.
- Riemer, Claudia** (2010a): Motivation. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 219-220.
- Riemer, Claudia** (2010b): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 168-173.
- Sass, Anne** (2007): Filme im Unterricht- Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 36, 5-13.
- Schreier, Horst** (1999): Die Arbeit mit audiovisuellen Medien. In: Raasch, Albert/Bühler, Peter (Hg.): *Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung: entdecken, erfahren, erleben*. Saarbrücken: Ottweiler, 77-83.

- Schröter, Erhart** (2009): *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwerdtfeger, Inge C.** (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C.** (2003): Übungen zum Hör-Seh-Verstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 299-302.
- Spitzer, Manfred** (2002): *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Stier, Bernhard et al.** (2005): *Medienerziehung, Medienkompetenz, Medienpädagogik. Handreichungen und Informationen für Lehrer und Lehrerinnen sowie Hilfen und Unterstützung für den Unterricht*. <http://home.schule.at/teaching/reletik/modulmedienerziehung.pdf> (letzter Zugriff: Zugriff: 23. 11. 2008)
- Storch, Günther** (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Thaler, Engelbert** (2007a): Film-based Language Learning. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 9-14.
- Thaler, Engelbert** (2007b): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 12-17.
- Thaler, Engelbert** (2010): Filmdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank (Hg): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 142-146.
- Tschirner, Erwin** (1997): Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter. Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sondernummer II, 55-58.
- Von Gottberg, Joachim** (2007): Die Bedeutung des Fernsehens bei der Konstruktion des Weltbildes. In: *Bildung und Erziehung*, 4, 395-409.
- Wandel, Reinhold** (2002): Video, Marsmännchen und interkulturelles Lernen. In: Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maïke (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 139-151.
- Wegener, Claudia** (2007): Stichwort: Medienforschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 459-477. http://de.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus (letzter Zugriff: Zugriff: 17.10.2009)
- Wolff, Dieter** (2004): Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: Börner/Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 87-103.
- Zeitlinger, Edith** (2003): Unterhaltungsfilme im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis. In: *Ide- Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 78-85.

Phraseologische Kompetenz von Lehramtsanwärtern/-innen für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Marmara Universität *

Nilüfer Epceli , Edirne – Feruzan Gündoğar , Istanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845600>

Abstract (Deutsch)

In Werbetexten, die Leser nicht nur informieren, sondern auch motivieren, aktivieren oder Änderungen in der Einstellung bewirken sollen, werden vielseitige rhetorische Mittel eingesetzt, die mitunter auch Phraseologismen enthalten. Da diese authentischen Textsorten auch im Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht intensiv eingesetzt werden, ist es für Lehrende und Lernende unausweichlich Phraseologismen unbeachtet zu lassen. Um sie im fremdsprachlichen Unterricht jedoch zielorientiert und angemessen einsetzen zu können, müssen Lehrende sie erst selbst beherrschen.

Infolge der Immatrikulationsvoraussetzungen für germanistische Studiengänge der Deutschlehrausbildung in der Türkei kann von zwei verschiedenen Gruppen ausgegangen werden: Lehramtsanwärter/-innen, die in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind und Deutsch als Zweitsprache erworben haben (DaZ-Lerner) und Lehramtsanwärter/-innen, die Deutsch als Fremdsprache in der Türkei lernten und keinen bzw. nur kurzfristige Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land aufweisen (DaF-Lerner). In einer Studie im Rahmen einer Dissertation¹ wurde im Studienjahr 2017-2018 anhand von Phraseologismen in deutschen Werbetexten die phraseologische Kompetenz von 152 Lehramtsanwärtern/-innen der Deutschlehrausbildung an der Marmara Universität untersucht und der Fragestellung nachgegangen, inwiefern sie Phraseologismen beherrschen und inwieweit ein Unterschied zwischen DaZ- und DaF-Lernern besteht. Die Ergebnisse der Studie bestätigten die Annahme, dass Lehramtsanwärter/-innen Phraseologismen nur in einem begrenzten Rahmen beherrschen und ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht.

Schlüsselwörter: *Phraseologismen, phraseologische Kompetenz, Lehramtsanwärter/-innen, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache*

Einsenddatum: 29.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Extrakt aus der Dissertation „Phraseologismen in deutschen Werbetexten und ihre Rolle im Deutsch als Fremdsprache Unterricht“.

¹ Die genannte Dissertation wurde mit dem Titel „Phraseologismen in deutschen Werbetexten und ihre Rolle im Deutsch als Fremdsprache Unterricht“ an der Deutschlehrausbildung der Fremdsprachenabteilung des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Marmara Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Feruzan Gündoğar erstellt. Für die Dissertation wurden Phraseologismen in deutschen Werbetexten sowie ihre Rolle und ihr Einsatz im Deutsch als Fremdsprache Unterricht am Beispiel von 59 Phraseologismen und 152 Lehramtsanwärtern/-innen der Deutschlehrausbildung an der Marmara Universität untersucht.

Abstract (English)

Phraseological Competence of German Language Teacher Candidates at Marmara University

Advertising texts that are not only intended to inform readers, but also to motivate, activate or effect changes in attitudes use versatile rhetorical means, which sometimes also contain idioms. Since these authentic types of text are also used intensively in German as a foreign language (GFL) lessons, it is inevitable for teachers and learners to ignore them. In order to be able to use them in a target-oriented and appropriate manner in foreign language lessons, however, teachers must first master them themselves.

Due to the enrolment requirements for German teaching departments in Turkey, the existence of two different groups can be assumed: teacher candidates who grew up in a German-speaking country and acquired German as a second language (GSL learners) and teacher candidate who learned German as a foreign language in Turkey and show none or only short stays in a German-speaking country (GFL learners). In a study as part of a doctoral thesis, the phraseological competence of 152 prospective teachers for German at the German Teaching Department at Marmara University was examined using idioms in German advertising texts, and an answer to the question to how far they master idioms and to what extent a difference between GSL and GFL learners exist has been sought. The results of the study confirmed the assumption that teacher candidates master idioms only to a limited extent and that there is a significant difference between these two groups.

Keywords: *Idioms, German Teaching, phraseological competence, German teacher candidates, German as Second Language, German as Foreign Language*

EXTENDED ABSTRACT

Advertising texts that are not only intended to inform readers, but also to motivate, activate or effect changes in attitudes use versatile rhetorical means, which sometimes also contain idioms. Since these authentic types of text are also used intensively in German as a foreign language (GFL) lessons, it is inevitable for teachers and learners to ignore them. In order to be able to use them in a target-oriented and appropriate manner in foreign language lessons, however, teachers must first master them themselves.

Due to the enrolment requirements for German teaching departments in Turkey, the existence of two different groups can be assumed: teacher candidates who grew up in a German-speaking country and acquired German as a second language (GSL learners) and teacher candidate who learned German as a foreign language in Turkey and show none or only short stays in a German-speaking country (GFL learners). In a study as part of a doctoral thesis, the phraseological competence of 152 prospective teachers for German at the German Teaching Department at Marmara University was examined using idioms in German advertising texts, and an answer to the question to how far idioms are familiar to them, and to what extent they are fluent in the phraseological meaning of idioms. Furthermore, an answer was sought whether there is a difference between GSL and GFL learners in the familiarity of and fluency in idioms.

The idioms that served as the basis for this study were taken from the advertising brochures of two well-known automobile manufacturers, Audi and Volkswagen, from 2016. The number of idioms identified was initially determined as 138 idioms, which were later reduced to 64 idioms with a preposition as a component. After a validity and reliability analysis, the number of the idioms to be inquired was established as 59 idioms, which were both fully and partially idiomatic as well as none or weakly idiomatic.

The study was conducted as an inquiry consisting of a multiple choice test with three items comprising one right answer and two distractors in order to test the fluency of teacher candidates in the phraseological meaning of idioms. Furthermore, in order to be able to assess the range of familiarity of the idioms, the teacher candidates were asked to mark on the inquiry paper for each idiom whether or not they are familiar with it.

The analysis of the findings was based on a 5-point interval: Answers of 0-20% were classified as insufficient, i.e. the answers did not meet the requirements and the basic knowledge was very incomplete. In the case of answers that were classified as unsatisfactory in the range of 21-40%, the answers did not meet the requirements, but indicated that the necessary basic knowledge was available. Answers of 41-60% appeared to be sufficient, which means that the answers had shortcomings, but on the whole still meet the requirements. In the range of 61-80% the answers were rated as good, as the answers fully met the requirements, and in the range of 81-100% the answers that met the requirements to a particularly high degree could be considered as very good. Based on this point interval, an expectation value of 61% was set, from which above it was assumed that the idioms are well to very well familiar and well to very well known to the teacher candidates. Teacher candidates with answers below this threshold were classified as having limited familiarity or limited fluency in the

phraseological meaning of idioms. The findings were analysed on the basis of this expectation value and the results of the analysis showed that with regard to familiarity, half of the answers were in the range of good to very good, but still below the expectation value, so that in terms of familiarity it could be assumed that the idioms were only known to the teacher candidates to a limited extent. Also, the range of right answers to the multiple choice test items which were again below the expectation value of 61% showed that the phraseological competence of teacher candidates ranges to a limited extent. Besides, a statistical comparison of fluency and familiarity showed a significant difference between fluency and familiarity of idioms. Accordingly, the arithmetic mean of the fluency was lower than the mean of the familiarity, which means that teacher candidates are more familiar with idioms than fluent in their phraseological meaning.

A statistical test to compare the phraseological competence of GSL learners and GFL learners in terms of familiarity and fluency also showed a significant difference between the familiarity and fluency in favour of GSL learners, so that the results of the study confirmed both the assumptions that teacher candidates master idioms only to a limited extent and that there is a significant difference between these two groups.

Einleitung

Ob in Medien, Zeitungen, Zeitschriften oder im Fernsehen - Werbetexte sind ein Teil unserer alltäglichen Umgebung, mit denen wir im Alltag jederzeit konfrontiert werden. Sie sollen Leser nicht nur informieren, sondern auch motivieren, aktivieren oder Änderungen in der Einstellung bewirken. Um dieses Ziel zu erreichen, werden vielseitige rhetorische Mittel eingesetzt, die auch metaphorische Aussagen beinhalten können. Eine Gattung dieser metaphorischen Aussagen sind Phraseologismen, die mit über 200.000 Sprichwörtern und Redewendungen, die allein das Deutsche besitzt (vgl. Essig 2009: 11, zit. nach Dellner 2011: 1), eine praktische Lebenshilfe mit hohem Potential für die Kommunikation sind. Um weiter mit Essig (ebd.) zu sprechen, können Phraseologismen als fester Bestandteil des alltäglichen Sprachgebrauchs „mehr, als nur unsere Rede würzen. Sie können helfen, in schwierigen Situationen kühlen Kopf zu bewahren oder Mut zu fassen, sie können trösten, Rat geben oder einen aufbauen, weil in ihnen die Gedanken, vielleicht sogar die Weisheiten von Jahrtausenden stecken“.

Überblick über die Phraseologieforschung

Der Terminus „Phraseologie“ – die Wissenschaft, die sich mit Phraseologismen beschäftigt – wurde erstmals im 17. Jahrhundert von J. R. Sattler in seinem 1607 erschienenen Werk ‚Teutsche Orthographe und Phraseologie‘ (Fleischer 1997: 3) angeführt. Die Phraseologieforschung an sich jedoch begann erst mit der Veröffentlichung des zweibändigen Werkes ‚Traité de stylistique française‘ des Schweizer Linguisten Ch. Bally, der als Gründer der modernen Stilistik und in diesem Rahmen der modernen Phraseologie gilt (vgl. dazu u.a. Fleischer 1997: 4; Pym 2014: 2; Burger 2005: 20-21; Burger u.a. 2007a, Vorwort; Burger u.a. 1982: 1; Häusermann 1977, Einleitung; Malá 2005: 65; Burger 1998: 9; Palm 1997: 106; Milczarek 2009: 63). Sein Hauptziel war, „(1) den „affektiven“ (in späterer Terminologie: „expressiven“) Charakter der Sprache zu untersuchen, und (2) die Muttersprache aus der Optik des Fremdsprachenlernenden zu sehen“ (Burger 2005: 20-21), die heute noch als aktuelle Fragestellungen in diesem Bereich anstehen. Ballys Auffassungen wurden in den 40’er Jahren des letzten Jahrhunderts in der sowjetischen Linguistik insbesondere von V.V. Vinogradov aufgenommen und weitergeführt (Burger 2005: 24; Burger u.a. 2007a, Vorwort; Burger u.a. 1982: 1; Palm 1997: 106). Im deutschsprachigen Raum hingegen begann die Phraseologieforschung erst später und erlebte in den 70’er Jahren einen Aufschwung, als sie sich zu einem selbstständigen und international anerkannten Forschungsbereich ausbildete. Auch die Phraseologie des Deutschen rückte dabei immer mehr in den Interessenbereich der germanistischen Linguistik mit der Integration der Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten in das Forschungsfeld der Phraseologie.

Definition von Phraseologismen

Die Tatsache, dass dieser Forschungsbereich noch relativ jung ist, bringt nach Fleischer (1997: 2) eine „geradezu chaotische terminologische Vielfalt“ mit sich und schafft nach Palm (1997: 104) eine „terminologische Verwirrung in der Phraseologie“ – oder um es mit Pilz (1978a: 47) zu sagen: „Jeder, der sich mit phraseologischen Phänomenen befaßte, schuf sich eine eigene Terminologie“. Die Diskussion um dieses Chaos in der Terminologie wurde von Donalies (1994) behandelt, in dem sie eine Klärung in die terminologische Vielfalt zu bringen versucht. Dabei benutzt sie für die jeweiligen Begriffe Subklassen und unterteilt die Termini in Subklassen nach Mehrwortcharakter (Polylexikalität), z.B. feste Wortgruppe, syntaktische Gruppe, Wortgruppenlexem; nach Stabilität (Festigkeit), z.B. feste Wendung/feste Verbindung, stehende Redewendung, festgeprägter Satz, festes Syntagma, fixiertes Wortgefüge; nach Idiomatizität, z.B. Idiom, idiomatische Phrase, idiomatische Redewendung; nach Einheitsstatus, z.B. komplexe Einheit, lexikalische Einheit, syntaktische Einheit, phraseologische Einheit und nach Sprachüblichkeit, z.B. Stereotyp und Topos. Die Diskussionen um eine einheitliche Theorie, die auch bei anderen Autoren (vgl. dazu Burger u.a. 1982: 1ff; Burger u.a. 2007a: 1ff; Fleischer 1997: 2ff; Stöckl 2004: 152-153) immer wieder angesprochen werden, führten allmählich dazu, dass sich bestimmte Termini herausbildeten, die heutzutage gängig sind. Während Pilz (1978) den Terminus „Phraseolexem“ vorzieht, verwenden Burger, Buhofer und Sialm (1982) den Terminus „Phraseologismus“ und synonym dazu „phraseologische Wortverbindung“. Palm (1997) verwendet den Terminus „Phraseologismus“ als Oberbegriff, bezeichnet aber die Minimalstruktur einer Wortgruppe mit mindestens zwei Lexemen als Phrasem bzw. Idiom (Palm 1997: 2). Am Schluss ihrer Diskussion schlägt Donalies (1994: 346) zwar als den „in jeder Hinsicht geeignete[n] Oberbegriff“ den Terminus „Phrasem“ vor, gegen den Pilz jedoch argumentiert, Phrasem werde „ungeschickterweise von Amosova nur für eine Gruppe und nicht als Oberbegriff verwendet“ (Pilz 1978a: 43) und sei damit „bereits vergeben“ (ebd.). Auch für Burger, Buhofer und Sialm kommen die Termini Phrasem und phraseologische Einheit „als Grundbegriff nicht in Frage, da sie in sowjetischen Arbeiten jeweils als bestimmte Teilklasse der Phraseologismen definiert“ (Burger u.a. 1982: 2) seien. Bei Burger, Dobrovolskij, Kühn und Norrick (2007a-b) wird jedoch auch der Terminus Phrasem von Burger gleichgestellt oder nebeneinander mit Phraseologismus verwendet. So hat sich unter den o.g. Termini im Deutschen mit der Zeit Phraseologismus mehr oder weniger als Oberbegriff durchgesetzt (vgl. Burger u.a. 2007a: 2), der auch in der vorliegenden Abhandlung verwendet wird. Um den Testpersonen der Studie den Zugang zu den Testfragen zu erleichtern, wurde im Testbogen, der den praktischen Teil dieser Arbeit darstellt, als alltagssprachliche Variante auch ‚Redewendung‘ als Synonym für Phraseologismus verwendet.

Typische Merkmale von Phraseologismen

Wie in der Definition und der Terminologie herrscht auch in der Klassifikation von Phraseologismen Uneinigkeit darüber, was zu Phraseologismen gehören sollte und was nicht. Als minimalen Konsensus kann man nach Burger, Buhofer und Sialm (1982: 1) in etwa festhalten, dass eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann phraseologisch ist, „wenn (1) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist“. Das Bedingungsverhältnis sei einseitig, d.h. wenn (1) zutreffe, dann treffe auch (2) zu, aber umgekehrt sei dies nicht möglich (ebd.). Damit spricht Burger die drei bekannten Merkmale von Phraseologismen an, über die im Wesentlichen Einigkeit besteht: Polylexikalität (Mehrgliedrigkeit), Festigkeit (Stabilität) und Idiomatizität (übertragene Bedeutung).

Polylexikalität

Als das am leichtesten definierbare Merkmal gilt die Polylexikalität, nach dem ein Phraseologismus aus mindestens zwei Wörtern bestehen muss. Aber auch hier besteht Uneinigkeit darüber, ob nur Autosemantika (Inhaltswörter) oder auch Synsemantika (Funktionswörter) als Wort gezählt werden sollten. Während nach Burger jede feste Kombination, die aus mindestens zwei Wörtern besteht, einen Phraseologismus bildet, stellt Fleischer dem entgegen, dass mindestens eine der Komponenten von Phraseologismen autosemantisch sein sollte. Allgemein wird akzeptiert, dass Polylexikalität ein erstes Merkmal von Phraseologismen ist, durch die diese von Wörtern abgegrenzt werden (vgl. u.a. Fleischer 1997; Burger 1998; Palm 1997; Donalies 1994, Donalies 2012). Aus lexikalischer Sicht verwendet Burger (1998: 11), um eine Begriffsverwirrung zu vermeiden, für die lexikalischen Einheiten eines Phraseologismus statt „Wort“ den Begriff „Komponente“, dem auch in dieser Abhandlung gefolgt wird. Hinsichtlich der Frage um die untere und obere Grenze von Phraseologismen stimmt man jedoch überein, dass die untere Grenze zwei Wörter, die obere Grenze der Satz ist (vgl. Burger 1998: 15; Stöckl 2004: 158; Jesenšek 2013: 20).

Festigkeit

Aus lexikalischer Sicht lassen sich Phraseologismen so definieren, dass sie einerseits aus mehreren Lemmata bestehen, andererseits selbst ein neues Ganzes bilden. Das Letztere wird die Festigkeit des Phraseologismus genannt, worunter man versteht, dass die Komponenten eines Phraseologismus in genau dieser Kombination für die Sprachgemeinschaft verständlich und usuell sind. In anderen Worten bezeichnet Festigkeit „die Fixiertheit eines Phraseologismus in Form einer Wortgruppe, eines Satzes, eines Textes“ (Lapinskas 2013: 47). Strukturell gesehen ist ein Extremfall der Festigkeit, wenn die Komponenten eines Phraseologismus nicht austauschbar sind, ohne dass sich dessen Bedeutung verändert. Bei anderen Phraseologismen können ihre

Komponenten zwar substituiert werden, dabei muss aber darauf geachtet werden, nicht zu stark von ihrer beabsichtigten Bedeutung abzuweichen (vgl. Burger u.a. 1982: 2ff).

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass die strukturelle Festigkeit eines Phraseologismus absolut unveränderlich und obligatorisch sei. Stilistische und kommunikativ-funktionale Untersuchungen in der Phraseologie haben aber gezeigt, dass die Festigkeit von Phraseologismen als Merkmal nur relativ betrachtet werden müsse (vgl. Häusermann 1977: 67f; Pilz 1981: 24ff; Fleischer 1997: 42ff). Nachdem die These der Unveränderlichkeit sich als unhaltbar erwies, haben sich auch Kollokationen einen Platz in der Phraseologie als Subkategorie erworben (vgl. Burger u.a. 2007a: 7). Obwohl Kollokationen keine feste Struktur haben, werden sie sehr oft gebraucht und erfüllen das Kriterium der Verständlichkeit und Usus in genau dieser Kombination für die Sprachgemeinschaft. Von einer semantischen Festigkeit wird dann ausgegangen, wenn ein Phraseologismus trotz einer Änderung in seiner Struktur seine Bedeutung beibehält, d.h. der Phraseologismus kann z.B. in einen Satz eingebettet werden, ohne seine übertragene Bedeutung zu verlieren.

Die psycholinguistische Festigkeit von Phraseologismen hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass sie im mentalen Lexikon bzw. im sog. „Phraseolexikon“ als Einheit „gespeichert“ sind (vgl. Burger 1998: 16). Sie werden „ganzheitlich aus unterschiedlichen Speichermedien abgerufen und sozusagen reproduziert“ (vgl. Stein 1995: 35, zit. nach Stumpf 2015: 33). Demnach werden Phraseologismen als Wortgruppe gespeichert und als Einheit erkannt, wobei die Speicherung von Phraseologismus als lexikalische Einheiten wiederum als eine Bestätigung der Festigkeit von Phraseologismen angesehen wird. Im mentalen Lexikon bzw. Phraseolexikon werden Phraseologismen als neues Lexem festgelegt und in der Äußerung als vorgeformte lexikalische Einheit reproduziert. Sie werden „vergleichbar wie Einzellexeme in frühen Spracherwerbsphasen erworben und im Sprachgebrauch verwendet“ (Jesenšek 2013: 19). Wie sie angewendet werden können, muss jedoch erst erlernt werden (vgl. Palm 1997: 36).

Idiomatizität

Ein weiteres Merkmal von Phraseologismen ist ihre Idiomatizität, die jedoch mit der Zeit als fakultativ akzeptiert wurde, da heutzutage auch nichtidiomatische Phraseologismen wie Funktionsverbgefüge und Kollokationen in die Phraseologie aufgenommen werden. Idiomatizität wird als „Diskrepanz zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung des ganzen Ausdrucks“ (Burger 1998: 31) bzw. „Nichtübereinstimmung von wendungsexterner und wendungsinterner Bedeutung der Bestandteile“ (Fleischer 1997: 6) oder einfach als die „Umdeutung oder semantische Transformationen der Komponenten eines Phraseologismus“ (Palm 1997: 9) definiert. Demnach spricht man von zwei verschiedenen Bedeutungen oder Lesarten: den wörtlichen (freien) und den phraseologischen (übertragenen). Die wörtliche bzw. freie Bedeutung eines Phraseologismus ergibt sich aus den Bedeutungen seiner einzelnen Komponenten. Die phraseologische Bedeutung hingegen ist von den

Bedeutungen seiner Komponente nicht ablesbar und hat innerhalb des Phraseologismus eine symbolisierte Bedeutung (vgl. Burger 1998: 13). Die Komponenten verlieren dabei ihre übliche lexikalische Bedeutung, so dass sich die Bedeutung des Phraseologismus nicht additiv aus der Summe der Bedeutungen ihrer einzelnen Komponenten erschließen lässt (vgl. Palm 1997: 6). Auch hier gilt eine Gradualität, die vom Unterschied zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Bedeutung abhängig ist. Der Grad der Idiomatizität eines Phraseologismus nimmt parallel zur Größe des Unterschieds zwischen seinen beiden Bedeutungen zu. In diesem Rahmen spricht man von einer Dreiteilung, nach der Phraseologismen vollidiomatisch, teilidiomatisch oder schwach- bzw. nichtidiomatisch sein können. Vollidiomatische Phraseologismen zeichnen sich dadurch aus, dass alle ihre Komponenten semantisch transformiert werden, d.h. alle ihre Komponenten haben ihre ursprüngliche Bedeutung verloren. Bei teilidiomatischen Phraseologismen hingegen behält mindestens eine Komponente ihre ursprüngliche lexikalische Bedeutung bei. Sie wird semantisch nicht transformiert und die phraseologische Bedeutung des Phraseologismus kann aus einer oder mehreren Komponenten erschlossen werden. Als dritte Gattung gibt es die schwach- bzw. nichtidiomatischen Phraseologismen, deren phraseologische Bedeutung aus der Bedeutung ihrer einzelnen Komponenten abgeleitet werden kann. Zu dieser Gattung gehören u.a. die Kollokationen, die sich als nichtidiomatische, feste Wortverbindungen in einer Sprache etablieren.

Phraseologismen im DaF-Unterricht

Phraseologismen sind ein Teil der alltäglichen Sprachumgebung. Man begegnet ihnen überall, sei es in der gesprochenen Sprache oder in Texten wie Zeitungsartikel, literarische Texte, Werbung, Horoskope oder Anekdoten und sie sind – wie von Bünting (2000: 72) treffend formuliert – „eine Art zweiter Wortschatz in einer Sprache“ und als „wesentlicher Teil des Wortschatzes sowohl in Texten der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache allgegenwärtig [und als] fester Bestandteil der Standardsprache“ (Simon 2012: 121f), die im fremdsprachlichen Unterricht vermittelt wird, somit auch für den fremdsprachlichen Unterricht relevant. Dem schließt sich auch Grünewald (2013: 26) an, indem er darauf hinweist, dass Phraseologismen für eine natürliche Natürlichkeit des Sprachgebrauchs entscheidend seien, die über den reinen Informationsinhalt hinausgehe. Demgemäß seien Phraseologismen nicht nur für Fremdsprachenlernende, sondern teilweise auch für Zweitsprachenlernende ein schwierig zu erwerbendes Sprachmittel und sie sollten nicht gehäuft und nach bestimmten Merkmalen geordnet behandelt werden. In diesem Fall sei es angemessener, sich vom Prinzip des Zufalls leiten zu lassen und sich dabei am natürlichen Vorkommen von Redewendungen in authentischen Situationen und Texten zu orientieren (ebd.), denn „je mehr Redewendungen in Texten erarbeitet werden, desto größer wird die Zahl derjenigen Redewendungen, die von den Lernenden in ihnen vertrauten Kontexten verwendet werden können“ (Kühn 1996: 16).

Da alle oben aufgeführten Textsorten im DaF-Unterricht intensiv eingesetzt werden, ist es für Lehrende und Lernende unausweichlich Phraseologismen unbeachtet zu lassen, denn als „Normalfall der geschriebenen und gesprochenen Sprache [sind sie] aus dem täglichen Sprachgebrauch in verschiedensten Kontexten nicht wegzudenken“ (Jesenšek 2006: 137f). Entgegen Muttersprachlern, die sich Phraseologismen im natürlichen Verlauf des Spracherwerbs aneignen, ist es infolge ihrer Idiomatizität und ihrer konnotativen, phraseologischen Bedeutung, die zudem bei hoher Idiomatizität nicht aus der Bedeutung der einzelnen Komponenten erschlossen werden kann, für Fremdsprachenlerner schwerer, mit Phraseologismen umzugehen, weshalb sie Fremdsprachenlernern erst bewusst gemacht werden müssen. Zu diesem Zweck sollte ihnen eine umfassende Einführung in die phraseologische Bedeutung vorausgehen, bevor Phraseologismen im fremdsprachlichen Unterricht zielorientiert und angemessen verwendet werden können. Dieses wiederum setzt bei den Lehrenden eine phraseologische Kompetenz und das Beherrschen von Phraseologismen voraus.

In der Türkei können infolge der Immatrikulationsvoraussetzungen in allen Abteilungen der Deutschlehrausbildung Lehramtsanwärter/-innen in zwei Gruppen unterteilt werden. Während eine Gruppe aus Lehramtsanwärter/-innen besteht, die in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind und Deutsch als Zweitsprache erworben haben (DaZ-Lerner), setzt sich die zweite Gruppe aus Lehramtsanwärtern/-innen zusammen, die Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gelernt haben und keinen bzw. nur kurzfristige Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land aufweisen (DaF-Lerner). Der Prozentsatz von DaZ-Lernern und DaF-Lernern bestimmt sich dabei nach den Aufnahmebedingungen der jeweiligen Studiengänge. Entsprechend der Angaben des Hochschulrats unter <https://yokatlas.yok.gov.tr> (2019) werden von den insgesamt 17 Abteilungen für die Deutschlehrausbildung in der Türkei an den staatlichen Universitäten Marmara, Hacettepe, Dokuz Eylül und Istanbul-Cerrahpaşa nur Studienanwärter/-innen aufgenommen, die zusammen mit der staatlichen Aufnahmeprüfung auch eine fremdsprachliche Prüfung in Deutsch abgelegt haben. Für eine Aufnahme an 9 Universitäten (Uludağ, Anadolu, Muğla Sıtkı Koçman, Trakya, Necmettin Erbakan, Çukurova, Atatürk, Dicle, Hakkari) ist eine fremdsprachliche Prüfung in Englisch, Deutsch oder Französisch vorgesehen. An zwei Universitäten (Gazi, Ondokuz Mayıs) kann neben diesen drei Fremdsprachen die Prüfung auch in Arabisch bzw. Russisch abgelegt werden. Die Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität nimmt sogar Studienanwärter ohne fremdsprachliche Prüfung an. Parallel zur Aufnahmeprüfung wird an der Marmara Universität nach der Immatrikulation zudem ein Einstufungstest durchgeführt, um das Niveau der Studienanwärter zu bestimmen. Studienanwärter der Deutschlehrausbildung, deren Deutschkenntnisse (mindestens B2-Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) nicht ausreichen, um diese Prüfung zu bestehen, werden an einer ein- bis zweijährigen Vorbereitungsklasse aufgenommen und können erst mit ihrem Studium beginnen, nachdem sie die Vorbereitungsklasse abgeschlossen haben. Innerhalb eines Jahrgangs ergeben sich deshalb unterschiedliche Lernergruppen: Es gibt die sogenannten „Rückkehrer“, die in Deutschland gelebt und die somit Deutsch als Zweitsprache

erworben haben (DaZ-Lerner), als auch Lehramtsanwärter/-innen, die in der Türkei – zumeist an Gymnasien – Deutsch als Fremdsprache lernten (DaF-Lerner).

Ausgehend von den oben angeführten Überlegungen ist es Ziel dieser Studie Antworten zu folgenden Fragestellungen zu erhalten:

1. Inwieweit sind Lehramtsanwärter/-innen in der Deutschlehrerausbildung in der Türkei Phraseologismen geläufig bzw. bekannt?
2. Inwieweit besteht ein Unterschied zwischen den unterschiedlichen Lernumgebungen des Deutschen?

Methode

Aufbauend auf die Annahme, dass sich aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden unterschiedliche Potentiale und Möglichkeiten ergeben und sie somit kein Gegensatz sind, sondern sich gegenseitig ergänzen (vgl. Ebermann 2011), wurde in der vorliegenden Fallstudie der Forschungsansatz der Mixed Methods verwendet und sowohl qualitative als auch quantitative Modelle eingesetzt.

Grundgesamtheit/Teilgesamtheit

Die Grundgesamtheit der Studie stützte sich auf Lehramtsanwärter/-innen der Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Die Teilgesamtheit besteht aus 152 Lehramtsanwärter/-innen, die im Studienjahr 2017-2018 in den ersten bis vierten Klassen der Deutschlehrerausbildung an der Marmara Universität studierten. Die Verteilung der Testpersonen ergab sich wie folgt.

Variablen	Kategorien	Häufigkeit (f)	Prozent (%)
Klasse	1	44	28,95
	2	48	31,58
	3	23	15,13
	4	37	24,34
Geschlecht	m	46	30,26
	w	106	69,74
Alter	< 20 Jahre	18	11,84
	20-25 Jahre	100	65,79
	26-30 Jahre	12	7,89
	30-35 Jahre	9	5,92
	> 35 Jahre	13	8,55
Geburtsland	D/A/CH	85	55,92
	TR	65	42,76
	Sonstiges	2	1,32
Lernumgebung Deutsch	DaZ	104	68,42
	DaF	48	31,58

Tab. 1: Verteilung der Testpersonen (n=152)

An Tabelle 1 ist zu erkennen, dass von insgesamt 152 Testpersonen 44 (28,95 %) in der ersten, 48 (31,58 %) in der zweiten, 23 (15,13 %) in der dritten und 37 (24,34 %) in der vierten Klasse immatrikuliert waren. Die Verteilung der Testpersonen nach Geschlecht ergab insgesamt 46 (30,26 %) männliche und 106 (69,74 %) weibliche Testpersonen, die an dieser Studie teilnahmen. 18 (11,84 %) Testpersonen waren unter 20 Jahre, 100 (65,79 %) zwischen 21-25 Jahre, 12 (7,89 %) zwischen 26-30 Jahre, 9 (5,92 %) zwischen 31-35 Jahre und 13 (8,55 %) über 35 Jahre alt. 85 (55,92 %) Testpersonen sind in einem deutschsprachigen Land (D/A/CH), 65 (42,76 %) in der Türkei und 2 (1,32 %) Testpersonen in anderen Ländern (nach eigenen Angaben in Holland und Syrien) geboren. An der Studie nahmen insgesamt 104 (68,42 %) DaZ-Lerner und 48 (31,58 %) DaF-Lerner teil.

Datenerhebung und Analyse

Die in 70 Werbebroschüren zwei renommierter deutscher Automobilhersteller – Volkswagen und Audi – aus dem Jahr 2016 festgestellten 138 Phraseologismen wurden zur Abfrage mit einem Korpus von 61 Phraseologismen mit mindestens einer Präposition als Synsemantika begrenzt und ein Testbogen zur Abfrage von Geläufigkeit und Bekanntheit dieser Phraseologismen erarbeitet. Der Testbogen wurde einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, deren Ergebnisse wie folgt ausfielen.

<i>Methoden</i>	<i>Ergebnis</i>
Cronbach's Alpha	0,935
Testhalbierungsmethode (Odd-Even)	0,912
Spearman-Brown-Formel	0,954
Mittelwert \bar{x}	35,355
Standardabweichung s	12,693
KR21	0,922
KR20	0,935

Tab. 2: Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse

Die Items im Testbogen zur Abfrage der Geläufigkeit und Bekanntheit der Phraseologismen ergab bei 152 Testpersonen einen Cronbach Alpha-Wert von 0,935 sowie einen Wert von 0,912 in einer (Odd-Even)-Testhalbierungsmethode und einen Wert von 0,954 nach der Speer-Bowman-Formel. Die KR21- und KR20-Werte beliefen sich auf 0,922 bzw. 0,935, sodass beim Testbogen in jeder Hinsicht von einem hohen Reliabilitätsgrad ausgegangen werden konnte.

Jedes einzelne Item wurde außerdem einer Validitätsanalyse unterzogen und je nach seinem Schwierigkeits- und Unterscheidungsindex untersucht. Die Analyse ergab, dass zwei Phraseologismen schwer und nicht unterscheidbar waren und daher nicht verwendet werden sollten. Diese zwei Phraseologismen wurden aus der Bewertung ausgeschlossen, so dass die endgültige Anzahl auf 59 Phraseologismen abfiel.

Neben den abzufragenden Phraseologismen in drei Items mit je zwei Distraktoren und einer richtigen Antwort enthielt der Testbogen außerdem Angaben zur Geläufigkeit des jeweiligen Phraseologismus in Form von „Diese Redewendung kenne ich/kenne ich nicht“.

Der Fragebogen zu den demographischen Angaben und der Selbsteinschätzung der Testpersonen in ihrer Kenntnis von Phraseologismen sowie der Testbogen mit den 59 Phraseologismen wurden im Studienjahr 2017-2018 in einem zweistündigen Unterricht an der Deutschlehrausbildung der Marmara Universität zeitgleich in Anwesenheit der Datenerheberin selbst durchgeführt. Vor Beginn der Studie wurde den Testpersonen das Ziel der Studie erklärt. Daraufhin wurden sie aufgefordert, den Fragebogen mit ihren demographischen Daten auszufüllen, der auch eine Selbsteinschätzung zum Thema „Phraseologismen“ enthielt, und auf dem Testbogen jede Frage nach ihrem besten Wissen zu beantworten. Dabei wurde ihnen erklärt, dass sie die Fragen zu den Items hinsichtlich der übertragenen Bedeutung der Phraseologismen beantworten sollten, die aus Multiple-Choice Fragen mit zwei Distraktoren und einer richtigen Antwort bestanden. Die Testpersonen wurden außerdem darauf hingewiesen, auf dem Testbogen eine der Optionen „Diese Redewendung kenne ich“ bzw. „Diese Redewendung kenne ich nicht“ anzukreuzen.

Die Analyse der Daten bestand aus mehreren Teilen. Eine erste Verifizierung der Phraseologismen erfolgte zunächst anhand der Webseite www.redensarten-index.de, einem Suchindex für Redewendungen, Redensarten, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen mit zurzeit 15.447 Einträgen. Derselbe Suchindex wurde u.a. in Dissertationen von Koçak (2012), Bobková (2012) bzw. in der Magisterarbeit von Korčáková (2010) verwendet, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dieser Suchindex wissenschaftlich für eine Verifizierung der Daten akzeptabel ist. Des Weiteren erfolgte eine weitere Verifizierung anhand der vierten Auflage von *Duden – Band 11 - Redewendungen – Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, das über 10.000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter enthält. Die erhobenen Phraseologismen wurden in beiden Nachschlagewerken jeder für sich abgefragt und als Phraseologismus verifiziert.

Um feststellen zu können, inwiefern Lehramtsanwärter/-innen Phraseologismen geläufig und bekannt sind, wurde im Rahmen eines Fünf-Punkte-Intervalls eine Grenze bestimmt, anhand derer Phraseologismen als geläufig bzw. bekannt akzeptiert werden konnten. Demnach ergab sich folgendes Punkteintervall:

0-20%	Ungenügend	Die Antworten entsprechen den Anforderungen nicht und die Grundkenntnisse sind sehr lückenhaft.
21-40%	Mangelhaft	Die Antworten entsprechen den Anforderungen nicht, lassen jedoch erkennen, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind.
41-60%	Genügend	Die Antworten weisen zwar Mängel auf, entsprechen aber im Ganzen noch den Anforderungen
61-80%	Gut	Die Antworten entsprechen voll den Anforderungen.
81-100%	sehr gut	Die Antworten entsprechen den Anforderungen in besonderem Maße

Tab. 3: Fünf-Punkte-Intervall

In Anlehnung an das Punkteintervall in Tabelle 3 wurde ein Erwartungswert von 61 % festgesetzt. Antworten insgesamt über dem Erwartungswert von 61 % wurden als gut bis sehr gut geläufig bzw. bekannt eingestuft. Lagen die Antworten insgesamt unter dem Erwartungswert von 61 %, wurde angenommen, dass sie in begrenztem Rahmen geläufig bzw. bekannt sind. Die gesammelten Daten wurden explanativ anhand des Erwartungswerts und statistisch nach der parametrischen Bewertungsmethode des t-Tests für unabhängige Variablen ausgewertet.

Befunde

Die Testpersonen wurden zu Anfang der Studie aufgefordert, sich zur Kenntnis in Phraseologismen selbst einzuschätzen. Die Einschätzung brachte folgende Ergebnisse.

<i>Kategorien</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
sehr gut	152	7	4,61
gut	152	51	33,55
mittelmäßig	152	63	41,45
schlecht	152	18	11,84
sehr schlecht	152	5	3,29
keine Angabe	152	8	5,26

Tab. 4: Selbsteinschätzung der Testpersonen zur Kenntnis von Phraseologismen

Wie aus Tabelle 4 zu erkennen ist, schätzten sich nur 7 (4,6 1%) Testpersonen in der Kenntnis von Phraseologismen als „sehr gut“ ein. 51 (33,55 %) Testpersonen meinten, sich „gut“ mit Phraseologismen auszukennen, während 63 (41,45 %) nur eine „mittelmäßige“ Kenntnis in Phraseologismen aufzeigten. Die Kenntnis von 18 (11,84 %) Testpersonen war ihrer eigenen Meinung nach „schlecht“ und 5 (3,29 %) meinten sogar, sich „sehr schlecht“ mit Phraseologismen auszukennen. 8 (5,26 %) Testpersonen machten zur Selbsteinschätzung keine Angabe.

Die Analyse der Daten zu Geläufigkeit und Bekanntheit nach Phraseologismen ergab die folgenden Ergebnisse in Häufigkeit und Prozent.

<i>Phraseologismus</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
auf den ersten Blick	152	117	76,97
auf dem richtigen Weg sein	152	117	76,97
an Bord sein	152	110	72,37
ins Auge fallen	152	108	71,05
bei jemandem gut ankommen	152	106	69,74
vor Augen haben	152	104	68,42
auf dem besten Weg sein	152	101	66,45
bis ans Ende der Welt	152	99	65,13
auf den Grund gehen	152	97	63,82
im Griff haben	152	97	63,82
auf dem neuesten Stand sein	152	96	63,16

<i>Phraseologismus</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
auf den Punkt bringen	152	92	60,53
auf Wolke sieben (schweben)	152	92	60,53
aus der Ruhe bringen	152	91	59,87
(nicht mehr) aus dem Kopf bekommen	152	89	58,55
auf dem Laufenden bleiben	152	88	57,89
ins Spiel bringen	152	88	57,89
in der Hand haben	152	87	57,24
im Handumdrehen	152	84	55,26
aus einer Hand	152	82	53,95
im Sinn haben	152	81	53,29
zur Stelle sein	152	81	53,29
an seine Grenzen stoßen	152	81	53,29
zur Hand haben	152	80	52,63
ins Rollen bringen	152	78	51,32
für etwas wie geschaffen sein	152	77	50,66
zur Seite stehen	152	74	48,68
auf der ganzen Linie	152	73	48,03
mit den Augen rollen	152	72	47,37
außer Kraft setzen	152	70	46,05
auf lange Sicht	152	70	46,05
nach Maß	152	70	46,05
in den Schatten stellen	152	69	45,39
zur Geltung bringen	152	68	44,74
ins Schwarze treffen	152	67	44,08
aus dem Stand	152	67	44,08
auf etwas setzen	152	66	43,42
mit gutem Beispiel vorangehen	152	66	43,42
in Szene setzen	152	65	42,76
von Haus aus	152	64	42,11
auf der (grünen) Wiese	152	64	42,11
mit auf den Weg geben	152	64	42,11
von Grund auf	152	64	42,11
auf dem Boden bleiben	152	64	42,11
in die Wege leiten	152	63	41,45
aus dem Bauch(gefühl) heraus	152	62	40,79
ins Blaue fahren	152	60	39,47
auf die Spitze treiben	152	60	39,47
in Fahrt geraten	152	58	38,16
aus dem Takt geraten	152	52	34,21
auf seine Kosten kommen	152	49	32,24
auf Anhieb	152	49	32,24
über Stock und Stein	152	47	30,92
auf vollen Touren laufen	152	46	30,26
im Rampenlicht stehen	152	46	30,26
auf Touren kommen	152	44	28,95
aus der Masse herausstechen	152	41	26,97
in seinen Bann ziehen	152	38	25,00
im Zaum halten	152	36	23,68
<i>Mittelwert (\bar{x})</i>		<i>74,42</i>	
<i>Standardabweichung (s)</i>		<i>20,19</i>	

Tab. 5: Geläufigkeit der abgefragten Phraseologismen nach Testpersonen

Tabelle 5 zeigt die Angaben der Testpersonen zu ihrer Geläufigkeit in den abgefragten Phraseologismen. Es ist zu erkennen, dass keiner der Phraseologismen als den Testpersonen „sehr gut“ (<81 %) geläufig angenommen werden konnte. Dem

arithmetischen Mittelwert (\bar{x}) entsprechend waren die Phraseologismen durchschnittlich 74,42 Testpersonen ($s = 20,19$), also knapp unter der Hälfte der Testpersonen, geläufig.

Die Ergebnisse werden im Folgenden nach Punkteintervall zusammengefasst. Die Aufteilung nach Geläufigkeit der Phraseologismen anhand Erwartungswert ergab sich demnach wie folgt.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (>61%)</i>
0-20%	59	0	0,00	-
21-40%	59	13	22,03	-
41-60%	59	33	55,93	[77,97%]
61-80%	59	13	22,03	-
81-100%	59	0	3,39	22,03%

Tab. 6: Zusammenfassende Übersicht zur Geläufigkeit

Die Aufteilung in Tabelle 6 zeigt, dass den Testpersonen keine der Phraseologismen „sehr gut geläufig“ waren. 13 (22,03 %) Phraseologismen waren ihnen „gut geläufig“ und 33 (55,93 %) „genügend geläufig“. Da keiner der Phraseologismen <20 % lag, war keiner der Phraseologismen „ungenügend geläufig“. Bei einer relativ hohen Rate von „mangelhaft bis genügend“ (77,97 %) geläufigen Phraseologismen und einer niedrigen Rate an „sehr gut bis gut geläufigen“ (22,03 %) Phraseologismen konnte dem Erwartungswert von 61 % entsprechend angenommen werden, dass die abgefragten Phraseologismen den Testpersonen nur in einem begrenzten Rahmen geläufig sind.

<i>Phraseologismus</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
auf den Grund gehen	152	136	89,47
im Handumdrehen	152	130	85,53
auf dem richtigen Weg sein	152	129	84,87
ins Auge fallen	152	128	84,21
auf dem neuesten Stand sein	152	127	83,55
im Sinn haben	152	123	80,92
aus einer Hand	152	121	79,61
bei jemandem gut ankommen	152	121	79,61
auf der ganzen Linie	152	120	78,95
auf etwas setzen	152	120	78,95
an Bord sein	152	118	77,63
ins Spiel bringen	152	114	75,00
auf Wolke sieben (schweben)	152	113	74,34
mit den Augen rollen	152	112	73,68
auf lange Sicht	152	109	71,71
zur Hand haben	152	109	71,71
zur Stelle sein	152	108	71,05
auf dem Laufenden bleiben	152	108	71,05
ins Rollen bringen	152	108	71,05
im Griff haben	152	107	70,39
mit auf den Weg geben	152	106	69,74
für etwas wie geschaffen sein	152	103	67,76
im Zaum halten	152	102	67,11

<i>Phraseologismus</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>
auf vollen Touren laufen	152	101	66,45
nach Maß	152	100	65,79
in der Hand haben	152	100	65,79
aus der Ruhe bringen	152	100	65,79
in Szene setzen	152	93	61,18
in Fahrt geraten	152	92	60,53
auf die Spitze treiben	152	92	60,53
auf Touren kommen	152	88	57,89
auf den Punkt bringen	152	88	57,89
an seine Grenzen stoßen	152	87	57,24
auf der (grünen) Wiese	152	87	57,24
auf dem Boden bleiben	152	86	56,58
(nicht mehr) aus dem Kopf bekommen	152	86	56,58
aus dem Takt geraten	152	84	55,26
aus dem Bauch(gefühl) heraus	152	81	53,29
bis ans Ende der Welt	152	81	53,29
in die Wege leiten	152	80	52,63
auf Anhieb	152	76	50,00
aus der Masse herausstechen	152	75	49,34
mit gutem Beispiel vorangehen	152	74	48,68
aus dem Stand	152	74	48,68
außer Kraft setzen	152	72	47,37
von Haus aus	152	71	46,71
vor Augen haben	152	66	43,42
im Rampenlicht stehen	152	63	41,45
in seinen Bann ziehen	152	57	37,50
zur Seite stehen	152	57	37,50
zur Geltung bringen	152	53	34,87
auf seine Kosten kommen	152	52	34,21
auf den ersten Blick	152	47	30,92
von Grund auf	152	46	30,26
in den Schatten stellen	152	45	29,61
auf dem besten Weg sein	152	44	28,95
über Stock und Stein	152	43	28,29
ins Blaue fahren	152	35	23,03
ins Schwarze treffen	152	21	13,82
Mittelwert (\bar{x})		89,31	
Standardabweichung (s)		27,66	

Tab. 7: Bekanntheit der abgefragten Phraseologismen nach Testpersonen

Die richtigen Antworten auf die Bedeutungsbekanntheit der abgefragten Phraseologismen sind in Tabelle 7 zu sehen. Der arithmetische Mittelwert (\bar{x}) lässt erkennen, dass durchschnittlich 89,31 Testpersonen ($s = 27,66$), also knapp über der Hälfte der Testpersonen, die übertragene Bedeutung der abgefragten Phraseologismen bekannt waren.

Auch hier wurden die Ergebnisse im Punkteintervall zusammengefasst. Die Zusammenfassung zur Bekanntheit ergab folgende Übersicht.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (>61%)</i>
0-20%	59	1	1,69	-
21-40%	59	10	16,95	-
41-60%	59	18	30,51	[49,15%]
61-80%	59	24	40,68	-
81-100%	59	6	10,17	50,85%

Tab. 8: Zusammenfassende Übersicht zur Bekanntheit

Tabelle 8 zeigt die Aufteilung der Antworten nach Bekanntheit. Den Testpersonen waren demnach 6 (10,17 %) „sehr gut bekannt“ und 24 (40,68 %) Phraseologismen „gut bekannt“. 18 (30,51 %) lagen im Bereich der „genügend bekannten“ und 10 (16,95 %) im Bereich der „mangelhaft bekannten“ Phraseologismen. Einer (1,69 %) der Phraseologismen war den Testpersonen sogar „ungenügend bekannt“. Trotz der relativ hohen Rate an „gut bis sehr gut bekannten“ Phraseologismen kann davon ausgegangen werden, dass die Phraseologismen den Testpersonen nur in einem begrenzten Rahmen bekannt sind, da die Zahl der richtigen Antworten im Bereich „gut bis sehr gut“ (50,85 %) insgesamt wiederum unter dem Erwartungswert von 61 % liegt.

Um die Ergebnisse statistisch abzusichern, wurden die abgefragten Phraseologismen außerdem mit einem unabhängigen T-Test daraufhin untersucht, ob zwischen den Mittelwerten der Geläufigkeit und der Bekanntheit von Phraseologismen ein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

Gruppen	n	\bar{x}	S	T	t-Test sd	p
Geläufigkeit	152	74,42	20,19			
Bekanntheit	152	89,31	27,66	-3,34	150	< ,001

Tab. 9: Ergebnisse zum unabhängigen t-Test zur Differenzierung zwischen Geläufigkeit und Bekanntheit nach Phraseologismen

Das Ergebnis des unabhängigen t-Tests in Tabelle 9 ergab einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den arithmetischen Mittelwerten bei $t_{(150)} = 4,81$; $p = <,001$, d.h. der Mittelwert der Geläufigkeit ($\bar{x} = 74,42$; $s = 20,19$) ist niedriger als der Mittelwert der Bekanntheit ($\bar{x} = 89,31$; $s = 27,66$). Dementsprechend ist den Testpersonen die übertragene Bedeutung von Phraseologismen besser bekannt als sie ihnen geläufig sind.

Auswertung nach DaZ- und DaF-Lernern

Um festzustellen, ob hinsichtlich ihrer phraseologischen Kompetenz ein Unterschied zwischen DaZ- und DaF-Lernern besteht, wurden 104 DaZ-Lerner, die an der Studie teilnahmen, mit 48 DaF-Lernern verglichen. Zunächst wurden die Ergebnisse hinsichtlich Geläufigkeit und Bekanntheit nach dem Punkteintervall zusammengefasst.

Auf Grund der unterschiedlichen Anzahl an Teilnehmern wurde abschließend ein unabhängiger t-Test durchgeführt, um die Ergebnisse statistisch abzusichern.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (%)</i>
0-20%	104	18	17,31	-
21-40%	104	9	8,65	-
41-60%	104	27	25,96	[51,92%]
61-80%	104	21	20,19	-
81-100%	104	29	27,88	48,08%

Tab. 10: Geläufigkeit bei DaZ-Lernern

In Tabelle 10 hinsichtlich Bekanntheit und Geläufigkeit zwischen DaZ-Lernern ist zu erkennen, dass die Phraseologismen 29 (27,88 %) Testpersonen „sehr gut“ geläufig sind. Während 21 (20,19 %) Testpersonen die Phraseologismen „gut“ geläufig sind, haben 27 (25,96 %) Testpersonen angegeben, die Phraseologismen seien ihnen „genügend“ geläufig. „mangelhaft“ geläufig waren sie 9 (8,65 %) Testpersonen. Bemerkenswert war, dass 18 (17,31 %) Testpersonen die Phraseologismen „ungenügend“ geläufig waren. Mit einer Geläufigkeitsquote von 48,08 %, die unter dem Erwartungswert von 61 % lag, konnte angenommen werden, dass den DaZ-Lernern die Phraseologismen nur in einem begrenzten Rahmen geläufig sind.

Die Aufteilung der richtigen Antworten zur übertragenen Bedeutung der Phraseologismen zwischen den DaZ-Lernern hingegen fiel wie folgt aus.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (%)</i>
0-20%	104	1	0,96	-
21-40%	104	6	5,77	-
41-60%	104	25	24,04	[30,77%]
61-80%	104	24	23,08	-
81-100%	104	48	46,15	69,23%

Tab. 11: Bekanntheit bei DaZ-Lernern

Tabelle 11 zeigt die Bekanntheit der übertragenen Bedeutung der abgefragten Phraseologismen zwischen den DaZ-Lernern. Demnach sind 48 (46,15 %) Testpersonen die Bedeutung der Phraseologismen „sehr gut“ bekannt, während 24 (23,08 %) Testpersonen die Phraseologismen „gut“ bekannt sind. 25 (24,04 %) Testpersonen sind die Phraseologismen „genügend“ bekannt. 6 (5,77 %) kennen die übertragene Bedeutung der Phraseologismen nur „mangelhaft“, während eine (0,96 %) Testperson die übertragene Bedeutung der Phraseologismen nur „ungenügend“ kannte. Bei einer Bekanntheitsquote von 69,23 %, die über dem Erwartungswert lag, konnte angenommen werden, dass DaZ-Lernern die übertragene Bedeutung der Phraseologismen „gut bis sehr gut bekannt“ war.

Nachdem im vorigen Teil die Ergebnisse der DaZ-Lerner angeführt wurden, sind im Folgenden die Ergebnisse von 48 DaF-Lernern dargestellt, deren Aufteilung wiederum nach Punkteintervall erfolgte.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (%)</i>
0-20%	48	13	27,08	-
21-40%	48	18	37,50	-
41-60%	48	7	14,58	[79,17%]
61-80%	48	7	14,58	-
81-100%	48	3	6,25	20,83%

Tab. 12: Geläufigkeit bei DaF-Lernern

Wie aus Tabelle 12 mit den Daten zur Geläufigkeit der Phraseologismen zwischen DaF-Lernern ersichtlich ist, sind nur 3 (6,25 %) Testpersonen die Phraseologismen „sehr gut“ geläufig. 7 (14,58 %) Testpersonen gaben an, dass ihnen die Phraseologismen „gut“ bekannt seien, während wiederum 7 (14,58 %) Testpersonen die Phraseologismen „genügend“ geläufig waren. 18 (37,50 %) Testpersonen waren die Phraseologismen nur „mangelhaft“ und 13 (27,08 %) Testpersonen sogar „ungenügend“ geläufig. Da der Anteil der DaF-Lerner im Bereich „gut bis sehr gut geläufig“ mit 20,83 % weit unter dem Erwartungswert von 61 % lag, konnte davon ausgegangen werden, dass die Phraseologismen den Testpersonen in einem nur sehr begrenzten Rahmen geläufig sind.

<i>Punkteintervall</i>	<i>n</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent (%)</i>	<i>EW (%)</i>
0-20%	48	7	14,58	-
21-40%	48	18	37,50	-
41-60%	48	16	33,33	[85,42%]
61-80%	48	7	14,58	-
81-100%	48	0	0,00	14,58%

Tab. 13: Bekanntheit bei DaF-Lernern

Anhand der Aufteilung in Tabelle 13 nach Punkteintervall kann ersehen werden, dass keiner der Testpersonen (0,00 %) die übertragene Bedeutung der Phraseologismen „sehr gut“ bekannt ist. Nur 7 (14,58 %) Testpersonen war die übertragene Bedeutung der Phraseologismen „gut bekannt“. Bei 16 (33,33 %) Testpersonen lag die Bekanntheit der Phraseologismen im Bereich „genügend bekannt“, während 18 (37,50 %) Testpersonen die Bedeutung der Phraseologismen nur „mangelhaft“ kannten. 7 (14,58 %) Testpersonen hingegen war die Bedeutung der Phraseologismen sogar „ungenügend bekannt“. Der Anteil der DaF-Lerner von 14,58 % im Bereich „sehr gut bis gut bekannt“ liegt hiermit nicht nur sehr weit unter dem Erwartungswert von 61 %, sondern es kann anhand dieser niedrigen Bekanntheitsquote durchaus davon ausgegangen werden, dass die übertragene Bedeutung der Phraseologismen DaF-Lernern „ungenügend“ bekannt ist.

Statistische Differenzierung nach DaZ- und DaF-Lernern

Zur Bestimmung des Unterschieds zwischen DaZ-Lernern und DaF-Lernern und zur Verifizierung der explanativen Analyse wurden die Daten außerdem in einem t-Test mit unabhängigen Daten eingesetzt. Da die Berechnung sich auf die Hypothese stützte, dass DaZ-Lernern Phraseologismen geläufiger bzw. bekannter sind als DaF-Lernern, wurde bei beiden Tests ein einseitiger t-Test mit unabhängigen Daten durchgeführt.

Gruppen	n	\bar{x}	s	t-Test		
				t	Sd	p
DaZ-Lerner	104	34,12	17,18	5,99	150	<,001
DaF-Lerner	48	17,56	12,44			

Tab. 14: Ergebnisse zum t-Test zur Differenzierung in der Geläufigkeit nach Gruppen

Anhand der Gruppenvariablen in Tabelle 14 zeigten die Testpersonen in der Geläufigkeit einen signifikanten Unterschied bei $t_{(150)} = 5,99$; $p = <,001$. Der arithmetische Mittelwert der DaZ-Lerner ($\bar{x} = 34,12$; $s = 17,18$) fiel höher aus als der Mittelwert der DaF-Lerner ($\bar{x} = 17,56$; $s = 12,44$). Demnach bestätigt sich die Hypothese, dass DaZ-Lernern die abgefragten Phraseologismen geläufiger sind als DaF-Lernern.

Gruppen	n	\bar{x}	s	t-Test		
				t	Sd	p
DaZ-Lerner	104	39,79	9,80	9,16	150	<,001
DaF-Lerner	48	23,56	10,88			

Tab. 15: Ergebnisse zum t-Test zur Differenzierung in der Bekanntheit nach Gruppen

Die Testpersonen zeigten in Tabelle 15 in der Bedeutungsbekanntheit der Phraseologismen einen signifikanten Unterschied bei $t_{(150)} = 9,16$; $p < 0,001$. Der Mittelwert der richtigen Antworten der DaZ-Lerner ($\bar{x} = 39,79$) fiel relativ höher aus als der Mittelwert der richtigen Antworten der DaF-Lerner ($\bar{x} = 23,56$). Somit bestätigt sich auch hier die Annahme, dass DaZ-Lernern die Phraseologismen besser bekannt sind als DaF-Lernern.

Schlussfolgerung

Als alltägliche, authentische Kommunikationsmittel sowie der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache sind Werbetexte ein beliebtes Material für den fremdsprachlichen Unterricht. Um die Werbebotschaft von Werbetexten kurz und knapp mit einem Minimum an Platzbedarf vermitteln zu können, werden in Werbetexten gern

Phraseologismen eingesetzt, die jedoch durch ihre spezifischen Merkmale der Polylexikalität, Stabilität und Idiomatizität insbesondere im fremdsprachlichen Unterricht ein eigenes Problemfeld darstellen, dem sich sowohl Lernende als auch Lehrende stellen müssen. Die Schwierigkeit beim Erkennen, Erschließen und Anwenden von Phraseologismen liegt vor allem darin, dass sie aus mindestens zwei Wörtern bestehen (Polylexikalität), die im Satz in einer festen Kombination vorkommen (Stabilität) und durch zwei verschiedene Lesearten, der kompositionellen (wörtlichen) und der phraseologischen (übertragenen), geprägt sind (Idiomatizität). Deshalb spricht man in diesem Zusammenhang von einer Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit, wonach Phraseologismen als Wortgruppe gespeichert, als Einheit erkannt, im mentalen Lexikon als neues Lexem festgelegt und im Sinne einer vorgeformten lexikalischen Einheit reproduziert werden.

Um Phraseologismen zu verstehen, müssen Lerner eine phraseologische Kompetenz aufbauen, die sich bei Erstsprachlern des Deutschen im Verlauf des natürlichen Spracherwerbs mitentwickelt. Bei DaZ-Lernern hingegen wird davon ausgegangen, dass der Erwerbsbeginn zeitversetzt nach der Erstsprache ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr einsetzt, sodass in diesem Alter von einem frühen Zweitspracherwerb gesprochen wird. Liegt der Erwerbsbeginn jedoch in einem späteren Zeitraum von etwa vier bis zehn Jahren spricht man von einem späten kindlichen Zweitspracherwerb. Wenn der Erwerb der Zweitsprache später als im Alter von ca. zehn Jahren beginnt und die alltägliche Kommunikation zum Ziel hat, wird der Erwerbstyp als Zweitspracherwerb Erwachsener bezeichnet, unabhängig davon, ob eine Person zum genannten Zeitpunkt biologisch gesehen tatsächlich bereits erwachsen ist oder nicht (Rothweiler/Ruberg 2011: 8f). DaZ-Lerner erwerben die Sprache in ihrem natürlichen Alltag, während DaF-Lerner die deutsche Sprache im Ausland - vor allem im schulischen Bereich - lernen. Für gewöhnlich haben sie außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt mit dem Deutschen und müssen ihre phraseologische Kompetenz während des Fremdsprachenlernens erst aufbauen. Sollen Phraseologismen zielorientiert und angemessen im Unterricht verwendet werden, müssen Lerner Schritt für Schritt über eine Erkennungs- und Erschließungsphase zur Festigung und Anwendung von Phraseologismen begleitet werden. Dies wiederum erfordert, dass Lehramtsanwärter/-innen Phraseologismen verstehen und beherrschen und wenn möglich, bereits im Verlauf ihres Studiums eine phraseologische Kompetenz aufbauen.

Die Ergebnisse der Zustandsfeststellung mit insgesamt 152 Lehramtsanwärtern/-innen bestätigten die Annahme, dass Lehramtsanwärtern/-innen der Deutschlehrerausbildung Phraseologismen nur in einem begrenzten Rahmen geläufig sind bzw. sie ihre übertragene Bedeutung nur in einem begrenzten Rahmen kennen, denn der Mehrheit der Lehramtsanwärter/-innen waren die abgefragten Phraseologismen vorwiegend im Bereich „ungenügend bis genügend“, also nur begrenzt geläufig bzw. bekannt.

Durch einen Vergleich der Selbsteinschätzung der Testpersonen zur Kenntnis von Phraseologismen mit den Befunden der Studie konnte außerdem festgestellt werden, dass sich die Testpersonen in der Kenntnis von Phraseologismen in etwa so

einschätzten wie die aktuelle Situation zeigte. Die Daten der Selbsteinschätzung lagen vorwiegend im Bereich „mittelmäßig bis sehr schlecht“, was sich mit den Befunden der Zustandsfeststellung deckte. Obwohl sich ein Drittel der Testpersonen im Bereich „sehr gut bis gut“ besser einschätzte, konnte nur eine Testperson alle Phraseologismen richtig beantworten, was darauf hinweist, dass die Selbsteinschätzung in diesem Bereich viel höher ausfiel als die aktuellen Ergebnisse. Demnach ist sich die Mehrheit der Lehramtsanwärter/-innen bewusst, dass ihre phraseologische Kompetenz entwicklungsbedürftig ist.

Auch besteht hinsichtlich der Geläufigkeit und Bekanntheit von Phraseologismen ein signifikanter Unterschied zwischen DaZ-Lernern und DaF-Lernern. Den DaZ-Lernern waren die Phraseologismen geläufiger als den DaF-Lernern und ebenso kannten sich DaZ-Lerner mit der Bedeutung von Phraseologismen besser aus als DaF-Lerner. Obwohl auch bei den DaZ-Lernern die Antworten zur Geläufigkeit im Durchschnitt um ein Drittel unter dem Erwartungswert lagen, fielen die Antworten der DaF-Lerner zur Geläufigkeit sogar um zwei Drittel unter dem Erwartungswert aus. Demzufolge sind DaZ-Lernern Phraseologismen zwar geläufiger als DaF-Lernern, aber beiden Gruppen sind sie gemäß Erwartungswert nur in einem begrenzten Rahmen geläufig.

Hinsichtlich der Bekanntheit von Phraseologismen wurde ein höherer Unterschied zwischen DaZ-Lernern und DaF-Lernern vermerkt. Während die Antworten von DaZ-Lernern in der Bekanntheit knapp über dem Erwartungswert liegen, weisen die Antworten von DaF-Lernern einen niedrigen Stand von etwa drei Viertel unter dem Erwartungswert auf. Somit kann gefolgert werden, dass DaZ-Lernern Phraseologismen in einem viel höheren Maße bekannt sind als DaF-Lernern.

Der statistische Vergleich von DaZ- und DaF-Lernern hinsichtlich ihrer Geläufigkeit und Bekanntheit von Phraseologismen bestätigte die deskriptiv erhobenen Angaben. Demnach ergab sich sowohl in der Geläufigkeit als auch in der Bekanntheit ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen DaZ-Lernern und DaF-Lernern, indem der arithmetische Mittelwert der ersten Gruppe viel höher ausfiel als bei der zweiten Gruppe, wonach Phraseologismen DaZ-Lernern geläufiger und bekannter sind als DaF-Lernern. Da DaZ-Lerner einen direkten Zugang zur deutschen Sprache hatten und Deutsch im ihrem natürlichen Umfeld erwarben, war dieses Ergebnis nicht überraschend. In Anbetracht der Tatsache jedoch, dass keine der Testpersonen alle Phraseologismen sowohl zu Geläufigkeit als auch Bekanntheit vollständig richtig beantworten konnte und hohe Schwankungen innerhalb der genannten Variablen zu bemerken waren, zeigten die Ergebnisse auch, dass sowohl bei DaZ-Lernern als auch DaF-Lernern die phraseologische Kompetenz in Hinsicht auf Geläufigkeit und Bekanntheit durchaus ausbaubedürftig ist. Dies wiederum führt zu der Annahme, dass Phraseologismen im DaF-Unterricht intensiver eingesetzt werden sollten, um nicht nur die phraseologische Kompetenz von DaF-Lernern, sondern auch die von DaZ-Lernern weiter auszubauen.

Da Phraseologismen in jeder Sprache vertreten sind und man allein im Deutschen von einem Bestand von etwa 200.000 Phraseologismen ausgeht (Essig 2009: 11, zit. nach Dellner 2011: 1), repräsentieren die in dieser Studie erhobenen 59 Phraseologismen natürlich nur einen sehr winzigen Teilbestand desselben. Auch die Geläufigkeit und Bekanntheit von Phraseologismen sind von Person zu Person unterschiedlich, da sie kognitiv verarbeitet werden und zum individuellen Wortschatz einer Person gehören. Nichtsdestotrotz soll diese Studie einen Ansporn geben, nicht nur in der Deutschlehrausbildung, sondern in den gesamten germanistischen Studiengängen auf die phraseologische Kompetenz von Studierenden intensiver einzugehen und womöglich weiter auszubilden. Dazu können je nach Bedarf verschiedene Medien eingesetzt werden, zu denen auch Werbetexte als authentische und alltägliche Kommunikationsmittel gehören.

Literaturverzeichnis



- Bobková, Milada** (2012): *Phraseologismen im künstlerischen Text am Beispiel von Christian Morgensterns Galgenliedern*. Brunn, Mazaryk Universität (Dissertation, Germanistik). <https://is.muni.cz/th/b5zfh/?cop=3536218> (letzter Zugriff: 16.02.2017).
- Burger, Harald** (1998): *Phraseologie – Eine Einführung am Beispiel des Deutschen (Grundlagen der Germanistik 36)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burger, Harald** (2005): 30 Jahre germanistische Phraseologieforschung. In: *Hermes Journal of Linguistics*, 35, 17-43.
- Burger, Harald u.a.** (Hg.) (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: de Gruyter.
- Burger, Harald u.a.** (Hg.). (2007a): *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research* (Bd. 1), 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter.
- Burger, Harald u.a.** (Hg.). (2007b): *Phraseologie/Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research* (Bd. 2), 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter.
- Bünting, Karl Dieter** (2000): Über komplexe Sachverhalte schreiben. Tipps für Stil und Sprache in der Umweltberichterstattung. In: *Umweltberichterstattung im Lokalen: Ein Praxishandbuch*. Hg. von Beatrice Dernbach/ Harald Heuer. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 56-91.
- Dellner, Anja** (2011): *Zur Vermittlung von idiomatischen Phraseologismen im Deutsch als Fremdspracheunterricht: Probleme und Lösungsvorschläge*. München: GRIN Verlag.
- Donalies, Elke** (1994): Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? Zum Oberbegriff eines Bereichs der Linguistik. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik: Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte* 22, 334-349.
- Donalies, Elke** (2012): Sich die Rosinen aus dem Kuchen picken - Vier Gründe für den Phrasemgebrauch. In: *Sprachreport, Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache* 28, 28-30.
- Dudenredaktion** (Hg.) (2013): *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik* (4. Aufl.). Berlin: Dudenverlag.

- Ebermann, Erwin** (2019): Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren. <http://www.univie.ac.at/ksa/-elearning/cp/quantitative/quantitative-titel.html> (letzter Zugriff: 15.12.2019).
- Fleischer, Wolfgang** (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* (2. durchg. und erg. Aufl.). Tübingen: Niemayer Verlag.
- Grünewald, Matthias** (2013): Phraseologie und Phraseodidaktik. In: The Annual Report on Cultural Science 139, S. 25-66. <http://hdl.handle.net/2115/52318> (letzter Zugriff: 07.05.2018).
- Häusermann, Jürg** (1977): *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*. Tübingen: Max Niemayer.
- Jesenšek, Vida** (2006): Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. In: *Linguistik online* 27, 2, 137-147.
- Jesenšek, Vida** (2013): *Phraseologie: Kompendium für germanistische Studien*. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko.
- Koçak, Muhammet** (2012): Türkçe ve Almandadaki Deyimlerin Günlük İletişimindeki Yeri ve Yabancı Dil Öğrenimine Yansımaları. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (letzter Zugriff: 05.01.2017).
- Korčáková, Michaela** (2010): Deutsche phraseodidaktische Lehrwerke. Brünn, Mazaryk Universität (Magisterarbeit, Germanistik). <https://is.muni.cz/th/b5zfh/?cop=3536218> (letzter Zugriff: 15.02.2017).
- Kühn, Peter** (1996): Redewendungen - nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 15, 10-16.
- Lapinskas, Saulius** (2013): *Zu ausgewählten theoretischen Problemen der deutschen Phraseologie. Ein Lehrbuch für Studierende der Germanistik*. Vilnius: Vilnius Universität.
- Malá, Jiřina** (2005): Phraseologie - Blütezeit einer linguistischen Disziplin (Eine Reise durch die Phraseologielandschaft). In: *Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis* R10, 65-77.
- Milczarek, Mariusz** (2009): Meilensteine in der Entwicklung der deutschsprachigen Phraseologieforschung. In: *Acta Universitatis Lodzensis - Folia Germanica* 5, 61-68.
- Palm, Christine** (1997): *Phraseologie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Pilz, Klaus-Dieter** (1981): *Phraseologie. Redensartenforschung*. Stuttgart: Metzler.
- Pym, Anthony** (2014): Charles Bally and the Origins of Translational Equivalence. In: *FORUM Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation* 12, 45-63.
- Rothweiler, Monika/ Ruberg, Tobias** (2011): *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache - Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Simon, Ulrike Rosemarie** (2012): Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. Zur Vermittlung von Phrasemen im DaF-Unterricht. In: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Hg. von Ulrike Reeg / Pasquale Gallo u.a. Münster: Waxmann, 121-144.
- Stöckl, Hartmut** (2004): *Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text*. Berlin: de Gruyter.
- Stumpf, Sören** (2015): *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, feste Wortverbindungen:
www.redensarten-index.de (letzter Zugriff: 05.10.2020).

Yükseköğretim Program Atlası (2019): <https://yokatlas.yok.gov.tr> (letzter Zugriff: 20.08.2019).

Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht *

Yunus Emre Sari , Istanbul – Gönül Karasu , Eskişehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845601>

Abstract (Deutsch)

Lernerautonomie wird heute als ein wichtiges pädagogisches Konzept im Rahmen der Planung des Bildungsprozesses angesehen und scheint einer der wichtigsten Voraussetzungen für die Förderung des Paradigmas des lebenslangen Lernens zu sein. Zahlreiche Autoren kommen zu einer unterschiedlichen Definition des Begriffs „Autonomie“. Dieser uneinheitliche terminologische Gebrauch ist eine Folge der etymologischen Geschichte des Begriffs „Autonomie“. Es wurde durch Literaturrecherche festgestellt, dass der konstruktivistische Ansatz, der aus der Sicht von Forschern wie u. a. Dewey, Piaget, Freire und Wygotski dargelegt wurde, eine aktive Rolle bei der Entstehung der Lernerautonomie spielte. Die Tatsache, dass der Begriff „Autonomie“ seinen Platz in vielen Strömungen und bei mehreren Autoren findet, hat zu einer Erweiterung der Bedeutung dieses Begriffes geführt. Obwohl diese Bedeutungserweiterungen das Konzept schwer verständlich machen, kann man davon sprechen, dass es sich dabei um einen wirklichen Reichtum handelt. Die Geschichte des Begriffs „Autonomie“, bevor er beim Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kam, wird als Leitfaden dafür dienen, wie er in diesem Bereich verwendet werden sollte. Aus diesem Grund untersucht die vorliegende Arbeit das Konzept der „Autonomie“ in pädagogischen Strömungen, anhand einiger Vorläufer des Autonomiebegriffs. Dabei wird auch die Frühgeschichte der Autonomie in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zur Debatte gestellt.

Schlüsselwörter: *Autonomie, Sprachunterricht, pädagogische Strömungen, J. J. Rousseau, J. Dewey, P. Freire.*

Abstract (English)

The concept of “autonomy” in different pedagogical paradigms and its historical background in foreign language teaching

Learner autonomy is today considered an important pedagogical concept in the planning of educational processes and seems to be one of the most important prerequisites for promoting lifelong learning. Several scholars have proposed different definitions of the term “autonomy”. This variant terminological use is a consequence of the etymological history of the term “autonomy”. The literature suggests that the constructivist approach, which is presented from the perspectives of researchers such as Dewey, Piaget,

Einsenddatum: 29.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

*Dieser Artikel wurde aus der Doktorarbeit mit dem Titel „Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie: Eine Studie zur Entwicklung und Anwendung einer Skala (2020)“ von Yunus Emre Sari unter der Leitung von Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU erstellt.

Freire and Vygotsky among many others, played an active role in the emergence of learner autonomy as a separate research field. The fact that the term “autonomy” finds its place in many paradigms extends the understanding of the term. The history of the term “autonomy” before it was used in foreign language teaching will serve as a guide to how it should be used in it. For this reason, the present work examines the concept of “autonomy” in different pedagogical paradigms on the basis of some prerequisites of the concept of autonomy. Also, the early history of autonomy in relation to foreign language teaching is discussed.

Keywords: *Autonomy, Language teaching, pedagogical paradigms, J. J. Rousseau, J. Dewey, P. Freire.*

EXTENDED ABSTRACT

Due to the fact that the term “autonomy” has different meanings at its origin and is used in different fields (such as psychology, philosophy, politics, etc.), it has caused some differences of meaning in the foreign language field.

In order to better understand the meaning of “autonomy” in foreign language learning, it is important to know how the term “autonomy” came into use and why it is so important today. This article therefore deals with the historical development and the meaning of the word “autonomy”.

In the first part, the concept of “autonomy” was discussed in relation to pedagogical paradigms by seminal researchers and their conceptions of the idea of autonomy such as “Jean-Jacque Rousseau”, “John Dewey”, “William Kilpatrick” and “Paulo Freire”, as they had a huge influence on the current concept of “learner autonomy”.

Constructivist approaches assume that learning is a constructive process and claim that each learner learns from his or her own “experiences” by using his or her own values, beliefs and past experiences. It can then be assumed that all these personal experiences and knowledge have matured learners in terms of both moral and learning skills.

Learning in language classes is also based on experience and knowledge. As in today's modern understanding of foreign language learning, this means that learners learn through experience and learning by doing, not by memorizing. Teaching methods that better take into account the diversity of learners in terms of intellectual abilities and learning potential are also needed. Such teaching methods require differentiated classrooms, action-oriented teaching, task-oriented learning, open teaching, station work, project work, research-developing teaching and so on. Recent studies have also shown that such learning methods have positive and better results in learning a foreign language and improve both cognitive and affective skills of learners.

However, such learning methods cannot take place in an educational model in which teachers are authoritative figures, in which knowledge and skills are taught to learners according to a prescribed curriculum. This relationship is an important factor in recognizing how close the concept of autonomy between the learners and the teachers is.

After all, if all the equipment and materials that the teacher is supposed to use in the classroom are determined in advance by an inflexible model and by official institutions, both teachers and learners are faced with a restricted learning environment.

On this basis, it is clear that the lack of autonomy of the learning group will be greater the more heteronomy¹ enters the classroom. From this point of view, families but also institutions and teachers have a great responsibility for the development of autonomy in the classroom. If this responsibility remains within strict and limited rights and freedoms for all individuals within the interest groups, one can then foresee that the educational goals to be achieved will be compromised by the institutions themselves.

¹ Heteronomy in this context is based on an action that is influenced by a force outside of the individual (here: families, teachers and institutions). Mostly: The opposite of autonomy. Heteronomy decreases while autonomy increases, and vice versa.

For example, the obligation to use a single source in teaching will make it difficult for teachers to overcome the possible weaknesses of this textbook. It is therefore necessary to give teachers more freedom to use their own teaching materials. The variety of teaching materials and flexible teaching organization could give both teachers and learners more freedom, which could then also be helpful for autonomous learning, but which ideas still need research. From these discussions it can be concluded that learners in environments of high authority will tend to prefer passive learning. Teachers must therefore be able to balance autonomy and heteronomy in the classroom to move closer to autonomous learning.

The second part in this study presented a historical overview of the direct and indirect influences that have influenced the concept of “learner autonomy” in foreign language research. Among the most important factors influencing the development of the concept of “autonomy” are the ideals and expectations raised by the political turmoil in Europe in the late 1960s, technological developments, the growing demand for learning new foreign languages and the huge increase in the number of learners wishing to pursue higher education. These factors have contributed to grow importance of distance learning. It can be seen that parallel to population growth and economic developments, the need for education and for people who speak at least one foreign language has risen directly. While the importance of learning foreign languages as a result of these conditions has increased worldwide, the concept of autonomy has also developed at the same time.

Einleitung

Das Interesse an der Autonomieforschung zum Sprachenlernen hat seit Mitte der 1970er Jahre zugenommen (u.a. Chan 2015: 148). Seitdem beschäftigten sich viele Fremdsprachenlehrer² damit, dass ihre Lernenden auch außerhalb des Klassenzimmers, ihre eigene Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

Das Konzept der Autonomie beim Sprachenlernen hat eine Vielzahl von Ansätzen in der Theorie und Praxis des Sprachunterrichts beeinflusst und wurde auch selbst von diesen beeinflusst. Jedoch kann man hier nicht behaupten, dass sie ursprünglich ein Sprachbildungskonzept wäre (Hildt 2004: 37). Denn die „Autonomie“ bzw. „Lernerautonomie“ in der Fremdsprachendidaktik wurde des Öfteren als Forschungsgegenstand angesehen (Littlewood 1999: 71; Benson 2007: 21). Sie wurde von vielen Autoren in verschiedenen Sichtweisen interpretiert und benannt. Einige der meist auftretenden Definitionen zum Begriff „Autonomie“ sind z. B. „Verstärkung der Lernenden“, „Lernerautonomie“, „Selbstgesteuertes Lernen“ oder „Unabhängigkeit der Lernenden“. Paulo Freire, Henri Holec, Rebecca Oxford bis zu Phil Benson, hatten alle eine wirkmächtige Vorstellung und Idee über das Lernen der Lernenden, die dazu führten, dass aktives und selbstständiges Lernen an Bedeutung gewann.

Der aus der Politik und Philosophie hervorgegangene Begriff „Autonomie“ wird gewöhnlich mit „Selbstgesetzgebung“ übersetzt. Er wurde seit der Antike in verschiedenen Bereichen verwendet und ist auch noch in großem Umfang aktuell. Die Autonomie, die im altgriechischen „Autonomia“ genannt wurde, bedeutet „Eigengesetzlichkeit, Selbstständigkeit“ und setzt sich aus den Begriffen „autós (Selbst)“ und „nomós (Recht- Gesetz)“ zusammen (Wrana 2008: 34). Dieser Begriff hatte im antiken Griechenland ursprünglich eine politische Bedeutung und wurde von Tassinari (2010: 33) in ähnlicher Weise erläutert. Tassinari (ebd.) zufolge bedeutet „Autonomie“ im altgriechischen, die Fähigkeit darüber, sich mit seinen eigenen Gesetzen regieren zu können. Herodot (ca. 490-420 v. Chr.) jedoch verwendete den Begriff „Autonomie“ etwas umfassender als „innere und äußere politische Freiheit“. Seit seinem ersten Erscheinen im Altertum, bis in die heutige Zeit wurde das Wort „Autonomie“ vielen Bedeutungswandlungen unterworfen (Shala 2014: 5).

Der Begriff Autonomie fand in der Zeit von Aristoteles seinen Platz in der Politik, im 20. Jahrhundert dagegen erweiterte sich der Begriff und zwar sowohl im politischen als auch im philosophischen Bereich (Shala, ebd: 5). Die Wandlung des Wortes begann nach Tassinari (2010: 33) erst im 18. Jahrhundert mit der Erweiterung der rechtlichen Bedeutung von Mündigkeit der Individuen und wurde somit auf das philosophische Gebiet übertragen. Letztendlich wurde der Begriff „Autonomie“ in den verschiedenen Bereichen der Philosophie, Politik und Wirtschaft als eine innere, moralische und erkenntnistheoretische Fähigkeit des Individuums verwendet.

² Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet.

Im mittelalterlichen Europa entwickelte sich die Autonomie zuerst im Bildungsbereich, in den Gilden der Meister (Lehrer) und Lehrlinge (Schüler). Später wurden diese Gilden die ersten Universitäten in Europa. Damals führten diese Gelehrtengilden ihre eigenen Geschäfte, obwohl ihre Finanzierungsquellen von Feudalherren oder dem Papsttum kamen. Im Wesentlichen waren die mittelalterlichen Universitäten selbstverwaltete und selbstfinanzierte Institutionen. Daher war die Bedeutung von Autonomie zu dieser Zeit einerseits mit der Unabhängigkeit von der Finanzierung und andererseits mit der Unabhängigkeit der Institution in der Wissenschaft verbunden (vgl. Bingöl 2012: 52f.). Im 18. Jahrhundert begann man, die Bedeutung des Begriffs um die rechtliche Bedeutung der Mündigkeit, die sich auf Individuen bezieht, zu erweitern und auf das Gebiet der Philosophie zu übertragen. Autonomie ist auch daher im Zeitalter der Aufklärung ein wichtiger Begriff. In dieser Zeit bedeutet er Freiheit und Selbstbestimmung auf politischer und individueller Ebene (Tassinari 2010: 33).

Im 20. Jahrhundert wurden Fachgebiete wie Philosophie, Psychologie, Politik und Bildung immer stärker von den Begriffen „Autonomie“ und „Unabhängigkeit“ beeinflusst (Benson und Voller 1997: 4). Laut Gremmo und Riley (1995: 151) hatte der Begriff „Autonomie“ im 20. Jahrhundert politische, soziale und philosophische Determinanten und wurde in den 1960er Jahren als Forschungsgegenstand in den Bereichen Pädagogik, Lernpsychologie und auch in der Fremdsprachenforschung angesehen. Die Bekanntheit von Begriffen wie „schülerorientiert, kommunikativer Sprachunterricht, Handlungsorientierung und handlungs- und aufgabenorientiertes Curriculum“ sind beispielgebend dafür, wie sich die Lernerautonomie im Laufe der Zeit in der Pädagogik des Fremdsprachenunterrichts bemerkbar macht (vgl. Gremmo und Riley, ebd.).

Bei einer ausführlichen Literaturrecherche im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist festzustellen, dass sich in den letzten dreißig Jahren viele verschiedene Definitionen herausgebildet haben, die den Begriff „Lernerautonomie“ komplizierter machen und den Umriss des Begriffs nicht vereinfachen. Viele Wissenschaftler (u. a. Martinez 2005; Benson 2007; Tassinari 2010; Casas 2013) kritisieren dies, weil diese Vielfalt an Definitionen zu Missverständnissen und Unklarheiten führt. Daher versucht die vorliegende Arbeit den Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen durch einige Vorläufer der Autonomieidee zu erläutern. Dabei wird auch die frühe Geschichte der Autonomie in Bezug zum Fremdsprachenunterricht zur Diskussion gestellt. Auf diese Weise können Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche Dimensionen dieses Konzepts sich im Sprachunterricht widerspiegeln sollten.

1. Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen für den Begriff „Autonomie“, die je nach den theoretischen Ansätzen und der jeweiligen Zeit neue Bedeutung finden. In den pädagogischen Strömungen, die als Vorläufer der Idee der Autonomie angesehen

wurden, hatten Persönlichkeiten wie Jean-Jacque Rousseau, John Dewey, William Kilpatrick und Paulo Freire großen Einfluss auf das heutige Konzept der „Lernerautonomie“. Im Nachfolgenden werden die oben genannten Autoren bzw. Philosophen und ihre Beiträge zur Autonomie und zum Autonomiegedanken in chronologischer Reihenfolge behandelt.

1.1. Jean-Jacque Rousseau

Jean-Jacque Rousseaus (1712-1778), der auch als „ein Vordenker des Konstruktivismus“ bekannt ist, bezeichnete die Autonomie im einfachsten Sinne, dass man sich von keiner anderen Autorität außer dem eigenen Verstand beherrschen lassen sollte (Neuhouser 2011: 483; Tütüncü 2013: 309).

Die Konzeption der Autonomie wurde als ein persönliches und nicht rein politisches Ideal in der modernen westlichen Philosophie betrachtet und begann mit Jean-Jacques Rousseaus Werk namens „Social Contract“ (1762), in der die Bürger durch Autonomie oder Selbstgesetzgebung dazu gebracht wurden, sich zusammenzuschließen, um für sich selbst Gesetze zu errichten, die ihr kollektives Verständnis des Gemeinwohls widerspiegeln. Entsprechend dieser traditionsreichen Denkweise sind viele Aussagen darüber gemacht worden, was Autonomie ist und warum sie als wertvoll angesehen werden sollte. Infolgedessen ist das moderne Denken zu diesem Thema in verschiedener Hinsicht weit über Rousseaus Konzept der Autonomie hinausgegangen. Im Laufe der Zeit hat sich das Autonomiekonzept zu einem Ideal der Selbstkontrolle entwickelt. Rousseau zufolge erfordert die Autonomie Individuen, die zu einem unabhängigen moralischen Urteil fähig sind. Einfacher formuliert bedeutet dies, dass die Autonomie von den Individuen erforderte, die Fähigkeit für sich selbst zu urteilen, auch die Bereitschaft, eine misstrauische Haltung gegenüber ihren eigenen moralischen Urteilen einzunehmen, besonders dann, wenn sie sich von anderen unterscheiden wollten. Man kann diese Haltung gegenüber sich selbst auch als eine Haltung beschreiben, die man gegenüber anderen einnimmt. Autonomie zu erlangen erfordert eine Haltung des Respekts vor den Urteilen anderer (Neuhouser 2011: 490-491).

Ein Werk von Rousseau, welches „Emile“ oder auch „Über die Erziehung“ (1762) genannt wird, ist auch bedeutsam für die Autonomie und ihre Diskussion. Die Idee zur Bildung wird überwiegend in dem Werk von Rousseau „Emile“ dargelegt, in dem die Erziehung so weit wie möglich in Harmonie mit der Entwicklung der natürlichen Fähigkeiten des Kindes durch einen Prozess der autonomen Entdeckung erfolgen sollte. Dafür musste Emile an der Gesellschaft und dem sozialen Milieu teilhaben und darin leben. Aber Emile musste vorsichtig sein, denn Emile hätte von anderen Mitmenschen beeindruckt werden können, oder in die Falle seiner Leidenschaft und seines Ehrgeizes geraten können (Rousseau 2011: 351). Um solche Risiken, die von dem sozialen Milieu hervortreten können, entgegenzukommen, hielt man es für wichtig, als autonome Person aufzuwachsen. Aus diesem Grund musste Emile wissen, dass das einzige Licht, das ihn leitet, sein eigener Verstand war (Kabasakal 2017: 115) und

nichts anderes. Wie am Beispiel von Emiles Erziehung zu sehen ist, betont Rousseau den direkten Kontakt mit der Natur³, wenn es um das Lernen geht. Wenn man diese Konstellation auf den Fremdsprachenunterricht überträgt, würde daraus die Notwendigkeit für die Sprachenlernenden deutlich, die Zielsprache in einer authentischen Umgebung zu lernen.

Laut Casas (2013: 18) führte dieses Werk „Emile“ zu einer pädagogischen Verwirrung: Während Emile in diesem Bildungsroman das Recht dazu hatte, unabhängig zu leben und zu handeln, so müsste dieser Bildungsweg nach Rousseau in hohem Maße überprüft werden. Nach dem Werk wird diese unkontrollierte Freiheit als ein gewisses Unbehagen empfunden. Die Freiheit sollte laut Rousseau im Bildungsprozess eingeschränkt und kontrolliert werden. Anders formuliert sollte nach ihm Emile ein guter Bürger sein und dazu erzogen werden. In dieser Hinsicht versteht Jean-Jacque Rousseau unter dem Begriff „Erziehung“ eine Synthese aus autonomem Handeln und der Verbundenheit mit der Nation.

1.2. John Dewey

John Dewey gilt als der „Vater“ der Projektmethode. In der angloamerikanischen Diskussion wird Dewey (1859-1952) heute von vielen Pädagogen als der reformistische Klassiker des 20. Jahrhunderts angesehen. Aus pädagogischer Sicht war es John Dewey, der in seiner Publikation „Democracy and Education“ den Grundstein für die Entwicklung des Konzepts der Lernautonomie legte (Neubert 2004: 21).

Deweys Bildungsphilosophie geht davon aus, dass jeder einzelne Mensch eine moralische Verantwortung dazu tragen soll, sich an der Entwicklung und Reform der Gesellschaften, in denen sie leben, zu beteiligen. In dieser Bildungsphilosophie wird angenommen, dass Entwicklung selbst das Ziel von Bildung ist und, dass die Transformation des Selbst eine bedeutende Rolle spielt (Dall’Acqua 2018: 8). Dewey war der Ansicht, dass der Schulbesuch auf diese Art und Weise nicht allein auf die Zukunft vorbereiten sollte, mit denen die Schüler später im Leben konfrontiert werden. Stattdessen sollte es vielmehr darum gehen, aktuelle Probleme zu lösen, weshalb er argumentierte, dass Bildungsaktivitäten von der unmittelbaren persönlichen und sozialen Lernerfahrung ausgehen sollten. Nach Deweys Ansicht ist der Lernprozess ein adaptiver Prozess, bei dem die Interaktion mit der Außenwelt Probleme schafft, die gelöst werden müssen, damit der Einzelne seine Bedürfnisse erfüllen kann. Diese Sicht des Lernens als adaptiver Prozess ist auch die Wurzel der konstruktivistischen Lernansätze, die einen entscheidenden Anstoß für die Autonomietheorie des Sprachenlernens gegeben haben (vgl. Benson 2011: 29).

Die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft sollte Dewey (1896) zufolge, in Theorie und Praxis vor dem Hintergrund nachhaltiger sozialer Veränderungen durch

³ Der Naturzustand ist der Ausgangspunkt für die meisten Theorien zum Gesellschaftsvertrag und ist eine abstrakte Idee. Rousseau stellt sich einen Menschen vor, der im Naturzustand den Einklang mit der Natur suchte (siehe Massimo 2017).

Industrialisierung und städtischen Wandel neu bestimmt werden. Von besonderer Bedeutung sei es, die Schule auf das Leben des Kindes zu fokussieren, um unnötige Energieverschwendung zu vermeiden. Dewey erwähnt, im Zusammenhang mit den notwendigen Veränderungen in Schule und Unterricht, auch eine Veränderung für die Pädagogik, die eine mit der kopernikanischen Revolution in der Astronomie vergleichbare Revolution repräsentiert. Das Kind wird in diesem Fall zur Sonne, um die sich die Erziehungshilfen drehen; es ist im Mittelpunkt, um den sie herum organisiert sind (zit. n. Neubert 2004: 21). Neubert (ebd.) betont außerdem, dass Lernen für Dewey immer in der Mitte des Lebens beginnt und durch „aktives Experimentieren, Konstruieren, Ausprobieren, Beobachten und Diskutieren in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden“ stattfindet.

(...), womit ein Lernen durch aktives Experimentieren, Konstruieren, Ausprobieren, Beobachten und Diskutieren in Kooperation mit anderen Lernenden besonders betont wird. (Neubert 2004: 21)

Dewey weist auch auf die Notwendigkeit hin, eine gemeinschaftliche Unterrichtsumgebung zu schaffen, die die kontinuierliche Entwicklung des kindlichen Lernens fördert und nicht den bloßen Erwerb von Wissen und Fächern. Somit setzte er sich methodisch dafür ein, die Studie aus der Praxis heraus zu realisieren. Die idealen Werte sollten nicht auf die Erfahrung übertragen werden, sondern aus der Erfahrung selbst entstehen und wieder zurückkehren, um nachfolgende Erfahrungen zu leiten (Benson 2001: 28; Wilson und Ryg 2015: 132). Laut Dewey sollte der Hauptzweck der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft darin bestehen, die Lernenden auf die aktive Teilnahme am sozialen und politischen Leben vorzubereiten, indem ihnen geholfen wird, die Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die sie brauchen, um demokratisch und sozial zu sein (Benson 2001: 29). Die Institution „Schule“ spielt eine bedeutsame Rolle im Zentrum seines pädagogischen Denkens, da die Lernenden dort kritisches Denken und die Grundlagen der Demokratie erlernen. Casas (2013) erklärt in seiner Arbeit die Bedeutung der Erziehung für die demokratische Entwicklung und Deweys pädagogisches Denken, indem er auf die Teilnahme an sozialen und politischen Ereignissen hinweist:

Persönliche Erfahrung und soziale Interaktion würden die lebensweltlichen Voraussetzungen und das Mittel eines über den ‚Stoff‘ hinausgehenden Lernens darstellen. Teilhabe am sozialen und politischen Geschehen sowie der Anspruch, an Veränderungsprozessen und an Lösungen sozialer Missstände mitzuwirken, charakterisieren den von Dewey entworfenen, gebildeten, mündigen Bürger. (Casas 2013: 20)⁴

Nach der detaillierten Darstellung von Deweys Konzept wird die Sicht von Wilson und Ryg (2015) auf Deweys Autonomiekonzept aufbauend diskutiert, so dass diese Art der Betrachtung verschiedener Darstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven ein ganzheitlicheres Verständnis ermöglicht. Wilson und Ryg (2015: 137) zufolge war Autonomie für Dewey kein Ideal, vielmehr ein kontinuierlicher Prozess der Aushandlung einer kritischen und einsichtsreichen Auseinandersetzung mit den

⁴ Diese und nachfolgende Zitate wurden von Y.E.S. ins Deutsche übersetzt.

Lebensbedingungen. Für Dewey waren Ideale keine äußeren Ziele; sie ergaben sich aus der Untersuchung bestehender Gesellschaften und menschlicher Praktiken. Begrifflichkeiten wie „Selbst“, „Individuum“ und „Person“, die sich leichter integrieren und in der Erfahrung einordnen ließen, zog Dewey anstatt abstrakten Begriffen wie „Autonomie“ vor. Außerdem verwendete Dewey den Begriff, um die Deontologie Immanuel Kants zu erklären. Die Autonomie wurde in all diesen Verfahren als deskriptives Adjektiv und nicht als eigenständiger Forschungsbegriff verwendet (Wilson und Ryg 2015: 142).

1.3. William Kilpatrick

Als ein wichtiger Anhänger der nordamerikanischen progressiven Erziehungsbewegung hat der Name William Kilpatrick (1871-1965) einen besonderen Wert. Kilpatrick vertrat die Anschauungen von Rousseau (Benson 2001: 30). Er setzte sich dafür ein, dass sich seine Methoden für Gruppenarbeiten im Lehr- und Lernverfahren eignen. Durch diese Gruppenarbeiten sollten Lernende Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die für eine demokratische, soziale Teilhabe erforderlich sind (Benson 2001: 31). Diese Herangehensweise sollte zur Demokratie der höheren Bildung beitragen. Es lag in ihrem Interesse die Form des Studiums zu ändern und anstatt des rezeptiven Lernens ein immer mehr analytisches, experimentvolles und kreatives Lernverfahren durchzuführen (Knoll 1998: 350).

Kilpatrick leistete einen großen Beitrag zur Idee der Autonomie durch sein Werk „Projektmethode“, die im frühen 18. Jahrhundert begann. Die Studenten der Académie Royale d'Architecture in Paris mussten nachweisen, dass sie für die Anwendung der Prinzipien von Gestaltung und Konstruktion geeignet waren. In der „Projektmethode“ planen und führen Studenten ihre eigenen Lernprojekte aus. Daher wurden sie in regelmäßigen Abständen aufgefordert, Pläne für ein „Projekt“, d. h. ein Bauprojekt, wie zum Beispiel ein Denkmal, eine Kirche, eine Reithalle, einen Palast, auszuarbeiten (Knoll 2012: 4) und durchzuführen.

Die Bewegung, die durch W. Kilpatrick und J. Dewey entstand, hat die Möglichkeit geschaffen, die Lernerautonomie beim Fremdspracherwerb zu fördern. Die theoretische Diskussion über Lernerautonomie war allerdings damals weit davon entfernt, einheitlich, verständlich und systematisch zu sein (Teng 2019: 2).

1.4. Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997), der im Jahre 1970 sein Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ veröffentlichte, war ein brasilianischer Pädagoge und Philosoph. Dieses Werk wird als einer der jüngeren Klassiker der Pädagogik angesehen und gehört zu den zentralen Werken der kritischen Erziehungswissenschaft. Das in der spanischen Sprache veröffentlichte Werk wurde später auch ins Englische, Italienische, Französische und Deutsche übersetzt.

Die Theorien von Freire führten auch in den europäischen Ländern, wie z. B. in Deutschland, zu Diskussionen in pädagogischen und psychosozialen Disziplinen (Herriger 2006: 34). Freire (1970) betont in seinem Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ den Unterschied zwischen Bank- und Problemausbildung und benennt die Unterrichtsmethode in diesen Jahren als „Bankiers-Methode“. Freire kritisiert dadurch den Positivismus und die Anhänger dieses Gedankens seiner Zeit, die das menschliche Bewusstsein als passiv und leer qualifizieren. Darüber hinaus versucht Freire diese positivistische Philosophie mit seiner eigenen Methode darzulegen. Die Erziehung selbst wird in seiner Bankiers-Methode zu einem Akt der Spareinlage. In dieser genannten Bankiers-Methode macht der Lehrer, wie in einer Sparsbüchse, Einzahlungen in die Köpfe der Schüler, mit dem Ziel, dass die Köpfe der Schüler „mit den Inhalten seiner Übermittlung“ gefüllt werden. Allerdings tritt in diesem Konzept nach Freire ein Problem auf. Die Inhalte, die von den Schülern gelernt werden sollen, sind von der Wirklichkeit entfernt. Sie haben somit keine Verbindung zu ihrer Lebenserfahrung. Aus diesem Grund macht die Bankiers-Methode die Schüler passiv, trägt nicht zur Entwicklung des kritischen Bewusstseins bei und führt sogar nach Freire dazu, durch diese Methode unterdrückt zu werden. Laut Hahn (2012: 62) kommt diese Erniedrigung der Schüler dadurch zustande, dass sie des Öfteren hören, dass aus ihnen nichts wird und unfähig sind, etwas zu lernen, wonach sie dann selbst zu ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt werden.

In diesem Zusammenhang betonen Aliakbari und Faraji (2011: 78) das Freire (1970) sich metaphorisch auf die traditionelle Anschauung von Bildung als Bankmodell bezieht, weil es sich dem der Anzahlung in einer Bank ähnelt. Nach ihnen spiegelt dieses Modell die Struktur einer unterdrückenden Gesellschaft wider, in der es sowohl Unterdrückte als auch Unterdrückende gibt. Darum betonen Aliakbari und Faraji (2011), dass dieses Modell abgelehnt werden sollte. Der Grund dafür liegt nach ihnen darin, in dem die Lehrer doch beauftragt sind, um für die Gesellschaft zu sorgen den Menschen, bzw. den Schülern Gelegenheit dazu zu geben, die Position innerhalb der Gesellschaft kritisch zu reflektieren und in ihr zu handeln.

Daraus lässt sich ableiten, dass in der traditionellen Auffassung der Bildung Lehrer diejenigen sind, die das Wissen formen und den Schülern übertragen und nicht in der Erwartung sind, dass die Schüler das übertragene Wissen in Frage stellen.

Nach Miethe (2016) tritt in Freires Auffassung ein erweitertes Bildungsverständnis vor, das sich nicht nur auf die individuelle Erziehung bezieht, sondern auch auf die Gesellschaft insgesamt. Die Grundthese von Freire wird von Miethe mit dem Satz: „Erziehung ist niemals neutral“, kurz zusammengefasst.

Die Vertreter der kritischen Theorie sind der Auffassung, dass die Ziele nur erreicht werden können, wenn die unterdrückten Menschen emanzipiert werden, was sie dann dazu bringen kann, ihre Lebensbedingungen zu verändern. Freire widmete sich an bestimmte Gruppen der Gesellschaft, wie die der Behinderten, Alten, Kinder und Analphabeten (Casas 2013: 22). Um die Bauern in den Prozess der Schulung (Alphabetisierung) einzubeziehen, empfahl Paulo Freire (1970), Themen und Lektionen

zu konstruieren, die auf Diskussionen mit den Bauern eingehen und auf der Grundlage ihrer Welt und ihrer Probleme beruhen.

Paulo Freires Interesse (Funke 2010: 18-19) galt der Lernerautonomie mit einem moralischen Aspekt, welches er mit einem politischen Konzept zu verbinden versuchte. Er vertrat die Anschauung, dass autoritäre politische Systeme auf dem entpolitisierenden Einfluss der Massenbildung beruhten und durch radikale Bildungsreformen in Frage gestellt werden könnten. Sein Hauptanliegen lag darin, dass durch Bildung ein kritisches Bewusstsein gefördert werden kann, welches dem Menschen ermöglicht, ihre eigenen Lebensumstände in Frage zu stellen und sie womöglich auch zu ändern.

Laut Freire war Lernerautonomie vor allem die individuelle Einzigartigkeit jedes Einzelnen (2008: 55), in dem die sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhänge zum Lernen eingebettet waren (vgl. auch Freire 2008: 97). Dabei war Bildung nach seiner Ansicht niemals ein neutraler Prozess, da sie unter dem Einfluss des Politischen lag. Dieser politische Einfluss kann nach ihm niemals von der Pädagogik getrennt betrachtet werden. Auf diese Feststellung aufbauend vertritt Freire die Meinung, dass es für Mitglieder einer Gesellschaft äußerst wichtig ist, sich der eigenen Handlungen bewusst zu werden (vgl. Diaz 2011: 2) und danach zu handeln.

Der Begriff „Autonomie“ wurde in den pädagogischen Strömungen unter Berücksichtigung einiger Stellvertreter wie J. J. Rousseau, J. Dewey, W. Kilpatrick und P. Freire näher betrachtet, anschließend wird die Entwicklung des Konzepts der Autonomie auf dem Gebiet der Fremdsprache erörtert.

2. Der Begriff „Autonomie“ und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht

Dieses Kapitel widmet sich dem Autonomiegedanken und ihren Auswirkungen auf den Sprachunterricht, in dem versucht wird, die frühe Geschichte der Autonomie in Bezug zum Fremdsprachenunterricht darzulegen.

In den vergangenen Jahren ist die Anzahl der Publikationen zum Thema „Autonomie, autonomes Lernen und Lernerautonomie“ im Bereich der Fremdsprachen stetig gestiegen. Ende der 1970er Jahre entstanden die ersten entscheidenden Ansätze für die Debatte über die Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung (Benson 2007: 21; Little 2007: 1; Teng 2019: 1). Aber mehr denn je findet der Begriff „Autonomie“ seinen Platz in der Bildungsdiskussion. Auch die Publikationen zu diesem Thema stoßen auf ein zunehmendes Interesse und gewinnen an Wert. Da der Begriff „Autonomie“ in komplexen Zusammenhängen mit Entwicklungen in der Philosophie, der Politikwissenschaft, der Psychologie und der Soziologie steht, die zum Teil viele Jahrhunderte zurückreichen, kann der Begriff „Autonomie“ keinesfalls auf eine einzige Informationsquelle oder ein bestimmtes Ursprungsdatum zurückgeführt werden. Da sowohl „Sprache“ als auch „Lernen“ ein breites Spektrum an Phänomenen beeinflussen

und zugleich auch von vielen beeinflusst werden (Little 1991: 1f.; Gremmo und Riley 1995: 152).

Um einen Überblick über die Faktoren oder Beziehungen zwischen den verschiedenen Definitionen von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung zu erhalten, werden die direkten und indirekten Einflüsse mit besonderem Interesse durch die Arbeit von Gremmo und Riley (1995) im Folgenden dargestellt, da sie dieses Thema im Gegensatz zu anderen Wissenschaftlern unter verschiedenen Aspekten ausführlich behandelt haben.

Laut Gremmo und Riley (1995: 152) wurden die Vorstellungen von „Autonomie“ und „Selbststeuerung“ in den 20 bis 25 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg zum Gegenstand einer intensiven Prüfung, Analyse und Debatte. Das Interesse am Autonomiekonzept im Sprachunterricht war zum Teil eine Antwort auf die Ideale und Erwartungen der Menschen für ein besseres und demokratisches Leben, die durch die politischen Auseinandersetzungen in Europa in den späten 1960er Jahren geweckt wurden.

Nach Auffassung der Autoren (ebd.) lassen sich einige wichtige Aspekte und Ereignisse, die dazu führten, dass der Begriff „Autonomie“ und seine Anwendbarkeit im Sprachunterricht zunehmend an Bedeutung gewann, in sechs Überbegriffen festhalten:

Der erste Faktor lautet „Die Welle der Bewegung für Minderheitenrechte“. Hier geht es darum, die Werte, Motive und Ziele von „Emanzen“, „Konsumenten“, „Ökologen“ und „Angehörigen vieler ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten“ zu schützen und sicherzustellen, dass diese Gruppen ihre Rechte besitzen und ein autonomes Leben erhalten (Gremmo und Riley 1995: 152).

Aufbauend darauf diskutiert der zweite Faktor „Die Reaktion gegen den Behaviorismus“, in der die westliche Gesellschaft den Behaviorismus in einigen Punkten kritisiert und als Folge dieser antideterministischen Haltung die Suche nach „Alternativen“ aller Art begann: alternative Lebensstile, Medizin, Politik, Musik, Poesie und Erziehung.

Der von den Autoren als „das Interesse an Minderheitenrechten“ bezeichnete dritte wichtige Faktor hatte einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Europa. Die wohl wichtigste Ausprägung dieses Einflusses war das 1971 gegründete Projekt „Moderne Sprachen“ des Europarates, das sich auf die Sprachbedürfnisse der Migranten konzentrierte. „Autonomie“ war von Anfang an ein wichtiges Element im Gesamtrahmen der Arbeit des Europarates. Der Grund dafür war zum Teil die Folge des kommunikativen Ansatzes, zum Teil die Anwesenheit von Yves Chalon im Sachverständigenausschuss. Chalon als Gründer des CRAPEL⁵ initiierte eine

⁵ CRAPEL: Centre de Recherches et d'Applications en Langues (Dt. Übersetzung: Zentrum für Forschung und Anwendungen in Sprachen)

Reihe von Projekten, die „Autonomie“ und „Selbstkontrolle“ umsetzten und unter Henri Holec weitergeführt wurden (Gremmo und Riley 1995: 153).

Die Autoren wiesen als den vierten Faktor auf die technologischen Entwicklungen hin, die unbestreitbar zur Verbreitung von „Autonomie und Selbsterfolg“ beigetragen hatten. Dieser Faktor betont die Zunahme des Verbraucherbewusstseins, die sich auf die Wahrnehmung der Rolle des Lernenden auswirkte. Dabei wurde der Lernende nicht mehr als passiver Empfänger institutioneller Wohltätigkeit gesehen, sondern als ein Verbraucher, der auf dem Markt sachkundige Entscheidungen trifft.

Als fünfter Faktor ist die Nachfrage nach Fremdsprachen zu nennen, die sowohl durch politische Entwicklungen (Europäische Union, Vereinte Nationen) und den Aufstieg multinationaler Konzerne (wie Unilever, IBM, Renault, Shell) als auch einfache Mobilität und Tourismus stark gestiegen ist.

Der letzte Faktor befasst sich mit dem enormen Wachstum der Bevölkerung in Schulen und Universitäten. Durch den breiteren Zugang zur Bildung, der mit der hohen Anzahl von Lernenden in Schulen und Universitäten zusammenging, haben sich in vielen Ländern neue Bildungsstrukturen wie Fernstudium oder Fernschule herausgebildet, um mit einer so großen Anzahl von Lernenden umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wurde das selbstgesteuerte Lernen in zahlreichen Institutionen mit institutioneller Unterstützung in Form von Beratungs- und Ressourcententren als nützlich angesehen (Gremmo und Riley 1995: 154).

3. Schlussfolgerung

Aufgrund der Tatsache, dass der Begriff „Autonomie“ im Ursprung unterschiedliche Bedeutungen hat und in verschiedenen Bereichen (wie Psychologie, Philosophie, Politik usw.) verwendet wird, hat er im Bereich der Fremdsprache zu einigen Bedeutungsunterschieden geführt.

Um die Bedeutung von „Autonomie“ beim Fremdsprachenlernen besser zu verstehen, wurde es als wichtig angesehen, wie der Begriff „Autonomie“ entstanden ist und warum ihm heutzutage große Bedeutung gewidmet wird. Dieser Artikel beschäftigt sich aus diesem Grund mit der historischen Entwicklung und der Bedeutung des Wortes „Autonomie“.

In der vorliegenden Studie wurde der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen durch einige berühmte Vorläufer und ihre Konzeptionen der Autonomieidee wie „Jean-Jacque Rousseau“, „John Dewey“, „William Kilpatrick“ und „Paulo Freire“ zur Sprache gebracht, da sie großen Einfluss auf das heutige Konzept der „Lernerautonomie“ hatten. Diese erwähnten Autoren prägten mit ihren Konzeptionen und Werken die Konstruktivismus-Theorien und die auf ihrer Grundlage konzipierten Methoden.

Bei den konstruktivistischen Ansätzen wird die Annahme vertreten, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist und es wird behauptet, dass jeder Lernende aus seinen eigenen Erfahrungen lernt, indem er seine eigenen Werte, Überzeugungen und früheren Erfahrungen nutzt. Man kann dann davon ausgehen, dass all diese persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse die Lernenden sowohl in Bezug auf ihre moralische als auch auf ihre Lernfähigkeiten gereift haben (Textor 2000; Kron und Reddig 2003).

Das Lernen im Sprachunterricht im Kontext der konstruktivistischen Ansätze basiert auf langjährigen Erfahrungen in und außerhalb des Klassenzimmers und der Wissensbearbeitung im Lernprozess (Güneş 2010: 5; İlhan, Gülersoy, Çelik 2017: 61). Wie im heutigen modernen Verständnis des Fremdsprachenlernens bedeutet dies, dass die Lernenden durch Erfahrung und Erleben lernen, und nicht durch Auswendiglernen. Gesucht sind zudem Lehrmethoden, die die Diversität der Lernenden in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten und Lernpotenzial besser berücksichtigen. Zu diesen Lehrmethoden gehören z. B. Binnendifferenzierung, Handlungsorientierter Unterricht, Problemorientiertes Lernen, Offener Unterricht, Stationenarbeit, Projektarbeit, Forschend-entwickelnder Unterricht. Aktuelle wissenschaftliche Studien haben zudem gezeigt, dass solch eine Betrachtungsweise an das Lehren und Lernen einer Fremdsprache positive und bessere Ergebnisse leisten und sowohl die kognitiven als auch die affektiven Eigenschaften der Lernenden verbesserten (Kılıç 2004: 309; Raya 2014: 155).

Solche Methoden können aber nicht in einem Bildungsmodell stattfinden, in dem die Lehrenden eine autoritäre Figur darstellen, in dem Wissen und Fertigkeiten den Lernenden nach einem vorgegebenen Lehrplan vermittelt werden. Auf dieser Grundlage ist klar, dass der Mangel an Autonomie in der Lerngruppe umso größer sein wird, je mehr Heteronomie in den Klassenraum gelangt. Unter diesem Gesichtspunkt tragen die Institutionen und Lehrenden für die Entwicklung der Autonomie im Klassenzimmer eine große Verantwortung. Wenn diese Verantwortung innerhalb strikter und begrenzter Rechte und Freiheiten für alle Individuen innerhalb der Interessengruppen bleibt, kann man dann voraussehen, dass die zu erreichenden Bildungsziele durch die Institutionen selbst beeinträchtigt werden. Zum Beispiel wird die Verpflichtung, sich nur an eine einzige Quelle beim Unterrichten zu halten, den Lehrenden Schwierigkeiten bereiten, die möglichen Schwächen eines einzigen Lehrbuchs zu überwinden. Es ist daher notwendig, den Lehrenden mehr Freiraum für die Einsetzung ihrer eigenen Unterrichtsmaterialien zu geben. Die Vervielfältigung der Unterrichtsmaterialien und flexible Unterrichtsorganisation könnten sowohl Lehrenden als auch Lernenden mehr Freiraum leisten, was dann auch das autonome Lernen fördern könnte. Diese Gedanken bedürfen aber einer intensiveren Forschung. Aus diesen Diskussionen lässt sich schließen, dass Lernende in Umgebungen mit hoher Autorität dazu neigen werden, passives Lernen zu bevorzugen (vgl. Little 1991; Textor 2000; Yazıcı 2016: 4). Die Lehrkräfte müssen daher ein Gleichgewicht zwischen der Autonomie und Heteronomie im Klassenzimmer herstellen können, um dem autonome Lernen näher zu kommen.

Der zweite Teil in dieser Studie gab einen historischen Überblick über die direkten und indirekten Einflüsse, die das Konzept „Lernerautonomie“ in der

Fremdsprachenforschung beeinflusst haben. Zu den wichtigsten Faktoren, die die Entwicklung des Begriffs „Autonomie“ beeinflussen, gehören die Ideale und Erwartungen, die durch die politischen Turbulenzen in Europa in den späten 1960er Jahren geweckt wurden, die technologischen Entwicklungen, die steigende Nachfrage nach neuen Fremdsprachen und die starke Zunahme der Anzahl der Lernenden, die eine Hochschulausbildung absolvieren wollen. Diese Faktoren haben zu einer wachsenden Bedeutung des Fernstudiums beigetragen. Hier lässt sich feststellen, dass parallel zu dem Bevölkerungswachstum und den wirtschaftlichen Entwicklungen der Bedarf an Bildung und an Menschen, die mindestens eine Fremdsprache beherrschen, direkt gestiegen ist. Während diese Umstände die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache in der ganzen Welt erhöhten, ermöglichten sie auch zugleich die Entwicklung des Autonomiekonzepts. So hat sich zum Beispiel Moore (1973) mit der Theorie von „Independent Learning“ sowohl mit dem Konzept der Autonomie als auch mit dem des Selbstlernens auseinandergesetzt (Horzum 2011: 1572). Laut Jones (2001) führt ein solcher Ansatz, der mehr Kontrolle über Lernprozesse ermöglicht, zu einer geringeren Abhängigkeit von Lehrern, was wiederum eine höhere Lernerautonomie zur Folge hat.

Man kann aus dieser Literaturrecherche den Schluss fassen, dass die größte Auswirkung auf die Entwicklung von Lernerautonomie in den letzten Jahren die rasante Entwicklung der Technologie ist. Mit diesem großen Einfluss der Technologie erreichte man viele Vorteile, an die man vor der Zeit des Internets nie gedacht hätte. Hierzu ist es besonders zu betonen, dass durch die neue Technologie die Bildung nicht unbedingt immer am selben Ort und zur selben Zeit stattfinden muss. Die Entwicklung sowohl der Theorie als auch der Praxis der Autonomie in den letzten Jahren durch Web 2.0 und Web-Ressourcen, hat zur Entstehung eines neuen pädagogischen Berufsstandes geführt und zwar dem des „Beraters“ (Helfer, Tutor, usw.) (Jones 2001; Hurd 2005; Benson 2011). So bedingt der Begriff „Autonomie“ heutzutage einer neueren Definition, in der beide Seiten die der Lerner sowie die Seite der Lehrer mit der Technologie und ihren Entwicklungen mit inbegriffen werden. Hierbei kann der Nutzen von empirischen Studien einen gültigen und zuverlässigen Beitrag zur Wissenschaft leisten.

Literaturverzeichnis

- Aliakbari, Mohammed/ Faraji, Elham** (2011): Basic principles of critical pedagogy. In: *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR* Vol. 1, 78-85.
- Benson, Phil/ Voller, Peter** (1997): *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Benson, Phil** (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, Phil** (2007): Autonomy in language teaching and learning. In: *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, Phil** (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (Applied Linguistics in Action). Great Britain: Taylor and Francis. Kindle Edition.

- Bingöl, Bilge** (2012): Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. In: *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi* 2 (2), 39-75.
- Casas, Alfonso Mejia** (2013): *Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache.
- Chan, Mable** (2015): Language Learner Autonomy and Learning Contract: A Case Study of Language Majors of a University in Hong Kong. In: *Open Journal of Modern Linguistics* 5 (2015), 147-180.
- Dall'Acqua, Alessandro** (2018): *Die Bildung des moralischen Selbst: zur Rekonstruktion der Pädagogik des Werdens bei John Dewey*. Unveröffentlichte Dissertation: University of Zurich.
- Diaz, Kim** (2011): *Paulo Freire and his Pedagogy of the Oppressed*. https://www.academia.edu/27249573/Paulo_Freire_and_his_Pedagogy_of_the_Oppressed (letzter Zugriff: 24.03.2019).
- Freire, Paulo** (1970): *Pedagogy of the oppressed*. NY, USA: Bloomsbury publishing.
- Freire, Paulo** (2008): *Pädagogik der Autonomie*. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster: Waxmann.
- Funke, Kira** (2010): *Paulo Freire, Werk. Wirkung und Aktualität*. Münster: Waxmann Verlag.
- Güneş, Firdevs** (2010): Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. In: *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3-10.
- Gremmo, Marie Jose/ Riley Philip** (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning. In: *The history of an idea* 23.2 (1995), 151-164.
- Hahn, Marco: Paulo Freire** (2012): *Bewusstwerdung ermöglichen. Rosa-Luxemburg-Stiftung Manuskripte 97, 61. Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung*. Manuskripte, 97.
- Herriger, Norbert** (2006): *Empowerment in der sozialen Arbeit*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hildt, Elisabeth** (2004): Autonomie. Von den Implikationen eines politisch-moralischen Ideals in Humangenetik und Neurowissenschaften. In: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 45, 37-60.
- Horzum, Mehmet Barış** (2011): Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1571-1587, <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/transaksiyonel-uzaklik-algisi-olcegi-toad.pdf>, erişim tarihi: (Letzter Zugriff: 01.07.2019).
- Hurd, Stella** (2005): Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: evolution and change*. New perspectives on language and education. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1-19.
- İlhan, Ali/ Gülersoy Ali Ekber/ Çelik Mehmet Ali** (2017): Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. In: *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 43, Nisan 2017, 59-78.
- Jones, Jeremy** (2001): CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. In: *CALL-EJ Online*, 3(1),1. <http://caliej.org/journal/3-1/jones.html>. (letzter Zugriff: 12.11.2020).
- Kabasakal Badamchi, Devrim** (2017): Jean-Jacques Rousseau'nun Eğitim Anlayışının Temelleri: Birey Emile mi, Vatandaş Emile mi?. In: *Beytulhikme An International Journal of Philosophy* 7 (1), 107-127.


- Kılıç, Ebru** (2004): Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. In: *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 307-320. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77307> (letzter Zugriff: 12.11.2020).
- Knoll, Michael** (1998): *Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus*. Die amerikanische 'progressive education' in ihren politischen Optionen. In: Rülcker T. und Oelkers J. (Hg.): *Politische Reformpädagogik*, 349-378. Frankfurt: Lang.
- Knoll, Michael** (2012): I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method. In: *Teachers College Record* 114(2) (2012), 1-45.
- Kron, Thomas/ Reddig, Melanie** (2003): Der Zwang zur Moral und die Dimensionen moralischer Autonomie bei Durkheim. In: *Macht und Moral*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-191.
- Little, David** (1991): *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David** (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. In: *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14–29.
- Littlewood, Wiliam** (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. In: *Applied Linguistics* 20(1) (1999), 71-94.
- Mori, Massimo** (2017): *Vom Naturzustand zur kosmopolitischen Gesellschaft*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Miethe, Ingrid** (2016): Paulo Freire: *Pedagogy of the Opressed*, New York: Herder and Herder 1970, (dt. Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971, 218 S.). Hg. v. Salzborn S. *Klassiker der Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neubert, Stefan** (2004): Pragmatismus–thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: Hickman, L. A., Neubert, S., Reich, K., John Dewey (Hg): *Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, Münster: Waxmann, 13-27.
- Neuhouser, Frederick** (2011): Jean-Jacques Rousseau and the origins of autonomy. In: *Inquiry* 54(5) (2011), 478-493.
- Raya M. J.** (2014): Lehrerautonomie: Auf dem Weg zu Freiheit und Eigenverantwortung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40 (2014), 147–162.
- Rousseau, Jean Jacques** (2011): *Emile ya da Eğitim Üzerine* (çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Shala, Erduana** (2014): *Die Autonomie des Menschen und der Maschine - gegenwärtige Definitionen von Autonomie zwischen philosophischem Hintergrund und technologischer Umsetzbarkeit*. Redigierte Version der Magisterarbeit, Karlsruhe KIT: Inst. für Philosophie.
- Tassinari, Maria Giovanna** (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Deutschland: Peter Lang.
- Teng, Feng** (2019): *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Singapore: Springer.
- Textor, Martin R.** (2000): Der konstruktivistische Ansatz. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/145> (letzter Zugriff: 12.11.2020).
- Tütüncü, Koray** (2013): Raising Democratic and Autonomous Individual: What can we Learn From Jean-Jacques Rousseau's Emile?. In: *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Güz 2013, Cilt:9, Yıl:9, Sayı: 2, 9, 303-327.
- Wilson, Terri S. / Ryg, Matthew A.** (2015): Becoming autonomous: Nonideal theory and educational autonomy. In: *Educational Theory* 65(2), 127-150.

Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen. In: Maier Reinhard, Christiane und Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich UniPress, 31-101.

Yazıcı, Şakir Ahmet (2016): The Relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. In: *Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 1-23.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Aysel Deregözü , İstanbul – Feruzan Gündoğar , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845602>

Öz

Bu çalışmada, genelde yabancı dil özelde ise Almanca öğretmeni adaylarının dil öğretme öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir. Veri analizinde PASW Statistics 18 ve LISREL 8.80 programlarında faydalanılmıştır. Ölçeğin geçerlik durumu kapsam ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Güvenirlik düzeyi ise, tabakalı alfa güvenirlik analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve kapsam geçerlik oranına göre uzmanların en az %75 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler ölçekte tutulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 45 maddeden oluşan 5’li Likert tipindeki Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği taslak formu oluşturulmuştur. Uygulamaya, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adayları katılmıştır. Uygulamaya 150 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda madde yük değeri .30 sınırı altında kalan ve faktörlere katkısı olmayan maddeler silinmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu bir yapının olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi ile önerilen faktör modeli doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. RMSEA değeri .08, CFI .97 ve GFI ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler modelin uygun uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda 22 maddelik ve üç boyuttan oluşan Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir. Boyutlar içeriklerine uygun olarak planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutları olarak adlandırılmıştır. Çalışma neticesinde yabancı dil öğretmeni adaylarının dil öğretme öz yeterliklerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil öğretme, yeterlilik, öz yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik.

Abstract

The Validity and Reliability of the Language Teaching Self Efficacy Scale

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure prospective language teachers’ language teaching self – efficacy. For this aim, the Language Teaching Self – Efficacy Scale is developed. The data is analyzed with PASW Statistics 18 and LISREL 8.80 programs. At first, a draft scale consisting of 45 items was developed in the development procedure and experts were asked for their

Einsenddatum: 20.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Bu çalışma, Aysel Deregözü’nün Prof. Dr. Feruzan Gündoğar danışmanlığında hazırladığı “Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Dil Öğretme Yetkinliğinin İncelenmesi” adlı doktora tezinin bir bölümüdür. Söz konusu ölçek doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup, ölçek geliştirme sürecinin bir kısmı 23 – 25 Mart 2018 tarihinde gerçekleşen Uluslararası Bilim ve Eğitim kongresinde bildiri olarak sunulmuş ve özet bildiri olarak yayınlanmıştır.

opinions on the conformity of items in terms of language, expression and content validity. Based on the expert opinions, the items were revised and items, which were not found to be appropriate, were excluded. A draft scale with 30 items was finalized. As next, the validity of the scale is examined with exploratory and confirmatory factor analysis methods. The reliability is determined according to the result of Cronbach alpha value. The draft scale was administered to 150 prospective language teachers in the majors English, French and German language teaching and validity and reliability determined. The analysis revealed that the scale consisted of three factors. The reliability of the scale was evaluated with Cronbach's alpha reliability coefficient for internal consistency. The Cronbach's alpha for the entire scale and the subscales were calculated. The internal consistency coefficient for the entire scale was found to be .85, for the subscales 'Planning' .59, 'Performing' .89 and 'Evaluating' .88. Based on the analysis results, a scale with 22 items was finalized.

Keywords: *Language teaching, competence, self - efficacy, scale development, validity, reliability.*

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable scale to measure prospective language teachers' language teaching self - efficacy. In the accessible literature, studies mostly focus on the measurement of competences acquired during teacher education in the fields of mathematics and science but the measurement of competences in the fields of language teaching and language teacher education has not been studied much. As a result, there seems to be a lack of reliable and valid instruments to measure the development of competences during language teacher education in general and German language teacher education in special.

The sample for this study consists of prospective language teachers studying at the education faculty in the foreign language teaching department of a university in the western part of Turkey. The groups were determined with random sampling method. The data was collected from prospective teachers with three majors (English French and German as a foreign language) during the academic year 2016-2017. The aim of this study is to examine prospective language teachers' language teaching self - efficacy level. For this aim, the Language Teaching Self-Efficacy Scale is used, which is developed by the researcher. The Language Teaching Self - Efficacy Scale consists of the subscales 'Planning', 'Performing' and 'Assessing' containing items, which indicates skills related to these stages. The items were developed with the help of studies and scales concerning self-efficacy and language teaching competences and their measurement. First, a draft scale consisting of 45 items was developed and experts were asked for their opinions on the conformity of items in terms of language, expression and content validity. Based on the expert opinions, the items were revised and items, which were not found to be appropriate, were excluded. A draft scale with 30 items was finalized. A pre - pilot study with 9 participants was conducted to prove whether the draft scale was understandable for the participants in terms of expression. The items, where participants had difficulties were revised. Furthermore, to evaluate participants' demographic features a questionnaire was prepared and used. The form includes also information on the study and, participants' consent is requested with the explanation that the study is based on a voluntary participation. Moreover, the consent of the institution is officially requested and a permission to apply the scale is received.

After that, a study with 150 participants was conducted and structural validity and reliability of the scale was evaluated. The underlying factor structure of the scale was examined with exploratory and confirmatory factor analysis. The analysis revealed that the scale consisted of three factors and items with low factor loadings were excluded from these factors. The reliability of the scale was evaluated with Cronbach's alpha reliability coefficient for internal consistency. After altering items with low reliability coefficients and low item – subscale correlation, the Cronbach's alpha for the entire scale and the subscales were calculated. The internal consistency coefficient for the entire scale was found to be .85, for the subscales 'Planning' .59, 'Performing' .89 and 'Evaluating' .88. Based on the analysis results, a scale with 22 items was finalized. Based on the findings of this study, it can be concluded that a reliable and valid scale is developed, which can be used to determine prospective language teachers' language teaching self-efficacy.

Giriş

Öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarında öğretmen eğitiminin önemli bir yeri vardır. Eğitim sürecinde, mesleki yeterliliklerin temeli atılmakta ve bu temel üzerine mesleki yetkinlik gelişmektedir (Terhart 2005: 277). Ayrıca, bu süreçte kazanılan yeterlilikler, mesleki yaşamda kullanılmakta ve eğitimin kalitesini belirlemektedir. Öğretmen eğitimi sürecinin bu denli önemli olması, bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Alan yazında da, eğitim sürecinde mesleki yeterliliklerin gelişiminin izlenmesi ve ihtiyaç duyulan noktalarda öğrencilere geri dönüt verilmesi önerilmektedir (Zlatkin-Troitschanskaia/ Anand/ Coates 2016: 657). Bu açıdan bakıldığında, henüz eğitimleri devam eden yabancı dil öğretmeni adaylarının da mesleki yeterlilik gelişimlerinin izlenmesi ve gereken noktalarda destekleyici faaliyetlerin yürütülmesi zorunlu görülmektedir.

Ancak, alan yazında iyi bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler hakkında farklı görüşler söz konusudur (Königs 2014). Örneğin, Roters, Nold, Haudeck, Keßler ve Stancel-Piçtak (2011: 78), yabancı dil ile ilgili araştırma bulgularına dayanarak, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi konularını özetlemektedir. Bunlar;

- Yabancı dil edinimi ve öğrenme süreci, kültürlerarası öğrenme
- İçerik ve yapı odaklı yaklaşım
- Hatalara olumlu yaklaşım
- Motivasyon ve öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde yeri ve önemi
- Sınıf içi iletişim ve öğrenci katılımını sağlama
- Derslerde anadil kullanımının yeri ve önemi
- Almancanın sınıf içi iletişimde yeri ve önemi
- İki dilli eğitimin olumlu etkisi
- Yabancı dil edinim sürecinde ölçme ve değerlendirme

Buna karşılık Leisen (akt. Königs 2014: 73), yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri beş başlık altında ele almaktadır. Bunlar;

- Genel olarak dil ve hedef dil hakkında bilgi sahibi olma
- Yabancı dilin kullanıldığı durumlara uygun dilbilgisine sahip olma
- Yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknik
- Yabancı dil düzeyini belirleme ve gelişimini destekleme
- Yabancı dil gelişimi için planlama, uygulama ve değerlendirme

Königs ise farklı bir yaklaşım sergilemekte ve öğretmen eğitiminde alan, alan öğretimi ve pedagojik olmak üzere üç ana konuda yeterlilik gelişiminin söz konusu olduğunu ve başarılı bir Almanca öğretmenin de bu yeterliliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Königs 2009: 27).

Her ne kadar alan yazında yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler farklı başlıklar altında ele alınmış olsa da, esasında dil ve dil öğretimi konuları ile ilişkili oldukları anlaşılmaktadır (Deregözü 2020: 43). Ancak Königs'in (2014) ifade ettiği gibi, yabancı dil öğretmen yeterlilikleri konusunda alan yazında bir fikir birliği söz konusu değildir. Bu konuya açıklık getirmek amacıyla yürütülen çalışmalar ise, yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlardaki öğretmenler arasındaki bilgi ve beceri farklılıklarını belirlemeye çalışmaktadır. Borg (2006: 5) yaptığı incelemede, farklılıkların kaynağını dil ve dil öğretimi ile ilgili bilgi ve becerilere dayandırmaktadır. Nitekim, Baumert ve Kunter de, (2006) “alana özgü bilgi ve becerilerin mesleki yetkinlikte belirleyici” (s. 482) olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinde de alana özgü bilgi ve becerilerin dil ve dil öğretimi konuları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak Funk'un vurguladığı gibi, “Bütün çabalara rağmen dil öğretmenlerine dil öğretme ve eylemde bulunma becerisi gerektiği gibi öğretilenmemektedir” (Funk 2003: 69). Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretmeni adaylarının eğitimleri sırasında, dil ve dil öğretimi konusunda yeterlilik gelişimlerinin izlenmesi ve onların ihtiyaçlarına uygun eğitim ve öğretim düzenlemelerine gidilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Ancak yabancı dil öğretmeni adaylarının mevcut yeterlilik durumlarını tespit etmek, uygun ölçme araçları ile mümkündür. Alan yazında, öğretmen eğitiminde yeterlilik konusu ile ilgili çalışmaların daha çok matematik öğretmen ve adaylarını kapsadığı, diğer programlarda eğitim gören öğretmen adaylarına yeterince yer verilmediği ifade edilmektedir (Blömeke 2011: 7). Dolayısıyla, kullanılan ölçme araçları da bu gruplara uygun olacak şekilde geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğretmeni adaylarında mesleki yeterlilik gelişimini inceleyen çalışmalarda ise, özellikle İngilizce öğretmeni adaylarının yeterlilik gelişimleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Blömeke 2013; König/ Lammerding/ Nold/ Strauss/ Tachtoglou 2016; Kirchhoff 2017; Salli-Copur 2008). Almanya'da yürütülen TEDS – LT (Öğretmen Eğitimi Gelişimi Araştırması – Öğretmeyi Öğrenme) araştırması incelendiğinde, İngilizce öğretmeni adaylarında alan ve alan öğretimi bilgisi test yardımıyla elde edildiği görülmektedir. Alan bilgisinde, edebiyat, dilbilim ve alan öğretimi bilgisinde yöntem, analiz, süreç, strateji, dil edinimi, edebiyat öğretimi ve kültürlerarası konularda sorular yöneltilmektedir. Bu test, 2009 – 2010 ve 2011 yıllarında Almanya'da sekiz yükseköğretim kurumunda okuyan 882 öğretmen adayına uygulanmıştır (bkz. Blömeke 2013). König, Lammerding, Nold, Rohde, Strauss ve Tachtsoglou'nun (2016) yürüttükleri çalışmada ise, Almanya'da İngilizce öğretmeni adaylarında genel pedagojik içerik bilgisi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi konularında bilgi düzeyleri incelenmektedir. FALKO-E (Alana özgü öğretmen yeterlilikleri – İngilizce) araştırmasında da, İngilizce öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi konusunda bilgi düzeyleri test yardımıyla belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu

kapsamda, dil öğretimi, dilbilim, edebiyat öğretimi ve edebiyat bilim ile kültür bilim konularında test soruları geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Kirchhoff 2017: 136).

Almanca öğretmeni adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, özellikle ikinci dil olarak Almancanın (Deutsch als Zweitsprache) öğretiminde çok dillilik kapsamında yeterlilik gelişiminin ele alındığı görülmektedir (Koch-Priewe 2018: 7; König/ Doll/ Buchholtz/ Förster/ Kaspar/ Rühl/ Strauss/ Bremerich-Vos/ Fladung/ Kaiser 2018). DaZKom proje çalışmasında, ikinci dil olarak Almanca konusunda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili, dil, çok dillilik ve öğretim konularında sorular geliştirilmiştir. Dil yeterliliğini belirlemek için, dilbilgisi, kelime bilgisi ve göstergebilim konularında sorular yöneltilmiş. Çok dillilik için, ikinci dil edinimi ve göç, öğretim konusunda ise, değerlendirme ve geliştirme konularında sorular oluşturulmuştur (Hammer/ Carlso/ Koch-Priewe/ Köker/ Ohm/ Rosenbrock/ Schulze 2015: 35).

Türkiye’de Almanca öğretmeni adaylarının yeterlilik gelişimlerini inceleyen çalışmaların ise, özellikle dilsel yeterlilik gelişimi konusuna yoğunlaştığı görülmektedir (Uluç 2013; Hatipoğlu 2015a; Hatipoğlu 2015b). Almanca öğretmeni adaylarında dil öğretme yeterliliği, pedagojik yeterlilik, alan bilgisi yeterliliği gibi yeterlilik konularında çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Almanca öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde yeterlilik gelişimlerini inceleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir. Almanca öğretmeni adaylarında yeterlilik gelişimlerini ortaya koyabilmek ise, ancak uygun ölçme araçları ile mümkündür. Gerek İngilizce, gerek Almanca öğretmeni adaylarının yeterlilik durumunu inceleyen çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelendiğinde, dil öğretiminde ana öğretim yeterlilik gelişimine yeterince yer verilmediği de anlaşılmaktadır.

Ana öğretim yeterlilikleri altında yer alan bilgi ve beceriler, Yabancı Dil Öğretmen Adayları İçin Avrupa Portfolyosu (EPOSTL) (Newby/ Allan/ Fenner/ Jones/ Komorowska/ Soghikyan 2004), Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Avrupa Profil Tablosu (EPG, 2013) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri (MEB, 2008) çalışmalarında görülebilir. Bu çalışmalar incelendiğinde, dil öğretmenleri için gerekli ana öğretim yeterliliklerinin yabancı dil eğitimini planlama, uygulama ve ölçme ve değerlendirme aşamaları altında ele alındıkları görülmektedir (Deregözü 2020: 53). Bu kaynaklar (Newby/ Allan/ Fenner/ Jones/ Komorowska/ Soghikyan 2004; EPG, 2013; MEB 2008) temel alındığında, yabancı dil öğretimini planlama, öğrenci ihtiyacını tespit etme, öğrenme hedefini belirleme ve dil öğretimini planlama ve uygulama olarak özetlenebilir. Yabancı dil öğretiminde uygulama konusunda gerekli olan yeterlilikler ise, dil öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleme, dil öğrenmesini yönetme/ yönlendirme, sınıf içi etkileşimi sağlama, etkinlik oluşturma, dil düzeyini belirleme ve dilsel gelişimi destekleme, teknik ve strateji kullanma konuları altında ele alınabilir. Bununla birlikte, dilin yapısını öğretme, öğrencilerin dil öğrenme stratejisi geliştirmelerine yardım etme, dil öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanma, dil öğretim materyali seçme, değerlendirme, uyarlama ve kullanma ile öğrencilerde dilsel becerileri (konuşma, dinleme ve anlama, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik ders hazırlama ve uygulama konularında uygulama yeterliliklerinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme ve

değerlendirme başlığı altında ele alınan yeterliliklerin ise, dil öğrenmeyi ölçme ve değerlendirme, hata analizi yapma ve öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama olarak ele alındıkları görülmektedir (Newby/ Allan/ Fenner/ Jones/ Komorowska/ Soghikyan 2004; EPG, 2013; MEB 2008; akt. Deregözü 2020: 52-53). Ana öğretim yeterlilikleri altında ele alınan bu bilgi ve becerilerin öğretmen eğitimi sürecinde kazanılması gerektiği ve dil öğretme yeterliliğinin göstergeleri oldukları da anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitiminde mesleki yetkinlik durumunu ve yeterliliklerde mevcut düzeyi belirlemek için çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı ifade edilmekte ve yeterlilikleri belirlemede iki yöntemin uygulanması önerilmektedir: Gözlem ve öz değerlendirme. Öz değerlendirme uygulamada sağladığı kolaylıktan ve değerlendirme objektifliğinden dolayı yetkinlik düzeyini belirlemede daha uygun bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Oser/ Curcio/ Düggeli 2007: 17). Kendi kendini değerlendirmeye dayalı test yöntemlerinin öğretmen yeterliliğini ölçme ve değerlendirme konusunda sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu da ifade edilmektedir (Blömeke/ Busse/ Kaiser/ König/ Suhl 2016: 35). Bu çalışmada da, yabancı dil öğretmeni adaylarının dil öğretme yeterlilikleri ana öğretim yeterlilikleri esas alınarak, kendi değerlendirmelerine bağlı olarak gösterecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Amaç

Alan yazın incelemesi, genelde yabancı dil özelde Almanca öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde dil öğretme yeterliliğini ölçebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, dil öğretme yeterlilik göstergelerini içeren kaynaklar incelenmiş ve genelde yabancı dil özelde ise Almanca öğretmeni adaylarında dil öğretme öz yeterliliğini ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme aracına ilişkin aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Dil Öğretme Özyeterlik Ölçeğinin geçerlik düzeyi nedir?
2. Dil Öğretme Özyeterlik Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi nedir?

Önem

Yabancı dil öğretmeni adaylarının ihtiyaçlarına göre eğitim verilebilmesi ve mesleki yetkinlik gelişimlerinin desteklenebilmesi için, mevcut durumlarının bilinmesi gerekmektedir. Mevcut durumlarının belirlenmesi ise, uygun ölçme araçları ile mümkündür. Ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması ise bir zorunluluktur. Geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile yabancı dil öğretmeni adaylarının yeterlilikleri tespit edilmiş ve ihtiyaca uygun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi olanağı sağlanmış olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma tarama modeline göre düzenlenmiş bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar 2009: 76).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında aktif şekilde kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise, Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği programlarında okuyan 150 yabancı dil öğretmeni adayıdır. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde „her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı“ (Büyüköztürk/ Kılıç Çakmak/ Akgün/ Karadeniz/ Demirel 2013: 85) sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla, ilk önce alan yazın dil öğretme yeterliliği konusunda incelenmiş, dil öğretme yeterliliği için gerekli alt beceriler saptanmıştır. Daha sonra ise, bu becerileri yansıtacak maddelerin oluşturulma aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin taslak formunda yer alacak maddeler öz yeterlik ifadeleri şeklinde ve 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar „Kesinlikle Katılmıyorum“, „Katılmıyorum“, „Kararsızım“, „Katılıyorum“ ve „Kesinlikle Katılıyorum“ şeklinde beşli derecelendirmeye uygun olacak şekilde oluşturulmuştur.

„Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir“ (Büyüköztürk/ Kılıç Çakmak/ Akgün/ Karadeniz/ Demirel 2013: 116). Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği’nin geçerlik durumu ise, kapsam ve yapı geçerliği açısından incelenmektedir. Kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne dayalı kapsam geçerlik durumu irdelenmektedir. Bu amaçla, Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği taslak formunda yer alan maddeler uzman formu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. İçeriğin uygunluğu ile ilgili yabancı diller eğitimi alanında çalışan altı uzmandan, dil açısından uygunluk Türkçe eğitimi alanında çalışan bir uzmandan ve maddelerin uygunluğu ve düzenlenmesi konusunda ise, test geliştirme alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. Maddelerin uygunluk düzeyi kapsam geçerlik oranına göre hesaplanmıştır. Uzmanların en az %75 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler ölçekte tutulmuş, uygun bulunmayanlar açıklamalar doğrultusunda ya düzeltilmiş ya da çıkarılmıştır. Buna göre dil öğretme öz yeterliliği konusunda geliştirilen 45 maddeden 30’u belirtilen asgari düzeyde uygun görülmüştür. Bu aşamadan sonra örneklemden 9 katılımcıya ön uygulama yapılmış ve maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplama süresi konusunda dönüt alınmıştır. Uygulama için kurumdan

gerekli izinler alınmış ve katılımcılara, demografik bilgileri içeren bilgi formu ile birlikte Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği taslak formu uygulanmıştır. Eğitim ve öğretim yılı dönem sonunda dil öğretme öz yeterlilik durumu saptanmaya çalışıldığında, ölçeğin psikometrik özellikleri tek uygulamaya dayalı olarak incelenmektedir. Elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyi hesaplanmıştır.

Bulgular

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Yapı Geçerlik Bulguları

Yapı geçerliği, „Testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir“ (Büyüköztürk/ Kılıç Çakmak/ Akgün/ Karadeniz/ Demirel 2013: 119). Bu çalışmada, ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan yöntemlerden biri olan faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. „Faktör analizi, birbirleriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal olarak anlamlı (faktörler/ yapılar) yeni değişkenler keşfetmeyi (...)“ sağlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanmaktadır (Çokluk/ Şekercioğlu/ Büyüköztürk 2012: 178).

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Yabancı Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla maddeler arası gruplaşmalar açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için ön koşul olan örneklem yeterliliği, KMO değerine ve maddeler arasında 0.3'lük korelasyonun bulunup bulunmadığına bakılarak değerlendirilmiştir (Pallant 2005: 178). Çalışmada, KMO değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Alan yazında bu değer en az 0.60 olması gerektiği ifade edilmekte ve 0.80 – 0.90 aralığındaki KMO değerlerinin yeterli örneklem büyüklüğüne işaret ettiğini dile getirmektedir (Pallant 2005: 174). Bu değer aralıklarına bakıldığında, örneklem yeterliliğinin çok iyi düzeye karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Faktör analizi için diğer bir koşul, verilerin normal dağılım göstermesi gerektiğidir. Normal dağılımın olup olmadığı ise Bartlett testi ile belirlenebilmektedir. Bartlett test değeri 0.00 olarak bulunmuş ve p değerinin 0.05'den küçük olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Bu analizlerden sonra faktör sayısını belirlemek amacıyla Başlangıç Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 1'de yer almaktadır.

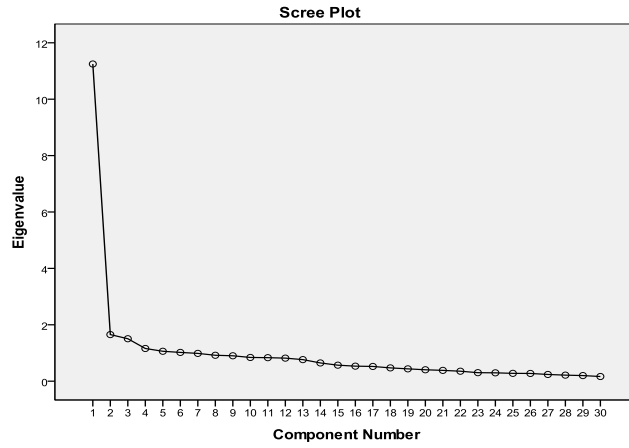
Faktör	Öz Değerler		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	11.25	37.49	37.49
2	5.51	5.51	43.00
3	5.02	5.02	48.02

4	3.86	3.86	51.88
5	3.54	3.54	55.42
6	3.40	3.40	58.82

Tab. 1: Açıklayıcı Faktör Analizi Başlangıç Temel Bileşenler Analizi Sonucu

Temel Bileşenler Analizi bulguları incelendiğinde (Tablo 1), öz değeri 1'den büyük altı faktörün bulunduğunu göstermektedir. İlk faktör varyansın % 37.4'ünü açıklarken, altıncı faktörün varyansın % 3.4'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Faktörlerin toplam varyansı açıklama gücü % 58.8'dir. Faktörlerin varyans yüzdelerine bakılınca, ilk üç faktörün diğer faktörlere göre daha güçlü oldukları görülmektedir.

Ancak kesin faktör sayısını belirlemek için Yamaç Eğim testi ve O'Connor (2000) Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Yamaç Eğim testi saçılma diyagramında kırılma noktası Şekil 1'de yer almaktadır.



Şek. 1: Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Yamaç – Eğim Grafiği

Yamaç – Eğim grafiğinde (Şekil 1) kırılma noktası incelendiğinde, bunun üçüncü faktörden sonra gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla, üç faktörlü bir yapının olduğu düşünülmektedir. Hayton, Allen ve Scarpello'nun (2004) belirttiği üzere, Kaiser kriteri ve saçılma grafiğine bakılarak kesin faktör sayısına bakmak yetersiz kalmakta ve Paralel testlerin uygulanması daha uygun görülmektedir.

Ölçeğin kesin faktör sayısına karar vermek amacıyla O'Connor (2000) Paralel test yöntemi uygulanmıştır. Paralel test sonucu elde edilen değerler, varyans öz değerleri ile karşılaştırılmış ve paralel test öz değerleri varyans öz değerlerinden küçük olan faktörler kesin faktörler olarak belirlenmiştir. Paralel test bulguları Tablo 2'de yer almaktadır.

Faktör	Açıklanan Toplam Varyans Öz değeri	Paralel Test Öz Değeri
1	13.391	1.9452
2	2.169	1.8036
3	1.924	1.6975
4	1.284	1.6116
5	1.212	1.5313
6	1.088	1.4591

Tab. 2: Açıklanan Toplam Varyans Öz Değeri ve Paralel Test Öz Değeri Bulguları

Tablo 2 incelendiğinde, ilk üç faktörün paralel test öz değeri varyans öz değerinden küçüktür. Dolayısıyla, üç faktörlü bir yapının olduğuna karar verilmiştir.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Madde ve Faktör Yük Değerleri Bulguları

Faktör yük değerleri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Alt kesme noktası olarak 0.3 veya 0.4 değeri alınmaktadır (Büyüköztürk/ Kılıç Çakmak/ Akgün/ Karadeniz/ Demirel 2013: 123). Dolayısıyla, madde yükünün en az +/- 0.3'ün üzerinde olması gerekmektedir. Bu değer altında olan madde yükleri analiz dışı tutulmaktadır. Madde yük değerleri, Varimax dik döndürme analizi sonucuna bakılarak incelenmiştir. 2., 3., 4., 5., 6., 8., 10. ve 11. maddeler yük değerleri düşük bulunarak analiz dışı bırakılmıştır. Maddelerin faktörler altındaki dağılımları Tablo 3'de görülebilir.

Madde	Faktör Yüğü		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
24. Dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.76		
25. Dil öğretiminde eylem odaklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.75		
18. Öğrencilerin dil gelişim durumlarına göre yöntem ve teknikler kullanabilirim.	.67		
23. Dil öğretimi için proje etkinlikleri hazırlayabilirim.	.66		
19. Öğrencilerin iletişim becerisini geliştirecek öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.66		
20. Dil öğretimi için özgün etkinlikler hazırlayabilirim.	.62		
26. Öğrencilerin dil gelişimlerini ölçen yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.60		
17. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.57		
12. Çocuklara yönelik ders materyalleri hazırlayabilirim.		.81	
13. Gençlere yönelik ders materyalleri hazırlayabilirim.		.74	
14. Dil öğretimine yönelik özgün materyaller geliştirebilirim.		.66	
21. Çocuklara yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.		.64	
22. Gençlere yönelik etkinlikler hazırlayabilirim.		.61	
16. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre ders materyalleri hazırlayabilirim.		.59	

15. Dilde iletişim becerisini geliştirecek materyaller hazırlayabilirim.	.58
9. Ders kitaplarından faydalanılarak ders işleyebilirim.	.46
7. Bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacak sınıf düzenini oluşturabilirim.	.45
1. Dil öğretim programına uygun ders planlayabilirim.	.42
28. Dört dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ölçen yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.79
29. Öğrencilere dilsel durumlarına uygun geribildirim verebilirim.	.77
30. Öğrencilerin öğrenme durumlarını ölçen yöntem ve teknikleri kullanabilirim.	.72
27. Dil derslerinin etkili olup olmadığını değerlendirebilirim.	.66

Tab. 3: Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Pilot Çalışma Faktör Yük Değerleri

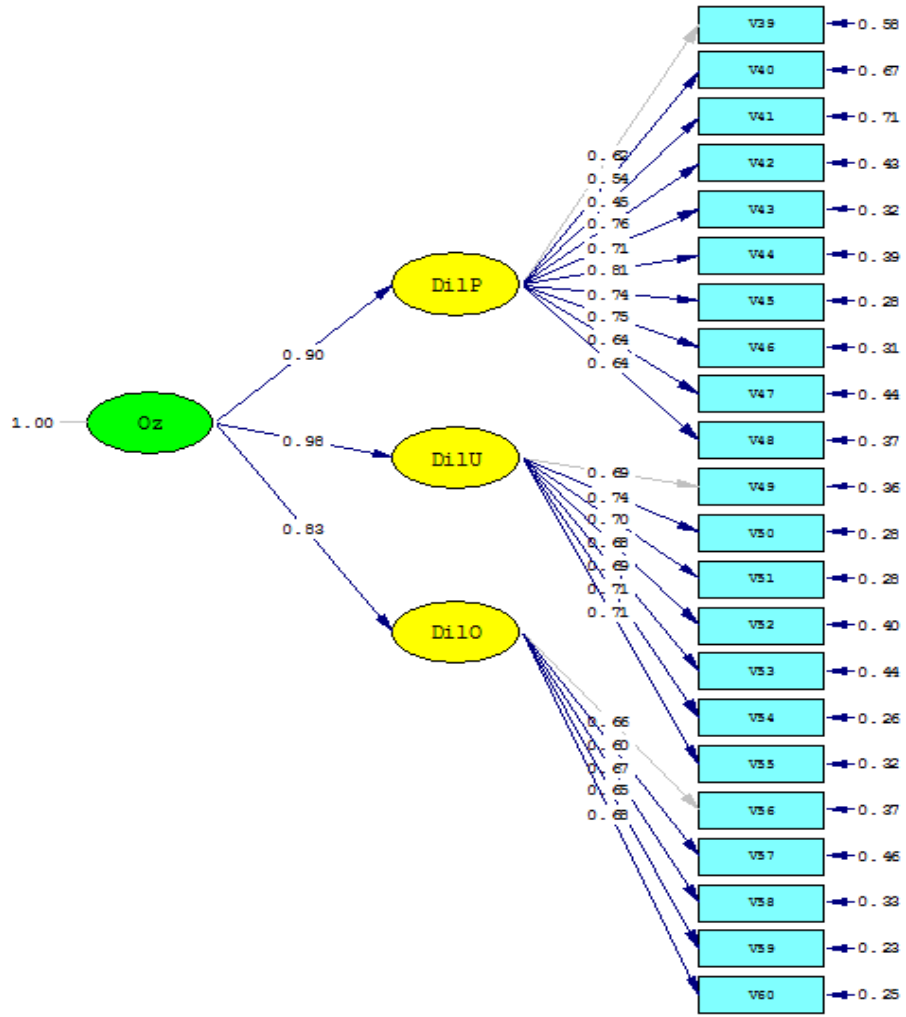
Madde yük değerleri incelendiğinde (Tablo 3), en düşük değer 0.42, en yüksek değer 0.81 olduğu görülmektedir. Birden fazla faktörde yüksek değer veren madde bulunmamaktadır. Faktörler altında bulunan maddeler incelendiğinde, kuramsal yapıya uygun bir şekilde yer aldıkları görülmektedir.

Üç boyut altında dağılan maddeler, ölçek alt boyut maddeleri olarak kabul edilmiştir. Madde çıkarılması sonucunda varyans oranları tekrar incelenmiş ve ilk üç faktörün varyansı açıklama oranının %62 olduğu görülmüştür. Asgari %50 varyans açıklama oranı koşuluna göre uygun bir oran olduğu anlaşılmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. „Doğrulayıcı faktör analizi ile önceden kurulan modelin bazı parametreler açısından doğruluğu test edilir“ (Çokluk/ Şekercioğlu/ Büyüköztürk 2012: 282), bunun yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi „ölçme aracının gizil yapısını incelemek için ölçek geliştirme süreci boyunca kullanılmaktadır“ (Brown, 2006; akt. Çelik/ Yılmaz 2013: 43).

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeğinde maddelerin altboyutlarda dağılımını gösteren doğrulayıcı faktör analizi sonucu Şekil 2’de görülmektedir.



Şek. 2: Dil Öğretme Öz Yeterliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Doğrulayıcı faktör analizinde standartlaştırılmış yükler incelendiğinde, 05'in altında değer bulunmamaktadır. Bu aşamadan sonra doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum ölçütlerine bakılmıştır. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2012: 271-272) belirttiği kriterler doğrultusunda değerlendirilmiş ve uyum ölçütlerinin uyum düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 4, doğrulayıcı faktör analizi uyum değerlerini göstermektedir.

Uyum Ölçütü	Değeri	Uyum
χ^2	879.78	
$\chi^2 / (sd=206)$	4.27	Orta Düzeyde Uyum
RMSEA	.08	İyi Uyum
CFI	.97	Mükemmel Uyum
SRMR	.04	Mükemmel Uyum
NFI	.96	Mükemmel Uyum
GFI	.90	İyi Uyum
AGFI	.85	Kötü Uyum

Tab. 4: Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Doğrulayıcı faktör analizinde uyum değerleri incelendiğinde (Tablo 4), Ki-Kare testi sonucunun serbestlik derecesine oranının 4.27 olduğu, değer 5 altında olması ile orta düzeyde uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. RMSEA değerinin .10 dan küçük olması kabul edilebilir aralıkta bulunduğunu göstermektedir. CFI değerinin .97 olması ise, iyi uyumu göstermektedir ($CFI \geq .97$). Elde edilen değerler kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak ele alındığından, uyum düzeyinin artırılması konusunda herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmamıştır.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Bulguları

“Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir“ (Büyüköztürk/ Kılıç Çakmak/ Akgün/ Karadeniz/ Demirel 2013: 109). Ölçme aracının güvenilirliği iki ayrı yöntem uygulanarak saptanmıştır. Birinci yöntem uzman görüşlerine başvurulması ve geliştirilen maddelerin ölçülmek istenileni ne derece yeterli ölçtüğüne dair görüşlerin alınmasıdır. Uzmanların uygun buldukları maddeler güvenilir olarak saptanmıştır. Dolayısıyla, içerik açısından uygun bulunan maddeler güvenilir olarak değerlendirilmiştir. İkinci yöntem ise, Cronbach alfa güvenilirlik analizinin yapılmasıdır. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Alt boyutlara göre bu katsayı, planlama boyutunda .59, uygulama boyutunda .89 ve ölçme ve değerlendirme boyutunda .88 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre, ölçek iyi düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, genelde yabancı dil özelde Almanca öğretmeni adaylarının dil öğretme yeterlilik durumlarını öz yeterliklerine bağlı değerlendirmek amacıyla geliştirilen Dil öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Alan yazın yardımıyla ve uzman görüşleri alınarak oluşturulan maddelerin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği etkileyen maddeler taslak ölçekten çıkarılmış ve nihai ölçek oluşturulmuştur. Yapı analizi sonucunda üç boyutlu bir

yapının söz konusu olduğu anlaşılmış ve alan yazında ana öğretim yeterlilikleri ve madde içerikleri göz önünde bulundurularak, alt boyutlar Planlama, Uygulama ve Ölçme ve Değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Nihai ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Yapılan çalışma ile, genelde yabancı dil özelde ise Almanca öğretmeni adaylarının dil öğretme öz yeterliğini ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Alan yazında dil öğretmeni adaylarının yeterliliklerinin belirlenmesi konusunda ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alana katkı sunması ve başka çalışmalara ışık tutması arzulanmaktadır.

Kaynakça

- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike** (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, Sigrid** (2011): Teacher education and development study: Learning to teach (TEDS – LT) Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: S. Blömeke, A. Bremerich - Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.U.Keßler, K. Schwippert, & H.Willenberg (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehramtstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS – LT*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 7-24.
- Blömeke, Sigrid** (2013): Einleitung: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. In: S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, K. Schwippert (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf Weitere Ergebnisse zur Deutsch Englisch und Mathematiklehrausbildung aus TEDS LT*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 7-24.
- Blömeke, Sigrid/ Busse, Andreas/ Kaiser, Gabriele/ König, Johannes/ Suhl, Ute** (2016): The relation between content – specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35 – 46.
- Borg, Simon** (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Büyüköztürk, Şener/ Kılıç Çakmak, Ebru/ Akgün, Özcan Erkan/ Karadeniz, Şirin/ Demirel, Funda** (2013): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Geliştirilmiş 15. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Çelik, H. Eray/ Yılmaz, Veysel** (2013): *Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi. Temel Kavramlar Uygulamalar - Programlama*. Yenilenmiş 2. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çokluk, Ömay/ Şekercioğlu, Güçlü/ Büyüköztürk, Şener** (2012): *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 2. Baskı. Pegem Akademi: Ankara.
- Deregözü, Aysel** (2020): *Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Yabancı Dil Öğretme Yetkinliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Deregözü, Aysel** (2020): Geçmişten günümüze Almanca öğretmenliği lisans programlarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 143 – 161.
- European Profiling Grid (EPG)** (2013): Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende. <http://www.epgproject.eu/raster/?lang=de> (Erişim Tarihi 17.03.2018).
- Funk, Hermann** (2003): Fremdsprachenlehrausbildung – von Reform zu Reform rückwärts? In: K. - R. Bausch, F. G. Königs, & H. – J. Krumm (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrausbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 143 - 149.

- Hammer, Svenja/ Carlson, Sonja, A./ Ehmke, Timo/ Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anne/ Ohm, Udo/ Rosenbrock, Sonja/ Schulze, Nina** (2015): Kompetenz von Lehramtsstudierenden. In Deutsch als Zweitsprache: Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft, 32-54.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015a): Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer: Beispiel Istanbul Universität. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 63- 76.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015b): Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungender angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2, 44 -56.
- Hayton, James C./ Allen, David G./ Scarpello, Vida** (2004): Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Karasar, Niyazi** (2009): *Bilimsel araştırma yöntemi*. 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirchhoff, Petra** (2017): FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl, A., Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.): *Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 113-152.
- Koch-Priewe, Barbara** (2018): Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In: T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, Münster: Waxmann, 7-38.
- König, Johannes/ Doll, Jörg/ Buchholtz, Nils/ Förster, Sabrina/ Kaspar, Kai/ Rühl, Anna-Maria/ Strauß, Sarah/ Bremerich-Vos, Albert/ Fladung, Ilka/ Kaiser, Gabriele** (2018): Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 611-648.
- König, Johannes/ Lammerding, Sandra/ Nold, Günter/ Rohde, Andreas/ Strauß, Sarah/ Tachtsoglou, Sarantis** (2016): Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320 –337.
- Königs, Gerhard Frank** (2009): Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa*, İstanbul, 21 -41.
- Königs, Gerhard Frank** (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. *FluL*, 43(1), 66-80.
- MEB** (2008): *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Newby, David/ Allan, Rebecca/ Fenner, Anne-Brit/ Jones, Bary/ Komorowska, Hanna/ Soghikyan, Kristine** (2004): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*, http://www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_Results.htm (Erişim Tarihi: 25.11.2016).
- O'Connor, Brian P.** (2000): SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402.
- Oser, Fritz/ Curcio Gian-Paolo/ Düggeli Albert** (2007): Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 14 -26.

- Pallant, Julie** (2005): *SPSS survival manual*. Sydney: Allen and Unwin.
- Roters, Bianca/ Nold, Günter/ Keßler, Jörg-U./ Stancel-Piqtak, Agnes** (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In: S. Blömeke, A. Bremerich –Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg). *Kompetenzen von Lehramtstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS – LT*, Münster: Waxmann Verlag, 77 – 99.
- Salli-Copur, Deniz** (2008): *Teacher effectiveness in initial years of service: A case study on the graduates of METU language education program*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Terhart, Ewald** (2005): Standards für die Lehrerbildung – Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275 - 279.
- Uluç, Fatih** (2013): Comparing the language skills and grammatical competences of German language teacher trainees. *Procedia, Socail and Behavioral Sciences*, 70, 1740 - 1747.
- Yener, Hüseyin** (2007): *Personel performansına etki eden faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile incelenmesi ve bir uygulama*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Pant, Hans Anand/ Coates, Hamish** (2016): Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655-661.

Edebiyat Kuramı İçin Vazgeçilmez Kaynak Metinler: Frankfurt Dersleri

Davut Dağabakan , Ağrı

Bir ulusun, bir milletin gelişmesinde fen bilimlerinin olduğu kadar sosyal bilimlerin de önemi büyüktür. Sosyal bilimlere değer vermeyen ülkelerin fen bilimlerinde de gelişim gösteremedikleri görülür. Bu bağlamda sivilize olmuş bir uygarlık, gelişmiş bir toplum düzeyi için edebiyata, felsefeye, sosyolojiye, psikoloji ve antropolojiye değer verilmelidir. Sosyal bilimlerin teorisine, kuramsal çalışmalara, kavram icadına ve anadilde kavram oluşturmaya da dikkat edilmelidir. Söz konusu olan edebiyatsa, sadece şiir yazmaya, edebi ürünler oluşturmaya değil de işin estetik boyutu sayılan poetikaya da değer verilmelidir. Alman edebiyatı Türk edebiyatına binaen edebiyatın ya da başka sosyal bilimlerin estetiğini ve poetikasını şekillendirme bakımından çok erken dönemlerde uyanışını gerçekleştirmiştir. Edebiyat kuramı bakımından durumu değerlendirecek olursak Barok döneminde yaşamış Martin Opitz'in „Das Buch von der Deutschen Poeterey“ adlı şiir kuramı ve poetik metni Türk poetikalarından, daha doğrusu sistematik poetikasıdan beş yüz sene daha önce yazılmıştır. Bu bilinçlenme, bir uygarlığın sadece edebi eserlerle ilgilenmesini değil de edebi eylemin estetiğini ve poetikasını sistematik bir şekilde gerçekleştirme ahlakını da sunar o millete. Bu da her tür sosyal bilim alanında derinlikli düşünmeyi sağlar. Sadece edebiyatın bir alt dalı olan şiir kuramı alanında değil, örneğin mimarinin poetikasında ya da bir çayın, kahvenin, bir mekânın poetikasında eşyaya nüfuz ve olgulara derinlikli bakma kudreti de böylelikle bu tür eserlerle sağlanmış olur.

Erken başlayan Alman poetikası eylemleri çağlar boyu sistematik poetikalarla devam etmiş son asırda Goethe Üniversitesi, Frankfurt'ta 1959 yılında edebiyata, edebiyatın sorunlarına ve gelişimine ilgi duyacak öğrencilere (öğrenciler indinde aslında herkese) bir imkân sunmak amacıyla *Frankfurt Dersleri*'ni başlatmıştır. Bundan sonra Ketebe'nin Ex Libris dizisi çatısında oluşturduğu Frankfurt Dersleri dizisinde editörleri Ahmet Sarı ve Şahbender Çoraklı'nın dizinin önemini ve değerini anlatan şu sözlerini buraya alıntılama fayda görüyorum:

“Öğrencilerin edebiyatı, edebiyat biliminin kendilerine sunduğu kuru ve cansız, akademide öğretilen yavan bilgilerle öğrenmesi yerine, yazarların yaratım sürecini kendi ağızlarından dinlemeleri ve öğrenmeleri amacıyla poetika alanında *Frankfurt Dersleri* adı altında bir konuk kürsüsü açtı. İlkinin Gilbert Murray'ın “Şiirde Klasik Gelenek” (The Classical Tradition in Poetry) adında 1926 yılında sunduğu Norton

konferansları dizisine ve Oxford derslerine çok benzeyen *Frankfurt Dersleri* buraya çağrılan ve konuk olarak kendi poetikasını ya da edebiyat hakkında genel konularda bilgi sunmak isteyen önemli yazara/şaire ya da edebiyat eleştirmenine beş - altı ders imkânı sunmaktaydı. *Frankfurt Dersleri*'ne katılım hakkını elde eden yazarlar/şairler kendi yazı süreçlerini, poetikalarını ya da kendilerine sorun addettikleri edebi konuları sunma özgürlüğüne de sahiplerdi. Ondan sonra da her sene bir yazar *Frankfurt Dersleri*'ni sunma sorumluluğu altında ya kendi poetikasını sunmuş ya da seçtiği bir edebiyat bilimi sorunsalını ele almış ve bu geleneği bugüne dek devam ettirmiştir. Bu kürsüye ekonomik desteği ilk yıllarda S. Fischer Yayınları vermiş, 1963 yılından beri de Suhrkamp Yayınları konferansları desteklemiştir. 1968 yılında *Frankfurt Dersleri* sekteye uğramış, 1979 yılından itibaren Suhrkamp Yayınları'nın dersleri finanse etmesiyle dersler yeniden başlamıştır. Goethe Üniversitesi'nden hocaların katkılarıyla da klasikleşmiş hâlini almıştır. Peter Suhrkamp'ın ve üniversitenin maddi destekçilerinin *Frankfurt Dersleri*'nin gelişmesinde ve dünyaya yayılmasında katkıları görmezden gelinemez. Bugün *Frankfurt Dersleri*'nin arkasında destekçi olarak S. Fischer Yayınları, Schöffling & Co, Suhrkamp Yayınları, Frankfurt Üniversitesi Dostları, Frankfurt Edebiyat Evi (Frankfurter Literaturhaus) bulunmaktadır. Dania Hückmann'ın müessesenin hayat bulmasında destekleri de unutulmamalıdır. 1959 yılında Ingeborg Bachmann ile "Günümüz Edebiyatı Sorunları" adı altında dönem edebiyatının ruhunu vererek başlayan *Frankfurt Dersleri* şu ana kadar seksene yakın çok önemli yazarın, şairin, edebiyat eleştirmeninin dersleriyle edebiyat bilimi alanında son asır Alman, Kıta Avrupası ve dünya edebiyatına tarif edilemez katkılar sağlamıştır. Son on yılda, seneden seneye gerçekleşen dersler altı ayda bir sunulmaya başlanmıştır. *Frankfurt Dersleri*, Alman yazarlarının İkinci Dünya Savaşı döneminden sonra kendi edebiyatlarını geliştirmeyi, edebiyat bilimlerine yeni katkılar sunmayı, alanında yetkin yazarları kendi poetikaları üzerine düşünmeye zorlamayı ve bunları kayıt altına almayı hedeflemektedir. Bu dizi, edebiyat kuramına katkı bakımından önemli bir geleneği oluşturmuştur denilebilir. Son dönemlerde *Heidelberg Dersleri* adı altında buna benzer diziler oluşmuştur. Ketebe yayınları da bu derslerin önemini bildiğinden yaklaşık yarım asrı geçen zaman dilimi içinde Avrupa'da edebiyat bilimine sunduğu sonsuz katkı ile *Frankfurt Dersleri*'ni edebiyat bilimimize katkı sağlaması ve yeni perspektifler sunabilmesi bakımından çevirmeyi hedeflemektedir."

Editörlüğünü Ahmet Sarı ve Şahbender Çoraklı'nın yaptığı bu dizide şu yazarlar şu yıllarda sunumlarını ve derslerini vermişlerdir:

Yazarlar/Dersleri

- 1959/60 Ingeborg Bachmann: Günümüz Edebiyatı Sorunları
- 1960 Marie Luise Kaschnitz: Shakespeare'den Beckett'e Avrupa Edebiyatının Biçimleri
- 1960/61 Karl Krolow: Günümüz Edebiyatı Sorunları
- 1961 Pierre Bertaux, Yves Bonnefoy, Cecil Day-Lewis, Mattias Braun: Kişisel Sunumlar
- 1963 Helmut Heißenbüttel: 20. Yüzyıl Poetikasının Temel Kavramları
- 1964 Heinrich Böll: Edebiyatta İnsanlığın Estetiği
- 1964/65 Hans Magnus Enzensberger: Yazarlar Bir Rol Oynarlar Mı?

- 1966/67 Reinhard Baumgart: Romandan Beklentilerimiz Nelerdir?
- 1967 Wolfgang Hildesheimer: Saçma Nesir/Absürd Nesir
- 1967/68 Hans Erich Nossack: Şiir Öğretilebilir Mi?
- 1979 Uwe Johnson: Yan Koşullar
- 1979/80 Adolf Muschg: Edebiyat Terapi Olabilir Mi? Sağaltılan ve Sağaltılmayan Üzerine Bir Ders.
- 1980 Peter Rühmkorf: agar agar - zaurzaurim. Kafiye Doğasının Tarihi ve İnsansı Kafiye Duygusu Üzerine
- 1980/81 Martin Walser: Özgüven ve İroni
- 1981 Günter Kunert: Tufandan Önce – Nuh'un Gemisi Olarak Şiir
- 1981/82 Peter Bichsel: Edebiyat Dersleri. Okuyucu/Anlatı.
- 1982 Christa Wolf: Bir Anlatının Önkoşulları. Kassandra.
- 1982/83 Wolfgang Koeppen: Yazar İşe Yaramaz Biri Midir?
- 1983/84 Peter Härtling: İspanyol Asker ya da Bulmak veya Uydurmak
- 1984 Friedrich Dürrenmatt: Sanat ve Bilim
- 1984 Paul Nizon: Yazıya Yatmak
- 1984/85 Ernst Jandl: Ağızın Açılıp Kapanmasına Dair
- 1985 Peter Härtling, Wolfgang Hildesheimer, Adolf Muschg'la Birlikte Bir Kolokyum
- 1985/86 Hermann Burger: Yazma Esnasında Fikrin Azar Azar Bitirilmesi Üzerine
- 1986 Hermann Lenz: Yaşamak ve Yazmak
- 1986/87 Hans Mayer: Yaşanan Edebiyat. Ekspresyonizmden Bu Yana Yaşam Deneyimi
- 1987 Ludwig Harig: Kıvılcımın Hesap Edilişi. Dil Oyunları Üzerine.
- 1987/88 Hilde Domin: Özgürlük Anı Olarak Şiir
- 1988 Peter Sloterdijk: Dünyaya Gelmek-Dile Gelmek
- 1988/89 Christoph Meckel: Şiire Dair
- 1989 Jurek Becker: Dikkat Yazar Var
- 1989/90 Günter Grass: Auschwitz'den Sonra Yazmak
- 1990 Hans Christoph Buch: Yakınlık ve Uzaklık
- 1990/91 Karl Dedecius: Polonyalıların Poetikasına Dair
- 1992 Walter Jens: Mitolojiyle Çalışma
- 1992/93 Dieter Kühn: Hayatımın Romanı. Otobiyografi Örneği İçin

Taslaklar

- 1993 Klaus Hensel, Franz Hodjak, Richard Wagner, Werner Söllner: Kendinde Yabancı, Yabancıda Kendi: Çifte Sürgün'de Ana Dil Deneyimleri
- 1993/94 Oskar Pastior: Kendinde Şey Olmayan
- 1994/95 Bodo Kirchhoff: Kendi Bedenimiz Üzerine Efsaneler
- 1995 Wolfgang Hilbig: Eleştirinin Yıkımı
- 1995/96 Dieter Wellershoff: Yılan Derisinin Parıldayışı. Edebi Metnin Varoluşsal ve Biçimsel Görünümü
- 1996 Rolf Hochhuth: Savaşın Trajedinin Doğuşu

- 1996/97 Sarah Kirsch: Yazarlar ve Nesir Yazarları Üzerine
- 1997/98 Marlene Streeruwitz: Yapabilmek. Sevebilmek. Mecbur Olmak. Dilemek. Zorla Yapmak. Bırakmak.
- 1998 Rainald Goetz: Pratik.
- 1998/99 Eva Demski: Kağıdın Rüyası ya da İnsanın Neden Bir Sırrı Olmasın? Ya da Bir Güncesi Olmasın?
- 1999 Einar Schleef: Alman Monologu
- 1999/2000 Hans-Ulrich Treichel: Yazarın Karalamaları
- 2001 Robert Gernhardt: Şiirin Neler Yapabileceğine Dair
- 2001/2002 Patrick Roth: Gölgeleğin Yatağı
- 2003 Elisabeth Borchers: Işıklı Dünyalar. Karanlık Odalar.
- 2003/2004 Tankred Dorst: Dünyevi Olanla Sınanmak
- 2004 Angela Krauß: Herkes Sevgisi, Kişisel Sevgi
- 2004/2005 Monika Maron: Bir Kitabı Nasıl Yazamadığım ve yine de Bunu Yazmaya Çabalamam Üzerine
- 2005 Robert Menasse: İstenç ve Tasarım Olarak Dünyanın Yıkımı
- 2005/2006 Wilhelm Genazino: Ölü Noktanın Canlandırılması
- 2006 Andreas Maier: Ben
- 2006/2007 Urs Widmer: Yaşamaya, Ölmeye ve Diğer Şeylere ve de Şuna ve Buna Dair
- 2007 Josef Winkler: Dil. Seni Yenemeyeceğim. Benim Silahım Sensin.
- 2007/2008 yıllarında sunumunu gerçekleştiremeyen Walter Kempowski'yi anma: Wilhelm Genazino, Andreas Maier, Josef Winkler, Eva Demski ve Urs Widmer Kempowski Okumak başlığı altında derslerini verdiler.
- 2009 Uwe Timm: Başlangıç ve Bitiş Üzerine
- 2009/2010 Durs Grünbein: Sözcüklerin Diziliş Değerleri Üzerine
- 2010 Navid Kermani: Tesadüf Üzerine
- 2010/2011 Ulrich Peltzer: “ortasından başlanılacak“
- 2011 Sibylle Lewitscharoff: İyi, Hakiki ve Güzel Olana Dair
- 2012 Thomas Meinecke: Metin Olarak Ben
- 2012 Alexander Kluge. Anlatı Kuramı
- 2013 Michael Lentz: Nefes Almak, Düzen, Uçurum
- 2013 Juli Zeh: Yedek Çeken
- Kış yarı yılında 2013/2014 Terézia Mora: Ölmek Üzerine
- Yaz yarı yılında 2014 Daniel Kehlmann: Gelin Hayaletler.
- Kış yarı yılında 2014/2015 Sanatlar Arasında Poetikalar—Edebiyatla Diyaloglar
- Yaz yarı yılında 2015 Clemens Meyer: Macera Şirketinin Çöküşü
- Kış yarı yılında 2015/2016 Marcel Bayer, (Ağlamaktan) Kör Yüzyıl
- Yaz yarı yılında 2016 Katja Lange-Müller, Katalizatör Sorunsalı
- Kış yarı yılında 2016/2017 Ulrike Draesner, Hayaletler Grameri
- Yaz yarı yılında 2017 Michael Kleeberg, Daha İyi Bir Anlayışla. Making

Of.

- Kış yarı yılında 2017/2018 Silke Scheuermann, Yeterince Karanlık
- 2018 Guntram Vesper'in hastalığı nedeniyle dersler bir başka tarihe ertelendi.

Frankfurt Dersleri artık klasikleşmiş ve edebiyat bilimi dendiğinde ilk akla gelen dizi olması bakımından çok önemli bir kültür birikimi hâline gelmiştir. Zorlu savaş yıllarında ve sonrasında bile etkisini sürdürmüşse, devamlılığını sürdürmeyi düşünmüşse ilerleyen zamanlarda yeni yazar ve okumalarla yoluna iyiden iyiye devam edecektir.

Ketebe Yayınları'nın 2020 yılında yayımladığı Frankfurt Dersleri şunlardır:



Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim*

Rıza Ersin Öztürk , Isparta

Giriş

Yazar/ Editör Mehmet Cem Odacıoğlu: *Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim* adıyla çeviribilim alan literatürüne katkı sunmak saikiyle hazırladığı eserde, çeviribilim olgusunu disiplinlerarası bağlamı temelinde ele almakta, olguya dair güncel meseleleri 8 makale bölümüyle incelemeye almaktadır. Eser, çeviribilim dalında farklı üniversitelerde ya da bağımsız araştırmacı niteliğinde faaliyet gösteren 9 bilim insanının çevirmen adaylarına, çevirmenlere ve çeviribilim(c)i akademisyenlere kılavuzluk edeceği iddiasını taşımaktadır. Bu iddiaya istinaden çeviri tarihi, çeviri teknolojileri, çeviride eşdeğerlik ve çeviri kuramlarının pratiğe yansımalarını gösteren uygulamalı çalışmaların konu edildiğini ifade etmektedir.

Akademik kariyerini (Doç. Dr.) öğretim üyesi unvanı ile Bartın Üniversitesi Çeviribilim Anabilim Dalında Bölüm Başkanı olarak sürdüren editör/yazar; çeviribilim, filoloji temel alanı ve dilbilim, çeviri süreci, göç, kimlik ve kültürel etkileşim gibi alanlarda çalışmalar yapmaktadır. Çeviri olgusunu disiplinlerarası bir bakışı önceleyerek tarihi sürecinden koparmadan kuram ve uygulama temelinde gözlemlemeye çalışmaktadır.

2019 yılında *Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim* – adıyla yayımlanan kitap **Aktif Yayınevi ve Mkyas Basım-Yayım** tarafından üretilmiştir. Çok kısa bir önsöz (VI) ile takip eden sekiz (8) bölümden oluşmaktadır.

Birinci Bölüm: The Evolution of The Translation Competence from the Past to the Presence (7-40), **İkinci Bölüm:** Geçmişten Günümüze Batıda Çeviri Etkinliği (41-61), **Üçüncü Bölüm:** Çeviri Sürecinin Simülasyonu Sorunu Üzerine (63-82), **Dördüncü Bölüm:** A Controversial Issue: Redefining, or Erasing the Concept “Equivalency” from the Terminology (83-98), **Beşinci Bölüm:** Çevirmenlerin Çeviri Belleklerindeki Farklı Derecelerdeki Bulanık Eşleşmeler Üzerine Görüşleri: Literatur İncelemesi (99-122), **Altıncı Bölüm:** Lady Montagu Tarafından Yazılan Mektupların “Geri Çeviri”lerinde Çevirmen Kararları (123-148), **Yedinci Bölüm:** Benefits of Document Translation Practices in Developing Translation Competence in Higher

Education (149-166), **Sekizinci Bölüm:** The Independent Post-Editors in Translation Education for Improving Translators' Competencies (167-192).

Birinci Bölüm: *The Evolution of The Translation Competence from the Past to the Presence*'de (7-40), çeviri yetisi farklı araştırmacılar tarafından öne sürülen (gelişmiş) birçok çeviri modellemesi üzerinde incelenmektedir. Bu bağlamda, hangi alt yeti ve yeterliliklerin mevcut bulunduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır. 3 adımlı bir ayırıştırma ve karşılaştırma yöntemi öncelenirken, bireysel ve gruplar hâlinde ortaya konulan araştırmalar mercek altına alınmaktadır. Çeviri bilgisi/yetisi, çevirmen adaylarının çeviri kuramlarını, çeviri normlarını ve çeviri stratejilerini, çevirinin gerçekleştirilme süreçlerine, problem ve çözüm aşamalarına, çeviri öncesi ve sonrası neler yapılması gerektiğine dair adımlar ortaya koyulup tartışılmaktadır.

İkinci Bölüm: *Geçmişten Günümüze Batıda Çeviri Etkinliği*'nde (41-61), Thomas Kuhn'dan başlayarak paradigma kavramının birikimci değil evrimci olduğu iddia edilmektedir. Çeviri etkinliğine dair doğruların ve değer yargılarının mutlak değil dönüştürülebilir mahiyette olduğuna dikkat çekilmektedir. Antik Çağ'dan 20. yüzyıla kadar olan zaman diliminde çeviri etkinliği dönem dönem aktarılmaktadır. Zamanla çeviribilime dair özgün kuramlar oluşturulduğu, çeviri tarihinin de artık bir araştırma alanı olarak ortaya çıktığı dile getirilmektedir. Çeviri kavramının başlangıçta erek dilin zenginleştirilmesi şeklinde bir değerlendirmeye alındığı sonraları kaynak metne sadakate doğru yönelim sağladığı, devamında dilbilimin etkisinde kalmasının ardından çeviri sürecini yönlendiren yaklaşımdan son olarak da işlevsel yaklaşımların ağırlık kazandığı bir süreci izlediği ifade bulunmaktadır. Erek ve kaynak metin bağlamında beklentinin deyim yerindeyse bir arabuluculuğa (bir iletişim uzmanlığına) ve çok yönlülüğün dayatıldığı bir atmosfere evrildiği belirtilmektedir.

Üçüncü Bölüm: *Çeviri Sürecinin Simülasyonu Sorunu Üzerine*'de (63-82), çağdaş çeviribilim alanının temel işlevinin çeviri sürecinin betimlenmesi, kaynak-erek metne dair beklentilerin tanımlanması ve sürecin aşamalarının ortaya konulması gibi bağlamların ön plana çıkarılmasıyla başladığı öne sürülmektedir. Bu noktadan hareketle, çeviri modeli ve simülasyonu olgularının devreye sokulduğu fakat çeviri model ve yöntemlerinin sınırlı kaldığı ifade edilmektedir.

Dördüncü Bölüm: *A Controversial Issue: Redefining, or Erasing the Concept "Equivalency" from the Terminology*'de (83-98) yazar, işlevsel teorilerden hareketle ve betimleyici bir perspektifle kavramların tek bir anlama sıkıştırılabilir mi sorusuna yanıt ararken bu çerçevede eşdeğerlik kavramının yıllar içerisinde ne denli bir süreçten geçtiğini tartışmaktadır. İşlevsel teoriler noktasından hareketle eşdeğerlik kavramının kaynak metinden erek kültüre bir değerlendirme olarak nasıl yansıdığını irdelemektedir. Eşdeğerliğin göreceli ve hipernim (diğer kelimelerin anlamlarını içeren bir kelime) bir konsept olarak ele alınması gerektiği dillendirilmektedir.

Beşinci Bölüm: *Çevirmenlerin Çeviri Belleklerindeki Farklı Derecelerdeki Bulanık Eşleşmeler Üzerine Görüşleri: Literatur İncelemesi*'nde (99-122), çeviri belleklerindeki farklı derecelerdeki bulanık eşleşmelerin çevirmenin zamansal, fiziksel, bilişsel ve öznel çabasına etkisi ölçülmektedir. 14 profesyonel çevirmen üzerinde göz

takip cihazı kullanılarak deneyler gerçekleştirildiği vurgulanırken, çeviri sürecinde harcanan çabanın katılımcı düzeyinde eşleşme oranıyla orantılı bir değişim göstermediği iddia edilmektedir. Çalışmanın bu yönüyle çeviri kuram ve uygulama alanına eşzamanlı olarak ağırlık verdiği gözlemlenmektedir.

Altıncı Bölüm: *Lady Montagu Tarafından Yazılan Mektupların “Geri Çeviri”lerinde Çevirmen Kararları*’nda (123-148), 18. yüzyıl Osmanlısında Batılı bir kadın seyyah olan Lady Marie Worthly Montagu’nun Osmanlı kadınına ilişkin geniş tasvirler içeren gözlemleri ele alınmaktadır. Betimleyici olarak nitelendirilen bu çalışmada, dönemin Osmanlı kadınına dair ortaya konulan tasvirler ışığında önceki diğer seyyahların aksine farklı bir profil çizildiği iddia edilmektedir. İncelemede yabancı dil yaratımı, kültürel restorasyon gibi ögelere yer verilmektedir. *Geri çeviri* bağlamında çevirmenlerin görülebilirliği ve görünmezliği üzerinden gelişen tartışmalarda farklı okumalar yapılabileceği iddia edilmektedir.

Yedinci Bölüm: *Benefits of Document Translation Practices in Developing Translation Competence in Higher Education*’da (149-166), günümüz küresel dünyasının iletişimde yabancı dil ediniminin giderek ön plana çıkışına, yükseköğretimde öğrencilere çeviri yetisi kazandırılmasının zorunluluğuna dikkat çekilmektedir. Farklı içerikte otantik çeviri metni ve materyallerini tecrübe ederek öğrencilerin çeviri kapasitesinin ve yetisinin beslenebileceğine dikkat çekilmektedir. Bu yetkinliğin artırılması amacıyla günlük hayatta kullanılması gereken ve karşılaşılabilecek gerçek materyallerin eğitim ve öğretim planlarına eklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Sekizinci Bölüm: *The Independent Post-Editors in Translation Education for Improving Translators’ Competencies*’de (167-192) yazar, akademik çeviri eğitimi için bir kurs modeli oluşturmayı teklif etmektedir. Araştırmada başka dillere dair üretilen metin kalitesinin artırılması, üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümleri için post-editör yaklaşımının öğretim programına yerleştirilmesi ve post-editörlerin çevirmen yetisine katkısı ve bu bağlamın çeviri eğitimindeki gerekliliği sorgulanmaktadır. Üretim süreçlerinin hızlandırılması, verimin artırılması, çeviri teknolojilerine yönelik bakışın iyileştirilmesi, zaman yönetimi, terminoloji gelişimi ve (mükerrer) çeviri dokümanlarının ortaya çıkarılması açısından önemli bulunduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, çeviriye dair bağımsızlık ve kendi kendine yetebilme yönündeki hissiyatın geliştiği vurgulanmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Çeviribilim olgusuna dair konuları geniş bir yelpazede ele alan kitap 8 farklı bölüm ve çok sayıda ara başlıktan oluşmaktadır. 8 bölüm genelinde makale uzunlukları arasındaki açık fark göze çarpmaktayken, kitabın genel bir giriş, genel bir sonuç ve yine genel bir değerlendirme kısmıyla sonuçlandırılması beklenilebilirdi. Makaleler arasındaki geçişlerin biraz daha yumuşak bir şekilde oluşturulması metinler arası geçişkenliği sağlayabilirdi. Çeviribilim alanının en başından itibaren yürütülen betimsel, kuramsal ve

kavramsal tartışmalar ve bunların görece öznel ve disiplinlerarası bir karakterde seyretmesi esere dair içerik bağlamlılıktan ziyade yapısal bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Kitabın çevrimiçi satışında eser dili olarak Türkçe tanımlanmasına rağmen içeriğinin İngilizce ve Türkçe makalelerden oluştuğunun belirtilmemesi her kesimden okuyucuya hitap edebilirliği açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çift dilli eser niteliğinin kitabın arka yüzünde belirtilmesi daha profesyonel bir görüntü oluşmasına yardımcı olabilirdi. Çeviribilim konuları bağlamında hermeneutik (Gadamer) ve yapısöküm (Derrida) konularına da sınırlı şekilde değinildiğini ifade etmek yerinde bir tespit olacaktır. Eserde kadın yazarların sayıca yüksek olması çeviride cinsiyetin rolü gibi bir konuyu daha anlamlı kılabilirdi. Kitapta İngilizce ele alınan bazı makalelerde cümle (dilbilgisi) yapılarındaki belirgin Türkçe ifadeler göze çarpmaktadır. Kitabın hemen başında ya da sonunda bölüm özetleri, yazarların kısa biyografilerine yer verilmesi okuyucunun beklentisini karşılayabilirdi. Kitap, çeviri tarihi, çeviri teknolojileri, çeviri kuram ve uygulama düzleminde alanda sıkça tartışılan hususları konulaştıran, alana dair doyurucu bilgilere yer vermektedir. Öte yandan, çevirinin bir eylem olarak tanımlanma karmaşıklığı, kavramsal boyutlarının iç içe geçmiş olması, normatif olmayan doğası, okur-yazar-çevirmen üçgeninde oluşan çetrefilli yapı ağır felsefi ve sayısalbilim analiz bağlamında gelişmeden her seviyeden okuyucuya hitap etmektedir. Bu durum, çeviribilim ve çeviri olgusu ekseninde gelişen tartışmalarda kitaba dair en olumlu nokta olarak göze çarpmaktadır.

Kitap tüm bu değinilen hususlarla birlikte, çeviribilime dair olguları okuru sıkmadan, genel geçer yaklaşımlar ve ana akım söylemleri sıkça tekrar etmeden tartışmayı tercih etmektedir.

Almanya'daki Türkçe Öğretmenlerinin Covid-19 Salgını Döneminde Katıldığı Çevrimiçi Seminerlerle İlgili Betimsel Bir Analiz *

Cemal Yıldız , Berlin – Mustafa Çakır , Münih – Bora Başaran , Frankfurt– Ümit Kaptı , Stuttgart

Öz

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerine yönelik 2020 Mayıs- Haziran aylarında toplam 69 çevrimiçi seminer düzenlenmiştir. Seminerlere Almanya Federal Cumhuriyeti'nde görev yapan MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri katılmış; her bir seminerden sonra öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarı ile Almanya'da görevli 1338 Türkçe öğretmeni, örneklem grubunu ise MEB tarafından görevlendirilen 506 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı grubu tarafından geliştirilen veri toplama anketi Mayıs -Haziran 2020 aylarında (pandemi dönemi) verilen çevrimiçi seminerlere paralel olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yurt dışındaki öğretmenlere verilen seminerler belli bir farkındalığın oluşmasını sağlamış; yurt dışı teşkilatının öğrenen organizasyonlar olarak öğretmenlerin bu tür programlara ilgi düzeyleri, varlığı/yokluğu, katılım sayısı ve sıklığı ile ölçülerek değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, bu tür seminer çalışmalarının gelecek dönemlerde de yapılmasının elzem olduğunu ortaya koymuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Covid-19, Türkçe, anadili Türkçe, Türkçe ve Türk kültürü dersi.*

Abstract

A Descriptive Analysis of Online Seminars Attended by Turkish Teachers in Germany during the Covid-19 Epidemic Period

In May-June 2020, 69 online seminars, attended by Turkish and Turkish Culture course teachers working in the Federal Republic of Germany, were held. After each seminar, the opinions of the teachers were taken. The population of the study consists of 1338 Turkish teachers having worked in Germany in the academic year 2019-2020, whereas the sample group consists of 506 Turkish and Turkish Culture course teachers assigned by the Turkish Ministry of Education. Developed by the researcher group and serving as a basis for data collection, the questionnaire was applied at the same time as the online seminars given in May-June 2020 (pandemic period). In this study, the seminars given to teachers abroad provided a certain awareness; As an educational institution of the foreign organization, teachers' level of interest in such programs have been evaluated by measuring their presence/absence, number, and frequency of participation. The findings obtained revealed that it is essential to carry out such seminars in the future, as well.

***Keywords:** COVID-19, Turkish, native language Turkish, Turkish and Turkish culture lesson.*

Einsenddatum: 30.10.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 31.12.2020

* Bu seminer çalışması Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün 14.05.2020 tarih ve 43145072-51.05-E.6978189 sayılı oluru ile yapılmıştır.

Giriş

Aralık 2019'dan bu yana Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde başlayan ve zatürreye dönüşen akciğer rahatsızlığı şeklinde dünyaya yayılan Koronavirüs (2019-nCoV, yeni adı: SARS-CoV-2) küresel bir salgına dönüştü. Koronavirüs SARS-CoV-2 (Severe-Acute-Respiratory- Syndrome-Corona-Virus-2) yeni gelişen bulaşıcı bir virüs olup akciğer hastalığına neden olan COVID-19 (COrona VIRus Disease 2019) türü yeni bir virüstür. Almanya'da bulaşıcı hastalıklarda yetkili kurum olan Robert Koch-Enstitüsü, halkın bu virüsten etkilenme olasılığının oldukça yüksek olduğunu ve risk grubunda olan çok sayıda vatandaş bulunduğunu açıkladı. Bunun üzerine Alman Federal Hükümeti 16 Mart 2020 tarihinde olağanüstü hâl ilan etti ve okullarda örgün eğitim öğretime ara verilerek uzaktan eğitime geçildi (Çakır 2020: 11). Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri olarak çalışan öğretmenler de bu durumdan doğrudan etkilendiler. Almanya genelinde toplu etkinlikler 31 Ağustos 2020 tarihine kadar yasaklandı. Bazı eyaletlerde yüz yüze eğitime geri dönülemezken bazı eyaletlerde de son üç, dört hafta yüz yüze eğitim yapılabilirdi.

1. Çevrimiçi Seminerler

Bu çerçevede MEB öğretmenlerimizle vermiş olduğumuz Türkçe ve Türk Kültürü dersleri de gerek okulların kapalı kaldığı dönemde gerekse kademeli olarak yeniden açılmaya başladıktan sonra 2020 yılı içerisinde yüz yüze yapılamamıştır. Almanya Eğitim Müşavirliği ve Eğitim Ataşelikleri geliştirdikleri uzaktan eğitim materyalleri yoluyla öğrencilerimize ulaşmaya çalışmışsa da öğrencilerin uzaktan eğitime katılma oranı istendik düzeyin altında kalmıştır. Bu nedenle tüm Almanya'da evlerinde kalan öğretmenlerimize yönelik olarak 11 Mayıs 2020 tarihinden itibaren mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Online Seminerler planlanmıştır. Konu, içerik ve semineri verecek kişiler bizzat sahada görev yapan öğretmenlerimiz ve Ataşelerimizin de önerileriyle kendilerinin ihtiyaç duydukları konular öncelikli olarak tespit edilmiştir (Seminer listesi için bkz.: Ek 1).

MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün 14.05.2020 tarih ve 43145072-51.05-E.6978189 sayılı oluru ile düzenlenen seminerler 11 Mayıs-2 Temmuz 2020 tarihleri arasında çevrimiçi (online) olarak Almanya'daki tüm MEB öğretmenlerine yönelik Almanca ve Türkçe olarak gerçekleştirilmiştir. Her gün bir, iki ya da üç seminerden oluşan ve iki aya yakın bir süreye yayılan toplam 69 ayrı konuda alanlarında uzman öğretim elemanlarının vermiş olduğu "2020 Almanya Çevrimiçi Seminer (Webinar) Dizisi" bu bağlamda Berlin Eğitim Müşavirliği'nin koordinatörlüğünde Almanya'daki eğitim ataşeliklerinin yurt dışında gerçekleştirdikleri en geniş kapsamlı hizmet içi eğitimi seminerleri olarak kayda geçmiştir.

Öğretmenler sadece Türkçe öğretmekle kalmamakta; toplumsal ve sosyal hayatın hemen her alanında kural koyulmasa da önemli görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Bu nedenle, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve değişen şartlara uyum sağlamaları, değişen rollere daha kolay uyum sağlayacak süreçleri daha etkili hâle

dönüştürme konusunda bir dizi çalışma yapılmaktadır. Küresel Covid-19 salgını hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Sange (1990), “1990’ların en başarılı şirketi öğrenen organizasyon olacaktır” derken bugünleri öngörmüş olabilir. Bu durum sadece Türkçe dersleri ile ilgili bir durumsal yapıyı anlatmayıp, toplumun ihtiyaç duyduğu “bilgi yoğun öğrenmenin geçerli olduğu” (Drucker 1993: 387) gelişmiş, ileri sanayi toplumu bilgi toplumunu da ilgilendirmektedir.

Covid-19 salgını ile birlikte “yeni eğitim anlayışı” ortaya çıkmış; hizmet içi eğitimin önemi daha da artmış; hizmet içi eğitimi yeni bir anlayışla değerlendirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Yurt dışında çalışan öğretmenlerimizin de değişen şartlara bağlı olarak toplam kalite yönetimi anlayışı çerçevesinde sürekli gelişimlerini sağlamak, onları yargılayıcı değil destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf ortamının dışında toplumsal ve sosyal hayattan soyutlanmış çalışan değil; aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, okullar ve Avrupa Türk toplumu içindeki bütün paydaşlar ile birlikte çalışma yetkinliğine sahip olarak görmek ve bu bağlamda hizmet üretmelerine ortam sağlamak gerekir.

Değişim ve dönüşümle çevrelenen yeni hayat içinde eğitim öğretim süreçlerini sürdürmeye çalışan eğitimcilerin hiçbir şey yokmuş gibi davranmaları beklenemez. Eğitim süreçlerini etkileyen bu değişime ve dönüşüme ayak uydurmak, geleneksel eğitim anlayışının yerine toplumsal ve sosyal hayatı etkileyen dış değişkenlerin etkisinde kalan eğitim örgütlerini değişime ayak uydurması gerektiği kuşkusuzdur. Bu bağlamda eğitim olgusunu salt okul ile sınırlandırma ve öğretim etkinliğinin sadece okulla sınırlı görme anlayışı geride kalmış, okul dışı eğitim faaliyetlerinin medya destekli sürdürülmesi görüşü benimsenmiştir.

Bu bağlamda özel ve kamu kurumlarının öğrenen organizasyonlar olarak yapılandırılması anlayışı ortaya çıkmıştır. Öğrenen organizasyonları geleneksel organizasyonlardan ayıran fark; geleneksel olanın sadece içe dönük olması, öğrenenin ise hem içe hem de dışa dönük eylem içinde bulunmasıdır (Coşkun 2001: 113). Bu organizasyonda yer alan paydaşlar, ulaşmak istedikleri hedefe yönelik olarak sahip oldukları kapasitelerini geliştirebilirler.

2. Araştırma Problemi ve Amacı

Bu araştırmanın öncelikli amacı Almanya Federal Cumhuriyeti’nde yaşayan Türkiye kökenli Alman veya Türk vatandaşlarının çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine giren ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilip Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) kararı ile görevlendirilen öğretmenler için 2020 Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilen toplam 69 çevrimiçi seminerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmek ve öğretmenlerin geri bildirimleri alınarak yapılan çalışmanın öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesini sağlamaktır. Elde edilen veriler yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ve bu dersi veren öğretmenlerin hizmet kalitesinin geliştirilmesi amacına da hizmet etmektedir. Öte

yandan öğretmenlerin geri bildirim yoluyla ilettiği görüşlerin ileride yapılacak olası eğitim programlarının hazırlık süreçlerine yansıtılması, ideal ve güvenli bir çalışma ortamı ile hizmet içi eğitim yoluyla mesleki gelişim ve ilerlemenin sağlanmasına da katkı sağlayacaktır. Dolayısı ile yurt dışı organizasyonunun öğrenme oranları, öğretmenlerimizin sürdürülebilir rekabet üstünlüklerinin önemli bir bileşenini, belki tek kaynağını oluşturacaktır. Bunun için de bu organizasyonun öğrenmeyi öğrenmeye hazır bulunuşluğu anlamlıdır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, Almanya'daki Türkiye kökenli öğrencilere Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlere yönelik Mayıs-Haziran 2020 aylarında (pandemi dönemi) gerçekleştirilen çevrimiçi seminerlerin (Webinarların) etkisi ve öğretmenlerin memnuniyetlerini bazı değişkenler açısından tespit edilmesi için gerçekleştirilen betimsel tarama modelinde bir analizdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Eğitim sorunlarının birçoğunun tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuram ve uygulamada önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı 2001: 19-21).

3.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada değişkenler kontrol edilemediğinden, olgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulamamış; bireysel farklılıklar yerine genel eğilimlere odaklanılmıştır. Dolayısı ile bireysel farklılıkların eğitim öğretim süreçlerindeki rolü incelenememiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Almanya'nın değişik eyaletlerinde Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) kararı ile Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmen ve okutmanlar ile Alman yerel makamlarınca görevlendirilen öğretmenlerden oluşmaktadır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarı ile Almanya'da görevli Türkçe öğretmeni sayısı 1338 kişidir. Bunlardan MEB tarafından seçilen ve BAOKK tarafından görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni sayısı 506 kişi olup, 832 öğretmen de yerel Alman eğitim daireleri tarafından Alman eğitim kurumlarında Köken/Anadili Türkçe veya Yabancı Dil Türkçe dersi vermek üzere görevlendirilmiştir. Aşağıdaki tablolarda bu ülkede görev yapan MEB öğretmenleri ile okutmanlarının eyaletlere göre dağılımı görülmektedir.

Görev Yeri	Öğretmen	Okutman	Görev Yeri	Öğretmen	Okutman
Berlin	31	-	Köln	-	2
Essen	5	-	Mainz	14	2
Frankfurt	47	-	Münih	41	1
Hamburg	47	-	Nürnberg	27	3
Hannover	12	-	Stuttgart	163	1
Karlsruhe	120	1	Gnl. TOPLAM	507	10

Tablo: *Almanya Federal Cumhuriyeti'nde BAOKK Kararı ile Görevlendirilen Öğretmen ve Okutmanların Eyaletlere Göre Dağılımı*

Araştırmanın örneklem grubunu BAOKK tarafından görevlendirilen öğretmenlerin arasından tesadüfi küme yöntemiyle katılan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırma verileri Mayıs-Haziran 2020 ayları içinde Berlin Eğitim Müşavirliği'nin koordinatörlüğünde Berlin, Frankfurt, Münih ve Stuttgart eğitim ataşelikleri tarafından ortaklaşa geliştirilen ve bir örneği ekte sunulan veri toplama aracı olan anket üzerinden elde edilmiştir. Toplanan nicel veriler bilgisayara aktarılmış; sosyo-demografik değişkenlerin çevrimiçi seminerlere göre dağılımları çapraz tablolar oluşturulmuş; ardından çevrimiçi seminerler ile değerlendirmelerin aritmetik ortalamaları tablolar halinde sunulmuştur.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümü, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin kişisel bilgileri elde etmeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Ölçme aracı geliştirilirken önce alanyazın taranmış, daha sonra Almanya'da görevli eğitim ataşeleri tarafından bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin anlaşılabilirliği Berlin eyaletinde görev yapan 31 TTK öğretmene gönderilerek test edilmiş, gelen görüşler ve çalışmanın amaçları doğrultusunda revize edilerek nihai ölçme aracı oluşturulmuştur (Bkz.: Ek 2-3).

Öğretmenlere sunulan memnuniyet anketi değerlendirme skalası beşli Likert ölçeğine göre hazırlanmıştır (Tezbaşaran 2008).

3.4. Uygulama

Anketin uygulanması, Almanya'da görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerine 2020 yılı Temmuz ayında gerçekleştirilmiştir. Anketler araştırmacılar tarafından bir cep telefonu uygulaması olan Mobilmetri© adlı uygulamaya yüklenmiş ve bahse konu uygulamanın öğretmenler tarafından cep telefonlarına indirilerek ne şekilde kullanılacağı bir video ile anlatılmıştır. Ardından anketin karekodu üretilmiştir. Karekodlar öğretmenlerin cep

telefonlarına gönderilerek mobilmetri² uygulaması üzerinden anket sorularının online olarak cevaplandırılması sağlanmış ve veriler her bir seminerin ardından anında toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 24.0 paket programı kullanılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin verilen seminerlere yönelik algıları/görüşleri öncelikle yüzde-frekans, aritmetik ortalama bağlamında yorumlanmıştır³.

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Demografik Bilgiler (Betimsel Analizler)

Araştırmanın bu bölümünde toplam sekiz ayrı tablo hâlinde katılımcıların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, branşlarına, ilk yurt dışı görev durumlarına, mesleki görev süresi (kıdemi), Almanya'daki görev süresi, Almanya'da çalıştığı ataşelik görev bölgesi ile toplam 69 çevrimiçi seminerin konu alanlarına göre dağılımı bağlamında katıldıkları dağılım frekans ve yüzdelerle verilmiştir.

		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	73	37	110
	%	66,4	33,6	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	79	48	127
	%	62,2	37,8	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	55	49	104
	%	52,9	47,1	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	69	50	119
	%	58,0	42,0	100,0
ORJ: Almanya'da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	164	87	251
	%	65,3	34,7	100,0
Almanya'da Türklerin Eğitimi ve Geleceği (aynı ORJ)	n	78	80	158
	%	49,4	50,6	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	59	57	116
	%	50,9	49,1	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	51	49	100
	%	51,0	49,0	100,0

² Mobilmetri: Uluslararası sosyal bilimler araştırmalarında veri toplama aracı olarak Dr. Öğr. Üyesi Bora Başaran tarafından geliştirilen bir “mobil anket uygulaması” olup, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu ile (Proje No: 1605E485 - Ağustos 2017) desteklenmiştir.

³ Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü YL öğrencilerinden Mücahit Yılmaztürk'e veri analizindeki katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	52	50	102
	%	51,0	49,0	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	61	57	118
	%	51,7	48,3	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	52	54	106
	%	49,1	50,9	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	53	51	104
	%	51,0	49,0	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	61	30	91
	%	67,0	33,0	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	67	46	113
	%	59,3	40,7	100,0
Lider Öğretmen	n	82	79	161
	%	50,9	49,1	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	n	37	50	87
	%	42,5	57,5	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	51	55	106
	%	48,1	51,9	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	79	65	144
	%	54,9	45,1	100,0
Toplam	n	1223	994	2217
	%	55,2%	44,8	100,0

Tab.1: Çevrim içi seminer katılımcılarının cinsiyetlerinin seminer türüne göre dağılımı

		Yaş Aralıkları			Toplam
		29-40	41-50	51 +	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	20	36	50	106
	%	18,9	34,0	47,2	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	39	47	41	127
	%	30,7	37,0	32,3	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	20	57	26	103
	%	19,4	55,3	25,2	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	27	51	41	119
	%	22,7	42,9	34,5	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	89	84	71	244
	%	36,5	34,4	29,1	100,0
Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği (aynı ORJ)	n	52	69	37	158
	%	32,9	43,7	23,4	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	36	52	28	116
	%	31,0	44,8	24,1	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	35	37	28	100
	%	35,0	37,0	28,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	42	49	11	102
	%	41,2	48,0	10,8	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	31	57	30	118
	%	26,3	48,3	25,4	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	36	45	23	104
	%	34,6	43,3	22,1	100,0

Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	29	33	42	104
	%	27,9	31,7	40,4	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	23	49	19	91
	%	25,3	53,8	20,9	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	30	52	30	112
	%	26,8	46,4	26,8	100,0
Lider Öğretmen	n	49	76	36	161
	%	30,4	47,2	22,4	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	n	33	33	21	87
	%	37,9	37,9	24,1	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	26	49	31	106
	%	24,5	46,2	29,2	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	49	55	38	142
	%	34,5	38,7	26,8	100,0
Toplam	n	666	931	603	2200
	%	30,3	42,3	27,4	100,0

Tab.2: Çevrim içi seminer katılımcılarının yaş gruplarının seminer türüne göre dağılımı

		Branşınız					Toplam	
		Almanca	Diğer	DİKAB	İngilizce	Sınıf Türkçe		
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	41	3	5	15	41	5	110
	%	37,3	2,7	4,5	13,6	37,3	4,5	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	42	6	1	43	26	9	127
	%	33,1	4,7	0,8	33,9	20,5	7,1	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	35	4	8	29	24	6	106
	%	33,0	3,8	7,5	27,4	22,6	5,7	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	37	2	1	30	41	8	119
	%	31,1	1,7	0,8	25,2	34,5	6,7	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	68	6	11	43	80	43	251
	%	27,1	2,4	4,4	17,1	31,9	17,1	100,0
Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği (aynı ORJ)	n	53	6	3	36	39	21	158
	%	33,5	3,8	1,9	22,8	24,7	13,3	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	34	4	4	26	40	8	116
	%	29,3	3,4	3,4	22,4	34,5	6,9	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	29	1	2	37	24	7	100
	%	29,0	1,0	2,0	37,0	24,0	7,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	27	3	1	29	41	1	102
	%	26,5	2,9	1,0	28,4	40,2	1,0	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	30	2	2	32	41	11	118
	%	25,4	1,7	1,7	27,1	34,7	9,3	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	18	4	2	34	43	5	106
	%	17,0	3,8	1,9	32,1	40,6	4,7	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	48	1	1	27	21	6	104
	%	46,2	1,0	1,0	26,0	20,2	5,8	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	19	2	0	30	37	3	91
	%	20,9	2,2	0,0	33,0	40,7	3,3	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	33	5	4	29	36	6	113

	%	29,2	4,4	3,5	25,7	31,9	5,3	100,0
Lider Öğretmen	n	46	7	2	55	45	6	161
	%	28,6	4,3	1,2	34,2	28,0	3,7	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil	n	15	3	1	30	27	11	87
Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	%	17,2	3,4	1,1	34,5	31,0	12,6	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı	n	28	2	1	20	43	12	106
geliştirme süreci ve ders kitaplarının	%	26,4	1,9	0,9	18,9	40,6	11,3	100,0
özellikleri								
İki dilli çocuklara Türkçe okuma	n	41	6	3	49	39	6	144
yazma öğretimi (Uygulama	%	28,5	4,2	2,1	34,0	27,1	4,2	100,0
Örnekleri)								
Toplam	n	644	67	52	594	688	174	2219
	%	29,0	3,0	2,3	26,8	31,0	7,8	100,0

Tab. 3: Çevrim içi seminer katılımcılarının branşlarının seminer türüne göre dağılımı

		İlk yurtdışı görevi mi?		Toplam
		Hayır	Evet	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	35	75	110
	%	31,8	68,2	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin	n	70	57	127
planlanması	%	55,1	44,9	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	59	44	103
	%	57,3	42,7	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	52	67	119
	%	43,7	56,3	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	139	107	246
	%	56,5	43,5	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	76	40	116
	%	65,5	34,5	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	55	45	100
	%	55,0	45,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	69	33	102
	%	67,6	32,4	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara	n	69	49	118
öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	%	58,5	41,5	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim	n	62	42	104
Şorunları	%	59,6	40,4	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	54	50	104
	%	51,9	48,1	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	44	47	91
	%	48,4	51,6	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	67	45	112
	%	59,8	40,2	100,0
Lider Öğretmen	n	106	55	161
	%	65,8	34,2	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot	n	57	30	87
Meselesi	%	65,5	34,5	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve	n	61	45	106

ders kitaplarının özellikleri	%	57,5	42,5	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	85	57	142
	%	59,9	40,1	100,0
Toplam	n	1160	888	2048
	%	56,6	43,4	100,0

Tab. 4: Çevrim içi seminer katılımcılarının ilk yurtdışı görev durumunun seminer türüne göre dağılımı

		Kaç yıllık görevlisiniz?			Toplam
		0-10 yıl	11-20 yıl	21 +	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	5	28	77	110
	%	4,5	25,5	70,0	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	9	52	66	127
	%	7,1	40,9	52,0	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	17	41	45	103
	%	16,5	39,8	43,7	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	5	47	67	119
	%	4,2	39,5	56,3	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	22	114	110	246
	%	8,9	46,3	44,7	100,0
Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği (aynı ORJ)	n	6	78	74	158
	%	3,8	49,4	46,8	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	15	46	55	116
	%	12,9	39,7	47,4	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	21	45	34	100
	%	21,0	45,0	34,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	13	52	37	102
	%	12,7	51,0	36,3	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	8	48	62	118
	%	6,8	40,7	52,5	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	11	50	43	104
	%	10,6	48,1	41,3	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	10	31	63	104
	%	9,6	29,8	60,6	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	11	49	31	91
	%	12,1	53,8	34,1	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	9	46	57	112
	%	8,0	41,1	50,9	100,0
Lider Öğretmen	n	9	82	70	161
	%	5,6	50,9	43,5	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	n	8	40	39	87
	%	9,2	46,0	44,8	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	10	35	61	106
	%	9,4	33,0	57,5	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	15	65	62	142
	%	10,6	45,8	43,7	100,0
Toplam	n	204	949	1053	2206
	%	9,2	43,0	47,7	100,0

Tab. 5: Çevrim içi seminer katılımcılarının görev süresinin seminer türüne göre dağılımı

		Almanya’da kaç yıldır görevlisiniz?					Toplam
		0-1 yıl	2 yıl	3 yıl	4 yıl	5 +	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	37	15	24	8	18	102
	%	36,3	14,7	23,5	7,8	17,6	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	29	32	16	17	33	127
	%	22,8	25,2	12,6	13,4	26,0	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	30	10	32	18	13	103
	%	29,1	9,7	31,1	17,5	12,6	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	23	18	32	16	30	119
	%	19,3	15,1	26,9	13,4	25,2	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	46	41	72	37	50	246
	%	18,7	16,7	29,3	15,0	20,3	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	29	25	28	18	16	116
	%	25,0	21,6	24,1	15,5	13,8	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	28	19	20	18	15	100
	%	28,0	19,0	20,0	18,0	15,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	26	13	25	22	16	102
	%	25,5	12,7	24,5	21,6	15,7	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	33	14	27	15	29	118
	%	28,0	11,9	22,9	12,7	24,6	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	38	15	28	8	15	104
	%	36,5	14,4	26,9	7,7	14,4	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	32	10	36	11	15	104
	%	30,8	9,6	34,6	10,6	14,4	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	31	16	33	2	9	91
	%	34,1	17,6	36,3	2,2	9,9	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	30	18	25	19	20	112
	%	26,8	16,1	22,3	17,0	17,9	100,0
Lider Öğretmen	n	37	24	43	23	34	161
	%	23,0	14,9	26,7	14,3	21,1	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	n	26	14	13	14	20	87
	%	29,9	16,1	14,9	16,1	23,0	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	25	21	34	8	18	106
	%	23,6	19,8	32,1	7,5	17,0	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	40	25	30	22	25	142
	%	28,2	17,6	21,1	15,5	17,6	100,0
Toplam	n	570	364	552	308	404	2198
	%	25,9	16,6	25,1	14,0	18,4	100,0

Tab. 6: Çevrim içi seminer katılımcılarının Almanya’daki görev süresinin seminer türüne göre dağılımı

		Hangi ataşeliğe bağlı olarak çalışıyorsunuz?								Toplam	
		Berlin	Frankfurt	Hamburg	Hannover	Karlsruhe	Mainz	Münih	Nürnberg		Stuttgart
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	0	20	6	3	12	7	7	24	31	110
	%	0,0	18,2	5,5	2,7	10,9	6,4	6,4	21,8	28,2	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	9	11	13	3	26	11	11	2	41	127
	%	7,1	8,7	10,2	2,4	20,5	8,7	8,7	1,6	32,3	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	8	24	12	1	36	0	1	1	23	106
	%	7,5	22,6	11,3	0,9	34,0	0,0	0,9	0,9	21,7	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	6	50	2	5	21	12	3	2	18	119
	%	5,0	42,0	1,7	4,2	17,6	10,1	2,5	1,7	15,1	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	46	31	17	6	32	8	45	9	57	251
	%	18,3	12,4	6,8	2,4	12,7	3,2	17,9	3,6	22,7	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	4	32	5	3	23	9	14	2	24	116
	%	3,4	27,6	4,3	2,6	19,8	7,8	12,1	1,7	20,7	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	3	11	5	16	13	9	12	1	30	100
	%	3,0	11,0	5,0	16,0	13,0	9,0	12,0	1,0	30,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	8	26	8	3	18	0	7	0	32	102
	%	7,8	25,5	7,8	2,9	17,6	0,0	6,9	0,0	31,4	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	5	23	9	2	20	10	12	9	28	118
	%	4,2	19,5	7,6	1,7	16,9	8,5	10,2	7,6	23,7	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	3	28	8	5	33	5	9	1	14	106
	%	2,8	26,4	7,5	4,7	31,1	4,7	8,5	0,9	13,2	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	10	24	7	1	19	2	10	5	26	104
	%	9,6	23,1	6,7	1,0	18,3	1,9	9,6	4,8	25,0	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	21	12	10	4	24	1	0	4	15	91
	%	23,1	13,2	11,0	4,4	26,4	1,1	0,0	4,4	16,5	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	7	18	9	5	21	6	13	7	27	113
	%	6,2	15,9	8,0	4,4	18,6	5,3	11,5	6,2	23,9	100,0
Lider Öğretmen	n	10	19	12	6	50	18	8	3	35	161
	%	6,2	11,8	7,5	3,7	31,1	11,2	5,0	1,9	21,7	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	n	3	13	3	2	21	10	10	2	23	87
	%	3,4	14,9	3,4	2,3	24,1	11,5	11,5	2,3	26,4	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	5	5	4	8	22	0	20	6	36	106
	%	4,7	4,7	3,8	7,5	20,8	0,0	18,9	5,7	34,0	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	n	9	21	13	6	33	9	9	7	37	144
	%	6,3	14,6	9,0	4,2	22,9	6,3	6,3	4,9	25,7	100,0

Toplam	n	206	383	149	91	439	129	207	89	526	2219
	%	9,3	17,3	6,7	4,1	19,8	5,8	9,3	4,0	23,7	100,0

Tab. 7: Çevrim içi seminer katılımcılarının bağlı oldukları ataşelerin seminer türüne göre dağılımı

		Daha önce TTK Semineri aldınız mı?		Toplam
		Evet	Hayır	
Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	n	53	57	110
	%	48,2	51,8	100,0
Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	n	74	53	127
	%	58,3	41,7	100,0
Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	n	59	44	103
	%	57,3	42,7	100,0
Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark	n	68	51	119
	%	57,1	42,9	100,0
ORJ: Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	n	124	122	246
	%	50,4	49,6	100,0
Etkili uzaktan öğretmen olmak	n	64	52	116
	%	55,2	44,8	100,0
Anadolu Medeniyetleri	n	50	50	100
	%	50,0	50,0	100,0
Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	n	57	45	102
	%	55,9	44,1	100,0
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	n	65	53	118
	%	55,1	44,9	100,0
TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	n	55	49	104
	%	52,9	47,1	100,0
Profesyonel hayatta kişisel imaj	n	54	50	104
	%	51,9	48,1	100,0
Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	n	37	54	91
	%	40,7	59,3	100,0
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	n	58	54	112
	%	51,8	48,2	100,0
Lider Öğretmen	n	81	80	161
	%	50,3	49,7	100,0
Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metod Meselesi	n	40	47	87
	%	46,0	54,0	100,0
Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	n	59	47	106
	%	55,7	44,3	100,0
İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi	n	69	73	142

(Uygulama Örnekleri)	%	48,6	51,4	100,0
	n	1067	1139	2206
Toplam	%	48,4	51,6	100,0

Tab. 8: Çevrim içi seminer katılımcılarının TTK seminer durumunun seminer türüne göre dağılımı

4.2. Seminer Konuları Ortalama Tablolar ve Analizleri

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	105	5,00
2.Konu TTK içeriğiyle uyumluydu	105	4,87
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	105	4,99
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	105	4,97
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	105	4,67
6.Süre yeterliydi	101	4,84
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	101	4,97
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	101	5,00
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	101	4,84
10.Seminer amacına ulaştı	101	5,00
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	101	4,94
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	101	4,97
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılırim	101	5,00
Toplam	101	4,92

Tab. 1: 69 Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 1. incelendiğinde “Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi, konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı, seminer amacına ulaştı ve bu tür seminerlerin tekrarı hâlinde katılırim” cevaplarının en yüksek ortalamaya sahipken “Kullanılan medya ortamı uygundu” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	127	4,90
2.Konu TTK içeriğiyle uyumluydu	127	4,92
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	127	4,76
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	127	4,54
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	127	4,83
6.Süre yeterliydi	127	4,77
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	127	4,87
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	127	4,83
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	127	4,82
10.Seminer amacına ulaştı	127	4,75
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	127	4,73
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	127	4,40
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılırim	127	4,81
Toplam	127	4,76

Tab. 2: 6 Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 2. incelendiğinde “Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Konu TTK içeriğiyle uyumlu” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	103	4,59
2.Konu TTK içeriğiyle uyumlu	103	4,45
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	103	4,59
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	103	4,60
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	103	4,56
6.Süre yeterliydi	103	4,67
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	103	4,66
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	103	4,67
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	103	4,66
10.Seminer amacına ulaştı	103	4,53
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	103	4,51
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	100	4,49
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	100	4,57
Toplam	100	4,58

Tab. 3: 54 Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi” adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 3. incelendiğinde “Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Süre yeterliydi ve konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı” cevaplarının en yüksek ortalamaya sahipken “Konu TTK içeriğiyle uyumlu” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	119	4,82
2.Konu TTK içeriğiyle uyumlu	119	4,44
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	119	4,87
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	119	4,82
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	119	4,89
6.Süre yeterliydi	119	4,79
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	119	4,88
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	119	4,70
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	119	4,73
10.Seminer amacına ulaştı	119	4,76
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	119	4,73
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	119	4,79
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	119	4,76
Toplam	119	4,76

Tab. 4: 53 Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 4. incelendiğinde “Coronaydın! Vizyon, günaydın ve iyi geceler arasındaki fark” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Kullanılan medya ortamı uygundu” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Konu TTK içeriğiyle uyumluydu” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	246	4,99
2.Konu TTK içeriğiyle uyumluydu	246	4,89
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	246	4,96
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	246	4,70
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	246	4,85
6.Süre yeterliydi	246	4,81
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	246	4,93
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	246	4,96
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	246	4,87
10.Seminer amacına ulaştı	246	4,87
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	246	4,82
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	241	4,66
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	241	4,83
Toplam	241	4,85

Tab. 5: 1 ORJ: Almanya’da Türklerin eğitimi ve geleceği adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 5. incelendiğinde “ORJ: Almanya’da Türklerin eğitimi ve geleceği adlı” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	158	4,92
2.Konu TTK içeriğiyle uyumluydu	158	4,81
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	158	4,84
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	158	4,44
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	158	4,85
6.Süre yeterliydi	158	4,75
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	158	4,90
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	158	4,90
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	158	4,85
10.Seminer amacına ulaştı	158	4,91
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	158	4,72
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	158	4,75
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	158	4,85
Toplam	158	4,80

Tab. 6: 1 Almanya’da Türklerin eğitimi ve geleceği (aynı ORJ) adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 6. incelendiğinde “Almanya’da Türklerin eğitimi ve geleceği (aynı ORJ)” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Verilen uygulama örnekleri yeterliydi” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	116	4,97
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	116	4,75
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	116	4,85
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	116	4,83
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	116	4,88
6.Süre yeterliydi	116	4,74
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	116	4,84
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	116	4,86
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	116	4,89
10.Seminer amacına ulaştı	116	4,83
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	116	4,80
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	116	4,65
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılımım	116	4,87
Toplam	116	4,82

Tab. 7: 48 Etkili uzaktan öğretmen olmak adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 7. incelendiğinde “Etkili uzaktan öğretmen olmak” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	100	4,75
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	100	4,17
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	100	4,38
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	100	4,47
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	100	4,76
6.Süre yeterliydi	100	4,25
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	100	4,53
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	100	4,62
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	100	4,23
10.Seminer amacına ulaştı	100	4,49
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	100	4,34
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	100	4,50
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılımım	100	4,40
Toplam	100	4,45

Tab. 8: 62 Anadolu Medeniyetleri adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 8. incelendiğinde “Anadolu Medeniyetleri” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Kullanılan medya ortamı uygundu” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Konu TTK içeriğiyle uyumluydu” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	102	4,76
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	102	4,49
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	102	4,62
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	102	4,49
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	102	4,93
6.Süre yeterliydi	102	4,73
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	102	4,62
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	102	4,56
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	102	4,81
10.Seminer amacına ulaştı	102	4,75
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	102	4,65
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	102	4,20
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	102	4,54
Toplam	102	4,62

Tab. 9: Uzaktan dil öğretimi araçları ve kullanımı adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 9. incelendiğinde “Uzaktan dil öğretimi araçları ve kullanımı” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Kullanılan medya ortamı uygundu” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	118	4,58
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	118	4,42
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	118	4,19
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	118	3,93
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	118	4,60
6.Süre yeterliydi	118	4,54
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	118	4,42
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	118	4,52
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	118	4,55
10.Seminer amacına ulaştı	118	4,25
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	118	4,15
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	118	3,98
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	118	4,41
Toplam	118	4,34

Tab. 10: 10 Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 10. incelendiğinde “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Kullanılan medya ortamı uygundu” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Verilen uygulama örnekleri yeterliydi” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	104	4,58
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	104	4,49
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	104	4,15
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	104	4,32
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	104	4,66
6.Süre yeterliydi	104	4,64
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	104	4,50
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	104	4,50
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	104	4,85
10.Seminer amacına ulaştı	104	4,52
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	104	4,30
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	102	4,25
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	102	4,40
Toplam	102	4,47

Tab. 11: 31 TTK dersinde karşılaşılan olası yazım ve sesletim sorunları adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 11. incelendiğinde “TTK dersinde karşılaşılan olası yazım ve sesletim sorunları” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerde teknik sorun oluşmadı” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminerden genel olarak memnun kaldım” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	104	4,95
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	104	4,64
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	104	4,61
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	104	4,67
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	104	4,88
6.Süre yeterliydi	104	4,82
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	104	4,86
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	104	4,82
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	104	4,86
10.Seminer amacına ulaştı	104	4,73
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	104	4,38
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	104	4,45
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	104	4,54
Toplam	104	4,70

Tab. 12: 66 Profesyonel hayatta kişisel imaj adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 12. incelendiğinde “Profesyonel hayatta kişisel imaj” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	91	4,75
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	91	4,58
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	91	4,43
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	91	4,20
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	91	4,59
6.Süre yeterliydi	91	4,30
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	91	4,54
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	91	4,62
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	91	4,66
10.Seminer amacına ulaştı	91	4,42
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	91	4,49
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	91	4,27
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	91	4,55
Toplam	91	4,49

Tab.13: 28 Dil öğretimindeki kavramlar üzerine adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 13. incelendiğinde “Dil öğretimindeki kavramlar üzerine” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Verilen uygulama örnekleri yeterliydi” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	112	4,94
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	112	4,85
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	112	4,85
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	112	4,66
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	112	4,64
6.Süre yeterliydi	112	4,65
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	112	4,75
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	112	4,79
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	112	4,21
10.Seminer amacına ulaştı	112	4,77
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	112	4,76
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	111	4,64
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	111	4,69
Toplam	111	4,70

Tab. 14: 9 Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 14. incelendiğinde “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminerde teknik sorun oluşmadı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	161	4,92
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	161	4,82
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	161	4,84
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	161	4,80
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	161	4,75
6.Süre yeterliydi	161	4,70
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	161	4,88
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	161	4,83
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	161	4,76
10.Seminer amacına ulaştı	161	4,84
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	161	4,81
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	161	4,78
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	161	4,83
Toplam	161	4,81

Tab. 15: 49 Lider öğretmen adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 15. incelendiğinde “Lider öğretmen” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Süre yeterliydi” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	87	4,94
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	87	4,83
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	87	4,83
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	87	4,82
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	87	4,86
6.Süre yeterliydi	87	4,55
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	87	4,78
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	87	4,83
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	87	4,89
10.Seminer amacına ulaştı	87	4,75
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	87	4,80
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	87	4,72
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıyorum	87	4,87
Toplam	87	4,80

Tab. 16: 29 Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde metot meselesi adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 16. incelendiğinde “Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde metot meselesi” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi”

cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Süre yeterliydi” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	106	4,86
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	106	4,85
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	106	4,60
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	106	4,58
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	106	4,82
6.Süre yeterliydi	106	4,63
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	106	4,81
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	106	4,75
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	106	4,64
10.Seminer amacına ulaştı	106	4,70
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	106	4,48
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	106	4,31
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	106	4,59
Toplam	106	4,66

Tab.17: 2 Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 17. incelendiğinde “Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	142	4,76
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	142	4,70
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	142	4,39
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	142	4,31
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	142	4,65
6.Süre yeterliydi	142	4,32
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	142	4,46
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	142	4,42
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	142	4,38
10.Seminer amacına ulaştı	142	4,37
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	142	4,30
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	140	4,02
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılıırım	140	4,46
Toplam	140	4,42

Tab. 18: 11 İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri) adlı seminere ilişkin ortalama puanlar

Tablo 18. incelendiğinde “İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)” adlı seminere katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

	N	Ortalama
1.Seminerin amacı belirgindi	2201	4,85
2.Konu_TTK_içeriğiyle uyumluydu	2201	4,69
3.Seminerden genel olarak memnun kaldım	2201	4,68
4.Verilen uygulama örnekleri yeterliydi	2201	4,57
5.Kullanılan medya ortamı uygundu	2201	4,77
6.Süre yeterliydi	2197	4,65
7.Konuşmacı katılımcılarla etkili iletişim kurabildi	2197	4,75
8.Konuşmacı soruları doyurucu biçimde yanıtladı	2197	4,75
9.Seminerde teknik sorun oluşmadı	2197	4,70
10.Seminer amacına ulaştı	2197	4,70
11.Seminer mesleki gelişimime katkı sağladı	2197	4,61
12.Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı	2184	4,51
13.Bu tür seminerlerin tekrarı halinde katılımım	2184	4,68
Toplam	2184	4,68

Tab. 19: Almanya Çevrim içi seminer dizisine katılan katılımcıların görüşlerine ilişkin ortalama puanlar

Tablo 19. incelendiğinde Almanya Çevrim içi seminer dizisine katılan katılımcıların verdiği “Seminerin amacı belirgindi” cevabının en yüksek ortalamaya sahipken “Seminer mesleki gelişimim dışında da katkı sağladı” cevabının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

5. Genel Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Almanya Federal Cumhuriyeti’nde yaşayan Türkiye kökenli Alman veya Türk vatandaşlarının çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerine giren ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilip Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) kararı ile görevlendirilen öğretmenler için 2020 Mayıs- Haziran aylarında gerçekleştirilen toplam 69 çevrimiçi seminerlerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmek ve öğretmenlerin geri bildirimleri alınarak yapılan çalışmanın öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma bulguları, genel olarak öğretmenlerin yapılan çevrim içi seminerlerden memnuniyetlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz.: Tablo 19: N 2186 Ortalama 4.68). Bu sonuçlar, öğretmenlerin önceden almış oldukları öğrenimle, hızla değişen toplumsal şartlara ve mesleğin koşullarına uyum sağlama ve çalışmalarına verimli şekilde devam ettirme arzularını gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen memnuniyetlerinin, seminerlerin amacına uygunluk, kullanılan medya ortamının uygunluğu ve seminer konularının TTK içeriğiyle uygunluğu konularında, anketin diğer maddelerine göre nispeten daha yüksek araştırma bulguları elde edilmiştir.

Öte yandan katılımcıların bazı seminerlerde, kullanılan medya ortamının uygunluğu, seminerin mesleki gelişim dışında da katkı sağladığı, seminer konusunun TTK içeriğiyle uygunluğu, verilen uygulama örneklerinin yeterliliği, mesleki gelişime katkı sağlama, seminerde teknik sorun oluşmaması ve sürenin yeterliliğiyle ilgili anket maddelerinde ise memnuniyet ortalamalarının diğer maddelere göre nispeten daha düşük olduğu araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Her meslekte olduğu gibi özellikle öğretmenlik mesleği alanına bilim ve teknolojik gelişmelerin etkisi yansımakta ve bu nedenle çalışanlara bu tür eğitim seminerlerini gerekli kılmaktadır. Bu seminerler öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine katkıda bulunduğu gibi, öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve öğretme becerilerini geliştirmekte ve bu durum öğrencilerin öğrenme becerilerine de olumlu yansımaktadır. Çevrim içi seminerler öğretmenlerine bilgi ve öğretim becerilerini güncellemeleri için en son bilgileri sağladığından, bilişim teknolojilerinin hızla ilerlediği günümüzde, öğretimde yeni yöntem, yaklaşım ve teknikleri de sınıflarında uygulayabilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle bu tarz çevrim içi seminerlerin çağın gerekliliklerine ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin çevrim içi seminerlere katılımının artırılmasının gerekliliği eğitim alanında yapılan çeşitli araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Rao 2019; Warschauer 2001). Örneğin Rao (2019), öğretmenlerin, alanlarında meydana gelen en son gelişmeler hakkında güncel bilgileri aldıkları ve aynı zamanda öğretim ve öğrenme becerilerini geliştirdikleri İnternet'teki tüm web seminerlerine katılmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Wang ve Hsu (2008)'in araştırmasında da, kavramsal bilginin çevrimiçi seminerlerle sunumunun eğitimcilerin katılımını artırma, katılımlarını kolaylaştırma ve bilgilerini güncelleme konularında memnuniyetlerini arttırdığını, katılımcıların sosyal varlığını artıran ve çok seviyeli etkileşimi kolaylaştıran neredeyse yüz yüze bir ortam sağladığına yönelik bulgular bulunmaktadır. Genel olarak, bu araştırma bulgularında çevrim içi seminerlerden öğretmen memnuniyetinin yüksek olduğu dikkate alındığında ve alan yazındaki araştırma bulguları da birlikte değerlendirildiğinde, seminerlerin niteliğinin ve sayısının artırılması, bu seminerlerin dünyanın çeşitli yerlerinde görev yapmakta olan TTK öğretmenlerine de uygulanması ve düzenli olarak yapılması önerilebilir.

Günümüzde bilgi akışı ve üretimi eskisinden çok daha fazla olmakta, öğretmenlerin bu muazzam değişikliklere çok kısa sürede hâkim olması ise zorlaşmaktadır. Ancak yapılan çevrim içi seminerler zaman, mekân ve maddi sınırlılıkların ortadan kaldırılmasını sağlayarak öğretmelerin kısa sürede mesleki ve kişisel gelişimine katkı sunmaktadır. Özellikle tüm dünyada eğitimin normal akışını bozan salgın hastalık süreci şartları dikkate alındığında, eğitimin okullardan ya da dersliklerden ev ortamında bilgisayar başına taşındığı koşullarda çevrim içi seminerlerin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma bulgularına dayanarak, TTK öğretmenlerinin, çevrim içi seminerler aracılığıyla öğretim becerilerini güncellemeleri, mevcut eğilimler hakkında daha fazla bilgi edinmeleri, dahası, yeni öğrenilen teknikleri, yöntemleri ve yaklaşımları mevcut sınıflarda uygulamaları tavsiye edilmektedir. Bu amaçla da için mümkün olduğunca çok Web seminerine katılmaları önerilmektedir.

Ayrıca arařtırmacılar ve uygulayıcılar, bu arařtırmada nispeten diđer konulara göre daha düşük düzeyde memnuniyet düzeyi olan konuların nedenleri ve alınabilecek tedbirler hakkında arařtırmalar yapabilirler.

Kaynakça

Balcı, Ali (2001): *Sosyal Bilimlerde Arařtırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cořkun, Recai (2001): Geleneksel Organizasyondan Öğrenen Organizasyona Geçiř: Teorik Çerçeve ve Uygulamaya Yönelik Öneriler. *Bilgi*. 2000/1, 109-116.

Çakır, Mustafa (Ed.) (2020): *Bavyera'da Eğitim ve Sağlık Çalışanlarından Korona Günlükleri*. Münih: Eğitim Yayınları.

Senge, Peter (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. Doubleday.

Tekin, Seher/ Ayas, Alipařa (2006): Kimya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Trabzon örneđi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (31), 169-178. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7807/102406> (Son Eriřim Tarihi: 06.12.2020).

Rao, Parupalli Srinivas (2019): Webinars and their effective use in english language teaching and learning. *ELT Vibes: Internatioanl E-Journal for in ELT*, 5(1), 73-97. https://www.researchgate.net/publication/332031120_WEBINARS_AND_THEIR_EFFECTIVE_USE_I_N_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING_AND_LEARNING. (Son Eriřim Tarihi: 06.12.2020).

Tavřancıl, Ezel/ Aslan, Esra (2001). Sözel, Yazılı ve Diđer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Tezbařaran, Ata (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneđi Yayınları. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu (Son Eriřim Tarihi: 10.12.2020)

Warschauer, Mark (2001): Millennialism and media: Language, literacy and technology in the 21st century. *AILA Review 14: Applied linguistics in the 21st century*, 49-59.

Wang, Shiang-Kwei; Su, Hui-Yin (2008): Use of the Çevrim içi seminertool (elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 175-194. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.2.pdf> (Son Eriřim Tarihi: .06.12.2020).

EK 1: SEMİNER PROGRAMI

Sem No.	Seminer Konusu	Konuşmacı	Tarih ve saat
1	Almanya’da Türklerin Eğitimi ve Geleceği	Prof. Dr. Cemal YILDIZ Berlin Eğitim Müşaviri	11.05.2020 Saat 14.00
6	Karma sınıflarda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması	Doç. Dr. Bayram Baş Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi	12.05.2020 Saat 10.00
2	Türkçe ve Türk Kültürü müfredatı geliştirme süreci ve ders kitaplarının özellikleri	Prof. Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	12.05.2020 Saat 14.00
47	Uzaktan Dil Öğretimi Araçları ve Kullanımı	Doç. Dr. Hülya PİLANCI– Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	13.05.2020 Saat 11.00
16	Okuma becerisi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Uygulama Örnekleri)	Doç. Dr. Hasan Kağan Keskin, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi	13.05.2020 Saat 13.00
7	Ders kitaplarından örnek ders anlatımları	Doç. Dr. Bayram Baş, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi	13.05.2020 Saat 14.00
28	Dil Öğretimindeki Kavramlar Üzerine	Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ Hacettepe Üniversitesi	14.05.2020 Saat 13.00
31	TTK Dersinde Karşılaşılan Olası Yazım ve Sesletim Sorunları	Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR – Münih Başkonsoloslugu Eğitim Ataşesi	14.05.2020 Saat 14.00
11	İki dilli çocuklara Türkçe okuma yazma öğretimi (Uygulama Örnekleri)	Doç. Dr. Ülker Şen Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	15.05.2020 Saat 13.00
54	Güncel gelişmeler perspektifi ile “Alman Eğitim Sistemi”	Öğrt. Gör. Dr. Bora BAŞARAN Frankfurt Başkonsoloslugu Eğitim Ataşesi	14.05.2020 Saat 10.00
49	Lider Öğretmen	Prof. Dr. Necati Cemaloğlu Gazi Üniversitesi	15.05.2020 Saat 10.00
62	Anadolu Medeniyetleri	Prof. Dr. Feriştah SOYKAL ALANYALI Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	15.05.2020 Saat 14.00
10	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile iki dilli çocuklara öğretiminde benzerlikler ve farklılıklar	Doç. Dr. Mahir Kalfa, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	18.05.2020 Saat 10.00
9	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	Prof. Dr. Mustafa Kurt, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	18.05.2020 Saat 14.00
29	Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metot Meselesi	Prof. Dr. Nezir TEMUR Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	20.05.2020 Saat 14.00
18	"Dinleme/İzleme Becerisinin Eğitimi"	Doç. Dr. Yusuf Doğan, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	21.05.2020 Saat 13.00
15	İki dilli çocuklara Türkçe öğretiminde metin kullanımı (Uygulama Örnekleri)	Prof. Dr. Nermin Yazıcı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	21.05.2020 Saat 14.00
12	İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretim materyal tasarımı	Doç.Dr. Ülker Şen Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	22.05.2020 Saat 13.00
34	Eğitimde Dijital Oyunlar	Vesile Derya Çakır MEB Formatör öğretmen	22.05.2020 Saat 15.00
48	Etkili uzaktan öğretmen olmak	Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN – Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi	20.05.2020 Saat 10.00
63	Koronanın çocuk ve ergenlerdeki olumsuz	Dr. Elif Duygu CİNDİK-	20.05.2020

	etkilerinden korunma	HERBRÜGGEN, Psikiyatrist ve Halk Sağlığı Uzmanı-Münih	Saat 13.00
53	Coronaydın! Vizyon, güneydın ve iyi geceler arasındaki fark.	Öğrt. Gör. Dr. Bora BAŞARAN Frankfurt Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi	21.05.2020 Saat 10.00
38	Avrupa Okul Ağı Fırsatları	Burcu YÜKSEK MEB Formatör öğretmen	27.05.2020 Saat 14.00
5	İkibilik ve dil gelişimi, Avrupa'da ikibililere Türkçe eğitimi	Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı Rouen Üniversitesi-Fransa	28.05.2020 Saat 10.00
30	İkinci Dil/Yabancı Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı	28.05.2020 Saat 14.00
13	İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde Sanal ortam uygulamaları	Doç. Dr. Ülker Şen Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	29.05.2020 Saat 10.00
41	STEAM Eğitim Yaklaşımı	Yıldız Kanlıöz MEB Formatör öğretmen	29.05.2020 Saat 13.00
27	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Etkileşimi	Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet Üni. Edebiyat Fakültesi	29.05.2020 Saat 14.00
66	Profesyonel hayatta kişisel imaj	Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR – Münih Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi	27.05.2020 Saat 10.00
32	Bir eTwinning projesi planlama süreci ve örnek aktiviteler	Deniz Şengül MEB Formatör öğretmen	02.06.2020 Saat 14.00
19	Sınıf Yönetimi (Yaş ve dil becerileri farklı seviyelerde bulunan öğrencilerin olduğu sınıfta öğrenme ortamını verimli kullanma teknik ve yöntemleri)	Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	03.06.2020 Saat 14.00
33	Türkiye - Almanya arasında yapılmış eTwinning projesi örnekleri	Lamia Büşra Yeşil Asaf Ekin Yeşil MEB Formatör öğretmen	04.06.2020 Saat 10.00
26	Değerlerimizle Değerler Eğitimi	Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	04.06.2020 Saat 14.00
4	Çokdillilik ve dil gelişimi	Dr. Natalia Topaj Leibniz Enstitüsü- Genel Dilbilim Merkezi Berlin	05.06.2020 Saat 14.00
70	Tarihte Türk-Alman Kültür İlişkileri	Dr. Latif Çelik Kültür, Tarih ve Entegrasyon Araştırmaları Enstitüsü -Würzburg	01.06.2020 Saat 10.00
58	1933 - 1945 Yılları Arasında Türkiye'ye Göç Eden Alman Bilim insanları	Mehmet Uz- M.A., TTK Öğretmeni- Hannover	01.06.2020 Saat 13.00
50	Öğretmenlik Meslek Etiği	Prof. Dr. İnyet Aydın Ankara Üniversitesi	01.06.2020 Saat 14.00
67	Almanya'da geçmişten günümüze Türk imajı	Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR – Münih Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi	02.06.2020 Saat 10.00
71	Almanya'da Türk İzleri/Türkiye'de Alman İzleri	Dr. Latif Çelik Kültür, Tarih ve Entegrasyon Araştırmaları Enstitüsü -Würzburg	02.06.2020 Saat 13.00
68	Almanya'da dil, göç ve uyum politikaları ve Türkçe'nin konumu	Prof. Dr. Ahmet Ünalın Duisburg-Essen Üniversitesi KRV Kamu Yönetimi Yüksekokulu	03.06.2020 Saat 10.00
17	İki dilli çocuklara ve yabancılara Türkçe eğitimi (Türkiye'de yürütülen YL. Programları)	Prof. Dr. Alpaslan Okur. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	08.06.2020 Saat 14.00
39	Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Özge İnce MEB Formatör öğretmen	09.06.2020 Saat 13.00

21	Uzaktan eğitim uygulamaları, EBA sisteminin tanıtılması ve uygulanması.	Prof. Dr. Mehmet Barış Horzum Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	09.06.2020 Saat 14.00
25	Eğitimde Akran Zorbalığı	Prof. Dr. Tuncay AYAS Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	10.06.2020 Saat 14.00
22	Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi ve etkinlik uygulamaları.	Prof. Dr. Ergun ÖZTÜRK Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	11.06.2020 Saat 14.00
59	Tarihten bugüne Türk Alman ilişkileri ve bu ilişkilerin eğitime yansması	Prof. Dr. Mustafa Gencer, Köln Eğitim Ataşesi	08.06.2020 Saat 10.00
60	Almanya'daki Türk Toplumu	Prof. Dr. Mustafa Gencer Köln Eğitim Ataşesi	09.06.2020 Saat 10.00
69	Almanya yakın tarihi, siyasal ve toplumsal yapısı	Prof. Dr. Ahmet Ünalın Duisburg-Essen Üniversitesi KRV Kamu Yönetimi Yüksekokulu	10.06.2020 Saat 10.00
51	Tarihte salgın hastalıklar ve alınan önlemler	Prof. Dr. Erhan Afyoncu. Milli Savunma Üniversitesi Rektörü.	10.06.2020 Saat 19.00
65	Salgın sonrası öğrenci psikolojisi	Prof. Dr. Mustafa KOÇ Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı	12.06.2020 Saat 14.00
36	Dijital Vatandaşlık	Duygu Efetürk MEB Formatör öğretmen	16.06.2020 Saat 14.00
45	Masal anlatıcılığı eğitimi	Prof. Dr. Yüksel Kocadoru Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi	17.06.2020 Saat 14.00
44	Bütünleşik STEM Eğitim Yaklaşımı ve Disiplinlerarası Çalışma	Gökhan Arıkan MEB Formatör Öğretmen	18.06.2020 Saat 10.00
37	Temel Kodlama eğitimi	Bircan Keleş MEB Formatör öğretmen	18.06.2020 Saat 14.00
61	Kültürlerarası Duyarlılık ve Sosyal Entegrasyon	Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer Gazi Üniversitesi - Eğitim Fakültesi	15.06.2020 Saat 14.00
52	Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları	Burcu İleri Ünyeli TTK Öğretmeni, Essen	19.06.2020 Saat 10.00
56	21. Yüzyılda Türkçe öğretimine yeniden bakmak	Prof. Dr. Ali Fuat ARICI Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi	19.06.2020 Saat 14.00
24	Teneffüs de eğitimin bir parçasıdır.	Ensar Yiğit, Ankara Keçiören Mecidiye İlkokulu Müdürü	22.06.2020 Saat 10.00
40	STEM ve Değerler Eğitimi	Bahar Çebi MEB Formatör öğretmen	23.06.2020 Saat 14.00
8	Çok kültürlü ortamlarda başatme stratejileri	Prof. Dr. Ali Esgin, İnönü Üni. Fen Edebiyat Fakültesi	24.06.2020 Saat 14.00
35	Eğitimde Mobil Uygulamalar	Güniz Çalışkan Kılıç MEB Formatör öğretmen	25.06.2020 Saat 14.00
55	Müze Eğitimi	Eğitim Uzmanı Malik DOĞAN 24 Kasım Anadolu Lisesi- İzmit	22.06.2020 Saat 14.00
57	COVID-19 Bilgilendirme	Tıp Doktoru Arslan İPEK - Heidelberg TOAB Başkanı - Heidelberg	26.06.2020 Saat 14.00
43	Yeni nesil kuşak: Z ve Alfa kuşağı ile eğitim	Burhan SEL MEB Formatör öğretmen	29.06.2020 Saat 14.00
42	Flipped Classroom (Ters Yüz Sınıflar)	Mehmet Ali AKIŞ MEB Formatör öğretmen	30.06.2020 Saat 14.00
46	İçerik Yönetim Sistemleri İle İnternet	Bülent İMAT - Heidelberg Bölgesi	02.07.2020

	Sitesi Kurulumu Uzaktan Eğitim'de Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Kullanımı Ve Kurulumu	TTK Öğretmeni	Saat 14.00
14	Yazma becerisi eğitimi ve değerlendirme	Doç. Dr. Gökhan ARI Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	03.07.2020 Saat 14.00

EK: 2

Seminer Memnuniyet Anketi (Genel Değerlendirme)

(Bu değerlendirme seminerlerin tümü bittikten sonra yapılacaktır)

Değerli Öğretmenler,

Berlin Eğitim Müşavirliği tarafından 11 Mayıs 2020 tarihinde başlatılan Almanya Çevrim içi seminer dizisi hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmış olduğumuz Seminer Memnuniyet Anketine katıldığınız için teşekkür ederiz. Anket sorularına vereceğiniz objektif cevaplar yaptığımız seminerlerin etkisi ve devamı hakkında bize fikir verecek olup bundan sonra uygulayacağımız seminerler için yol gösterici olacaktır. Ankette yer alan her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı/katılmadığınızı ifadenin karşısında ayrılan yere işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmayınız. Anket formuna isim yazmak zorunluluğu olmayıp veriler anonim olarak değerlendirilecektir.

Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Berlin Eğitim Müşavirliği

Bu anket, sizlerin Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine sunulan online seminerlerle ilgili görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

		DERECELER				
		Tamamen katılıyorum (5)	Kısmen katılıyorum (4)	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3)	Kısmen katılmıyorum (2)	Hiç katılmıyorum (1)
1. Yaşınız: 2. Cinsiyetiniz: Kadın (1) Erkek (2) 3. Branşınız: 4. Görev yılınız:..... 5. Almanya’da kaç yıldan beri görev yapıyorsunuz?..... 6. Hangi bölgede görev yapıyorsunuz?..... 7. Daha önce TTK konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır () Cevabınız “Evet” ise nerede ve hangi konuda seminer aldığınızı yazınız Seminerlerle İlgili Genel Görüşler						
1	Seminerlerin amacı belirgindi.					
2	Seminerlerin konusu, TTK dersi içerikleriyle uyumluymdu.					
3	Seminerlerden genel olarak memnun kaldım.					
4	Eğitim sırasında verilen uygulama örnekleri yeterliydi.					
5	Online seminerde kullanılan medya ortamı uygundu.					
6	Seminer süresi yeterliydi.					
7	Konuşmacılar, katılımcılarla etkileşim kurabildi.					
8	Konuşmacılar, soruları doyurucu biçimde cevapladı.					
9	Seminerlerde teknik bir sorun meydana gelmedi.					
10	Seminerler, amacına ulaştı.					
11	Seminerler, mesleki gelişimime katkı sağladı.					
12	Seminerler, mesleki gelişimim dışında da katkılar sağladı.					
13	Bu tür seminerler gelecekte tekrar edilmesi hâlinde katılıırım.					
14	Daha önce TTK dersi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıysanız bu seminerler ile karşılaştırdığınızda fark nedir?					
15	Lütfen diğer görüş ve önerilerinizi belirtiniz.					

EK: 3

**Online Seminer Memnuniyet Anketi
(Seminer Bazında Değerlendirme)**

Değerli Öğretmenler,

Berlin Eğitim Müşavirliği tarafından 11 Mayıs 2020 tarihinde başlatılan Almanya Çevrim içi seminer dizisi hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla hazırlamış olduğumuz Seminer Memnuniyet Anketine katıldığınız için teşekkür ederiz. Anket sorularına vereceğiniz objektif cevaplar yaptığımız seminerlerin etkisi ve devamı hakkında bize fikir verecek olup bundan sonra uygulayacağımız seminerler için yol gösterici olacaktır. Ankette yer alan her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı/katılmadığınızı ifadenin karşısında ayrılan yere işaretleyiniz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz. İşaretsiz ifade bırakmayınız. Anket formuna isim yazmak zorunluluğu olmayıp veriler anonim olarak değerlendirilecektir.

Desteyiniz için teşekkür ederiz.

Berlin Eğitim Müşavirliği

Bu anket, sizlerin Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine yönelik sunulan online seminerlerle ilgili görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz.

	DERECELER				
	Tamamen katılıyorum (5)	Kısmen katılıyorum (4)	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (3)	Kısmen katılmıyorum (2)	Hiç katılmıyorum (1)
1. Yaşınız:					
2. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()					
3. Branşınız:					
4. Görev yılınız:.....					
5. Almanya’da kaç yıldan beri görev yapıyorsunuz?.....					
6. Hangi bölgede görev yapıyorsunuz?.....					
7. Daha önce TTK konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır () Cevabınız “Evet” ise nerede ve hangi konuda seminer aldığınızı yazınız					
8. Değerlendirme yaptığınız seminerin konusu:					
9. Seminer No:.....					
10. Semineri veren kişi:					
Seminerle İlgili Görüşler					
1	Seminerin amacı belirgindi.				
2	Seminerin konusu, TTK dersi içerikleriyle uyumluymdu.				
3	Seminerden genel olarak memnun kaldım.				
4	Eğitim sırasında verilen uygulama örnekleri yeterliydi.				
5	Online seminerde kullanılan medya ortamı uygundu.				
6	Seminer süresi yeterliydi.				
7	Konuşmacı, katılımcılarla etkileşim kurabildi.				
8	Konuşmacı, soruları doyurucu biçimde cevapladı.				
9	Seminerde teknik bir sorun meydana gelmedi.				
10	Seminer, amacına ulaştı.				
11	Seminer, mesleki gelişimime katkı sağladı.				
12	Seminer, mesleki gelişimim dışında da katkılar sağladı.				
13	Bu tür seminerler gelecekte tekrar edilmesi hâlinde katılırım.				
14	Daha önce TTK dersi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıysanız bu seminerler ile karşılaştırdığınızda fark nedir?				
15	Lütfen diğer görüş ve önerilerinizi belirtiniz.				



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2020/2**

Autorinnen und Autoren

Bora **Başaran**, Dr. Öğr. Üyesi, T.C. Frankfurt Başkonsolosluğu, Frankfurt Eğitim Ataşesi, Kennedyyalle 115-117, 60594 Frankfurt. E-Mail: bbasaran@anadolu.edu.tr, OCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0251-5895>.

Ayhan **Bayrak**, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. E-Mail: abayrak@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8877-5924>.

Mustafa **Çakır**, Prof. Dr., T.C. Münih Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi, Münih/Almanya. <https://mustafacakir.academia.edu/>, E-Mail: mcakir@anadolu.edu.tr, OCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0503-8564>.

Davut **Dağabakan**, Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (İngilizce), Ağrı. E-Mail: ddagabakan@agri.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0563-0960>.

Aysel **Deregözü**, Dr., E-Mail: aysel.deregozu@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8371-8047>.

Nilüfer **Epçeli**, Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Edirne. E-Mail: niluferepçeli@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7502-618X>.

Ayten **Genç**, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara. E-Mail: dogu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-9961>.

Feruzan **Gündoğar**, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: feruzan.gundogar@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2622-1317>.

Ümit **Kaptı**, Dr. Öğr. Üyesi, T.C. Stuttgart Başkonsolosluğu, Stuttgart Eğitim Ataşesi, Kernerplatz 7, 70182 Stuttgart. E-Mail: ukapti@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9603-2653>.

Gönül **Karasu**, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Eskişehir. E-Mail: gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-5264>.

Gamze **Karbi**, Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü, Ankara. E-Mail: gkarbi@metu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9505-3524>.

Katharina Maria **Müller**, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-mail: katharina.muller@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5146>.

Rıza Ersin **Öztürk**, Öğr. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta. E-Mail: ersinozturk@sdu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9713-4173>.

Yunus Emre **Sarı**, Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: y.sari@istanbul.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3589-8055>.

Adalet **Uyan**, Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Hazırlık Birimi, Ankara. E-Mail: adaletuyan@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-7255>.

Funda **Ülken**, Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: funda.ulken@ege.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-2593>.

Halit **Üründü**, Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Niğde. E-Mail: urundu@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7295-1962>.

Bilal **Üstün**, Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-3109>.

Cemal **Yıldız**, Prof. Dr., T.C. Berlin Büyükelçiliği, Berlin Eğitim Müşaviri, Tiergartenstr. 19-21, 10785 Berlin. E-Mail: cemalyildiz@yahoo.com, OCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4382-5307>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2020/2

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nevide Dellal **Akpınar** (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet **Asutay** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Çakır** (Münih Başkonsolosluğu)
Prof. Dr. Ayten **Genç** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç **Hatipoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan **Köksal** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal **Sakallı** (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet **Sarı** (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yıldız **Aydın** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur **Bazarkaya** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan **Demiryay** (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Müzeyyen **Ege** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mutlu **Er** (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Max Florian **Hertsch** (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Bahar **İşigüzel** (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Handan **Köksal** (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevtap **Köprülü** (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Adnan **Oflaz** (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Gülay **Heppınar** (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Gönül **Karasu** (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Alper **Keleş** (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Melda **Keser** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Birsen **Sayınsoy Özunal** (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Funda **Ülken** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Englischredaktion

Araş. Gör. Habib **Tekin** (Marmara Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üy. İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)

Dr. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Marmara Üniversitesi)

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERS wider.)

DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, in der deutschen **IBZ (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur)** und **IBR (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur)** und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.



DIALOG
ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLE GERMANISTIK
ISSN 2148-1482

Internationaler Wissenschaftsbeirat

Prof. Dr. Sam-Huan **Ahn**
Prof. Dr. Peter **Auer**
Prof. Dr. Peter **Colliander**
Prof. Dr. Arber **Çeliku**
Prof. Dr. Yüksel **Ekinci-Kocks**
Prof. Dr. Dieter **Heimböckel**
Prof. Dr. Otto **Holzapfel**
Prof. Dr. Anette **Horn**
Prof. Dr. Dietmar **Goltschnigg**
Prof. Dr. Ortrud **Gutjahr**
Prof. Dr. Ernest **Hess-Lüttich**
Prof. Dr. Ludger **Hoffmann**
Prof. Dr. Ryoza **Maeda**
Prof. Dr. Charlotta **von Maltzan**
Prof. Dr. Norbert **Mecklenburg**
Prof. Dr. Eva Parra **Membrives**
Prof. Dr. Christoph **Nayhaus**
Prof. Dr. Eva **Neuland**
Prof. Dr. Ewald **Reuter**
Prof. Dr. Christoph **Schroeder**
Prof. Dr. Zoltan **Szendi**
Prof. Dr. Kathleen **Thorpe**
Prof. Dr. Teruaki **Takahashi**
Prof. Dr. Pornsan **Watanangura**
Prof. Dr. Jianhua **Zhu**