

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

**VERGLEICH VON INTERAKTIVEN UND TRADITIONELLEN METHODEN
IM DAF- UNTERRICHT: IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DAS
SPRACHENLERNEN UND DIE MOTIVATION**

EMINE KÖSE BAŞAK

MAGISTERARBEIT

ADANA / 2025

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

**VERGLEICH VON INTERAKTIVEN UND TRADITIONELLEN METHODEN
IM DAF- UNTERRICHT: IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DAS
SPRACHENLERNEN UND DIE MOTIVATION**

Emine KÖSE BAŞAK

**Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK
Begutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI
Begutachter: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI**

MAGISTERARBEIT

ADANA / 2025

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

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

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK

Begutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI

Begutachter: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

BESTÄTIGUNG

Die Unterschriften gehören den Lehrkräften, die oben angegeben sind.

.../.../2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Direktor des Instituts

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

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

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

Başkan: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tahir BALCI

Üye: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

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

EIDESTATTLICHE ERKLÄRUNG

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

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

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

...../...../2025

Emine KÖSE BAŞAK

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

...../.../2025

Emine KÖSE BAŞAK

ZUSAMMENFASSUNG

VERGLEICH VON INTERAKTIVEN UND TRADITIONELLEN METHODEN IM DAF- UNTERRICHT: IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DAS SPRACHENLERNEN UND DIE MOTIVATION

Emine KÖSE BAŞAK

Magisterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK

Mai 2025, 110 Seiten

Diese theoretisch angelegte Arbeit untersucht den Unterschied zwischen traditionellen und interaktiven Methoden im DaF-Unterricht sowie deren mögliche Auswirkungen auf das Sprachenlernen und die Motivation. Im Fokus steht dabei der türkische Erwachsenenbildungsbereich, der durch heterogene Lerngruppen und praxisnahe Lernziele geprägt ist.

Traditionelle Ansätze bieten Struktur, Regelklarheit und Sicherheit insbesondere im prüfungsorientierten Unterricht. Interaktive Methoden hingegen fördern kommunikative Kompetenz, Selbstständigkeit, soziales Lernen und eine höhere emotionale Beteiligung der Lernenden. Die Arbeit beleuchtet zudem den zunehmenden Einfluss digitaler Medien auf die Unterrichtsgestaltung und die damit verbundene veränderte Rolle der Lehrkraft als Lernbegleiter.

Die Analyse erfolgt ausschließlich auf Basis einschlägiger Fachliteratur; eigene empirische Erhebungen wurden nicht durchgeführt. Ziel ist es, eine fundierte theoretische Grundlage zu schaffen, die als Ausgangspunkt für zukünftige praxisorientierte Forschung dienen kann.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, traditionelle Methoden, interaktive Methoden, Lernmotivation, Erwachsenenbildung, Lehrrolle.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSİNDE İNTERAKTİF VE GELENEKSEL YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI: DİL ÖĞRENME VE MOTİVASYON ÜZERİNE ETKİLERİ

Emine KÖSE BAŞAK

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Ana bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK

Mayıs 2025, 110 Sayfa

Bu kuramsal çalışma, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretildiği (DAF) derslerde geleneksel ve etkileşimli yöntemlerin farklarını ve bu yöntemlerin dil öğrenimi ile öğrenenlerin motivasyonu üzerindeki olası etkilerini incelemektedir. Çalışmanın odak noktası, heterojen öğrenen profillerine ve uygulama temelli öğrenme hedeflerine sahip olan Türkiye'deki yetişkin eğitimi bağlamıdır.

Geleneksel yöntemler, özellikle sınav odaklı öğretimde yapı, kural netliği ve güvenlik sunar. Buna karşılık, etkileşimli yöntemler iletişim becerilerini, öğrenen özerkliğini, sosyal öğrenmeyi ve duygusal katılımı teşvik eder. Çalışmada ayrıca dijital medyanın ders tasarımı üzerindeki artan etkisi ve öğretmenin değişen rolü, bilgi aktarıcından öğrenme sürecini yönlendiren rehber dönüşümü, ele alınmaktadır.

Analiz tamamen alan yazın temelinde gerçekleştirilmiştir; herhangi bir ampirik veri toplanmamıştır. Amaç, ileride yapılacak uygulamalı araştırmalar için sağlam bir kuramsal temel oluşturmaktır.

Anahtar Kelimeler: DAF öğretimi, geleneksel yöntemler, etkileşimli yöntemler, öğrenme motivasyonu, yetişkin eğitimi, öğretmen rolü.

VORWORT

Schon während meiner Schulzeit entwickelte ich ein besonderes Interesse an Technologie, digitalen Medien und neuen Lernmethoden. Diese Begeisterung begleitete mich auch durch meine Studienjahre und beeinflusste maßgeblich meine Sichtweise auf Lehren und Lernen. Als jemand, der selbst im traditionellen Unterrichtssystem aufgewachsen ist, jedoch mittlerweile als Lehrkraft mit Freude interaktive und technologiegestützte Methoden einsetzt, war es mir ein persönliches Anliegen, diesen Wandel in meiner Masterarbeit zu thematisieren.

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Vergleich von interaktiven und traditionellen Methoden im DaF-Unterricht: Ihre Auswirkungen auf das Sprachenlernen und die Motivation“ ist das Ergebnis meiner intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit zwei kontrastierenden didaktischen Ansätzen. Im Fokus steht dabei die Frage, wie diese Methoden insbesondere im Kontext der türkischen Erwachsenenbildung wirken – ein Bereich, in dem ich sowohl als Lernende als auch als Lehrende vielfältige Erfahrungen sammeln konnte.

Ausgehend von meiner Beobachtung, dass sich Lerngewohnheiten und Unterrichtspraxis im digitalen Zeitalter zunehmend verändern, habe ich versucht, die Potenziale und Herausforderungen beider Ansätze herauszuarbeiten. Die Arbeit basiert ausschließlich auf literaturgestützten Quellen und stellt keine empirische Untersuchung dar. Dennoch hoffe ich, dass sie einen Beitrag zur theoretischen Diskussion im Bereich der Fremdsprachendidaktik leisten kann.

Mein aufrichtiger Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Dr. phil. habil. Yasemin Darancık, die mich mit fachlicher Kompetenz, wertvollen Impulsen und stets wohlwollender Unterstützung durch den gesamten Entstehungsprozess begleitet hat.

Ein besonders großer Dank gebührt meinem Ehemann Derviş Mehmet Başak, der in Momenten des Zweifels und der Erschöpfung nie aufgehört hat, an mich zu glauben und mich mit liebevoller Geduld wiederaufgebaut hat.

Ebenso möchte ich meiner Familie von Herzen danken: meiner Mutter Nuran Köse, meinem Vater Niyazi Köse und meiner Schwester Eda Köse – sie haben mich stets

darin bestärkt, meinen eigenen Weg zu gehen, meinen Überzeugungen zu folgen und niemals aufzugeben.

Abschließend bleibt meine Hoffnung, dass diese Masterarbeit nicht nur einen Beitrag zur theoretischen Auseinandersetzung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) leistet, sondern auch das Bewusstsein für den Einsatz traditioneller und interaktiver Lehrmethoden stärkt. Es ist mein Wunsch, dass diese Arbeit als Grundlage für weiterführende Forschungen dient – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung effektiver Unterrichtsmethoden im Bereich der Erwachsenenbildung in der Türkei.



Emine KÖSE BAŞAK

Adana / 2025

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	iv
ÖZET	v
VORWORT	vi
INHALTSVERZEICHNIS.....	viii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	x

TEIL I

EINLEITUNG

1.2 Ziel der Forschung	4
1.3 Annahmen der Forschung	9

TEIL II

THEORETISCHE GRUNDLAGE

2.1 DAF Unterricht in der Türkei ab 2022	14
2.1.1 DAF Unterricht nach traditionalem Verfahren.....	16
2.1.1.1 Studien über Traditionelle Verfahren im DAF-Unterricht.....	18
2.1.1.2 Merkmale traditioneller Methoden im DAF-Unterricht.....	22
2.1.1.3 Grammatik-Übersetzungsmethode und Lehrbuchzentrierung	24
2.1.2 DAF- Unterricht nach interaktivem Verfahren.....	28
2.1.2.1 Studien über Interaktive Verfahren im DAF-Unterricht	29
2.1.3 Studien über den Vergleich traditioneller und interaktiver Verfahren	31
2.1.4 Vergleich interaktiver und traditioneller Methoden im DAF-Unterricht	33

TEIL III

LEHR- UND LERNPERSPEKTIVEN

3.1 Lehr- und Lernperspektiven der Traditionellen Verfahren im DAF-Unterricht...	39
3.1.1. Zielsetzung.....	41
3.1.2 Alter der Lernenden.....	44
3.1.3 Kultur und kulturelle Einflüsse (Werte – Normen)	46
3.1.4 Lebenserfahrung	50
3.1.5 Kenntnis der Fremdsprache	55
3.1.6 Individuelle Faktoren z.B. Motivation, Bereitschaft usw.....	58
3.1.7 Lehrbuch /Unterrichtsmittel.....	61
3.1.8 Anzahl der Studenten und Gruppengrösse	64
3.1.9 Anzahl der Stunden.....	66

3.2 Lehr- und Lernperspektiven der interaktiven Verfahren im DaF-Unterricht	68
3.2.1 Zielsetzung.....	69
3.2.2 Alter der Lernenden.....	70
3.2.3 Kultur und kulturelle Einflüsse (Werte-Normen).....	72
3.2.4 Lebenserfahrung	73
3.2.5 Kenntnis der Fremdsprache	75
3.2.6 Individuelle Faktoren z..B Motivation, Bereitschaft	77
3.2.7 Einsatz von Technologien und Medien	78
3.2.8 Rolle des Lehrers als Moderator.....	81
3.2.9 Anzahl der Stunden.....	83
3.3 Vergleich der Lehr- und Lernperspektiven traditioneller und interaktiver Verfahren	83
3.3.1 Gemeinsamkeiten	85
3.3.2 Unterschiede und Herausforderungen	86
3.3.3 Auswirkungen auf das Sprachenlernen	89
3.3.4 Auswirkungen auf die Motivation.....	92
TEIL IV	
SCHLUSS	
4.1 Schlussforderung	97
4.2 Empfehlungen.....	100
LITERATURVERZEICHNIS	103

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Bzw.: beziehungsweise

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DSD : Deutsches Sprachdiplom

GER : Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache

KI: Künstliche Intelligenz

L2: Zweitsprache

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı (kontextbezogen im deutschen Text erwähnt)

S: Seite

Sog.: sogenannt

Tn: Teilnehmende

U.a.: unter anderem

u.a.m.: und anderes mehr

usw.: und so weiter

vgl.: vergleiche

z.B.: zum Beispiel

TEIL I

EINLEITUNG

In einer zunehmend globalisierten Welt wird das Erlernen von Fremdsprachen immer bedeutender. Sprachen ermöglichen den Zugang zu neuen Kulturen, fördern interkulturelles Verständnis und bieten sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich zahlreiche Vorteile. Besonders hervorzuheben ist die deutsche Sprache: Mit über 100 Millionen Muttersprachlern stellt sie die am weitesten verbreitete Muttersprache in Europa dar und spielt eine wesentliche Rolle in Wissenschaft, Technik, Handel sowie Kunst. Dies macht Deutsch zu einer der gefragtesten Sprachen innerhalb des Bildungssektors.

Die Relevanz des Sprachenlernens hat zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Didaktik im Fremdsprachenunterricht geführt. Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen sind bestrebt, effektivere Methoden zu finden, um den Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht zu werden. Eine zentrale Fragestellung dabei lautet: Welche Unterrichtsansätze sind am erfolgreichsten darin, nicht nur sprachliche Kompetenzen auszubauen sondern auch die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten? In dieser Debatte stehen traditionelle Lehrmethoden oft neben innovativen Ansätzen.

Traditionelle Lehrmethoden basieren typischerweise auf festen Strukturen und einem lehrerzentrierten Ansatz; ihre Wirksamkeit wurde über viele Jahre hinweg unter Beweis gestellt. Sie bieten Stabilität und eine klare Orientierung für den Sprachunterricht sowie bewährte Grundlagen für das Lernen von Grammatikregeln oder Vokabularien. Dennoch zeigen sich durch technologische Entwicklungen und ein zunehmendes Spektrum an Lerntypen Einschränkungen traditioneller Ansätze, diese erscheinen oft starr oder wenig flexibel insbesondere in dynamischen Lernumgebungen.

Im Gegensatz dazu verfolgen interaktive Methoden einen partizipativeren Ansatz: Sie ermutigen lernende Personen zur aktiven Teilnahme am Prozess des Wissenserwerbs, unterstützen kreatives Denken und schaffen Kommunikations- wie auch Kooperationsmöglichkeiten während des Lernens. Sowohl moderne Technologien als auch innovative Strategien können eingesetzt werden um Schüler/Innen anzuspornen Verantwortung für ihren eigenen Fortschritt zu übernehmen. Doch trotz positiver Aspekte

bringen solche Methoden Herausforderungen mit sich, sie benötigen umfassende Planung seitens der Lehrer/Innen ebenso wie ausreichend technische Ressourcen, was einige Schüler möglicherweise verwirren könnte.

Der Entscheidungsprozess zwischen traditionellen und interaktiven Lehrmethoden geht über rein pädagogische Überlegungen hinaus; er betrifft unmittelbar sowohl die Lernmotivation als auch den Lernerfolg. Studien belegen, dass motivierte Schülerinnen und Schüler schneller Fortschritte machen und langfristig bessere Ergebnisse erzielen. Aus diesem Grund ist es entscheidend zu untersuchen, welche Methode einen stärkeren Einfluss ausübt und ob sich gegebenenfalls Elemente beider Konzepte sinnvoll miteinander verbinden lassen.

Diese Arbeit widmet sich dem systematischen Vergleich klassischer sowie moderner Unterrichtsansätze speziell beim DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache). Ziel besteht darin Auswirkungen unterschiedlicher Herangehensweisen bezüglich Förderung linguistischer Fähigkeiten nebst deren Motivationswirkung genauestens analysieren. Durch Vergleiche soll fundiertes Wissen entstehen welches Dozierenden hilft zeitgemäße effektive Curricula gestalten.

Die Ausbildung in Fremdsprachen, insbesondere der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF), sieht sich gegenwärtig zahlreichen Herausforderungen gegenüber. Zum einen zwingt die fortschreitende Globalisierung immer mehr Menschen dazu, schnell und effizient eine Fremdsprache zu erlernen, um in einer zunehmend vernetzten Welt berufliche sowie gesellschaftliche Möglichkeiten nutzen zu können. Gleichzeitig entwickelt sich die Digitalisierung rasant weiter und eröffnet neue technologische Chancen, die das Lehren und Lernen von Sprachen grundlegend verändern könnten. Diese Entwicklungen haben nicht nur den didaktischen Rahmen transformiert, sondern auch maßgeblich die Erwartungen der Lernenden an Sprachkurse beeinflusst. In diesem Kontext stellt sich vor allem die Frage nach den effektivsten Lehrmethoden, seien es traditionelle oder interaktive Ansätze, hinsichtlich des Spracherwerbs sowie der Motivation im DaF-Unterricht. Trotz ständiger Weiterentwicklungen im Bereich des Fremdsprachunterrichts gibt es bislang keine eindeutige Antwort auf diese Fragestellung. Traditionelle Methoden werden für ihre Strukturierung gelobt und sorgen für Klarheit; jedoch wird kritisiert, dass sie oft unzureichend motivieren und lediglich begrenzte aktive Beteiligung fördern können.

Interaktive Methoden hingegen gelten als motivierender und ermöglichen eine stärkere Einbindung der Lernenden in den Kursprozess; dennoch sind sie mit eigenen Problemen konfrontiert, besonders hinsichtlich des organisatorischen Aufwands sowie technologischer Anforderungen.

Traditionelle Lehransätze basieren auf spezifischen Curricula mit einem lehrerzentrierten Ansatz zur systematischen Wissensvermittlung. Der Fokus liegt typischerweise auf dem strukturierten Erlernen von Grammatikregeln, Vokabeln und schriftlichen Übungen zur korrekten Beherrschung sprachlicher Strukturen durch die Lernenden. Solche Methoden haben sich insbesondere in institutionellen Umfeldern bewährt: hier stehen Prüfungsleistungen sowie standardisierte Lernziele häufig im Vordergrund; dies ermöglicht zudem eine gezielte Vorbereitung auf Sprachprüfungen.

Kritikpunkte dieser Formate beziehen sich jedoch darauf, dass sie oftmals statisch sind oder nicht ausreichend intrinsische Motivation bei den Teilnehmern wecken können, insbesondere jüngere Generationen finden möglicherweise Schwierigkeiten darin enthaltene Motivationsquellen innerhalb traditioneller Klassenstrukturen zu entdecken.

Im Gegensatz dazu verfolgen interaktive Lehrmethoden das Ziel einer aktiven Teilnahme seitens der Lernenden unter Berücksichtigung eines Ansatzes: Sprache sollte aktiv genutzt statt passiv gelernt werden. Durch Gruppenarbeiten, Tagesabläufe wie Rollenspiele, digitale Medien, persönliches projektbasiertes Lernen u.a.m., sollen Schüler stärker eingebunden werden. Diese Methodenkombination verspricht sowohl erhöhte Lerneffektivität als auch realitätsnahe Kommunikationserfahrungen, wodurch verstärkt Anreize geschaffen würden, sich aktiv auszutauschen. Außerdem bieten digitale Technologien – wie beispielsweise interaktive Whiteboards oder Online-Plattformen – individualisierte Lernerlebnisse, die optimierter gestaltet und besser an die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers angepasst sein könnten. Laut einigen Studien verbessern Web-2.0-Technologien nicht nur das grundlegende Wissen über Fremdsprachen, sondern steigern auch die akademischen Leistungen (vgl. „Systematischer Überblick über Studien zum Einsatz von Web-2.0-Tools...“). Nichtsdestotrotz bringen interactive methodical approaches ebenfalls einige Hindernisse mit sich: Sie verlangen umfangreiche didaktisches Planungsverfahren, geeignete technische Ausstattung, Flexibilität während Unterrichten. Mangelnde Gliederung bzw. ungezielter Technologieeinsatz kann Verwirrtheit verursachen o leerer Raum schaffen. Folglich besteht ein weiteres Dilemma

darin, dass fundierte Vergleichsstudien fehlen, bislang analysierten viele vorhandene Forschungsarbeiten entweder Stärken traditioneller oder innovativer Methode ohne gleichwertiges Empirisches Studium beider Varianten unter identischem Umfeld vergleichen. Die resultierenden Unsicherheiten erschweren Lehrerinnen Entscheidungen bezüglich optimal angepasster Herangehensweisen erheblich. Bei all diesen Aspekten ist ferner festzustellen, jeder individuelle Unterschiede spielt entscheidende Rolle beim lernen. Persönlichkeit, zuvor gemachte Erfahrungen und Lernstile bedingen Reaktionen in unterschiedlicher Stärke (vgl. „Dissertation ‚Fremdsprachenunterricht in der Türkei‘“). Daher sind rechtzeitige Anpassungsstrategien notwendig, die diese Faktoren berücksichtigen. Lernen funktioniert letztendlich am besten, wenn alle Faktoren zusammenkommen.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass hohe Motivation dafür sorgen kann, dass Teilnehmende schneller Fortschritte machen und nachhaltigere Ergebnisse erzielen. Motivation verbessert die aktive Beteiligung, fördert eine höhere Selbstständigkeit und trägt dazu bei, dass die Verbesserung ihrer Kenntnisse langfristig bestehen bleibt. Welche Methode schließlich einen echten Einfluss hat? Während innovative Techniken oft positive Rückmeldungen erhalten, zeigen Evidenzen, dass manche Teilnehmende durchaus von klar strukturierten Abläufen profitieren.

Das Hauptziel dieser Untersuchung besteht folglich darin, beide Ansätze zeitgemäß und nachvollziehbar miteinander abzugleichen. Dabei sollen sowohl die Vorzüge als auch die Nachteile jedes Konzepts eingehend beleuchtet und praxisnahe Hinweise erarbeitet werden, die zur Gestaltung eines modernen und effektiven Unterrichts beitragen können. Darüber hinaus soll eine bestehende Forschungslücke geschlossen werden, sodass ein tragfähiger Grundstein für moderne Konzepte gelegt wird, die sich an den Bedürfnissen beider Seiten orientieren.

1.2 Ziel der Forschung

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Effekte traditioneller und interaktiver Lehrmethoden auf den Spracherwerb sowie die Motivation der Lernenden im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) systematisch zu analysieren. Der Bereich des Fremdsprachenunterrichts umfasst vielfältige Aspekte, die direkt mit den kognitiven,

affektiven und motivationalen Prozessen der Lernenden verknüpft sind. Die angewandten Lehrmethoden stellen einen entscheidenden Faktor dar, der maßgeblich über die Effektivität des Lernens entscheidet. Während traditionelle Ansätze sich auf eine strukturierte Wissensvermittlung stützen und ein lehrerzentriertes Modell verfolgen, fördern interaktive Methoden einen schülerorientierten Ansatz. Letztere ermutigen zur aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, unterstützen Kooperation und integrieren moderne Technologien.

Traditionelle Lehransätze bieten bewährte Strategien von langjähriger Relevanz, insbesondere hinsichtlich Grammatikvermittlung, Wortschatzerwerb sowie dem Ausbau schriftlicher Sprachfähigkeiten. Diese Methoden zeichnen sich durch klar definierte Kursinhalte, spezifische Materialien und wiederholungsbasierende Techniken aus; sie können besonders für Anfänger vorteilhaft sein aufgrund des damit verbundenen Sicherheitsgefühls für die Lernenden. Dennoch wurden diese Konzepte wegen ihrer rigiden Struktur kritisiert: Sie berücksichtigen oft nicht ausreichend individuelle Unterschiede in den Lerngeschwindigkeiten oder -stilen sowie begrenzte Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der Klasse. Im Gegensatz dazu zielen interaktive Herangehensweisen darauf ab, ein dynamisches Lernen zu ermöglichen, indem sie aktive Beteiligung anregen; dadurch sollen sie das Wachstum individueller Sprachkompetenzen beschleunigen.

Zu den zentralen Elementen dieser Methodik gehören Gruppenarbeit sowie problemlösende Aktivitäten, kombiniert mit spielerischen Ansätzen zum Sprachenlernen unter Einsatz digitaler Hilfsmittel. Durch diesen lernerzentrierten Rahmen erhalten Studierende mehr Kontrolle über ihren Bildungsweg – was dazu führt, dass theoretisch erlerntes Wissen in praktische Fähigkeiten umgewandelt werden kann, die im Alltag Anwendung finden.

Angesichts eines rasanten digitalen Wandels haben sich auch hier deutliche Differenzen zwischen traditionellen und innovativen Methoden herauskristallisiert. Fortschritte in moderner Technologie erleichtern den Zugang zu Ressourcen, ermöglichen individuelles Vorankommen beim Lernen und erlauben die Entwicklung passender Inhalte für verschiedene Stilrichtungen. Das zentrale Forschungsthema gewinnt somit zunehmend an Relevanz, nämlich inwiefern innovative Technologien wie virtuelle Klassenzimmer oder KI-basierte Anwendungen sinnvoll implementiert werden können.

Dabei stehen derzeit zwei zentrale Fragestellungen im Fokus: zum einen, welche Methoden effektivere sprachliche Kompetenzen in Lerngruppen fördern, und zum anderen, unter welchen Bedingungen nachhaltigere Ergebnisse gewährleistet werden können. Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es einer umfassenden Analyse beider Ansätze hinsichtlich ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen. Traditionelle Strukturen bieten zwar eine solide Grundlage für akademische Erfolge, jedoch könnten Flexibilität und Individualisierung durch interaktive Verfahren eine höhere Motivationsrate hervorrufen. Das Hauptanliegen dieser Studie besteht darin, diese beiden methodischen Ansätze tiefgreifend miteinander zu vergleichen, wobei relevante Aspekte systematisch untersucht werden sollen. Dabei wird unter anderem der Frage nachgegangen, welche Strategie sich während unterschiedlicher Phasen als hilfreicher erweist und inwiefern beide Varianten sowohl die Motivation als auch deren Wirkungen unter diversen Umständen beeinflussen.

Ein Schwerpunkt liegt dabei darauf, festzustellen, in welcher Weise diese unterschiedlichen Vorgehensweisen letztendlich unterstützend wirken können. Ausführliche Studien zeigen, wie wichtig hierbei der Aspekt der Motivation ist. Dörnyei (2001) stellt hierzu fest: „Die Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren, die den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen.“ (Dörnyei, 2001, s. 45)

Dennoch bleibt bislang unklar, wie genau klassische gegenüber interaktiven methodologischen Ansätzen konkret motivierend wirken. Motivation gilt schließlich als Schlüsselfaktor, dessen Einfluss direkten Bezug darauf nimmt, ob Teilnehmende aktiv engagiert bleiben und welches Verhältnis zu den Lernelementen aufgebaut wird. Schlussfolgernd prägen Haltung und Umgang mit Herausforderungen langfristig die Präferenzen in Bezug auf bestimmte Themenbereiche.

Trotz aller positiven Bewertungen klassischer Lehrmethoden wurde festgestellt, dass solche Praktiken insbesondere dann wirksam waren, wenn grundlegende Komponenten – wie die Vermittlung grammatischer Normen oder die Integration von Wortschatz – in einem geordneten Kontext strukturiert vermittelt werden konnten. Für zukünftige Forschungen sollte daher besonderes Augenmerk auf diesen Aspekt gelegt werden.

Die Auswirkungen traditioneller und interaktiver Lehrmethoden auf die Motivation der Lernenden sind bislang nicht abschließend geklärt. Es besteht weiterhin Unsicherheit darüber, inwiefern beide Ansätze die Motivation beeinflussen und welcher Ansatz als anregender gilt. Die Lernmotivation stellt einen entscheidenden Faktor dar, der direkt das Engagement des Einzelnen im Lernprozess sowie dessen Beziehung zum Unterrichtsmaterial beeinflusst. Der Umgang der Lernenden mit den Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache, ihre Haltung gegenüber dem Lernen und ihre langfristigen Gewohnheiten werden maßgeblich von der durch verschiedene Lehrmethoden geförderten Motivation geprägt.

Traditionelle Lehransätze gelten seit vielen Jahren als effektive Methode im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Diese Methoden haben sich bewährt bei der systematischen Vermittlung grundlegender Sprachbestandteile – insbesondere grammatikalischer Strukturen und Wortschatz – was es den Schülern ermöglicht, ihre sprachlichen Fähigkeiten innerhalb eines klar strukturierten Rahmens zu entwickeln. Traditionelle Methoden bieten signifikante Vorteile für das Sprachenlernen, speziell in akademischen Umfeldern; sie vermitteln eine solide Struktur sowie klare Richtlinien durch die sequenzielle Anordnung von Grammatik- und Vokabeltraining, wobei jede Stufe auf vorangegangenen Inhalten basiert. Dennoch ist umstritten, wie diese traditionellen Ansätze die Motivation fördern können: Da sie häufig stark auf Wiederholungen und auswendig gelernte Übungen setzen sowie schriftliche Prüfungen betonen, könnte dies das aktive Engagement der Schülerinnen und Schüler mindern. Besonders heterogene Gruppen könnten darunter leiden; einige Teilnehmer finden möglicherweise innerhalb dieser strengen Rahmenbedingungen weniger Anreiz zum Lernen aufgrund unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten oder Niveaus.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an traditionellen Lehrmethoden ist, dass sie die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und die Motivation der Lernenden in heterogenen Gruppen nur unzureichend fördern. Gebauer und Mc Elvany (2020) betonen in ihrer Untersuchung die Bedeutung differenzierter Unterrichtsformen im Kontext kulturell-ethnischer Diversität und weisen darauf hin, dass insbesondere Einstellungen und motivationale Orientierung der Lehrkräfte entscheidend dafür sind, ob Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen angemessen gefördert werden.

Diese Erkenntnis verdeutlicht gewisse Grenzen traditioneller Ansätze, besonders für Individuen mit variierenden Lernstilen: Während solche Methodiken möglicherweise unzureichend für aktivere oder stärker interaktionsorientierte Lerntypen sind, können sie gleichzeitig eine verlässliche Grundlage für jene Schülerinnen und Schüler darstellen, die ein hohes Maß an systematischer Struktur und Klarheit benötigen.

Im Gegensatz dazu stehen interaktive Lehrmethoden oft in Verbindung mit einer erhöhten lernbezogenen Motivation. Ziel dieses Ansatzes ist es, das Sprachenlernen natürlicher, flexibler und stärker lernerzentriert zu gestalten, indem Lernende angeregt werden, aktiver am Prozess teilzunehmen. Praktiken wie Gruppenarbeit, projektbasiertes Lernen, Rollenspiele, Problemlösungsaufgaben und der Einsatz digitaler Materialien ermöglichen es den Studierenden, ihren eigenen Bildungsweg zu steuern und Verantwortung zu übernehmen, wobei individuelle Lerntempi respektiert werden. Insbesondere kollaborative Lernsituationen bieten Gelegenheit zur Entwicklung sowohl sozialer als auch sprachlicher Kompetenzen durch Interaktion untereinander.

Die Einbindung von Technologie in Bildungsprozesse stellt einen entscheidenden Aspekt dar, der die Effektivität interaktiver Lehrmethoden steigert. Digitale Werkzeuge ermöglichen eine personalisierte Lernumgebung und erleichtern den Zugang zu Inhalten, die auf individuelle Interessen und Lerntempi abgestimmt sind. Zu den effektiven Instrumenten zur Förderung der Motivation bei Lernenden zählen interaktive Whiteboards, Online-Plattformen für Sprachlernangebote, gamifizierte Lernanwendungen sowie virtuelle Realität-gestützte Sprachlernumgebungen. In diesem Kontext lässt sich feststellen, dass interaktive Methoden die individuellen Lernerfahrungen erheblich bereichern. Während traditionelle Ansätze meist lehrerzentriert agieren, wird im Rahmen interaktiver Methoden von den Lernenden ein aktives Mitwirken am Wissensprozess erwartet. Dies fördert nicht nur das Selbstbewusstsein im Umgang mit Sprache, sondern stärkt auch ihre Kommunikationsfähigkeiten. Zudem ermöglicht es ihnen, Sprache als integralen Bestandteil des Alltags und nicht lediglich als akademisches Fachgebiet wahrzunehmen. Dennoch weisen diese interaktiven Ansätze gewisse Einschränkungen auf: Zunächst ist es erforderlich, dass Lehrkräfte pädagogische Flexibilität zeigen und unterschiedliche Unterrichtsstrategien beherrschen können, um diese Methoden effektiv anzuwenden. Des Weiteren spielt die Bereitstellung einer geeigneten Infrastruktur für den effizienten Einsatz digitaler Hilfsmittel eine wesentliche Rolle; Bildungseinrichtungen müssen

entsprechend ausgestattet werden und Investitionen in kontinuierliche berufliche Fortbildung der Lehrkräfte sind unerlässlich.

An dieser Stelle stellt sich innerhalb des Sprachunterrichts die zentrale Frage, inwiefern der systematische Ansatz traditioneller Methoden harmonisch mit der Flexibilität sowie dem lernerzentrierten Charakter interaktiver Verfahren verbunden werden kann und welche Strategien entwickelt werden könnten, um ein optimales Unterrichtsmodell zu schaffen. Ein solches Modell sollte darauf abzielen, sowohl die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten als auch deren sprachliche Fertigkeiten möglichst wirkungsvoll weiterzuentwickeln. Das primäre Ziel dieser Untersuchung besteht darin, eingehend zu analysieren, wie beide Lehrmethodologien Einfluss auf Motivation und Spracherwerb nehmen und zugleich die Umsetzbarkeit eines hybriden Modells zu erörtern – eines Modells, das idealerweise die Stärken beider Ansätze vereint. Hierbei soll ein wissenschaftlich fundierter Leitfaden entstehen, der Empfehlungen darüber gibt, welche Methodiken unter spezifischen Umständen bevorzugt eingesetzt werden sollten, um den vielfältigen Bedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden und das Erlernen von Sprachen effizienter zu gestalten.

1.3 Annahmen der Forschung

Die Grundlage dieser Untersuchung basiert auf der Annahme, dass sowohl traditionelle als auch interaktive Lehransätze spezifische Vorteile und Herausforderungen im Kontext des Deutschunterrichts als Fremdsprache (DaF) mit sich bringen. Der Unterricht in einer Fremdsprache stellt einen komplexen und dynamischen Prozess dar, der über die bloße Vermittlung grammatikalischer Strukturen und Vokabeln hinausgeht; er hat unmittelbare Auswirkungen auf die kognitiven Prozesse, die Motivation zum Lernen sowie das Sprachniveau der Studierenden. Infolgedessen beeinflussen die gewählten Lehrmethoden nicht nur den Wissensvermittlungsvorgang selbst, sondern auch dessen Effektivität und Nachhaltigkeit sowie das Engagement der Lernenden während des Unterrichts.

Ein erfolgreicher Sprachunterricht sollte mehr bieten als lediglich theoretisches Wissen; es ist entscheidend, dass er den Lernenden ermöglicht, die Sprache aktiv zu nutzen und sie dazu anregt, intrinsisch motiviert am Lernprozess teilzunehmen. Vor

diesem Hintergrund wird die Bedeutung von Lehrmethoden für den gesamten Bildungsprozess immer klarer. Traditionelle Ansätze werden oft als effektive Möglichkeit angesehen, um eine fundierte Basis zu schaffen: Sie ermöglichen strukturierten Sprachunterricht innerhalb eines definierten Rahmens. Diese Methoden gewährleisten insbesondere eine systematische Einführung in Grammatikregeln durch regelmäßige Wiederholungen sowie ein unterrichtliches Vorgehen gemäß festgelegter Standards.

Ein solches strukturiertes Umfeld kann insbesondere bei Anfängern im Sprachenlernen Vertrauen fördern und ihnen helfen, bewusster auf grammatikalische Genauigkeit zu achten. Allerdings könnte diese lehrerzentrierte Herangehensweise potenziell zur Einschränkung aktiver Beteiligung führen – was bedeutet, dass Lerner möglicherweise weniger Einfluss auf ihren eigenen Ausbildungsweg haben können. Dies wirft einige Herausforderungen auf angesichts der Tatsache, dass moderne Lernende zunehmend interaktiven, individualisierten und praxisorientierten Methoden bevorzugen.

Im Gegensatz dazu fördern interaktive Lehransätze einen stärker lernerzentrierten Zugang, der Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitgestaltung ihres eigenen Lernprozesses auffordert, Kooperation begünstigt und innovative Technologien integriert. Ziel dieser Methoden ist es, die Lernenden nicht nur zu passiven Empfängern von Grammatikwissen oder Wortschatzbereichen zu machen, sondern sie vielmehr dazu zu befähigen, einen aktiven Teil dieses Prozesses einzunehmen. Dieses Modell beinhaltet Elemente wie Gruppenarbeiten, projektbasiertes Lernen und den Einsatz digitaler Medientools, welche den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, ihre Kreativität individuell auszudrücken. Dadurch erhalten die Lernenden Zugang dazu, Sprache nicht ausschließlich akademisch wahrzunehmen, sondern sie auch kommunikativ im Alltag anzuwenden. In Ergänzung dazu erlaubt diese strukturierende Ausrichtung eine bessere Anpassungsfähigkeit an individuelle Fortschritte jedes einzelnen Schülers und erhöht insgesamt deren Partizipation erheblich.

Angesichts der raschen Digitalisierung und sich wandelnden Lerngewohnheiten werden die Unterschiede zwischen den Lehrmethoden zunehmend deutlicher. Während traditionelle Ansätze einen strukturierten Sprachunterricht bieten, der festen Regeln folgt und schrittweise erfolgt, beinhalten interaktive Methoden flexiblere und dynamischere Strukturen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. In

diesem Kontext wird es immer wichtiger zu klären, welche Methode effektiver ist. Einige Studien legen nahe, dass herkömmliche Verfahren für bestimmte Lerngruppen effizienter sein können; andere hingegen zeigen auf, dass interaktive Ansätze eine höhere Motivation fördern und dazu beitragen können, das Sprachenlernen nachhaltiger zu gestalten.

Diese Forschung hat zum Ziel, zu analysieren, wie verschiedene Lehransätze den Prozess des Sprachenlernens beeinflussen sowie die Motivation von Lernenden stärken oder schwächen können. Die Untersuchung beleuchtet detailliert die Auswirkungen traditioneller versus interaktiver Methoden auf diverse Lernerprofile und identifiziert entscheidende Faktoren im Lernprozess sowie Kontextelemente zur Bestimmung ihrer Effektivität. Da individuelle Unterschiede in den Lernprozessen eine wesentliche Rolle spielen, ist es unrealistisch anzunehmen, dass dieselbe Lehrmethode bei allen Studierenden gleich wirksam ist. Daher wird ein zentraler Aspekt dieser Studie darin bestehen, herauszufinden, wie unterschiedliche Unterrichtsansätze variierende Ergebnisse in Bezug auf Merkmale wie persönliche Lernstile, vorhandene Sprachkenntnisse, Altersgruppen sowie Motivationsquellen erzeugen. In diesem Zusammenhang lassen sich einige grundlegende Annahmen erweitern: Traditionelle und interaktive Methoden verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Aufgrund lernstilbedingter Präferenzen unter den Sprachlernenden kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine spezifische Lehrmethode universell effektiv für alle Schülerinnen und Schüler ist.

Während konventionelle Lehrmethoden für Personen, die von strukturierten und regelbasierten Lernansätzen profitieren, vorteilhaft sein können, erweisen sich interaktive Methoden oft als effektiver – insbesondere für Lernende mit einem sozialen, erfahrungsorientierten und kollaborativen Stil. Traditionelle Ansätze bieten eine systematischere Herangehensweise an Grammatik und Wortschatz.

Diese klassischen Methoden unterstützen den Aufbau einer soliden Sprachbasis durch die schrittweise Einführung von Grammatikregeln und Vokabular. Dieser Ansatz kann besonders wertvoll für Studierende sein, die Sprachen im akademischen Kontext oder zur Vorbereitung auf Prüfungen lernen. Dennoch kann der strikte Charakter dieser Methodik dazu führen, dass das aktive Engagement der Lernenden eingeschränkt wird, was wiederum negative Auswirkungen auf deren Motivation haben könnte.

Im Gegensatz dazu fördern interaktive Lehrmethoden sowohl die Motivation als auch die Kommunikationsfähigkeiten der Teilnehmenden. Man geht davon aus, dass solche Ansätze eine aktivere Beteiligung am Lernen begünstigen und einen natürlicheren Umgang mit Sprache ermöglichen.

Die Wahl des Unterrichtsansatzes hat unterschiedliche Effekte auf das individuelle Motivationsniveau der Schüler; während traditionelle Methoden einige motivieren könnten, empfinden andere sie möglicherweise als wenig inspirierend. Die Integration moderner Technologien in den Sprachlernprozess steigert zudem die Effektivität interaktiver Ansätze erheblich: Virtuelle Klassenräume sowie mobile Apps und KI-gestützte Lerntools erhöhen wesentlich ihre Wirksamkeit.

Zudem beeinflusst das Lernumfeld direkt den Erfolg der gewählten Methode; traditionelles Lehren ist in strukturierteren Settings effektiv hingegen entfalten Interaktionen ihr Potenzial vor allem in flexibleren Umgebungen.

Ein hybrider Ansatz könnte daher zu einem ausgewogeneren Bildungsprozess beitragen, indem er Stärken beider Methoden vereint. Es wird angenommen, dass weder ein rein traditioneller noch ausschließlich interaktiver Ansatz optimal für alle Lerner ist – vielmehr zeigt sich häufig eine Kombination beider Strategien als wirkungsvoller herauszustellen.

Die Forschung zu diesen Annahmen zielt darauf ab herauszufinden wie verschiedene Lehrmethoden gezielt Einfluss auf den Prozess des Sprachenlernens nehmen können - es werden sowohl theoretische Erkenntnisse erwartet wie auch praktische Anwendungen im Bereich des Sprachunterrichts gefördert werden sollen.

TEIL II

THEORETISCHE GRUNDLAGE

Das zweite Kapitel dieser Arbeit liefert eine umfassende theoretische Basis zur Analyse der Effekte traditioneller und interaktiver Lehrmethoden im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht. Es zielt darauf ab, zentrale Konzepte, Theorien und Modelle zu erläutern, die den methodischen sowie didaktischen Rahmen für die nachfolgende Analyse und Diskussion festlegen. Eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Forschungsarbeiten soll dazu dienen, sowohl die Charakteristika als auch die Vor- und Nachteile beider Ansätze herauszuarbeiten und deren Bedeutung innerhalb des DaF-Unterrichts klarzustellen.

Anfänglich behandelt dieses Kapitel grundlegende Aspekte des Sprachunterrichts und führt detailliert in beide zentralen Methoden – traditionelle versus interaktive Lehransätze – ein. Im weiteren Verlauf wird das Thema Motivation im Sprachenlernen erörtert, wobei insbesondere auf Motivationstheorien eingegangen wird sowie deren praktische Relevanz beleuchtet wird. Ein abschließender Vergleich der beiden Methodenkonzepte dient dem Zweck, fundierte theoretische Grundlagen für spätere Diskurse zu schaffen. Der theoretische Hintergrund ist essenziell; er bildet nicht nur das Fundament zum Verständnis der untersuchten Lehrmethoden sondern bietet ebenfalls Anhaltspunkte für kritisches Reflektieren sowie Empfehlungen ableiten zu können. Besonders im heterogenen Kontext des DaF-Unterrichts verlangt die Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden durchdachte didaktische Entscheidungen basierend auf bewährten Prinzipien wie auch innovativen Herangehensweisen.

Ziel dieses Kapitels ist es zudem, einen systematischen Überblick über bestehende Ansätze im Sprachunterricht bereitzustellen, ihre Auswirkungen auf Lernmotivation sowie -erfolg darzulegen und Forschungslücken aufzuzeigen, die in den folgenden Abschnitten thematisiert werden sollen. Die Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur hat nicht nur die Aufgabe, bestehendes Wissen zusammenzufassen, sondern soll ebenso neue kritische Perspektiven eröffnen, die von Bedeutung sind, um den DaF-Unterricht weiterzuentwickeln. Durch eine ausführliche Analyse relevanter Theorien und Modelle werden wichtige Grundlagen für anschließende Diskussionen sowohl praktischer als auch theoretischer Natur hinsichtlich der untersuchten Lehrmethoden

gelegt. Dieses Kapitel spielt somit eine entscheidende Rolle bei der Betonung eines reflektierten Ansatzes in Bezug auf die Wahl geeigneter Methoden im Sprachunterricht und erweitert gleichzeitig den Diskurs über effektive und motivierende Lehrelemente.

2.1 DAF Unterricht in der Türkei ab 2022

Seit 2022 hat sich der Deutschunterricht in der Türkei erheblich verändert, bedingt durch neue bildungspolitische Maßnahmen und globale Entwicklungen. Die Umwandlung des Deutschen von einer Pflicht- zu einer Wahlfremdsprache hat unmittelbare Auswirkungen auf die Lernprozesse, den akademischen Fortschritt und die Motivation der Schüler. Diese Änderung im Bildungssystem schränkt insbesondere die Möglichkeiten für Deutschlernende ein, ihre Sprachfähigkeiten auszubauen und langfristige akademische oder berufliche Ziele zu verfolgen.

Für viele Schüler bringt diese Neuregelung eine Reihe struktureller Herausforderungen mit sich, die das Erlernen dieser Sprache erschweren. Der Status als Wahlfach beeinflusst nicht nur das allgemeine Bewusstsein für die Relevanz des Deutschen im Bildungs- und Berufsleben negativ, sondern in einem stark prüfungsorientierten System haben viele Schüler Schwierigkeiten, dem optionalen Kurs ausreichend Zeit zu widmen. Dies führt dazu, dass Deutsch gegenüber anderen Fächern an Bedeutung verliert. Aus didaktischer Sicht sollte Deutsch jedoch nicht nur als Fach betrachtet werden; vielmehr ist es entscheidend, ein Lernumfeld zu schaffen, das aktives Engagement mit der Sprache fördert und kritisches Denken unterstützt. İbrahim İlkan (2011) argumentiert in seinem Werk „Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe, inhaltliche und methodische Gestaltung“, dass Aktivitäten zur Literatur- und Sprachpraxis ausschließlich auf Deutsch durchgeführt werden sollten. Dies könnte entscheidend dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Gedanken effektiv in der Zielsprache auszudrücken. Darüber hinaus wäre es sinnvoller, wenn grammatikalische Regeln nicht isoliert theoretisch vermittelt würden; stattdessen sollte ihr Beitrag zum Verständnis literarischer und sprachlicher Texte stärker hervorgehoben werden.

İlkan (2011) hebt zudem hervor, dass literarische Texte hervorragende Mittel sind, um Sprachkenntnisse bei Schülern gezielt zu fördern. Besonders Kurzgeschichten

bieten laut ihm einen effizienteren Ansatz zur Verbesserung des Spracherwerbs im Vergleich zu längeren Romanen. Kürzere Textformen motivieren die Jugendlichen zu einer aktiveren Anwendung ihrer Sprachfertigkeiten sowie zu intensiveren Interaktionen mit literarischen Inhalten – dies spielt eine wesentliche Rolle beim Ausbau ihrer Denk- und Schreibkompetenzen im Deutschen.

Um den Unterricht zielgerichtet gestalten zu können, ist es notwendig, Methoden einzuführen, die verschiedene Leistungsniveaus innerhalb heterogener Lerngruppen berücksichtigen. İlkan (2011) weist auf die Notwendigkeit von Reformen innerhalb der Germanistik hin und spricht sich dafür aus, ein systematisches Erklärungsschema anzuwenden, das diverse Hintergründe berücksichtigt. Das vergleichende Studium kulturell unterschiedlicher Literaturen kann hierbei hilfreich sein, um Studierenden zu vermitteln, kulturelle Kontexte besser nachzuvollziehen, während sie gleichzeitig eine Fremdsprache erlernen.

Die Bedeutung von Übersetzungskursen im Prozess der Sprachbildung sollte nicht unterschätzt werden. In ihrer Arbeit „Übersetzung im DaF-Unterricht“ betonen Gündoğdu und Büyüknisan (2011), dass Übersetzungsübungen nicht nur zur Festigung lexikalischer und grammatischer Kenntnisse dienen sollten, sondern auch als interdisziplinäres Anwendungsfeld gestaltet werden können, um verschiedene Kenntnisse aus Disziplinen wie Landeskunde, Linguistik und Literatur zu integrieren. Sie argumentieren, dass Übersetzungsübungen nicht nur auf die Verwendung und das Üben von Grammatik und Wortschatz reduziert werden dürfen, sondern vielmehr zur Förderung der Sprachbewusstheit und des fremdsprachlichen Lernens beitragen sollten. Darüber hinaus sollte die Übersetzung als Mittel des Sprachvergleichs zur Bewusstmachung verschiedener Sprachstrukturen in der Muttersprache und Fremdsprache eingesetzt werden. Dies ermöglicht den Lernenden, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Sprachen zu erkennen und ihre sprachliche Sensibilität sowie Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen zu fördern.

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, die Lehrmethoden an Universitäten und Schulen neu zu evaluieren, um eine nachhaltige Verbesserung des Deutschunterrichts zu erreichen. Schülerinnen und Schüler sollten in ein Umfeld eingebettet werden, das ihnen ermöglicht, ihre Sprachkenntnisse kontinuierlich

weiterzuentwickeln und aktiv anzuwenden. Um einen effektiven Deutschunterricht sicherzustellen, ist es unerlässlich, über rein theoretische Kurse hinauszugehen: Interaktive Lernmöglichkeiten müssen geschaffen und vielfältige Gelegenheiten zum praktischen Üben angeboten werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Reform des Deutschunterrichts in der Türkei im Jahr 2022 große Herausforderungen für die Studierenden mit sich bringt. Der Wandel hin zu Wahlfächern hat nicht nur die Motivation verringert, sondern auch negative Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Unterrichtsqualität gehabt. Aus Sicht der Studierenden ist es daher wichtig, literarische Werke in den Sprachunterricht einzubeziehen sowie die mündlichen Kompetenzen gezielt durch Übersetzungskurse zu fördern, um künftig einen effizienteren Deutschunterricht gestalten zu können.

2.1.1 DAF Unterricht nach traditionalem Verfahren

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), stützt sich auf eine lange pädagogische Geschichte, die vor allem durch Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode und die direkte Methode geprägt wurde. Diese Verfahren, die insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert entwickelt und etabliert wurden, beeinflussen vielerorts bis heute den schulischen und universitären Sprachunterricht, insbesondere in Ländern wie der Türkei, in denen der Fremdsprachenerwerb stark institutionell strukturiert ist.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode war ursprünglich für den Unterricht klassischer Sprachen wie Latein und Altgriechisch konzipiert und wurde später auf moderne Fremdsprachen übertragen. Diese Methode legt den Fokus auf die systematische Vermittlung grammatischer Regeln sowie das Übersetzen literarischer oder didaktisch konstruierter Texte. Der Sprachunterricht folgt dabei einem stark formalen, regelgeleiteten Aufbau. Lernende analysieren Satzstrukturen, lernen Vokabeln in isolierter Form und übersetzen Sätze oder ganze Texte aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt. Die aktive Sprachproduktion – insbesondere das freie Sprechen – bleibt in dieser Methode weitgehend unberücksichtigt. Dennoch bietet dieser Zugang eine gewisse didaktische Klarheit und eignet sich vor allem für Lernende mit einer kognitiv-analytischen Lernpräferenz oder für Kontexte, in denen formale Sprachkenntnisse (z. B. für Prüfungen) im Vordergrund stehen.

Demgegenüber basiert die direkte Methode auf der Grundannahme, dass Fremdsprachen möglichst wie Erstsprachen erworben werden sollten. Dies bedeutet, dass der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache stattfindet und grammatische Phänomene implizit, also durch Sprachgebrauch und Sprachbegegnung, vermittelt werden. Typische Elemente dieser Methode sind dialogisches Lernen, Nachsprechübungen, visuelle Hilfsmittel sowie der Verzicht auf Übersetzungen. Der Schwerpunkt liegt auf der mündlichen Kommunikation und der Förderung der Sprachflüssigkeit. In der Praxis wird diese Methode jedoch selten in reiner Form angewendet, sondern häufig mit Aspekten der Grammatik-Übersetzungsmethode oder anderen traditionellen Verfahren kombiniert.

In vielen Bildungseinrichtungen – insbesondere in staatlichen Schulen mit großem Prüfungsschwerpunkt – wird der DaF-Unterricht nach wie vor stark von diesen traditionellen Verfahren beeinflusst. Dies äußert sich nicht nur in der Gestaltung der Lehrmaterialien, sondern auch in der Unterrichtsorganisation selbst: Frontalunterricht, lehrerzentrierte Erklärungen, reproduktive Übungen sowie die Vorbereitung auf standardisierte Prüfungsformate dominieren häufig das Unterrichtsgeschehen. Dabei wird Kommunikation oft nur in kontrollierter, simulierter Form geübt, während authentische, spontane Sprachverwendung zu kurz kommt.

Obwohl diese traditionellen Ansätze methodische Sicherheit und eine klar strukturierte Progression bieten – was besonders für große, homogene Lerngruppen von Vorteil sein kann – geraten sie im Kontext einer modernen, pluralen Lernlandschaft zunehmend unter Kritik. In internationalen Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik wird immer wieder darauf hingewiesen, dass traditionelle Verfahren den heutigen Anforderungen an Sprachunterricht nicht mehr gerecht werden. Die ausschließliche Konzentration auf grammatikalische Korrektheit, das isolierte Vokabellernen und das Fehlen authentischer Kommunikationsanlässe gelten als hemmend für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und nachhaltiger Lernmotivation.

Hinzu kommt, dass traditionelle Methoden häufig kognitive Lernprozesse in den Mittelpunkt stellen, während affektive, soziale und individuelle Komponenten vernachlässigt werden. Dies stellt insbesondere für Lernende mit unterschiedlichen Lernstilen – etwa visuell-räumliche, musikalische oder kinästhetische Typen – ein Problem dar. Studien zur Lernerpsychologie (vgl. Gardner, 1993) haben jedoch gezeigt,

dass ein Individuen zentrierter und mehrdimensionaler Unterrichtsansatz effektiver ist, um das Potenzial aller Lernenden zu fördern.

Auch aus motivationspsychologischer Sicht ist eine Abkehr vom rein traditionellen Unterrichtsmodell geboten. Wie Dörnyei (2001) betont, ist Motivation ein entscheidender Faktor im Fremdsprachenerwerb. Lehrmethoden, die wenig Interaktion, Autonomie oder kreative Sprachverwendung zulassen, riskieren, die intrinsische Motivation der Lernenden zu untergraben und damit langfristige Lernprozesse zu behindern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass traditionelle Verfahren im DaF-Unterricht nach wie vor eine gewisse Berechtigung besitzen – insbesondere bei der Einführung grundlegender grammatischer Strukturen, der Vermittlung metasprachlicher Reflexion oder der Prüfungsvorbereitung. Sie reichen jedoch nicht aus, um den komplexen Anforderungen eines zeitgemäßen Sprachunterrichts gerecht zu werden, der interkulturelle, kommunikative und mediengestützte Kompetenzen einbezieht. Eine methodisch-didaktische Öffnung, die kooperative, handlungsorientierte und differenzierende Elemente einbezieht, ist daher unumgänglich, um der Vielfalt moderner Lernenden gerecht zu werden und Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontext erfolgreich zu vermitteln.

2.1.1.1 Studien über Traditionelle Verfahren im DAF-Unterricht

Traditionelle Lehrmethoden haben über Jahrzehnte hinweg die Praxis des Fremdsprachenunterrichts maßgeblich geprägt. Besonders im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) galten sie lange Zeit als vorherrschendes didaktisches Paradigma, das auf festen curricularen Vorgaben, linear aufgebauten Lernzielen und standardisierten Lehrmaterialien basiert (Klippel, 2000). Sie wurzeln in einem instruktivistischen Lernverständnis, das davon ausgeht, dass Wissen durch die Lehrkraft systematisch vermittelt und durch Wiederholung gefestigt wird. Zentral ist hierbei die explizite Vermittlung von grammatikalischen Strukturen und lexikalischen Einheiten in einem deduktiven Verfahren – also zunächst Regel, dann Anwendung.

In der Unterrichtspraxis äußert sich dies in stark lehrerzentrierten Phasen, in denen die Lehrperson als Wissensvermittler fungiert und Lernende hauptsächlich rezeptiv

agieren. Die Lernaktivitäten konzentrieren sich dabei auf das Memorieren von Vokabeln, das Erklären von Grammatikregeln sowie die Bearbeitung schriftlicher Übungen. Ziel ist in erster Linie die korrekte Reproduktion sprachlicher Strukturen, was sich insbesondere in prüfungsorientierten Kontexten als effektiv erwiesen hat (Butzkamm, 2002). Dennoch zeigt sich, dass diese Methoden langfristig nicht alle Lernziele erreichen. So stellt Darancık (2012) fest:

Der Leseprozess im Fremdsprachenunterricht besteht in der Regel aus drei Phasen: vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. [...] Wenn ein Lehrer den Unterricht dauerhaft nach diesen Phasen strukturiert, wird er der Monotonie nicht entgehen können und die gelangweilten Schüler nicht aktivieren. Infolgedessen entfernen sich die Lernenden von einem eintönig und langweilig gestalteten Fremdsprachenunterricht, was das Lernen ineffektiv macht. (Darancık, 2012, s. 256, vgl. Ehlers, 1996)

Auch aus Sicht der Lernenden werden traditionelle Methoden kritisch bewertet. Viele wünschen sich spielerische, kreative und kontextbezogene Elemente im Fremdsprachenunterricht. So berichten Darancık zufolge zahlreiche Schüler/Innen:

Die Schülerinnen und Schüler sind der traditionellen Unterrichtsmethoden überdrüssig und betonen, dass der Fremdsprachenunterricht mit Spielen, Musik und modernen Methoden gestaltet werden sollte. (Darancık, 2012, s. 262).

Ein Schülerkommentar bringt dies besonders deutlich auf den Punkt: "Wenn Deutsch mit geeigneten Methoden unterrichtet wird, ist es gar nicht so schwer" (Darancık, 2012, s. 264).

Die aktuelle fremdsprachendidaktische Forschung zeigt deutlich, dass traditionelle Methoden wichtige Aspekte eines modernen, handlungsorientierten Sprachunterrichts vernachlässigen – vor allem im Hinblick auf Motivation, Transferleistungen und kommunikative Kompetenzen (Dörnyei, 2001; Weber, 2018). Zwar bieten diese Verfahren eine gewisse methodische Sicherheit, was insbesondere in leistungsschwächeren oder stark strukturierten Lernumgebungen hilfreich sein kann, doch bleibt der Raum für authentische Sprachverwendung und selbstständige Kommunikation oft begrenzt. Serindağ (2006) kritisiert:

In fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen, die mit traditionellen Methoden wie Frontalunterricht oder Frage-Antwort-Techniken durchgeführt werden, befinden sich die Lernenden in der Regel in einer passiven Rolle. Da der Großteil der Unterrichtszeit von der Lehrkraft gesprochen wird, reduziert sich die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, produktive Fähigkeiten wie Sprechen zu entwickeln. Dadurch entstehen Lernende, die zwar über umfangreiche Kenntnisse über die Sprache verfügen, sich aber nicht trauen zu sprechen oder Fehler zu machen. (Serindağ, 2006, s. 36)

Diese Kritik hat in den letzten Jahren zu einem Paradigmenwechsel in der DaF-Didaktik geführt: Der Trend geht klar in Richtung lernerzentrierter, kommunikativer und interaktiver Unterrichtsformen, die nicht nur die Sprachhandlungskompetenz, sondern auch die Selbstwirksamkeit und Motivation der Lernenden stärken sollen. Unterstützt wird dieser Wandel durch konstruktivistische Lerntheorien, die Sprache als sozialen, sinnstiftenden und aktiven Aneignungsprozess verstehen, bei dem Lernende Wissen nicht passiv aufnehmen, sondern aktiv konstruieren (Reichenbach, 2008).

Infolgedessen verändert sich auch die Rolle der Lehrperson: Sie fungiert zunehmend als Moderatorin, Coach und Impulsgeberin eines dynamischen und kooperativen Lernprozesses. Dabei wird die reflektierte Auswahl der Methode besonders wichtig. Darancık stellt hierzu fest: "Selbstverständlich wird die Lehrkraft auch traditionelle Methoden anwenden. Doch wenn diese Methoden nicht zur richtigen Zeit und am richtigen Ort eingesetzt werden, vermindert sich die Effektivität des Unterrichts." (Darancık, 2012, s. 265)

Diese didaktischen Verschiebungen sind nicht nur im internationalen Raum erkennbar, sondern spiegeln sich auch deutlich in der DaF-Lehrpraxis in der Türkei wider. In zahlreichen wissenschaftlichen Studien wird untersucht, inwiefern traditionelle Methoden noch mit den aktuellen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts vereinbar sind. Die Befunde zeigen, dass ein ausschließlich grammatikzentrierter und lehrbuchgebundener Unterricht zwar Orientierung und Struktur bieten kann, jedoch häufig nicht ausreicht, um nachhaltiges Lernen, intrinsische Motivation und kommunikative Kompetenz zu fördern – insbesondere in der Erwachsenenbildung sowie in heterogenen Lernumgebungen, wie sie im türkischen Bildungssystem weit verbreitet sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die sprachliche Selbsttätigkeit der Lernenden. Traditionelle Methoden schaffen selten Raum für kreative Sprachverwendung, spontane Reaktionen oder interaktive Kommunikationsformen. Gerade diese Elemente gelten jedoch als entscheidend für den Aufbau nachhaltiger kommunikativer Kompetenz. Ein Unterricht, der projektorientierte Aufgaben, problembasierte Lernszenarien und fächerübergreifende Inhalte integriert, fördert nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch die Persönlichkeitsbildung, das kritische Denken und die interkulturelle Sensibilität der Lernenden.

Empirische Studien belegen, dass Lernende, die überwiegend mit traditionellen Verfahren unterrichtet wurden, oftmals Schwierigkeiten zeigen, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden. Gleichzeitig wird in zahlreichen Studien hervorgehoben, dass die Kombination traditioneller und interaktiver Elemente – etwa durch Gruppenarbeiten, Rollenspiele oder den Einsatz digitaler Medien – die aktive Sprachproduktion fördert und sowohl die Lernzufriedenheit als auch das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden deutlich steigert. Gerade im türkischen Kontext, in dem viele Bildungseinrichtungen mit großen Klassen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und stark prüfungsorientierten Zielsetzungen konfrontiert sind, gewinnt diese Erkenntnis zunehmend an Bedeutung. In solchen Lernsettings erweist sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Struktur und Interaktion als besonders förderlich.

Wie verschiedene türkische Studien aufzeigen, kann ein methodisch vielfältiger Unterricht, der traditionelle Klarheit mit modernen, handlungsorientierten Methoden kombiniert, nicht nur die sprachliche Handlungskompetenz der Lernenden verbessern, sondern auch zu einer stärkeren Professionalisierung des Fremdsprachenunterrichts beitragen. In der Summe zeigt sich, dass die ausschließliche Anwendung traditioneller Verfahren zu einer Einseitigkeit im Sprachunterricht führen kann, die den Bedürfnissen heutiger Lernender nicht gerecht wird. Vielmehr ist eine didaktische Offenheit gefragt, die sowohl klassische als auch innovative Elemente integriert. Besonders wichtig erscheint dabei eine fortlaufende Weiterbildung der Lehrkräfte, die nicht nur neue Methoden kennenlernen, sondern auch ihre eigene Unterrichtspraxis kritisch reflektieren und weiterentwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass traditionelle Methoden unter bestimmten Bedingungen nach wie vor ihre didaktische Berechtigung haben – etwa zur

systematischen Einführung komplexer grammatikalischer Phänomene oder zur Prüfungsvorbereitung. Dennoch sprechen sowohl die theoretische Literatur als auch empirische Forschungsergebnisse für eine erweiterte, hybride Methodenintegration, die kommunikative Zielsetzungen, digitale Medien, projektorientierte Aufgabenformate und lernzentrierte Ansätze in den Mittelpunkt eines zukunftsorientierten DaF-Unterrichts stellt (vgl. Huneke, Steinig, 2010; Hallet, 2012).

2.1.1.2 Merkmale traditioneller Methoden im DAF-Unterricht

Lehrerzentrierung und Frontalunterricht sind zentrale Elemente traditioneller Ansätze im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In diesem Modell agiert die Lehrkraft als primäre Wissensquelle und gestaltet den gesamten Unterrichtsprozess, während die Lernenden überwiegend passive Teilnehmer bleiben. Der Fokus liegt auf einer systematischen Einführung von Sprachstrukturen, wobei die Schüler hauptsächlich rezeptive Aktivitäten durchführen, wie das Zuhören, das Mitschreiben von Erklärungen und das Wiedergeben vorgegebener Inhalte. Die Interaktion im Unterricht verläuft häufig unidirektional – vom Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern – was oft spontane Sprachproduktion und eigenständiges sprachliches Handeln einschränkt.

Diese Unterrichtsform ist eng mit dem Konzept des Frontalunterrichts verknüpft. Hier hat der Lehrer eine dominierende Rolle: Er präsentiert die Inhalte und leitet den Verlauf der Stunde. Die Lernenden nehmen dabei meist eine passive Haltung ein und interagieren primär über vorgegebene Antworten oder strukturierte Übungen. Obwohl diese Methode klare Strukturen bietet und Kontrolle über den Unterrichtsverlauf ermöglicht, führt sie auch dazu, dass die Studierenden nur begrenzte Möglichkeiten haben, sich individuell auszudrücken oder die Sprache aktiv anzuwenden.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an traditionellen Lehrmethoden ist, dass sie die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten nur unzureichend fördern. In der modernen Sprachdidaktik wird jedoch betont, dass erfolgreicher Spracherwerb nicht lediglich auf dem Verständnis grammatikalischer Strukturen beruht; vielmehr spielt auch die Fähigkeit eine entscheidende Rolle, Sprache in authentischen und interaktiven Kontexten anzuwenden (vgl. Tran, 2006; van den Berk, 2013).

Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass Unterrichtsformen, die stark auf Frontalunterricht und Reproduktionslernen setzen, dazu führen können, dass Lernende lediglich über begrenzte mündliche Ausdrucksfähigkeiten verfügen. Dies liegt vor allem daran, dass solche Methoden kaum Gelegenheiten für aktives und selbstständiges Sprechen in der Fremdsprache bieten (vgl. Vock & Gronostaj, 2015).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen eine grundlegende Schwäche traditioneller Ansätze: Sie bereiten Lernende nicht ausreichend darauf vor, reale Kommunikationssituationen im Alltag oder Berufsleben sprachlich zu bewältigen. Während traditionelle Methoden sich intensiv mit der regelkonformen Anwendung grammatikalischer Strukturen beschäftigen, wird häufig vernachlässigt, dass es ebenso wichtig ist, Sprache flexibel, dynamisch und situationsgerecht einzusetzen.

Darüber hinaus kann das übermäßige Lehrerzentrieren negative Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden haben. Studien im Bereich der Lernpsychologie zeigen deutlich, dass die intrinsische Motivation der Schüler/Innen steigt, wenn sie aktiv am Lernprozess beteiligt sind und eigenständig Entdeckungen machen können. Im Gegensatz dazu führt ein stark lehrerzentrierter Unterricht, der sich lediglich mit Reproduktion und rezeptivem Lernen befasst, tendenziell zu einer passiven Haltung bei den Studierenden, was wiederum deren langfristiges Interesse am Erlernen fremder Sprachen beeinträchtigen kann.

Ein weiteres Problem mit dem lehrerzentrierten Ansatz ist die fehlende Flexibilität im Unterricht. Da die Lehrkraft das Geschehen weitgehend bestimmt, bleibt wenig Spielraum für Anpassungen an die Bedürfnisse der Schüler/Innen. Besonders in heterogenen Gruppen, wo verschiedene Vorkenntnisse und Lernstile aufeinandertreffen, kann es dazu kommen, dass nicht alle vom Unterricht gleichermaßen profitieren. Deshalb legen moderne didaktische Konzepte immer mehr Wert darauf, den Unterricht so zu gestalten, dass er flexibel ist und individuelle Lernbedürfnisse berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Lehrerzentrierter bzw. Frontalunterricht bietet zwar eine klare Struktur und Kontrolle über den Lernprozess, bringt jedoch große Einschränkungen bei der Förderung kommunikativer Sprachfähigkeiten mit sich. In der Fremdsprachendidaktik wird daher zunehmend betont, wie wichtig interaktive und schülerzentrierte Ansätze sind – diese ermöglichen aktive Beteiligung am Lernen und

führen langfristig zu besseren Ergebnissen. Die Probleme eines rein lehrerzentrierten Modells haben viele Lehrpläne dazu gebracht, vermehrt kommunikative sowie handlungsorientierte Methoden einzuführen – alles für eine umfassendere Sprachentwicklung.

2.1.1.3 Grammatik-Übersetzungsmethode und Lehrbuchzentrierung

Die Grammatik-Übersetzungsmethode zählt zu den ältesten und am weitesten verbreiteten Ansätzen im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Diese Methode basiert auf der gezielten Vermittlung grammatischer Regeln, die durch systematische Übersetzungen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache unterstützt werden. Sie geht von der Annahme aus, dass Sprache primär durch eine analytische Auseinandersetzung mit ihren Strukturen erlernt wird.

Ein wesentliches Merkmal dieser Methodik ist die starke Fokussierung auf schriftliche Sprachkompetenzen wie Lesen und Schreiben. Die mündliche Kommunikation tritt dabei in den Hintergrund, da der Spracherwerb als ein formalisiertes System betrachtet wird, das hauptsächlich über Textanalysen und Übersetzungsübungen vermittelt werden kann. Diese strikte Ausrichtung auf feste grammatische Muster führt häufig dazu, dass der Sprachunterricht einem rigiden Lehrplan folgt. Der Lernfortschritt orientiert sich dabei nicht an den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden, sondern ausschließlich an grammatischen Zielsetzungen.

In vielen Curricula bleibt diese Vorgehensweise, insbesondere in Ländern wie der Türkei, stark verankert. Darancık (2008) beschreibt diesen Zustand folgendermaßen:

Der Anlass für diese Dissertation war die bis heute gültige Praxis des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei, der überwiegend mit traditionellen Methoden durchgeführt wird; dies bedeutet größtenteils eine Fokussierung auf die Vermittlung von Grammatik unter Verwendung des Lehrbuchs als primäres Unterrichtsmaterial. (Darancık, 2008, S. vi)

Diese Aussage verdeutlicht, dass der Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei stark auf die Grammatik-Übersetzungsmethode fokussiert ist und lehrbuchorientierte Ansätze nach wie vor den Unterricht dominieren. Diese

methodische Ausrichtung hat weitreichende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts sowie für die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode basiert auf einem didaktischen Konzept, das eine deduktive Lehrstrategie verfolgt. Dieser Ansatz betrachtet Sprache als ein kognitives System, dessen Regeln systematisch erlernt und angewendet werden müssen. Der Unterricht erfolgt in der Regel durch eine explizite Erklärung grammatischer Strukturen, gefolgt von strukturierten Übungen und Übersetzungsaufgaben, die darauf abzielen, das Gelernte zu festigen und zu vertiefen. Die Grammatik-Übersetzungsmethode führt zu einer hohen Formalität im Sprachunterricht, wobei kommunikative und interaktive Aspekte häufig vernachlässigt werden. Dies kann insbesondere in Lernumgebungen problematisch sein, in denen praktische Fähigkeiten für die alltägliche Kommunikation erforderlich sind.

Ein weiteres zentrales Merkmal traditioneller Ansätze ist die starke Fokussierung auf Lehrbücher als primäre Unterrichtsmaterialien. Obwohl diese Materialien eine konsistente Struktur und klar definierte Lernfortschritte bieten, kann ihre ausschließliche Nutzung zu einem starren und wenig flexiblen Unterrichtsansatz führen.

Die ausgeprägte Abhängigkeit vom Lehrbuch im DaF-Unterricht bewirkt häufig, dass der Unterricht einem linearen Lernprozess folgt, der sich strikt an festgelegten Kapiteln orientiert. Diese Vorgehensweise berücksichtigt oft nicht ausreichend die individuellen Bedürfnisse und unterschiedlichen Lernstile der Schüler/Innen. Zudem wird das Lehrbuch häufig als einzige Quelle für sprachliche Inhalte herangezogen, was den Unterricht stark textlastig macht und eine übermäßige Regelorientierung begünstigt.

Für Lernende, die auf kommunikativen Austausch angewiesen sind oder praxisnahe Sprachkenntnisse benötigen, können solche didaktischen Praktiken herausfordernd sein. Während viele Lehrbücher standardisierte Dialoge und strukturierte Übungen enthalten, bleibt wenig Raum für authentische Sprachproduktion oder spontane Interaktionen. In der Fremdsprachendidaktik wird dies zunehmend kritisiert, da der Spracherwerb nicht nur auf grammatikalischer Korrektheit basiert, sondern auch durch praxisnahe Anwendungsmöglichkeiten gefördert werden muss.

Ein weiteres Problem lehrbuchzentrierter Modelle ist ihre geringe Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Leistungsniveaus. Da diese Bücher häufig für

eine breite Zielgruppe konzipiert sind, fehlen oft differenzierte Inhalte, die den individuellen Fortschritt oder die spezifischen Bedürfnisse einzelner Lernender berücksichtigen. In heterogenen Lerngruppen kann dies dazu führen, dass einige Schüler/Innen überfordert sind, während andere nicht ausreichend gefordert werden. Obwohl die Grammatik-Übersetzungsmethode eine strukturierte Herangehensweise bietet und eine analytische Auseinandersetzung mit der Sprache ermöglicht, gibt es zahlreiche kritische Perspektiven aus der Fremdsprachendidaktik, die ihre Einschränkungen hervorheben. Ein zentraler Kritikpunkt ist das Fehlen von Möglichkeiten zur authentischen Sprachverwendung; stattdessen liegt der Fokus stark auf theoretischem Wissen über die Sprache.

Im Vergleich zu zeitgemäßen kommunikativen Ansätzen zeigt sich, dass diese Methode nur begrenzte Gelegenheiten zur spontanen Sprachproduktion bietet und Lernende nicht ausreichend auf realitätsnahe Kommunikationssituationen vorbereitet. Während moderne interaktive Lehrmethoden darauf abzielen, Sprachkompetenzen in authentischen Kontexten zu fördern, beschränkt sich die Anwendung der Grammatik-Übersetzungsmethode häufig auf schriftliche Übersetzungsaufgaben und isolierte Grammatikregeln.

Empirische Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Lernende, die überwiegend durch diese Methode unterrichtet werden, zwar grammatikalisch korrekte Sätze formulieren können, jedoch oft Schwierigkeiten haben, die Sprache spontan und flüssig in tatsächlichen Gesprächen zu verwenden (Krashen, 1982; Littlewood, 2013). Diese Einschränkung gilt als besonders problematisch im Hinblick auf die Anforderungen an Fremdsprachenlernende in einer globalisierten Welt, in der kommunikative Kompetenz für dynamische Interaktionen unerlässlich ist.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Lehrbuchzentrierung haben sich über Jahrzehnte hinweg als grundlegende Prinzipien traditioneller Unterrichtsansätze im Bereich Deutsch als Fremdsprache etabliert. Diese Methoden sind geprägt durch eine starke Fokussierung auf grammatische Strukturen, eine dominante Nutzung von Lehrbüchern als Hauptquelle für Sprachvermittlung sowie eine progressive, textbasierte Lehrweise, bei der der Spracherwerb durch systematische Regelanwendung erfolgt. Sie basieren auf der Annahme, dass das Lernen einer Fremdsprache vor allem durch die

bewusste Analyse grammatikalischer Phänomene und die schriftliche Verarbeitung von Sprachstrukturen gefördert wird.

Obwohl diese Methoden in vielen Bildungssystemen weiterhin weit verbreitet sind und nach wie vor als verlässliche didaktische Modelle gelten, wird zunehmend deutlich, dass sie den Anforderungen einer modernen, kommunikationsorientierten Fremdsprachendidaktik nicht mehr uneingeschränkt gerecht werden. Während die Grammatik-Übersetzungsmethode insbesondere für die sprachliche Präzision und das analytische Sprachverständnis vorteilhaft sein kann, bleibt sie hinsichtlich der Förderung mündlicher Kompetenzen und der interaktiven Sprachverwendung unzureichend. Dies liegt vor allem daran, dass traditionelle Ansätze wenig Raum für spontane Sprachproduktion und authentische Kommunikationssituationen lassen.

In der aktuellen Fremdsprachendidaktik wird verstärkt betont, dass der erfolgreiche Spracherwerb nicht ausschließlich auf der korrekten Anwendung grammatischer Regeln, sondern vor allem auf der praktischen, alltagsnahen Nutzung der Sprache basiert. Moderne Lehrkonzepte verfolgen daher einen handlungsorientierten, interaktiven und kommunikativen Ansatz, der Sprache nicht nur als ein abstraktes Regelsystem, sondern als ein lebendiges Medium der Kommunikation betrachtet.

In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Lehrpläne überarbeitet, um traditionelle Methoden mit modernen, praxisorientierten Unterrichtsformen zu kombinieren. Ziel dieser Reformen ist es, eine ganzheitliche Sprachentwicklung zu ermöglichen, die sowohl grammatikalische Präzision als auch sprachliche Flexibilität und kommunikative Kompetenz fördert. Die Integration interaktiver Elemente, wie beispielsweise dialogische Übungen, projektbasiertes Lernen und digitale Sprachtools, gewinnt zunehmend an Bedeutung, um den Fremdsprachenunterricht authentischer, motivierender und effektiver zu gestalten.

Die aktuelle Entwicklung zeigt, dass traditionelle Methoden in einer modernen, lernendenzentrierten Didaktik nicht vollständig ersetzt, sondern ergänzt und weiterentwickelt werden müssen. Während die Grammatik-Übersetzungsmethode und lehrbuchbasierte Modelle nach wie vor eine zentrale Rolle für die strukturierte Sprachvermittlung spielen können, sollten sie durch kommunikative und praxisnahe

Ansätze ergänzt werden, um den Anforderungen einer dynamischen und globalisierten Sprachverwendung gerecht zu werden.

2.1.2 DAF- Unterricht nach interaktivem Verfahren

Traditionelle Ansätze im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, haben über viele Jahre hinweg eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Lehrplänen gespielt und wurden als effektive Methoden zur Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten angesehen. Diese Ansätze zeichnen sich durch eine stark strukturierte Unterrichtsorganisation aus, die auf festen Curricula, klaren Lernfortschritten und standardisierten Materialien basiert.

Im Mittelpunkt steht die systematische Einführung linguistischer Strukturen, die häufig durch deduktive Lehrmethoden unterstützt wird. Konkret bedeutet dies, dass grammatikalische Regeln explizit präsentiert werden, gefolgt von deren Analyse und der Festigung des Gelernten durch umfangreiche Übungen. Ein weiteres kennzeichnendes Element dieser Tradition ist die lehrerzentrierte Ausrichtung des Unterrichts. Die Lehrkraft fungiert dabei als Hauptquelle des Wissens und steuert den gesamten Bildungsprozess, während die Schüler größtenteils passiv agieren. Der Unterricht folgt in der Regel einem strengen Schema, das sich auf die Einführung und Erklärung von Grammatikregeln, das Auswendiglernen von Vokabeln und die Bearbeitung schriftlicher Aufgabenstellungen konzentriert. Obwohl diese Unterrichtsformen klare Strukturen bieten und eine methodisch fundierte Vermittlung sprachlicher Inhalte ermöglichen, stehen sie im Widerspruch zu modernen Erkenntnissen aus der fremdsprachendidaktischen Forschung, die den Lernenden in einer aktiven Rolle innerhalb seines eigenen Lernprozesses sehen. Die vorliegende Aussage verdeutlicht, dass der DaF-Unterricht zunehmend von traditionellen, grammatikzentrierten und lehrbuchorientierten Methoden abweicht. Stattdessen gewinnen kommunikative und interaktive Lehransätze an Bedeutung. Während konventionelle Unterrichtsmethoden den Lernprozess stark strukturieren und nur wenig Raum für die authentische Anwendung der Sprache lassen, legen moderne Ansätze großen Wert auf die aktive Einbindung der Lernenden. Sie fördern sprachliche Kompetenzen durch praxisnahe und interaktive Lernformate. Diese Entwicklung spiegelt die Erkenntnisse der zeitgenössischen Fremdsprachendidaktik wider, die belegen, dass ein methodisch vielfältiger Unterricht –

der sowohl kognitive als auch kommunikative Prozesse integriert – zu nachhaltigeren Lernergebnissen führt.

2.1.2.1 Studien über Interaktive Verfahren im DAF-Unterricht

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der Fremdsprachenunterricht, insbesondere die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, erheblich gewandelt. Die verstärkte Implementierung interaktiver Lehrmethoden und digitaler Technologien hat zu einem paradigmatischen Wechsel geführt, bei dem die Lernenden aktiv in den Spracherwerbsprozess eingebunden werden. Dieser Wandel korrespondiert insbesondere mit kommunikations- und handlungsorientierten Ansätzen, die darauf abzielen, sowohl die Sprach- als auch die Medienkompetenz der Lernenden zu fördern.

Ein interaktives Lehrkonzept stützt sich auf eine didaktische Struktur, die die aktive Beteiligung der Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Dabei kommen vielfältige methodische Verfahren zum Einsatz, wie etwa thematische Gespräche, produktionsorientierte Aufgabenformate sowie der gezielte Einsatz digitaler Medien und spielerischer Lernformen. Diese Vielfalt an Methoden fördert nicht nur das Sprachhandeln, sondern unterstützt auch die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in authentischen Kontexten.

Besonders effektiv erweist sich der handlungsorientierte Ansatz, bei dem Lerninhalte durch aktive Anwendung vertieft werden. Lernende setzen sich dabei eigenständig mit sprachlichen Strukturen auseinander, wodurch der Lernprozess individualisiert und zugleich nachhaltiger gestaltet wird. Durch themengebundene Assoziationen und die Arbeit mit didaktisch aufbereiteten Materialien werden Wortschatz und Textverständnis in realitätsnahen Zusammenhängen aktiviert.

Mit der zunehmenden Digitalisierung eröffnen sich darüber hinaus neue didaktische Möglichkeiten. Digitale Ressourcen wie Apps, interaktive Plattformen oder audiovisuelle Inhalte tragen dazu bei, Lernprozesse flexibler zu gestalten und Lernende stärker zu motivieren. Sie fördern eigenverantwortliches Lernen, ermöglichen unmittelbares Feedback und erleichtern die Integration multimedialer Inhalte in den Sprachunterricht.

Zahlreiche Studien unterstreichen zudem den positiven Einfluss digitaler Anwendungen auf den Spracherwerb. Insbesondere visuelle und interaktive Elemente in Lernsoftware wirken sich förderlich auf die Merkfähigkeit und das langfristige Behalten von Lerninhalten aus. Der gezielte Einsatz solcher Tools stärkt nicht nur die Medienkompetenz, sondern auch die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen.

Besonders innovative Ansätze wie das Digital Storytelling gewinnen im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung, da sie neue Wege zur Förderung mediendidaktischer Kompetenzen eröffnen. Technologische Entwicklungen tragen nicht nur zur Verbesserung der Sprachkompetenz bei, sondern stärken zugleich die mediale Reflexionsfähigkeit der Lernenden.

Ergänzend zu traditionellen Lehrmethoden bieten gamifizierende Lernstrategien vielfältige Möglichkeiten zur Steigerung von Motivation und Interaktivität. Der gezielte Einsatz von Quizformaten, digitalen Spielszenarien und interaktiven Übungen kann den Unterricht lebendiger und ansprechender gestalten.

Darüber hinaus zeigen aktuelle Entwicklungen, dass computergestützte Methoden die Sprachvermittlung effektiv unterstützen. Digitale Lernwerkzeuge ermöglichen eine individuelle Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden und fördern nachhaltig den Aufbau sprachlicher Fähigkeiten.

Durch den gezielten Einsatz von spielerischen und kollaborativen Methoden kann das Engagement der Lernenden nachhaltig gesteigert und der Spracherwerb langfristig gefestigt werden.

Der interaktive DaF-Unterricht profitiert erheblich von der Integration digitaler Technologien sowie von produktions- und spielbasierten Ansätzen. Empirische Studien belegen einen signifikanten Anstieg sowohl in Bezug auf Sprachfertigkeit als auch auf Motivation und Medienkompetenz durch interaktive Verfahren.

Die fortschreitende Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht eröffnet neue didaktische Perspektiven, die sowohl den aktuellen bildungspolitischen

Anforderungen gerecht werden als auch den individuellen Lernbedürfnissen entsprechen. Durch den gezielten Einsatz interaktiver Methoden kann der

Fremdsprachenerwerb praxisnah und nachhaltig gestaltet werden, wodurch eine zukunftsorientierte Form der Fremdsprachendidaktik realisiert wird.

2.1.3 Studien über den Vergleich traditioneller und interaktiver Verfahren

Der Vergleich zwischen traditionellen und interaktiven Ansätzen im DaF-Unterricht stellt ein zentrales Anliegen der Fremdsprachendidaktik dar, da er verdeutlicht, welche Lehrmethoden die Sprachfähigkeiten der Lernenden am effektivsten fördern. Traditionelle Lehrmethoden, die seit vielen Jahren im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden, basieren häufig auf einer lehrerzentrierten Didaktik. Dabei wird Wissen primär durch Frontalunterricht vermittelt, wobei die Lehrkraft als primäre Informationsquelle fungiert und den Lernprozess weitgehend steuert. Der Unterricht folgt einer klar strukturierten Abfolge von Themenbereichen und orientiert sich an Lehrbüchern sowie an Grammatik- und Leseübungen mit kontrollierten Hörverständnistests. Mündliche Ausdrucksformen erfolgen häufig anhand vorgegebener Muster, wodurch der kreative sprachliche Ausdruck der Lernenden eingeschränkt wird. Während traditionelle Methoden eine klare Struktur bieten und grammatische sowie lexikalische Aspekte systematisch vermitteln, weisen zahlreiche Studien Defizite hinsichtlich der Förderung der aktiven Sprachproduktion und kommunikativer Kompetenzen auf. Im Gegensatz dazu stehen interaktive Lehrmethoden, die einen lernendenzentrierten Ansatz verfolgen und das aktive Engagement der Lernenden in den Mittelpunkt rücken. Diese Methodiken basieren auf einem handlungsorientierten Prinzip, bei dem Sprache als Kommunikationsmittel betrachtet wird. Digitale Medien – darunter soziale Netzwerke, interaktive Plattformen sowie kooperative und projektorientierte Lernformate – werden gezielt zur Unterstützung des Spracherwerbs eingesetzt.

Auch in den germanistischen Lehramtsstudiengängen in der Türkei wird die Relevanz digitaler Lernwerkzeuge zunehmend erkannt. Demir (2024) stellt in einer Studie fest, dass Studierende die Möglichkeiten von webbasierten Plattformen besonders in Bezug auf die Förderung ihrer mündlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen positiv bewerten. Solche Plattformen fördern nicht nur die aktive Teilnahme am Lernprozess, sondern unterstützen auch gezielt die Entwicklung schriftlicher Kompetenzen. Diese Erkenntnisse verdeutlichen insbesondere im Bereich des Schreibens die Effektivität

interaktiver Verfahren. Die kollaborative Erstellung von Texten unter Einbeziehung von Peer-Feedback ermöglicht eine kontinuierliche Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, wohingegen traditionelle Methoden häufig auf individuelle Schreibaufgaben mit eingeschränkter Interaktion setzen.

Im Gegensatz dazu setzen moderne Lehrmethoden verstärkt auf authentische Hörquellen wie Podcasts oder Videos aus digitalen Medien, um Sprache im Kontext zu präsentieren. Solche Formate fördern nicht nur das Hörverstehen, sondern wirken sich auch positiv auf die Lernmotivation der Lernenden aus. Wie Ünal (2024) in ihrer Studie zeigt, trägt der Einsatz von Video-Podcasts im DaF-Unterricht wesentlich dazu bei, sowohl das Hörverstehen als auch die Motivation und das Interesse an authentischem Material zu steigern. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass innovative didaktische Ansätze nicht nur sprachliche Kompetenzen fördern, sondern auch die Lernmotivation steigern können, während traditionellere Methoden meist isolierte Übungseinheiten bevorzugen.

Darüber hinaus haben moderne interaktive Strategien auch einen erheblichen Einfluss auf das mündliche Ausdrucksvermögen der Lernenden. Während der konventionelle Unterricht meist auf vorbereitete Dialoge fokussiert ist, bieten interaktive Methoden vielfältige Gelegenheiten zur spontanen Kommunikation. Gruppenarbeiten, Diskussionsforen, Videokonferenzen und Chat-Funktionen innerhalb digitaler Lernplattformen schaffen zahlreiche Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache in realitätsnahen Kontexten. Studien wie die von Riedel (2022) zeigen, dass insbesondere der Einsatz authentischer Audioformate wie Podcasts nicht nur das Hörverstehen verbessert, sondern zugleich die aktive Sprachproduktion der Lernenden fördert, indem sie eigenständige kommunikationsbezogene Kompetenzen entwickeln.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass dynamisch-interaktive Modelle dem traditionellen Unterricht insofern überlegen sind, als sie mehr Freiraum für authentische Kommunikation schaffen. Im klassischen Unterricht bleibt diese häufig auf künstlich konstruierte Situationen beschränkt. Ein weiterer fundamentaler Unterschied zeigt sich im Einsatz medialer Ressourcen: Während traditionelle Konzepte primär auf gedrucktes Material setzen, nutzen moderne Ansätze digitale Hilfsmittel, um personalisierte Lernprozesse zu ermöglichen. Wie Bremer und Antony betonen, „macht vor allem der

effiziente Einsatz digitaler Medien eine individuelle Lernbegleitung [...] möglich“, was zu einer erhöhten Selbstwirksamkeit und nachhaltigem Lernen führen kann. (Bremer & Antony, 2017, s. 222) Diese Perspektive unterstreicht, dass digitale Medien nicht nur die Lesekompetenz fördern, sondern auch maßgeblich zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten beitragen.

Interaktive Lehrmethoden erweisen sich somit als besonders effektiv, wenn sie authentische Materialien einbinden und den Lernenden die Möglichkeit bieten, Sprache in vielseitigen, realitätsnahen Formaten zu erleben. Während traditionelle Ansätze oft auf die isolierte Verarbeitung von Texten beschränkt bleiben, ermöglichen interaktive Methoden eine multisensorische Lernerfahrung, die sowohl das Verständnis als auch die praktische Anwendung der Sprache fördert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass interaktive Lehrmethoden im Vergleich zu traditionellen Ansätzen flexibler und effektiver sind. Sie fördern ein aktives Engagement der Lernenden, ermöglichen eine praxisnahe Sprachverwendung und steigern durch den Einsatz authentischer sowie digitaler Ressourcen die Motivation. Während traditionelle Methoden weiterhin eine wichtige Rolle bei der systematischen Vermittlung grundlegender Sprachfertigkeiten spielen, erweisen sich interaktive Techniken als überlegen, wenn es um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und deren Integration in reale Kontexte geht. Forschungsergebnisse legen nahe, dass der DaF-Unterricht durch eine Kombination beider Methodentypen optimiert werden kann. Konventionelle Ansätze tragen weiterhin zur Strukturierung des Lernprozesses bei, während interaktive Methoden die Sprachpraxis bereichern und die aktive Anwendung der Sprache fördern. Mit dem Fortschreiten der Digitalisierung im Bildungsbereich wird die Bedeutung interaktiver Methoden weiter zunehmen, da sie den Bedürfnissen moderner Lernender besser gerecht werden und den Spracherwerb nachhaltiger gestalten.

2.1.4 Vergleich interaktiver und traditioneller Methoden im DAF-Unterricht

Der Vergleich zwischen interaktiven und traditionellen Lehrmethoden im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht offenbart grundlegende Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung, der Motivation der Lernenden und der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz. Während traditionelle Ansätze häufig durch eine starre Struktur,

Lehrerzentrierung und die Vermittlung von Grammatik geprägt sind, setzen interaktive Methoden auf einen lernendenzentrierten Ansatz, die flexible Nutzung digitaler Medien und die Anwendung sprachlicher Fähigkeiten in realistischen Kontexten. Forschungsergebnisse zeigen, dass interaktive Techniken das Engagement der Schüler steigern und deren aktive Sprachproduktion fördern; traditionelle Verfahren hingegen bieten eine solide Grundlage für den Spracheinstieg.

Ein weiterer fundamentaler Unterschied zeigt sich im Einsatz medialer Ressourcen: Während traditionelle Konzepte primär auf gedrucktes Material setzen, nutzen moderne Ansätze digitale Hilfsmittel, um personalisierte Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang betont Walter (2020), dass der Einsatz authentischer Audiomaterialien wie Podcasts den Sprachenunterricht nicht nur methodisch bereichert, sondern auch die aktive Beteiligung und die Entwicklung kommunikationsbezogener Kompetenzen der Lernenden fördert. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass interaktive Umgebungen den traditionellen Unterrichtsmodellen insofern überlegen sind, als sie eine intensivere Beteiligung ermöglichen und den Fokus auf die Sprachproduktion der Lernenden legen. Während klassische Formate oftmals durch lehrerzentrierte Wissensvermittlung geprägt sind, ermöglichen digitale und kooperative Strategien eine gleichberechtigte Interaktion im Unterrichtsgeschehen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen insbesondere die Vorteile für die mündliche Kommunikation, da interaktive Methoden zahlreiche Gelegenheiten zur aktiven Sprachverwendung innerhalb von Interaktionen bieten, während beim traditionellen Ansatz die Rolle des Lehrers dominant bleibt. Dies steht im Kontrast zu herkömmlichen Lehrmethoden, die standardisierte Materialien verwenden und kaum Raum für personalisierte Lernprozesse bieten. Besonders vorteilhaft erweist sich interaktiver Unterricht für heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus.

Darancik (2008) untersucht den Einfluss interaktiver Methoden auf den Umgang mit literarischen Texten. Die Studie zeigt, dass der Einsatz alternativer didaktischer Ansätze nicht nur das kritische Denken der Lernenden anregt, sondern auch eine intensivere sprachliche Auseinandersetzung fördert. Dies deutet darauf hin, dass solche Methoden über die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten hinausgehen und die kognitive Verarbeitung von Texten unterstützen. Im Gegensatz dazu tendieren traditionelle Praktiken dazu, Texte hauptsächlich auf grammatische Aspekte zu

analysieren, was zwar das Regelverständnis fördert, jedoch kreative Ausdrucksmöglichkeiten einschränken kann.

Demirbaş (2023) differenziert in seiner Analyse den Einsatz digitaler Materialien hinsichtlich ihrer motivierenden Wirkung. Er stellt fest, dass digitale interaktive Ressourcen aktivierende Bedingungen schaffen, indem sie nicht nur den Zugang zu authentischem Material erleichtern, sondern auch die Motivation der Studierenden steigern. Im Rahmen klassischer Lehrmethoden dominieren statische Übungen, während Wiederholungsmechanismen tendenziell hinderlich wirken können. Im Gegensatz dazu setzen interaktive Methoden gezielt spielerische Elemente und multimediale Impulse ein, um das Interesse der Lernenden hochzuhalten.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Schreibfertigkeiten: In Studien konnte beobachtet werden, dass der Einsatz kooperativer Lernformate über Online-Plattformen zu einer deutlichen Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenzen beitragen kann. Besonders in Lerngruppen, die handlungsorientierte Methoden nutzen, lassen sich Fortschritte gegenüber solchen beobachten, die ausschließlich auf konventionelle Verfahren zurückgreifen. Während traditionelle Modelle häufig auf individuell verfasste schriftliche Aufgaben setzen, ermöglichen moderne Technologien Peer-Feedback und kollaborativen Austausch, wodurch der gesamte Schreibprozess flexibler und interaktiver gestaltet werden kann. Insgesamt zeigen diese Studien die zahlreichen Vorteile interaktiver Vorgehensweisen, insbesondere in Bezug auf mündliches Redeverhalten, Schreibförderung und Motivation sowie flexibel angepasste Lernszenarien. Dennoch bleiben traditionelle Modelle relevant, insbesondere zur systematischen Vermittlung von Grammatik und zur Organisation des Unterrichts. Es ergeben sich neue Möglichkeiten, wenn beide Perspektiven kombiniert genutzt werden. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung ist eine solche Kombination sinnvoll, um optimale Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen.

TEIL III

LEHR- UND LERNPERSPEKTIVEN

Die Perspektiven des Lehrens und Lernens im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht sind von zentraler Bedeutung, da sie maßgeblich den Erfolg der Lernenden beim Erwerb einer neuen Sprache beeinflussen. Die Lehrperspektive umfasst Methoden, Strategien und didaktische Prinzipien, die Lehrkräfte zur Wissensvermittlung sowie zur Förderung des Spracherwerbs einsetzen. Im Gegensatz dazu beschreibt die Lernperspektive, wie Schülerinnen und Schüler Sprache aufnehmen, verarbeiten und anwenden. Diese beiden Perspektiven stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und beeinflussen sich gegenseitig. Eine effektive Sprachvermittlung erfordert daher die Berücksichtigung sowohl des pädagogischen Handelns der Lehrkraft als auch der individuellen Bedürfnisse und Lernstrategien der Lernenden. In den letzten Jahren haben sich die didaktischen Konzepte im DaF-Unterricht erheblich weiterentwickelt, wobei sowohl traditionelle als auch interaktive Ansätze verfolgt werden, um unterschiedliche Lernerfolge zu erzielen.

Die Rolle der Lehrkraft im DaF-Unterricht hat sich im Laufe der Zeit von einer autoritären Wissensvermittlerin hin zu einer moderierenden Begleiterin gewandelt. Während traditionelle Unterrichtsmethoden meist einen linearen Wissensaufbau vorsehen, bei dem Inhalte direkt von der Lehrkraft an die Lernenden vermittelt werden, fördern moderne interaktive Ansätze eine dynamischere Interaktion. Hier agiert die Lehrkraft unterstützend und überträgt den Lernenden mehr Verantwortung für ihren eigenen Sprachlernprozess. Der Einfluss digitaler Medien verstärkt diese Veränderung zusätzlich, indem er dazu beiträgt, den Sprachunterricht individueller zu gestalten und gleichzeitig das herkömmliche Rollenverständnis der Lehrenden signifikant zu erweitern.

Trotz dieser Entwicklungen bleibt es essenziell, dass Lehrkräfte über fundierte Fachkompetenz verfügen. Sie müssen nicht nur einen strukturierten Lernprozess gewährleisten, sondern auch geeignete Materialien bereitstellen und ein förderliches Lernumfeld im DaF-Kontext schaffen. Besonders wichtig ist dabei eine methodische Vielfalt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Die Lernperspektive im DaF-Unterricht wird maßgeblich durch kognitive, affektive und soziale Faktoren bestimmt. Der Spracherwerb erfolgt nicht ausschließlich

durch das rezeptive Aufnehmen grammatischer Strukturen, sondern insbesondere durch die aktive Anwendung der Sprache in interkulturellen Kontexten. Verschiedene Herangehensweisen führen zu unterschiedlichen Lernerfolgen: Während einige Lernende ein analytisches Vorgehen bevorzugen, das sich auf Grammatiklernen konzentriert, profitieren andere stärker von kommunikativen Methoden wie Diskussionen oder Rollenspielen.

Motivation ist ein Schlüsselfaktor beim Erlernen einer Fremdsprache. Intrinsische Motivation, die durch Interesse an Kultur und Sprachgebrauch geprägt ist, steht oft extrinsischen Anreizen gegenüber, wie etwa Prüfungsanforderungen. Während extrinsische Faktoren kurzfristige Lernerfolge begünstigen können, sind intrinsisch motivierte Lernende langfristig erfolgreicher im Spracherwerb.

Ein zentraler Bestandteil der Sprachvermittlung ist die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Traditionelle Methoden konzentrieren sich häufig auf rezeptive Fähigkeiten (z. B. Leseübungen), während moderne Ansätze die aktive Sprachproduktion stärker betonen. Besonders die mündliche Kommunikation profitiert von interaktiven Lehrmethoden, indem sie den Lernenden Gelegenheiten bietet, Sprache in realistischen Kontexten anzuwenden.

Digitale Technologien spielen in diesem Prozess eine zunehmend bedeutende Rolle. Sie ermöglichen authentische Lernsituationen und fördern das kontinuierliche Engagement der Lernenden. Podcasts, Videoclips und interaktive Plattformen eröffnen neue Möglichkeiten für eigenständiges Lernen und erleichtern die individuelle Anpassung des Lernprozesses an die Bedürfnisse der Lernenden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die kognitive Belastung der Lernenden. Eine Überforderung kann zu Frustration und Demotivation führen. Während traditionelle Lehrmethoden häufig stark strukturiert sind, sollte ein ausgewogener Ansatz sowohl klare Rahmenbedingungen als auch Freiräume für kreatives Lernen bieten. Eine übermäßige Strukturierung birgt das Risiko, dass Lernende linguistische Regeln mechanisch auswendig lernen, anstatt sie in realen Kommunikationssituationen zu verinnerlichen.

Neben den methodischen Überlegungen sind auch die Rahmenbedingungen des Lernprozesses entscheidend. Ein förderliches Lernumfeld zeichnet sich durch klare Lernziele, motivierende Materialien und interaktive Kommunikationsmöglichkeiten aus.

Während traditionelle Ansätze häufig frontal und textlastig sind, setzen moderne Konzepte verstärkt auf Gruppenarbeit, Kollaboration und projektbasierte Lernmethoden, die soziale und interkulturelle Aspekte integrativ einbeziehen.

Ein sinnvoller Ansatz ist die Integration kulturell orientierter Inhalte in den Unterricht. Dadurch werden die Lernenden nicht nur sprachlich gefördert, sondern entwickeln auch interkulturelle Kompetenzen. Authentische Medien wie Filme, Lieder und Literatur bieten dabei wertvolle Impulse, um die Relevanz der Unterrichtsinhalte zu steigern. Die Individualisierung des Lernprozesses hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden, die oft einen einheitlichen Lernfortschritt für alle Lernenden vorsehen, ermöglichen interaktive und digitale Ansätze eine stärkere Personalisierung. Adaptive Lernsysteme bieten maßgeschneiderte Übungen und Rückmeldungen, die auf den individuellen Fortschritt der Lernenden abgestimmt sind. Diese Entwicklung stellt jedoch auch neue Anforderungen an Lehrkräfte: Sie übernehmen zunehmend die Rolle von Lernbegleitern, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch beim Einsatz digitaler Ressourcen unterstützen.

Ein weiterer Unterschied zwischen konventionellen und interaktiven Unterrichtsansätzen liegt in der Fehlerkorrektur. Während traditionelle Methoden auf die direkte Korrektur sprachlicher Fehler setzen, um Genauigkeit zu gewährleisten, erfolgt die Fehlerkorrektur in kommunikativen Ansätzen oft indirekt. Lernende werden durch gezieltes Feedback zur Selbstkorrektur angeregt oder erwerben sprachliche Strukturen durch wiederholte Anwendung. Dieser Ansatz kann sich positiv auf das Selbstvertrauen der Lernenden auswirken, da er Sprechhemmungen reduziert und die aktive Sprachproduktion fördert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Perspektiven des Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht eng miteinander verknüpft sind. Während die Lehrperspektive die didaktische Gestaltung und die Rolle der Lehrkraft bestimmt, beeinflusst die Lernperspektive die Effektivität und Nachhaltigkeit des Spracherwerbs. Ein erfolgreicher Sprachunterricht sollte daher beide Sichtweisen gleichermaßen berücksichtigen – durch eine ausgewogene Vermittlung strukturierter grammatischer Inhalte und die Förderung flexibler, interaktiver Lernformen. Die zunehmende Digitalisierung und innovative didaktische Ansätze eröffnen vielversprechende

Möglichkeiten, um den Spracherwerb effektiver und individueller zu gestalten. Langfristig zielt dieser Trend darauf ab, den DaF-Unterricht weiterzuentwickeln, um optimale Lernbedingungen zu schaffen und nachhaltige Lernerfolge zu sichern.

3.1 Lehr- und Lernperspektiven der Traditionellen Verfahren im DAF-Unterricht

Die klassischen Lehr- und Lernansätze im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht basieren auf einem lehrerzentrierten Modell, das die strukturierte und systematische Vermittlung von Sprachinhalten in den Vordergrund stellt. Der Fokus liegt hierbei auf der grammatikalischen Entwicklung, dem Erwerb von Wortschatz und dem Training fester Satzkonstruktionen. Ein zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist die Kontrolle des Unterrichts durch die Lehrkraft, die als primäre Wissensquelle fungiert. Infolgedessen nehmen die Schülerinnen und Schüler oft eine passive Rolle ein; sie konzentrieren sich mehr darauf, Informationen zu empfangen, anstatt aktiv am Spracherwerb teilzuhaben.

Ein wesentliches Element traditioneller Lehrmethoden ist ihre Orientierung an festgelegten Lehrmaterialien und didaktisch vorgegebenen Progressionen. In diesen Unterrichtsformen werden grammatische Regeln meist deduktiv vermittelt: Die Lehrkräfte präsentieren zunächst eine Regel, gefolgt von entsprechenden Übungen zur Festigung dieser Regel. Steinig und Huneke (2011) kritisieren dabei, dass ein solcher Ansatz häufig dazu führt, dass sprachliche Strukturen isoliert betrachtet werden, ohne dass deren praktische Anwendung im Fokus steht: „Sprachunterricht wird – wenn man Schüler fragt – nahezu ausschließlich mit Grammatikunterricht gleichgesetzt und mit dem Erarbeiten von Begriffen wie ‘Adverb oder Attribut’, deren Bedeutung sich vielen bis zum Ende ihrer Schulzeit nicht erschlossen hat.“ (Steinig & Huneke, 2011, S. 23)

Diese Fokussierung auf formale Aspekte hat zur Folge, dass Lernende zwar über Kenntnisse in grammatischen Strukturen verfügen können, es ihnen jedoch oft schwerfällt, diese Fähigkeiten in realistischen Kommunikationssituationen anzuwenden. Das bedeutet konkret, dass sie möglicherweise in der Lage sind, korrekte Sätze zu bilden, jedoch oft Schwierigkeiten haben, spontan Gespräche zu führen oder sich sicher in authentischen Sprachkontexten zu bewegen.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal herkömmlicher Verfahren ist die eingeschränkte Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Brünner (2008) stellte fest, dass im traditionellen Unterricht etwa 80 % des Redeanteils von der Lehrkraft eingenommen werden, während nur rund 20 % für aktive Beiträge seitens der Lernenden genutzt werden: „Die geringe Sprechzeit der Lernenden (80 % Lehreräußerungen vs. 20 % Lerneräußerungen) im traditionellen Unterricht wird im interaktiven Unterricht durch Methoden wie Lernen durch Lehren und Gruppenarbeit ausgeglichen.“ (Brünner, 2008, S. 216)

Diese Zahlen verdeutlichen einen klaren Mangel an Gelegenheiten zur mündlichen Ausdruckskraft für die Lernenden im konventionellen Format, was wiederum das kommunikative Können erheblich einschränkt. Besonders beim Fremdsprachenlernen ist es wichtig, den Teilnehmenden möglichst viele Möglichkeiten zur aktiven Sprachverwendung zu bieten, um ihr Selbstbewusstsein und ihren kommunikativen Umgang signifikant zu verbessern.

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die Auswahl geeigneter Materialien im Kontext traditioneller versus moderner Ansätze. Während aktuelle interaktive Konzepte zunehmend digitale Medien, audiovisuelle Inhalte und authentische Textsorten integrieren, bleibt der klassische DaF-Unterricht oft auf gedruckte Werke beschränkt. Dadurch haben die Lernenden weniger Berührungspunkte mit echten Gesprächssituationen und müssen stattdessen standardisierte Übungsformate nutzen. In diesem Zusammenhang weisen Huneke und Steinig (2010) darauf hin, dass die Struktur solcher Übungen nicht einer alltäglichen Gesprächssituation entspricht und daher wenig zur Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen beiträgt. Darüber hinaus zeigt sich eine weitere Problematik in Bezug auf Fehlerkorrekturen und den Umgang mit Unsicherheiten. Während alternative methodische Herangehensweisen bevorzugt fehlerhafte Äußerungen indirekt behandeln, stehen traditionelle Vorgehensweisen stark im Fokus auf direkte Korrektur. Solche Praktiken könnten letztendlich Hemmnisse erzeugen, sodass Teilnehmende Angst entwickeln, frei sprechen zu wollen, aus Sorge, etwas Falsches zu sagen – was schließlich zu einem Vertrauensverlust führen würde.

Schließlich zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Möglichkeiten zur Personalisierung. Während moderne Modelle verstärkt differenzierte Gestaltungsspielräume bieten und somit auf individuelle Lernvoraussetzungen und

Präferenzen der Lernenden eingehen, erscheinen traditionelle Systeme oftmals uniform. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Bedürfnisse und Lernstrategien häufig unberücksichtigt bleiben. In diesem Zusammenhang kritisieren Neuland und Peschel, dass ein stark didaktisch orientierter Unterrichtsverlauf kaum Raum für individuelle Strategiefindung lässt (vgl. Neuland & Peschel, S. 7). Trotz ihrer klaren strukturellen Stärken weisen traditionelle Ansätze Schwächen hinsichtlich Interaktivität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an dynamische Lernprozesse auf. Eine sinnvolle Verknüpfung beider Ansätze – unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Potenziale – erscheint daher notwendig, um eine effektive, lernerorientierte und praxisnahe Sprachvermittlung zu ermöglichen.

3.1.1. Zielsetzung

Die klassischen Lehr- und Lernansätze im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht basieren auf einem lehrerzentrierten Modell, das die strukturierte und systematische Vermittlung grundlegender sprachlicher Kompetenzen in den Vordergrund stellt. Der Fokus liegt hierbei auf der grammatikalischen Entwicklung, dem Erwerb von Wortschatz und dem Training fester Satzkonstruktionen. Ein zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist die Kontrolle des Unterrichts durch die Lehrkraft, die als primäre Wissensquelle fungiert. Infolgedessen nehmen die Schülerinnen und Schüler oft eine passive Rolle ein; sie konzentrieren sich mehr darauf, Informationen zu empfangen, anstatt aktiv am Spracherwerb teilzuhaben.

Ein wesentliches Element traditioneller Lehrmethoden ist ihre Orientierung an festgelegten Lehrmaterialien und didaktisch vorgegebenen Progressionen. In diesen Unterrichtsformen werden grammatische Regeln meist deduktiv vermittelt: Die Lehrkräfte präsentieren zunächst eine Regel, gefolgt von entsprechenden Übungen zur Festigung dieser Regel. Steinig und Huneke (2011) kritisieren dabei, dass ein solcher Ansatz häufig dazu führt, dass sprachliche Strukturen isoliert betrachtet werden, ohne dass deren praktische Anwendung im Fokus steht:

Sprachunterricht wird – wenn man Schüler fragt – nahezu ausschließlich mit Grammatikunterricht gleichgesetzt und mit dem Erarbeiten von Begriffen wie

‘Adverb oder Attribut’, deren Bedeutung sich vielen bis zum Ende ihrer Schulzeit nicht erschlossen hat. (Steinig & Huneke, 2011, S. 23)

Diese Fokussierung auf formale Aspekte hat zur Folge, dass Lernende zwar über Kenntnisse in grammatischen Strukturen verfügen können, es ihnen jedoch oft schwerfällt, diese Fähigkeiten in realistischen Kommunikationssituationen anzuwenden. Das bedeutet konkret, dass sie möglicherweise in der Lage sind, korrekte Sätze zu bilden, jedoch oft Schwierigkeiten haben, spontan Gespräche zu führen oder sich sicher in authentischen Sprachkontexten zu bewegen.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal herkömmlicher Verfahren ist die eingeschränkte Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Brünner (2008) stellte fest, dass im traditionellen Unterricht etwa 80 % des Redeanteils von der Lehrkraft eingenommen werden, während nur rund 20 % für aktive Beiträge seitens der Lernenden genutzt werden:

Die geringe Sprechzeit der Lernenden (80 % Lehreräußerungen vs. 20 % Lerneräußerungen) im traditionellen Unterricht wird im interaktiven Unterricht durch Methoden wie Lernen durch Lehren und Gruppenarbeit ausgeglichen. (Brünner, 2008, S. 216)

Diese Zahlen verdeutlichen einen klaren Mangel an Gelegenheiten zur mündlichen Ausdruckskraft für die Lernenden im konventionellen Format, was wiederum das kommunikative Können erheblich einschränkt. Besonders beim Fremdsprachenlernen ist es wichtig, den Teilnehmenden möglichst viele Möglichkeiten zur aktiven Sprachverwendung zu bieten, um ihr Selbstbewusstsein und ihren kommunikativen Umgang signifikant zu verbessern.

Ein weiterer entscheidender Aspekt betrifft die Auswahl und Gestaltung der Lernmaterialien im Spannungsfeld zwischen traditionellen und modernen Unterrichtsansätzen. Während zeitgemäße interaktive Konzepte verstärkt auf digitale Medien, audiovisuelle Inhalte und authentische Textsorten setzen, orientiert sich der klassische DaF-Unterricht nach wie vor häufig an gedruckten Lehrwerken. Dies schränkt die Lernenden insofern ein, als sie seltener mit realitätsnahen Gesprächssituationen in Kontakt kommen und stattdessen auf standardisierte, häufig künstlich wirkende Übungsformate zurückgreifen müssen. In diesem Zusammenhang weisen Huneke und

Steinig (2010) darauf hin, dass solche Übungsstrukturen kaum geeignet sind, um Lernende auf die sprachlichen Anforderungen authentischer Kommunikationssituationen vorzubereiten. Darüber hinaus zeigt sich eine weitere Problematik in Bezug auf Fehlerkorrekturen und den Umgang mit Unsicherheiten. Während alternative methodische Herangehensweisen bevorzugt fehlerhafte Äußerungen indirekt behandeln, stehen traditionelle Vorgehensweisen stark im Fokus auf direkte Korrektur. Solche Praktiken könnten letztendlich Hemmnisse erzeugen, sodass Teilnehmende Angst entwickeln, frei sprechen zu wollen, aus Sorge, etwas Falsches zu sagen – was schließlich zu einem Vertrauensverlust führen würde.

Ein weiteres Ziel traditioneller Methoden ist die Vorbereitung der Lernenden auf offizielle Sprachprüfungen. Da hierbei häufig ein Schwerpunkt auf grammatikalischer Korrektheit sowie schriftlichen Fähigkeiten liegt, sind die Lernenden besonders gut für standardisierte Prüfungen gerüstet, die Lese-, Schreib- und Grammatikkompetenzen bewerten. Dies ist insbesondere für diejenigen von Vorteil, die Deutsch aus akademischen oder beruflichen Gründen benötigen und in formellen Kontexten präzise kommunizieren müssen.

Zusätzlich zu den sprachlich orientierten Zielen strebt die traditionelle Didaktik nach einer strukturierten und disziplinierten Lernumgebung. Die Schülerinnen und Schüler werden durch festgelegte Lehrpläne geleitet, die einen einheitlichen Fortschritt im Lernprozess gewährleisten. Brünner (2008) hebt hervor: „Im traditionellen Fremdsprachenunterricht fungiert die Lehrkraft als primäre Wissensquelle, während die Lernenden passiv bleiben, um strukturelle Aspekte aufzunehmen.“ (Brünner, 2008, S. 216)

Diese Herangehensweise führt dazu, dass der Unterricht stark an einheitliche Standards gebunden ist. Einige moderne Didaktiker kritisieren jedoch, dass dadurch wenig Raum für individuelle Ansätze oder die kommunikative Anwendung der Sprache bleibt. Lernende in solchen traditionellen Formaten sind oft in ihrer Fähigkeit zur freien Interaktion eingeschränkt. Stattdessen liegt der Fokus darauf, Fehler zu korrigieren und eine möglichst fehlerfreie Sprachverwendung zu gewährleisten.

Traditionelle Methoden im DaF-Unterricht sind vor allem durch Ziele wie sprachliche Präzision, eine systematische Wissensvermittlung und eine klare Progression

gekennzeichnet. Die Rolle der Lehrkraft besteht dabei primär in der strukturierten Wissensvermittlung. Fehlerrückmeldungen und Steuerungsmechanismen dominieren den Lernprozess. Diese Ansätze bieten insbesondere Vorteile bei der Prüfungsvorbereitung und in akademischen Kontexten. Gleichzeitig fehlt es ihnen jedoch oft an Flexibilität und kommunikativen Elementen im Vergleich zu modernen interaktiven Methoden. Daher stellt sich im heutigen DaF-Unterricht die Herausforderung, die Stärken traditioneller Ansätze mit zeitgemäßen, interaktiven Konzepten zu kombinieren, um sowohl sprachliche Präzision als auch authentische Sprachverwendung zu fördern.

3.1.2 Alter der Lernenden

Das Alter der Lernenden spielt eine entscheidende Rolle im traditionellen DaF-Unterricht, da unterschiedliche Altersgruppen verschiedene kognitive Fähigkeiten, Lernstrategien und Bedürfnisse aufweisen. Die traditionelle Methodik im Fremdsprachenunterricht basiert auf einer systematischen Progression, einer klaren Strukturierung des Lehrstoffs und der deduktiven Vermittlung grammatischer Regeln. Je nach Altersgruppe unterscheiden sich jedoch die didaktischen Ansätze, die Art der Aufgabenstellung und die Erwartungen an den Lernprozess. Während jüngere Lernende oft spielerische und visuelle Unterstützung benötigen, profitieren ältere Lernende von analytischen und textbasierten Ansätzen. In der Türkei gibt es unterschiedliche Bildungsstufen, in denen Deutsch als Fremdsprache gelehrt wird, darunter die Sekundarstufe I (Ortaokul), die Sekundarstufe II (Lise) und die Universitätsbildung. Die traditionelle Didaktik muss sich an die spezifischen Anforderungen jeder Altersgruppe anpassen, um eine effektive Sprachvermittlung zu gewährleisten.

In der Sekundarstufe I, also auf Mittelschulniveau (Ortaokul), beginnen viele türkische Schülerinnen und Schüler mit dem Erlernen einer Fremdsprache, darunter auch Deutsch. In dieser Altersgruppe, die sich meist zwischen 10 und 14 Jahren bewegt, sind kognitive Fähigkeiten noch in der Entwicklung, sodass das Lernen stark auf Wiederholung, visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen basiert. Der traditionelle DaF-Unterricht auf dieser Stufe konzentriert sich oft auf das Erlernen grundlegender grammatischer Strukturen und die Einführung eines thematisch geordneten Wortschatzes. Die Progression erfolgt meist in kleinen Schritten, wobei die Schüler zunächst einfache Sätze auswendig lernen und anschließend grammatische Regeln deduktiv anwenden. Übungen in Lehrwerken sind häufig auf Lückentexte, Nachsprechübungen und Multiple-

Choice-Fragen beschränkt, um die grundlegenden Sprachstrukturen zu festigen. Mündliche Interaktion spielt eine untergeordnete Rolle, da der Fokus eher auf schriftlicher Sprachproduktion und dem korrekten Anwenden von Regeln liegt. Dies kann jedoch dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar grammatische Strukturen korrekt anwenden können, aber Schwierigkeiten haben, sich in realen Kommunikationssituationen auszudrücken. Der traditionelle Unterricht in dieser Altersgruppe setzt zudem häufig auf das Auswendiglernen von Vokabeln und festen Redewendungen, wodurch ein gewisses Sprachbewusstsein geschaffen, aber die Spontaneität der Sprachproduktion eingeschränkt wird.

In der Sekundarstufe II, also auf Gymnasial- oder Berufsschulniveau (Lise), entwickeln die Lernenden bereits fortgeschrittenere kognitive Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, abstraktere Konzepte zu verstehen und zu analysieren. Traditionelle Unterrichtsmethoden auf dieser Stufe konzentrieren sich verstärkt auf das vertiefte Verständnis grammatischer Strukturen, die Erarbeitung komplexerer Satzkonstruktionen und das Lesen anspruchsvollerer Texte. Die Lehrbücher sind oft stärker auf die Analyse von Sprache ausgerichtet, und der Unterricht enthält vermehrt schriftliche Übungen, Übersetzungsaufgaben und grammatikalische Erklärungen. Die Fehlerkorrektur ist in traditionellen Methoden besonders streng, da das Ziel darin besteht, die Sprachgenauigkeit zu perfektionieren. Dies kann jedoch dazu führen, dass die Lernenden gehemmt sind, die Sprache aktiv zu verwenden, da sie Angst haben, Fehler zu machen. In dieser Altersgruppe wird häufig auch der schriftliche Ausdruck stärker gefördert, indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, längere Texte zu verfassen, beispielsweise Zusammenfassungen oder formale Briefe. Dennoch bleibt die mündliche Kommunikation oft auf vorher eingeübte Dialoge und kontrollierte Gesprächssituationen beschränkt, sodass der spontane Sprachgebrauch weiterhin nur begrenzt gefördert wird.

Auf Universitätsniveau unterscheidet sich der traditionelle DaF-Unterricht erheblich von den vorherigen Bildungsstufen, da er sich stark an akademischen Anforderungen orientiert. Studierende lernen Deutsch häufig in einem spezifischen Fachkontext, sei es im Rahmen eines Sprachstudiums, als Wahlfach oder zur Vorbereitung auf internationale Sprachprüfungen. Der Fokus liegt hier auf einer noch analytischeren Herangehensweise an die Sprache, mit starkem Gewicht auf der Textanalyse, der schriftlichen Produktion und der detaillierten grammatischen

Korrektheit. Übersetzungsübungen, wissenschaftliche Texte und Fachvokabular sind zentrale Bestandteile des Unterrichts, während die mündliche Kommunikation oft in den Hintergrund tritt. Im Gegensatz zu jüngeren Lernenden haben Universitätsstudierende jedoch meist eine höhere Eigenmotivation und sind in der Lage, sich eigenständig mit komplexen Texten und Materialien auseinanderzusetzen. In traditionellen Methoden wird dies genutzt, indem Studierende verstärkt dazu angehalten werden, Texte zu analysieren, grammatikalische Strukturen zu reflektieren und wissenschaftliche Aufsätze zu verfassen. Der Unterricht ist oft lehrerzentriert, wobei die Dozenten als Hauptquelle für Wissen und Korrektur fungieren. Dies kann zwar die Präzision und die schriftlichen Fähigkeiten der Studierenden verbessern, aber gleichzeitig den spontanen und kommunikativen Sprachgebrauch einschränken.

Der traditionelle DaF-Unterricht setzt je nach Altersgruppe unterschiedliche Schwerpunkte. In der Sekundarstufe I steht das Erlernen grundlegender Strukturen durch Wiederholung und Auswendiglernen im Vordergrund, während in der Sekundarstufe II die Grammatikvermittlung und die schriftliche Produktion an Bedeutung gewinnen. Auf Universitätsniveau liegt der Fokus auf sprachlicher Präzision, wissenschaftlichem Schreiben und detaillierter Sprachreflexion. Ein gemeinsames Merkmal aller traditionellen Ansätze ist die starke Lehrerzentrierung, die dazu führt, dass Lernende oft weniger Gelegenheit haben, die Sprache spontan anzuwenden. Während traditionelle Methoden eine solide sprachliche Basis schaffen können, indem sie systematische Grammatikvermittlung und kontrollierte Übungsmöglichkeiten bieten, ist ihr größtes Defizit die eingeschränkte Interaktivität und die geringe Förderung authentischer Kommunikationsfähigkeiten. In der heutigen Zeit wird daher zunehmend versucht, traditionelle und interaktive Methoden zu kombinieren, um den Sprachunterricht effektiver und praxisnäher zu gestalten.

3.1.3 Kultur und kulturelle Einflüsse (Werte – Normen)

Im traditionellen DaF-Unterricht spielt Kultur eine zentrale, wenn auch häufig implizite Rolle. Sie wird nicht ausschließlich als Sammlung von Literatur, Musik oder historischen Ereignissen verstanden, sondern vielmehr als ein komplexes System gesellschaftlicher Werte, Normen und Verhaltensweisen, das im Rahmen des Sprachunterrichts vermittelt wird. Diese kulturellen Komponenten sind integraler

Bestandteil kommunikativer Kompetenz und gehen über die reine Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten hinaus. Sprache fungiert in diesem Kontext nicht nur als Träger lexikalischer Informationen, sondern auch als Ausdruck sozialer Identität und als Medium interkultureller Verständigung.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Alltagskultur, die soziale Interaktionen und Verhaltensmuster innerhalb spezifischer sprachlich-kultureller Kontexte umfasst. Hierzu zählen unter anderem nonverbale Kommunikationsformen wie Blickkontakt und körperliche Distanz, Begrüßungsrituale (z. B. „Guten Tag“ im Vergleich zum Handschlag oder zur Umarmung), Essgewohnheiten (z. B. gemeinsames Frühstück versus Abendbrot) sowie gesellschaftliche Verhaltensnormen in öffentlichen Räumen (etwa Rücksichtnahme im öffentlichen Verkehr). Auch der sprachliche Umgang mit sozialen Beziehungen, etwa durch die Unterscheidung zwischen Duzen und Siezen, offenbart tief verwurzelte kulturelle Strukturen.

In gängigen Lehrwerken wie *Themen aktuell* oder *Menschen* finden sich häufig simulierte Vorstellungsgespräche, in denen bestimmte Höflichkeitsformen („Guten Tag, mein Name ist...“, „Ich interessiere mich für...“) systematisch eingeübt werden. Diese Ausdrucksformen spiegeln grundlegende Werte wie Zurückhaltung und Professionalität wider, welche im deutschsprachigen Raum traditionell positiv konnotiert sind.

Die zugrundeliegende methodisch-didaktische Herangehensweise basiert auf der Prämisse, dass Sprache stets in einen kulturellen Kontext eingebettet ist. Ein vertieftes Verständnis dieses kulturellen Rahmens gilt daher als unabdingbar für den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache. So kann beispielsweise die direkte Ausdrucksweise des Deutschen („Ich will...“, „Das ist nicht korrekt“) bei Lernenden aus Kulturen, in denen indirekte Kommunikation vorherrscht, zu Irritationen oder Missverständnissen führen. Erst durch die Kenntnis des jeweiligen kulturellen Hintergrunds lassen sich derartige sprachliche Phänomene angemessen interpretieren.

Darüber hinaus offenbaren traditionelle Unterrichtsmaterialien eine subtile Prägung durch dominante kulturelle Narrative der Zielsprache. So werden beispielsweise Konzepte wie Pünktlichkeit, Umweltbewusstsein oder Gleichstellung oft hervorgehoben und idealisiert, während alternative Perspektiven seltener Berücksichtigung finden. In

landeskundlichen Kapiteln werden vornehmlich traditionelle Feiertage wie Weihnachten thematisiert; kulturelle Vielfalt hingegen wird nur begrenzt abgebildet.

Ein besonders illustratives Beispiel stellt die Darstellung des Familienmodells dar: In vielen Lehrwerken dominiert das Bild der klassischen Kleinfamilie (Vater-Mutter-Kind(er)), während andere Familienformen – etwa aus migrantischen oder queer-kontextualisierten Lebensrealitäten – kaum berücksichtigt werden. Dies kann zur Folge haben, dass das interkulturelle Verständnis der Lernenden eingeschränkt bleibt.

Zudem erhalten Lernende nur selten die Möglichkeit, ihre eigenen kulturellen Erfahrungen kritisch mit den im Unterricht vermittelten Modellen zu vergleichen. Häufig fungieren sie als passive Rezipient/Innen eines statischen Kulturbegriffs, anstatt als aktive Akteur/Innen in einem interkulturellen Dialog. Fragen nach kulturellen Gemeinsamkeiten, Unterschieden oder Mehrdeutigkeiten werden kaum thematisiert, wodurch die Auseinandersetzung mit kultureller Diversität oberflächlich bleibt.

Ein gelungenes Beispiel für die integrative Vermittlung kultureller Aspekte bietet hingegen das Lehrwerk *Begegnungen A2+*. Besonders im Kapitel zur beruflichen Integration wird aufgezeigt, wie sowohl sprachliche als auch nonverbale Aspekte der Selbstpräsentation (z. B. Körpersprache) zielgerichtet und reflektiert vermittelt werden können. Diese kulturorientierte Didaktik, wie sie in traditionellen Lehrmethoden verankert ist, manifestiert sich deutlich in der Konzeption gängiger Lehrwerke wie *Themen neu*, *Tangram* aktuell oder *Studio d*. In diesen Materialien werden alltägliche Kommunikationssituationen häufig mit spezifischen kulturellen Erwartungen verknüpft: Der pünktlich erscheinende Deutsche am Arbeitsplatz, formalisierte Kommunikationsmuster im beruflichen Kontext sowie umweltbewusstes Verhalten und regelkonformer Umgang mit Behörden vermitteln ein normatives Bild der Zielkultur. So wird etwa in Dialogen zur Wohnungssuche betont, dass Termine eingehalten, höfliche Selbstvorstellungen gegeben und schriftliche Bewerbungen formal korrekt verfasst werden müssen – Verhaltensweisen, die tief in den kulturellen Normen des deutschsprachigen Raums verwurzelt sind, jedoch nicht zwingend universellen Gültigkeitsanspruch besitzen.

Ein konkretes Beispiel aus dem Lehrwerk *Menschen A2* veranschaulicht diese Tendenz: In einer Unterrichtseinheit zur Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche wird

ein kommunikatives Szenario geübt, in dem Formulierungen wie „Ich interessiere mich für Ihre Firma, weil...“ verwendet werden. Neben sprachlichen Handlungen wird hierbei ein Idealbild von Selbstpräsentation, Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortung vermittelt – Werte, die im deutschsprachigen Raum als erstrebenswert gelten. Für Lernende aus kollektivistisch geprägten Kulturen kann diese Form der Selbstdarstellung jedoch als unpassend oder ungewohnt empfunden werden, was zu Irritationen oder innerer Distanz führen kann.

Auch die Rolle der Lehrkraft als kulturelle Vermittlungsinstanz ist in diesem Zusammenhang kritisch zu reflektieren. Insbesondere in traditionellen Unterrichtsmodellen agieren Lehrpersonen häufig als primäre, teilweise sogar einzige Quelle kultureller Informationen. Dabei können unbewusst eigene kulturelle Prägungen und normative Vorstellungen in die Vermittlung einfließen, was eine einseitige oder stereotype Darstellung kultureller Inhalte zur Folge haben kann. Kulturelle Unterschiede – etwa hinsichtlich des Autoritätsverständnisses oder geschlechtsspezifischer Rollenverteilungen – werden dabei oftmals nicht thematisiert oder ohne Raum für kritische Auseinandersetzung bewertet.

In multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen kann eine derart verengte Perspektive Spannungen hervorrufen, insbesondere dann, wenn die kulturellen Erfahrungen und Sichtweisen der Lernenden nur unzureichend berücksichtigt werden. Ein exemplarisches Beispiel bietet die Behandlung religiöser Feiertage: Während Feste wie Weihnachten regelmäßig thematisiert werden, finden alternative Traditionen – etwa Ramadan oder Nowruz – häufig keine Berücksichtigung. Dies kann dazu führen, dass sich Lernende mit anderen kulturellen Hintergründen im Unterricht marginalisiert oder unsichtbar fühlen.

Diese reduzierte Darstellung von Kultur geht häufig mit einer dichotomischen Unterscheidung zwischen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ einher, was den Aufbau interkultureller Kompetenz erheblich erschwert. Eine solche binäre Perspektive verstärkt nicht nur den Gegensatz zwischen den Deutschsprachigen („wir“) und den Lernenden („die anderen“), sondern reproduziert auch asymmetrische Machtverhältnisse im Klassenzimmer. Die fehlende Anerkennung kultureller Hybridität – ein Phänomen, das im Zuge zunehmender Globalisierung immer relevanter wird – erschwert einen Dialog auf Augenhöhe.

Um eine zeitgemäße und inklusive Kulturvermittlung im DaF-Unterricht zu gewährleisten, sollte daher verstärkt Wert auf Perspektivenvielfalt und lebensweltliche Relevanz gelegt werden. Offene Aufgabenformate, biografisch orientiertes Lernen sowie projektbasierte Ansätze bieten Lernenden die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen und reflexiv mit kulturellen Inhalten umzugehen. Nur auf diese Weise lässt sich interkulturelle Handlungskompetenz nachhaltig fördern – ein zentrales Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts im 21. Jahrhundert. Die Vermittlung kultureller Inhalte im traditionellen DaF-Unterricht nimmt zwar einen festen Platz ein, jedoch basiert häufig auf normativen Vorstellungen der Zielkultur, die wenig Raum für Perspektivenvielfalt lassen. Lehrwerke und Lehrpersonen reproduzieren dabei oftmals ein statisches Kulturverständnis, das interkulturelle Lernprozesse eher einschränkt als fördert. Eine zukunftsorientierte DaF-Didaktik sollte daher verstärkt auf multiperspektivische Ansätze, kritische Reflexion sowie partizipative Unterrichtsformen setzen. Nur durch die aktive Einbindung der Lernenden und ihrer biografischen sowie kulturellen Erfahrungen kann ein interkultureller Dialog auf Augenhöhe entstehen – ein zentrales Ziel in einer zunehmend globalisierten und diversen Lernumgebung.

3.1.4 Lebenserfahrung

Im traditionellen DaF-Unterricht wird häufig nicht ausreichend auf die individuellen Lebenserfahrungen der Lernenden eingegangen. Der Unterricht folgt in der Regel einem lehrwerkszentrierten und stark strukturierten Ablauf, bei dem standardisierte Themen, eine festgelegte grammatische Progression sowie kulturell vorgeformte Darstellungen im Mittelpunkt stehen. Diese methodische Ausrichtung lässt jedoch nur begrenzten Raum für persönliche Reflexionen, lebensweltliche Bezüge und die aktive Mitgestaltung des Unterrichts durch die Lernenden.

Besonders im türkischen Bildungssystem, das sich durch eine große soziale und institutionelle Heterogenität auszeichnet, tritt dieses Defizit besonders deutlich zutage. Der Deutschunterricht ist dort in vielfältige Bildungskontexte eingebettet – von staatlichen und privaten Grundschulen über weiterführende Schulen und Universitäten bis hin zu kommerziellen Sprachkursen. Jeder dieser Kontexte bringt eigene strukturelle, curriculare und didaktische Rahmenbedingungen mit sich, die einerseits Potenziale für

eine individualisierte Lernkultur bieten, andererseits jedoch auch Herausforderungen in Bezug auf die Integration persönlicher Lernbiografien und kultureller Vielfalt darstellen.

In privaten Schulen wird der DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) üblicherweise bereits ab der vierten Klasse als zweite Fremdsprache eingeführt. Schülerinnen und Schüler erhalten dort bis einschließlich der zwölften Klasse in der Regel zweimal wöchentlich Deutschunterricht, was die frühe Sprachförderung und die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen positiv unterstützt. Durch diese frühe und kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Zielsprache wird die Sprachsensibilität von Lernenden bereits in jungen Jahren nachhaltig gefördert.

In öffentlichen Schulen hingegen gestaltet sich die Situation anders: Früher begann der reguläre DaF-Unterricht in der Regel ab der neunten Klasse mit zwei Wochenstunden, während spezielle Sprachklassen (dil sınıfları) ab der zehnten Klasse vier Wochenstunden Deutschunterricht erhielten. Seit der Bildungsreform von 2022 wurde Deutsch an öffentlichen weiterführenden Schulen aus dem Pflichtfachkanon entfernt und als „seçmeli ders“ (Wahlpflichtfach) eingestuft. Diese strukturelle Herabstufung hatte negative Auswirkungen auf die Anzahl der Unterrichtsstunden sowie auf die Wahrnehmung und Wertschätzung des Faches seitens der Lernenden und ihrer Eltern. Dies führte zu einem Rückgang der Motivation und beeinträchtigte die langfristige Entwicklung der Sprachkompetenzen. Zudem gibt es seit kurzem in einigen ausgewählten öffentlichen Pilotprojekten erste Ansätze, Deutschunterricht bereits auf der Sekundarstufe I (Ortaokul) einzuführen. Ob diese Initiative künftig flächendeckend auf alle staatlichen Schulen ausgeweitet wird, ist bislang noch nicht abschließend entschieden.

Ein weiteres zentrales Problem besteht in der inhaltlichen Gestaltung des DaF-Unterrichts in öffentlichen Schulen, die oftmals von hoher Stoffdichte und starkem Prüfungsfokus geprägt ist. Die Lernenden werden in kurzer Zeit auf standardisierte Leistungserwartungen vorbereitet, wobei individuelle Lernbiografien, Interessen und kulturelle Hintergründe häufig unberücksichtigt bleiben. Der Schwerpunkt liegt primär auf grammatischer Korrektheit und formalen Kommunikationsmustern. Themen wie Familie, Freizeit oder Schule werden oftmals abstrakt und aus der Perspektive der

deutschsprachigen Zielkultur behandelt, wodurch der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden verloren geht und interkulturelle Vergleiche kaum stattfinden.

Dabei zeigen unterrichtspraktische Erfahrungen, dass ein erfahrungsorientierter und kontextsensibler DaF-Unterricht gerade in heterogenen Klassenzimmern, wie sie im türkischen Schulsystem häufig vorkommen, erhebliche didaktische Potenziale bietet. Viele Schülerinnen und Schüler wachsen in mehrsprachigen, multikulturellen Kontexten auf, feiern traditionelle Feste wie Ramadan oder Kurban Bayramı und verfügen über vielfältige lebensweltliche Erfahrungen. Diese Ressourcen könnten – bei entsprechender didaktischer Einbindung – nicht nur die Motivation der Lernenden stärken, sondern auch deren interkulturelle Sensibilität nachhaltig fördern.

Im Gegensatz dazu sind die Rahmenbedingungen an privaten Schulen oftmals günstiger: Hier beginnt der Deutschunterricht häufig bereits ab der vierten Klasse und wird durch kleinere Lerngruppen sowie bessere materielle und finanzielle Ressourcen unterstützt. Trotz dieser Vorteile ist auch hier eine starke Leistungs- und Zertifikatsorientierung zu beobachten. Der Unterricht zielt häufig auf den Erwerb standardisierter Sprachzertifikate wie das Deutsche Sprachdiplom (DSD) oder Prüfungen des Goethe-Instituts ab. Während diese Zielsetzungen legitim sind, treten kreative und erfahrungsbasierte Lernformen in den Hintergrund. Biografisch orientierte Aufgabenformate – etwa Projekte wie Meine Familie stellt sich vor oder Ein typisches Fest in meinem Alltag – finden kaum Anwendung, obwohl sie nicht nur sprachlich anspruchsvoll, sondern auch identitätsstiftend und motivationsfördernd wirken könnten.

An Gymnasien mit Vorbereitungsklassen für den Deutschunterricht – wie dem Bahçelievler Anadolu Lisesi oder dem İsmail Safa Özler Anadolu Lisesi – ist der DaF-Unterricht besonders intensiv strukturiert. Die Schüler/Innen absolvieren zunächst ein einjähriges Sprachvorbereitungsprogramm, bevor sie in das reguläre Curriculum übertreten. Diese Struktur bietet grundsätzlich ein geeignetes Zeitfenster für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur. Dennoch liegt der didaktische Schwerpunkt meist auch hier auf formaler Sprachbeherrschung und prüfungsbezogener Kompetenzentwicklung, während kreative Verknüpfungen mit biografischen Erfahrungen und kulturellen Ausdrucksformen selten berücksichtigt werden.

An den Universitäten in der Türkei, insbesondere an renommierten Einrichtungen wie der Çukurova-, Marmara-, Hacettepe-, Ege-, Sakarya-, Uludağ- und Dokuz-Eylül-Universität, zeichnet sich der Deutschunterricht in den Bereichen Germanistik, Deutschlehramt sowie Übersetzen und Dolmetschen durch eine fundierte akademische Tiefe und eine theoriebasierte Struktur aus. Die Lehrinhalte fördern durch literaturwissenschaftliche Textanalysen, sprachwissenschaftliche Theoriediskurse sowie kulturelle Reflexionen ein multidimensionales Denken und eröffnen den Studierenden vielfältige interdisziplinäre Perspektiven auf Sprache und Kultur.

In den letzten Jahren ist zudem ein wachsendes Interesse an aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Migration, kultureller Hybridität, Identität, Mehrsprachigkeit und interkultureller Kommunikation zu beobachten. Diese Themen werden nicht nur theoretisch behandelt, sondern zunehmend auch durch Seminare, studentische Projekte und Austauschprogramme in praxisnahe Kontexte integriert.

Darüber hinaus tragen zahlreiche Gastdozierende aus dem Ausland zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Lehrbetrieb bei, wodurch die Studierenden die Möglichkeit erhalten, verschiedene akademische Lehransätze und internationale Perspektiven kennenzulernen. Über Programme wie Erasmus+ können Studierende Studien- oder Praktikumsaufenthalte in deutschsprachigen Ländern absolvieren und dadurch ihre sprachlichen sowie interkulturellen Kompetenzen nachhaltig erweitern.

Insbesondere in den Studiengängen Deutschlehramt und Übersetzen und Dolmetschen werden den Studierenden zunehmend praxisnahe Erfahrungen ermöglicht. Viele Fakultäten unterstützen sie durch schulpraktische Studien, Übersetzungsprojekte oder Praktika in Bildungseinrichtungen und kulturellen Institutionen. Praktika an deutschen Schulen, Sprachinstituten oder in Übersetzungsbüros fördern die praktische Anwendung der erworbenen Kenntnisse und wirken sich sowohl motivierend als auch karrierefördernd aus. Insgesamt bieten die einschlägigen Studienprogramme an türkischen Universitäten eine qualitativ hochwertige Ausbildung, die theoretische Fundierung mit praxisorientierten Elementen verbindet und die Studierenden bestmöglich auf nationale sowie internationale Berufsfelder vorbereitet.

Insbesondere Studierende aus ländlichen Regionen, aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder aus einem bildungsfernen Umfeld bringen wertvolle

Perspektiven mit, die das Verständnis literarischer, kultureller und gesellschaftlicher Inhalte vertiefen könnten – würden sie gezielt in die Unterrichtsplanung einbezogen. So könnten zum Beispiel eigene Migrationserfahrungen, regionale Erzähltraditionen, Familienbiografien oder alltägliche Sprachmischpraktiken in Seminardiskussionen oder Schreibaufgaben eingebunden werden, um eine authentischere Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Jedoch zeigt sich in der Praxis, dass viele Lehrveranstaltungen stark auf die Vermittlung theoretischen Fachwissens fokussiert sind – was zwar akademisch notwendig ist, aber häufig zu einer Entfremdung der Lerninhalte von der Lebenswelt der Studierenden führt. Der Raum für persönliche Reflexion oder subjektives Einbringen ist begrenzt; studentische Beiträge beschränken sich oft auf textimmanente Interpretation oder die Reproduktion von wissenschaftlichen Positionen.

Aktuelle hochschuldidaktische Ansätze belegen, dass biografisch-reflexive Zugänge nicht im Widerspruch zur Wissenschaftlichkeit stehen, sondern diese vielmehr unterstützen können. Die Verbindung persönlicher Erfahrungen mit akademischem Lernen fördert nicht nur die Motivation, sondern auch ein tieferes inhaltliches Verständnis. Studierende, die die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Perspektive im Dialog mit Literatur und Kultur zu formulieren, entwickeln häufig eine höhere sprachliche Ausdrucksfähigkeit und ein stärkeres kritisches Bewusstsein.

Wie Epp (2022) darlegt, trägt Biografiearbeit in der Lehrkräftebildung wesentlich dazu bei, das reflexive Nachdenken über das eigene berufliche Handeln zu fördern und habitualisierte Reflexionsprozesse anzuregen – ein Aspekt, der auch für die Sprachaneignung von Bedeutung sein kann.

Diese Problematik zeigt sich ebenso deutlich im Bereich der Erwachsenenbildung, etwa in privaten Sprachschulen, kommunalen Sprachzentren oder Kursen, die von berufsständischen Kammern angeboten werden. Viele der Teilnehmenden verfügen bereits über spezifische sprachliche Bedürfnisse und verfolgen individuelle Lernziele – sei es im Kontext beruflicher Migration, familiärer Beziehungen oder akademischer Weiterbildung. Dennoch liegt der Fokus auch hier oftmals einseitig auf formalen sprachlichen Kompetenzen, während lebensweltliche Bezüge und

persönliche Kontexte unberücksichtigt bleiben. Gerade in diesen Kursformaten könnte der gezielte Einsatz erfahrungsbezogener Methoden – wie Lerntagebücher, Fallanalysen oder strukturierte Gruppendiskussionen – das Sprachlernen nicht nur effektiver, sondern auch relevanter gestalten.

Die individuellen Lebenserfahrungen der Lernenden stellen eine bedeutende, jedoch bislang vielfach ungenutzte Ressource im DaF-Unterricht dar – insbesondere in einem kulturell und sozial diversen Kontext wie der Türkei. Es ist an der Zeit, traditionelle Unterrichtsansätze kritisch zu reflektieren und didaktische Wege zu öffnen, die die Perspektiven, Biografien und kulturellen Realitäten der Lernenden sichtbar und fruchtbar machen. Nur durch eine solche Öffnung kann der Sprachunterricht zu einem Ort authentischer Kommunikation, kultureller Anerkennung und persönlicher Entfaltung werden.

3.1.5 Kenntnis der Fremdsprache

Ein zentrales didaktisches Anliegen im DaF-Unterricht mit türkischsprachigen Lernenden liegt in den strukturellen Unterschieden zwischen Deutsch und Türkisch. In ihrer kontrastiven Analyse zur Kausativbildung argumentieren Balcı, Kaçar und Panzer (2016), dass viele grammatische Phänomene – wie kausative Konstruktionen – auf stark divergierenden morphologischen und syntaktischen Grundlagen basieren. Diese Unterschiede führen häufig zu Verständnisschwierigkeiten, insbesondere wenn die betreffenden Strukturen isoliert und regelbasiert unterrichtet werden. Während Lernende diese Regeln formal wiedergeben können, fällt es ihnen oft schwer, sie flexibel in authentischen kommunikativen Kontexten anzuwenden.

Ein Beispiel für eine effektive Bewältigung solcher Hürden findet sich an türkischen Gymnasien mit speziellen Vorbereitungsklassen für das Fach Deutsch, wie dem Bahçelievler İsmail Sefa Anadolu Lisesi. Hier wird nicht sofort mit einer gezielten Prüfungsvorbereitung (z. B. für das Goethe-Zertifikat oder DSD) begonnen, sondern die Schüler/Innen absolvieren zunächst ein intensives Jahresprogramm zur systematischen Förderung aller vier Grundfertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Erst nach diesem umfassenden Prozess erreichen sie ein Sprachniveau, das ihnen Zugang zu internationalen Prüfungen eröffnet. Diese strukturierte Herangehensweise verdeutlicht

die Bedeutung kontinuierlicher Übung sowie eines funktionalen Kontexts in Kombination mit methodischer Vielfalt für den langfristigen Erwerb einer Fremdsprache.

Im Gegensatz dazu ist der DaF-Unterricht an Schulen ohne Vorbereitungsklassen meist auf zwei Wochenstunden beschränkt. Obwohl alle vier Fertigkeiten geprüft werden müssen, steht häufig Prüfungsangst im Vordergrund. Viele Lernende konzentrieren sich primär auf das Bestehen der Tests, anstatt eine kommunikative Sprachverwendung anzustreben – was die Motivation verringert und den gesamten Lernprozess erschwert.

Darüber hinaus gibt es Lernende, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch erlernen. Diese bringen bereits Erfahrungen im Sprachenlernen sowie ein metasprachliches Bewusstsein mit, was ihnen den Zugang zur deutschen Sprache erleichtert. Die Übertragung von Lernstrategien aus dem Englischen wirkt sich insbesondere positiv auf produktive Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben aus.

Traditionell erfolgt der Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) durch einen systematischen Ansatz, bei dem sprachliche Elemente isoliert behandelt werden. Der Schwerpunkt liegt auf Grammatik, Wortschatz und Syntax innerhalb linearer Unterrichtseinheiten gemäß einem deduktiven Lehransatz: Zunächst wird eine Regel explizit vorgestellt, gefolgt von standardisierten Übungen. Dieses Vorgehen basiert überwiegend auf behavioristischen Lerntheorien; Lernen wird hier als Prozess der Wiederholung, Konditionierung und Verstärkung verstanden. Sprache gilt somit als reglementiertes System, das unabhängig vom situativen oder kommunikativen Kontext vermittelt werden kann. Folglich stehen korrekte Sprachverwendung und Fehlervermeidung im Mittelpunkt, während spontane Ausdrucksformen in den Hintergrund treten.

Hallet (2010) hebt hervor, dass zahlreiche Lernende zwar über umfangreiche passive Sprachkenntnisse verfügen, jedoch beim aktiven Sprachgebrauch Hemmungen empfinden. Er nennt als Hauptursachen den bedeutungslosen, kontextfreien Einsatz lehrerzentrierter Methoden, die echte Interaktionen verhindern. Kritikpunkte sind hierbei auch große Klassengrößen in Verbindung mit prüfungsorientierten Bildungssystemen, in denen individuelle Förderung kaum realisierbar ist – ein verbreitetes Problem innerhalb des türkischen Schulwesens.

Moderne Ansätze hingegen betonen die gleichzeitige Vermittlung von Form und Funktion. Effektiver Spracherwerb gelingt insbesondere dann, wenn grammatische Strukturen in authentische Kommunikationssituationen eingebettet vermittelt werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist der Konjunktiv II, der nicht bloß theoretisch erklärt, sondern anhand praktischer Szenarien erfahrbar gemacht wird – beispielsweise durch die Frage: „Was würdest du tun, wenn du gerade in Deutschland wärst?“ Solche Aufgabenformate fördern sowohl die kognitive Verarbeitung sprachlicher Inhalte als auch die spontane, situationsbezogene Sprachproduktion. Dadurch leisten sie einen entscheidenden Beitrag zur Überbrückung der Kluft zwischen theoretischem Sprachwissen und realer Sprachverwendung.

Die genannten Beispiele zeigen deutlich, dass ein ausschließlicher Fokus auf die präzise Beherrschung grammatikalischer Strukturen nicht ausreicht, um umfassende kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Sprachliche Sicherheit entsteht nicht primär durch exakte Reproduktion, sondern durch aktive Anwendung in vielfältigen, kontextgebundenen Situationen. Lernende benötigen Gelegenheiten, Sprache zu erleben, auszuprobieren, Fehler zu machen und daraus zu lernen – nicht nur auf formaler Ebene, sondern insbesondere im Rahmen authentischer sozialer Interaktionen.

Im türkischen Bildungssystem, das durch große Klassen, zentralisierte Curricula und eine starke Prüfungsorientierung geprägt ist, bleibt dieser prozessorientierte Aspekt häufig unberücksichtigt. Lehrkräfte stehen unter erheblichem Zeitdruck und Leistungsanforderungen, weshalb kommunikative und interaktive Methoden selten als praktikabel gelten. Zudem fehlen vielerorts kontinuierliche Fortbildungsangebote zur Einführung und Begleitung innovativer Unterrichtsansätze, was die fortbestehende Dominanz traditioneller, lehrerzentrierter Methoden begünstigt.

Dabei zeigen aktuelle Forschungsergebnisse eindeutig, dass interaktive und kontextbasierte Lernszenarien maßgeblich zur Nachhaltigkeit des Lernprozesses beitragen. Wird etwa Grammatik in projektorientierte Aufgaben eingebunden – wie ein Tagebuch, ein Rollenspiel oder eine biografische Präsentation – entsteht eine signifikante Verbindung zwischen sprachlichem Wissen und dessen praktischer Anwendung. Solche Aufgabenformate fördern nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern stärken zugleich die Selbstwirksamkeit, Motivation und Reflexionsfähigkeit der Lernenden.

3.1.6 Individuelle Faktoren z.B. Motivation, Bereitschaft usw.

Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein äußerst komplexer und dynamischer Prozess, der weit über das bloße Auswendiglernen grammatikalischer Regeln und lexikalischer Strukturen hinausgeht. Neben kognitiven Fähigkeiten spielen vor allem persönliche Faktoren eine entscheidende Rolle für den Erfolg des Lernprozesses. Zu diesen Faktoren zählen unter anderem die Motivation zum Lernen, die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme, individuelle Lernziele sowie emotionale Aspekte wie Sprachangst oder das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit. Darüber hinaus beeinflussen Lerntypen, Vorwissen, frühere Erfahrungen im Lernprozess sowie die soziale und kulturelle Herkunft der Studierenden maßgeblich ihre Fortschritte. Diese Elemente wirken sich nicht nur auf das Tempo des Spracherwerbs aus, sondern auch auf die Qualität der sprachlichen Aneignung und deren langfristige Verankerung.

Im herkömmlichen DaF-Unterricht, der oft von lehrerzentrierten Methoden, standardisierten Inhalten und einheitlichen Bewertungssystemen geprägt ist, werden diese individuellen Unterschiede häufig nicht ausreichend berücksichtigt. Das zugrunde liegende methodische Prinzip orientiert sich oftmals an einem „durchschnittlichen Lernenden“, der in einem festgelegten Zeitrahmen vordefinierte Inhalte mit konstanter Progression erlernt. Die Gestaltung des Unterrichts richtet sich eher nach Lehrplänen und Prüfungsformaten als nach den tatsächlichen Voraussetzungen sowie den Bedürfnissen oder Interessen einzelner Schüler.

Ein wesentlicher Aspekt individueller Lernvoraussetzungen ist die Motivation. In wissenschaftlichen Studien wird zwischen intrinsischer Motivation, die aus persönlichem Interesse oder Freude an der Sprache resultiert, und extrinsischer Motivation, die durch äußere Erwartungen wie Notendruck oder Zertifikate bedingt ist, unterschieden. Besonders in vielen türkischen Bildungskontexten dominiert häufig die extrinsische Motivationsform – insbesondere in öffentlichen Schulen, wo der Fremdsprachenunterricht oft stark auf zentrale Prüfungen fokussiert ist. Solche Antriebskräfte sind jedoch häufig instabil und kurzfristig angelegt. Traditioneller Unterricht legt überwiegend Wert auf Korrektheit und die Reproduktion von Wissen,

ohne ausreichend Raum für emotional bedeutende oder kreative Lernelemente zu schaffen – Aspekte, die potenziell die intrinsische Motivation fördern könnten.

Neben der Motivation spielt die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme, oft als „Engagement“ bezeichnet, eine entscheidende Rolle im Lernprozess. Viele Schüler zeigen in traditionellen Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kursen Zurückhaltung, insbesondere aus Angst vor Fehlern, öffentlichem Sprechen oder negativer Bewertung. Die häufige Fokussierung auf Fehler in diesen Lehrsettings verstärkt diese Hemmungen und führt dazu, dass Lernende Sprachangst entwickeln. Diese Form der Angst kann nicht nur die mündliche Ausdrucksweise beeinträchtigen, sondern auch das Leseverständnis sowie das Schreiben negativ beeinflussen. Besonders anfällig dafür sind introvertierte Schülerinnen und Schüler oder solche mit geringem Selbstvertrauen.

Ein weiterer wesentlicher Faktor ist das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit – also der Glaube daran, dass man durch eigenes Handeln Lernerfolge erzielen kann. Studierende zeigen häufig eine passive Haltung („Ich schaffe das ohnehin nicht“), wenn sie wiederholt Misserfolge im Unterricht erfahren oder kaum persönliche Erfolgserlebnisse haben. Dies hat negative Auswirkungen auf ihren weiteren Lernverlauf. In vielen traditionellen Bildungskontexten fehlt es den Lehrkräften an Zeit und Ressourcen, um gezielt auf diese individuellen Einstellungen zum Lernen einzugehen. Wissenschaftliche Studien belegen jedoch einen positiven Zusammenhang zwischen einem hohen Maß an Selbstwirksamkeit und besseren Lernergebnissen sowie einer positiveren Einstellung zur Sprache. Zusätzlich stellen unterschiedliche Lerntypen – wie visuelle, auditive oder kinästhetische Präferenzen – signifikante individuelle Unterschiede dar. Der traditionelle DaF-Unterricht tendiert dazu, visuelle und analytische Methoden zu bevorzugen: Lesen, Schreiben und Regelableitungen stehen im Vordergrund des Unterrichtsablaufs. Schüler mit einer Neigung zum Hören, Sprechen, Nachahmen und Bewegungslernen empfinden solche Klassen oft als benachteiligend; sie empfinden den Unterricht als monoton oder übermäßig theoretisch gestaltet. Dies verringert ihre Motivation und mindert somit den Lernerfolg, was besonders deutlich in türkischen Schulklassen aufgrund ihrer Größe und begrenzten methodischen Variationen sichtbar wird.

Ebenso wichtig sind das Vorwissen sowie die früheren Erfahrungen einzelner Lernender mit verschiedenen Sprachen. Ein erheblicher Teil der türkischen Schülerschaft hat vielfältige sprachliche Kontakte, sei es durch mehrsprachige Familienkonstellationen, frühe Englischkenntnisse oder außerschulische Interaktionen, etwa durch Verwandte in Deutschland oder Medienkonsum. Dennoch greift der traditionelle Unterricht selten auf diese wertvollen Ressourcen zurück. Oft beginnt er bei „null“, ohne Bezugnahme darauf; stattdessen werden Inhalte unabhängig davon vermittelt, wodurch fortgeschrittene Lernende Langeweile erleben, während weniger erfahrene Schüler unterfordert sein könnten. Zusätzlich spielen emotionale Faktoren in Verbindung mit der sozialen Herkunft eine maßgebliche Rolle beim Lernen. Kinder aus bildungsfernen Haushalten bringen meist weniger formalisiertes Wissen über Lernstrategien mit und fühlen sich unsicher in schulischen Kontexten; sie betrachten Sprache eher als Barriere denn als Chance. Dieses Problem zeigt sich auch darin, dass viele konventionelle Konzepte keine Reflexionsmöglichkeiten bieten, um Perspektiven klar herauszustellen oder daran arbeiten zu können. Kulturelle Werte, Geschlechterrollen und familiäre Erwartungen haben ebenfalls Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft an Kursangeboten, insbesondere wenn Sprache zugleich als Symbol für sozialen Status verstanden wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass persönliche Faktoren wie Motivation, Lernbereitschaft, Lerntypen, Vorwissen, Selbstwirksamkeit und emotionale Einstellungen einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg beim Erlernen von Fremdsprachen haben. Diese Elemente wirken auf unterschiedlichen Ebenen: Sie beeinflussen sowohl die kognitive Verarbeitung der Lerninhalte als auch die emotionale Bindung zur Zielsprache und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Unterricht.

Obwohl der traditionelle DaF-Unterricht eine strukturierte Grundlage für das Sprachenlernen bietet, ist er häufig in seiner methodischen Ausrichtung auf ein homogenes Lernprofil ausgerichtet. Die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen werden oft nur unzureichend berücksichtigt. Dies kann dazu führen, dass Schüler mit speziellen Bedürfnissen – wie etwa solche mit hoher Sprachangst oder geringem Vertrauen in ihre Fähigkeiten – nicht ausreichend gefördert werden.

Deshalb ist es besonders wichtig, innerhalb des traditionellen Rahmens sensibilisierte Lehrpraktiken zu etablieren, die individuelle Unterschiede nicht

ignorieren, sondern gezielt integrieren. Dazu gehören unter anderem die bewusste Wahrnehmung verschiedener Lernvoraussetzungen, die Förderung positiver Lernerfahrungen sowie ein respektvoller Umgang mit Fehlern und das Schaffen kleiner Freiräume oder persönlicher Anlässe zum Sprechen im Unterricht. Auch ohne grundlegende methodische Änderungen kann so ein förderliches Klima geschaffen werden, das besser auf die individuellen Potenziale der Schüler eingeht.

Gerade im türkischen Bildungskontext, der durch hohe Heterogenität und stark standardisierte Vorgaben gekennzeichnet ist, erscheint dieser Ansatz nicht nur notwendig, sondern auch realistisch: Ein reflektierter Umgang mit persönlichen Faktoren könnte den traditionellen Unterricht bereichern, anstatt ihn lediglich zu ergänzen.

3.1.7 Lehrbuch /Unterrichtsmittel

Der Fremdsprachenunterricht – insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) – ist in hohem Maße von der Qualität, Konzeption und Auswahl der verwendeten Lehrbücher sowie Unterrichtsmaterialien abhängig. Diese Materialien bilden nicht nur das didaktische Fundament für die Planung des Unterrichts, sondern haben auch einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche, kulturelle und methodische Ausrichtung des gesamten Lernprozesses. Lehrwerke bestimmen nicht lediglich den Inhalt; sie beeinflussen auch maßgeblich, wie diese Inhalte vermittelt werden und wie Lernende sie aufnehmen. Daher spiegeln solche Materialien ein bestimmtes Verständnis von Lehren und Lernen wider – sei es fokussiert auf Reproduktion und Regelerorientierung oder ausgerichtet auf Handlungsorientierung sowie den Erwerb kommunikativer Kompetenzen.

In einem traditionell geprägten Bildungskontext wie der Türkei kommen Lehrbüchern oft eine zentrale Rolle zu, bedingt durch curriculare Vorgaben, standardisierte Prüfungen und dem allgemeinen Bedarf an didaktischer Sicherheit. Sie strukturieren den Verlauf des Unterrichts entscheidend durch vorgegebene Themenfolgen, definierten Wortschatzumfang und den Fortschritt grammatischer Konzepte. Während diese starke Orientierung an festgelegtem Material Vorteile hinsichtlich der Planbarkeit bietet, kann sie auch zu Einschränkungen führen – insbesondere, wenn nur wenig Raum für Individualisierung, kreative Sprachverwendung oder die Berücksichtigung kultureller Diversität bleibt. Die in der Türkei eingesetzten

Lehrmittel – dazu gehören staatlich genehmigte Schulbücher sowie international verbreitete Ressourcen wie Menschen, Studio d oder Themen aktuell – folgen häufig einem klar strukturierten Ansatz mit Fokus auf formale Aspekte. Sie bieten präzise Übungen zu Vokabular, Grammatik und Leseverständnis; allerdings sind die Möglichkeiten zur freien Sprachproduktion oder projektbasierten Arbeit oft stark eingeschränkt. Kulturelle Elemente werden zudem häufig stereotypisiert dargestellt, während alternative Perspektiven auf migrantische Lebensrealitäten selten Eingang in das Curriculum finden.

Im türkischen Bildungssystem zeichnen sich große Klassenräume durch lehrerzentrierte Strukturen und einen starken Prüfungsfokus aus, wodurch die dominante Rolle solcher Lehrmaterialien weiter verstärkt wird. Aufgrund zeitlicher Engpässe greifen Lehrkräfte häufig ausschließlich auf diese Materialien zurück, was dazu führen kann, dass Flexibilität und Lebhaftigkeit im Unterricht verloren gehen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Möglichkeit, spontane Beiträge seitens der Schüler/Innen aufzugreifen; aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen bleiben daher oft unberücksichtigt. Es wird deutlich, dass Lehrwerke keine neutralen Instrumente sind, sondern vielmehr Produkte, die sowohl didaktisch als auch ideologisch geprägt sind. Die Wahl dieser Materialien entscheidet darüber, welche sprachlichen Register gelehrt werden und welche Kommunikationssituationen als relevant erachtet werden; sie reproduzieren spezifische Vorstellungen über Kultur. Daher erfordert es besondere Sensibilität seitens der Lehrkräfte, um bestehende Materialien kritisch zu beurteilen, sie gegebenenfalls anzupassen und idealerweise zusätzliche kontextbezogene Aufgabenformate zu integrieren.

In der Praxis zeigt sich die Rolle der Lehrwerke besonders deutlich in der institutionellen Differenzierung des türkischen Bildungssystems. In staatlichen Sekundarschulen, insbesondere an Anatolien-Gymnasien mit Fremdsprachenschwerpunkt, kommen in der Regel zentral genehmigte Schulbücher zum Einsatz, die vom Bildungsministerium (MEB) festgelegt werden. Diese Bücher, wie beispielsweise Almanca 1 bis Almanca 4, sind stark grammatikzentriert aufgebaut, folgen einer deduktiven Progression und bieten nur begrenzt kommunikative Übungsformen. Sie orientieren sich primär an formalen Lernzielen und sind häufig auf die Vorbereitung standardisierter Prüfungen ausgelegt.

Demgegenüber greifen private Schulen – vor allem solche mit internationalem Profil – vermehrt auf global verbreitete Lehrwerke zurück, darunter Reihen wie

Menschen, Studio d, Panorama oder Beste Freunde. Diese Materialien bieten in der Regel ein moderneres Layout, abwechslungsreiche Aufgabenformate sowie eine stärkere Berücksichtigung kommunikativer Fertigkeiten. Dennoch bleibt auch hier zu beobachten, dass die Anwendung dieser Bücher häufig stark prüfungsbezogen erfolgt und kreative, individualisierte Methoden im Unterrichtsalltag zu kurz kommen.

An türkischen Universitäten – insbesondere in den Fachbereichen Germanistik, Übersetzungswissenschaft und Deutschlehrausbildung – variiert der Einsatz von Lehrmaterialien erheblich in Abhängigkeit vom institutionellen Schwerpunkt und der jeweiligen Lehrperson. In sprachpraktischen Kursen kommen häufig kommunikativ orientierte Lehrwerke wie Begegnungen zum Einsatz, während in literatur- und linguistikbezogenen Modulen meist wissenschaftlich fundierte Texte, Werke aus dem klassischen literarischen Kanon sowie theoretisch ausgerichtete Grammatiken, beispielsweise von Günter Helbig und Joachim Buscha, dominieren.

Die Lehrkräfte verfügen in der Regel über einen hohen Grad an Autonomie bei der Gestaltung ihrer Curricula. Dies eröffnet einerseits didaktische Freiräume, birgt andererseits jedoch das Risiko methodischer Inkonsistenzen – insbesondere dann, wenn die Verbindung zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung nicht konsequent hergestellt wird.

Diese institutionellen Unterschiede verdeutlichen, dass die Auswahl und der Einsatz von Lehrmaterialien im türkischen Kontext nicht nur pädagogischen Überlegungen unterliegen, sondern stark durch strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen geprägt sind. Während staatliche Schulen zumeist auf zentralisierte Vorgaben angewiesen sind und dadurch eine eher uniforme, regelgeleitete Lehrbuchkultur pflegen, verfügen private Bildungseinrichtungen über größere Freiheiten in der Materialwahl. Diese Freiheiten werden jedoch nicht immer konsequent zur Förderung innovativer didaktischer Konzepte genutzt. Universitäten wiederum bieten eine breite Vielfalt an methodischen Ansätzen, ohne jedoch in allen Fällen eine kohärente und zielgerichtete Verzahnung zwischen Theorie und Praxis sicherzustellen. Universitäten wiederum bieten theoretisch das größte Potenzial für eine differenzierte und bedarfsgerechte Materialverwendung. In der Praxis fehlt es jedoch häufig an einer systematischen Abstimmung zwischen theoretischen Inhalten und praxisorientierten Lehrformaten, was die Effizienz des didaktischen Gesamtkonzepts beeinträchtigen kann.

Didaktisch betrachtet wird deutlich, dass viele der eingesetzten Materialien, unabhängig von ihrer institutionellen Herkunft, ein eher funktionales und standardisiertes

Sprachbild vermitteln. Zwar gelingt es durch sie, grammatikalische Strukturen systematisch aufzubauen und Prüfungsanforderungen zu erfüllen; gleichzeitig bleibt jedoch das Potenzial zur Entwicklung kreativer, interkultureller und alltagsbezogener Kommunikationsfähigkeiten vielfach ungenutzt. Vor allem biografische Aspekte der Lernenden, regionale sprachliche Ressourcen oder emotionale Zugänge zur Sprache werden kaum aufgegriffen. Damit läuft der Fremdsprachenunterricht Gefahr, zu einem formalen Kompetenztraining zu verkommen, das zwar Regelkenntnis vermittelt, aber wenig zur sprachlichen Handlungskompetenz im Sinne eines lebensweltlichen und reflektierten Sprachgebrauchs beiträgt.

Umso notwendiger erscheint daher eine kritische Reflexion über die Rolle von Lehrmaterialien im DaF-Unterricht der Türkei. Die Herausforderung besteht darin, bestehende Materialien nicht nur anzuwenden, sondern sie bewusst didaktisch zu adaptieren, gezielt zu ergänzen und kontextuell zu verankern. Nur auf diese Weise kann ein Unterricht gelingen, der über formale Strukturen hinausgeht und den Lernenden echte Zugänge zur Sprache, zu kulturellen Perspektiven und zu ihrer eigenen Ausdrucksvielfalt ermöglicht.

3.1.8 Anzahl der Studenten und Gruppengröße

Die Anzahl der Lernenden in einer Unterrichtsgruppe zählt zu den zentralen Rahmenbedingungen, die den Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflussen. Sie wirkt sich nicht nur auf organisatorische und logistische Aspekte aus, sondern hat auch tiefgreifende didaktische, methodische und psychosoziale Konsequenzen. Besonders im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) bestimmt die Gruppengröße, wie intensiv sprachliche Interaktion möglich ist, wie individuell auf Lernprozesse eingegangen werden kann und in welchem Maße kommunikative Kompetenzen gefördert werden.

Im Idealfall ermöglichen kleinere Lerngruppen – bestehend aus 8 bis 15 Lernenden – eine hohe Interaktionsdichte, vielfältige Sozialformen (z. B. Partner- und Gruppenarbeit) sowie kontinuierliches Feedback seitens der Lehrkraft. In solchen Konstellationen ist es leichter, unterschiedliche Lernstile, Sprachniveaus und Interessen zu berücksichtigen. Außerdem entsteht oft ein vertrauensvolles Unterrichtsklima, das die Lernenden dazu ermutigt, sprachliche Risiken einzugehen, Fehler als Lernchancen zu begreifen und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Im türkischen Bildungssystem hingegen sind große Klassen die Regel – vor allem in staatlichen Schulen auf Sekundarstufenniveau. Klassengrößen von 30 bis 40 Schüler/Innen pro Lerngruppe sind keine Ausnahme, sondern spiegeln die strukturelle Realität vieler Schulen wider. Diese hohe Anzahl stellt nicht nur organisatorisch eine Herausforderung dar, sondern erschwert auch die Umsetzung moderner, interaktiver und handlungsorientierter Unterrichtsmethoden erheblich. In großen Klassen fehlt es an Zeit für individuelle Rückmeldung, gezielte Sprachförderung und spontane Gesprächsanlässe. Der Unterricht wird zwangsläufig stärker lehrwerkzentriert und frontal strukturiert, was die Rolle der Lernenden auf rezeptive Aufgaben reduziert.

Auch die affektive Dimension des Sprachenlernens leidet unter überfüllten Klassen: Viele Lernende empfinden in großen Gruppen Hemmungen, sich mündlich zu äußern – aus Angst, Fehler zu machen oder sich vor ihren Mitschüler/Innen zu blamieren. Diese Sprechangst wird durch eine lehrerzentrierte Fehlerkultur zusätzlich verstärkt, was wiederum die Entwicklung mündlicher Ausdrucksfähigkeit erheblich einschränkt. Gleichzeitig sinkt das individuelle Verantwortungsgefühl, da sich einzelne Lernende im „Kollektiv“ verlieren und von der Lehrkraft nur begrenzt wahrgenommen werden.

Diese Problematik zeigt sich nicht nur an Schulen, sondern auch im universitären Kontext. An vielen Fakultäten mit Germanistik-Studiengängen – etwa in Istanbul, Ankara, Izmir oder Adana – liegt die Zahl der Studierenden in Sprachpraxis- oder Sprachdidaktikkursen häufig bei 40 bis 50 Personen. Unter solchen Bedingungen ist eine gezielte Schulung kommunikativer Kompetenzen kaum realisierbar. Diskussionen, Rollenspiele oder projektbasiertes Lernen werden auf ein Minimum reduziert, während schriftlicher Prüfungen, Grammatikübungen und rezeptive Textanalysen dominieren. So entsteht ein Widerspruch: Einerseits ist die kommunikative Kompetenz erklärtes Ziel des DaF-Unterrichts, andererseits fehlt es an den strukturellen Voraussetzungen, um dieses Ziel praktisch umzusetzen.

Auch aus der Perspektive der Lehrkräfte ist die Arbeit mit großen Gruppen eine erhebliche Belastung. Sie stehen unter dem Druck, eine große Anzahl an Schüler/Innen gleichzeitig zu betreuen, ihre Leistungen zu bewerten und ihnen gerecht zu werden. Dies führt nicht selten zu einem Rückgriff auf standardisierte Unterrichtsformen, die zwar effizient erscheinen, jedoch wenig Raum für Individualisierung lassen. Darüber hinaus erschwert die hohe Anzahl an Lernenden die Umsetzung differenzierender Maßnahmen, die für den erfolgreichen DaF-Unterricht eigentlich unerlässlich sind – etwa die

Anpassung von Aufgaben an unterschiedliche Kompetenzniveaus oder die gezielte Unterstützung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf.

Trotz dieser Herausforderungen ergeben sich auch Handlungsspielräume: So könnten digitale Tools (z. B. Lernplattformen, digitale Abstimmungssysteme, Online-Foren) genutzt werden, um den Unterricht zu entlasten und zusätzliche Kommunikationsräume zu schaffen. Auch das Arbeiten in Kleingruppen – sowohl synchron im Präsenzunterricht als auch asynchron in Projektformaten – bietet die Möglichkeit, trotz großer Lerngruppen Interaktion und Beteiligung zu fördern. Darüber hinaus könnten gezielte Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema „Lernen in großen Gruppen“ dazu beitragen, bestehende didaktische Potenziale besser auszuschöpfen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Anzahl der Studierenden kein rein logistischer Parameter ist, sondern ein entscheidender didaktischer Faktor, der unmittelbaren Einfluss auf die Qualität des DaF-Unterrichts nimmt. Im türkischen Bildungssystem – das stark durch prüfungsorientierte und lehrerzentrierte Strukturen geprägt ist – stellt die Gruppengröße eine der größten Hürden für eine kommunikative und interaktive Sprachvermittlung dar. Um dennoch qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, bedarf es gezielter methodischer Anpassungen, institutioneller Unterstützung sowie einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel von Gruppengröße, Lehrstil und Lernkultur.

3.1.9 Anzahl der Stunden

Die Anzahl der Stunden im traditionellen DaF-Unterricht stellt eine wesentliche Variable dar, die erheblich auf den Lernerfolg und die Motivation der Lernenden einwirken kann. Traditionelle Lehrmethoden zeichnen sich häufig durch einen strukturierten und klar definierten Zeitrahmen aus, innerhalb dessen spezifische Inhalte behandelt und Lernziele erreicht werden müssen. In diesem Zusammenhang spielt die quantitative Dimension – also die Unterrichtsstunden pro Woche und pro Semester – eine zentrale Rolle für die Effektivität der traditionellen Lehrverfahren.

Historisch gesehen ist der traditionelle DaF-Unterricht an Schulen und Universitäten durch festgelegte Unterrichtszeiten geprägt, welche eine kontinuierliche und regelmäßige Auseinandersetzung mit der Zielsprache ermöglichen. Diese Regelmäßigkeit schafft einerseits eine Routine, die besonders für weniger autonome Lernende von Bedeutung ist, andererseits ermöglicht sie eine schrittweise und

kontrollierte Progression der sprachlichen Kompetenzen. Laut einer Studie von Neuner und Hunfeld (2005) begünstigen feste Unterrichtsstunden die systematische Vermittlung grammatikalischer Strukturen sowie die gezielte Einübung sprachlicher Fertigkeiten.

In der Türkei beginnt der DaF-Unterricht an staatlichen Schulen erst in der Oberstufe (Gymnasium). Dabei erhalten normale Klassen durchschnittlich zwei Unterrichtsstunden pro Woche, während Klassen mit einem sprachlichen Schwerpunkt (sog. "Sprachklassen") vier bis sechs Stunden pro Woche absolvieren. In privaten Schulen beginnt der DaF-Unterricht bereits in der Mittelstufe ab der 4. Klasse. Hier sind für reguläre Klassen zwei bis vier Wochenstunden üblich, während Sprachklassen vier bis sechs Wochenstunden erhalten.

Allerdings weisen einige Untersuchungen (vgl. Bausch et al., 2016) darauf hin, dass eine rein quantitative Erhöhung der Stundenzahl nicht zwangsläufig mit einer verbesserten Sprachkompetenz oder höheren Lernmotivation korreliert. Entscheidend ist vielmehr, wie diese Stunden didaktisch und methodisch gestaltet werden. Traditionelle Unterrichtsmethoden, die hauptsächlich frontale Instruktion und Einzelarbeit umfassen, könnten bei einer übermäßigen Anzahl von Stunden sogar kontraproduktiv wirken, indem sie Lernende ermüden oder demotivieren.

Dennoch ermöglicht eine ausreichende Anzahl von Unterrichtsstunden eine vertiefte und nachhaltige Beschäftigung mit der Fremdsprache. Besonders im traditionellen Verfahren, das auf intensive grammatikalische Erklärungen und schriftliche Übungen setzt, bietet eine angemessene Stundenzahl Raum für die notwendige Wiederholung und Festigung des Gelernten (vgl. Hufeisen & Neuner, 2014). Darüber hinaus profitieren besonders Anfänger von einer höheren Stundenzahl, da ihnen die kontinuierliche Betreuung und regelmäßige Rückmeldung seitens der Lehrkraft eine höhere Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache vermitteln kann.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Anzahl der Stunden im traditionellen DaF-Unterricht eine wesentliche, aber nicht allein ausschlaggebende Größe für den Lernerfolg und die Motivation darstellt. Ihre optimale Nutzung hängt stark von der didaktischen Gestaltung und der Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden ab.

3.2 Lehr- und Lernperspektiven der interaktiven Verfahren im DaF-Unterricht

Interaktive Methoden im Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht sind zentrale Elemente eines modernen, kommunikativen Sprachlernens. Im Gegensatz zu traditionellen, lehrerzentrierten Ansätzen, bei denen häufig die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz im Vordergrund steht, legen interaktive Verfahren den Fokus auf die aktive Beteiligung der Lernenden an authentischen Sprachhandlungen. Diese Methoden stützen sich auf einen konstruktivistischen Lernansatz, dem zufolge Wissen nicht passiv aufgenommen, sondern durch sozialen Austausch und aktives Handeln eigenständig konstruiert wird.

Didaktisch bieten interaktive Methoden zahlreiche Vorteile: Sie stärken nicht nur die kommunikativen Fähigkeiten, sondern fördern auch metakognitive Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit, Problemlösungsstrategien und Selbstregulation. Durch ihren handlungsorientierten Charakter ermöglichen sie einen Unterricht, der sich an realitätsnahen Situationen orientiert und individuelle Lernprozesse unterstützt.

Die Lernenden übernehmen eine aktivere Rolle im Unterrichtsgeschehen, indem sie Aufgaben selbstständig oder kooperativ bearbeiten, eigene Ideen einbringen und so ihren Lernprozess aktiv mitgestalten. Dies führt in der Regel zu einer erhöhten intrinsischen Motivation und einem stärkeren emotionalen Engagement – beides Schlüsselfaktoren für erfolgreichen Spracherwerb. Die Möglichkeit, Fehler als Lernchancen zu begreifen und unmittelbares Feedback zu erhalten, schafft ein offenes Verhältnis zur Sprache und reduziert häufig Sprechhemmungen. Für Lehrkräfte ergeben sich durch den Einsatz interaktiver Methoden veränderte Anforderungen und neue Perspektiven. Es genügt nicht mehr, lediglich über fundierte methodisch-didaktische Kenntnisse zu verfügen. Vielmehr sind auch Medienkompetenz, Moderationsfähigkeiten und die Bereitschaft erforderlich, Lernprozesse flexibel und individuell zu begleiten. Die Rolle der Lehrperson wandelt sich von der reinen Wissensvermittlerin hin zur Lernbegleitung, zur Impulsgeberin und Koordinatorin von Bildungsprozessen. Dafür sind ein hohes Maß an Beobachtungsgabe, Empathie und die Fähigkeit nötig, auf unterschiedliche Lernbedürfnisse einzugehen.

Digitale Medien und technologische Hilfsmittel nehmen in der Umsetzung interaktiver Methoden eine zunehmend zentrale Rolle ein. Der Einsatz von

Lernplattformen, Sprachlern-Apps, digitalen Whiteboards oder kollaborativen Tools wie Padlet oder Mentimeter unterstützt nicht nur die Interaktion, sondern ermöglicht orts- und zeitunabhängiges Lernen. Besonders im Hochschulkontext sowie im Fern- und Onlineunterricht sind solche digitalen Werkzeuge essenziell und erweitern die didaktischen Möglichkeiten in Bezug auf verschiedene Lerntypen.

Theoretisch lassen sich interaktive Verfahren im sozialkonstruktivistischen Paradigma sowie in lerntheoretischen Modellen verorten. So hebt Banduras Konzept des sozialen Lernens die Bedeutung von Beobachtung, Nachahmung und sozialem Austausch hervor – Elemente, die interaktive Methoden durch Gruppenarbeit, Peer-Feedback und gemeinsame Reflexion gezielt fördern. Sprache wird in diesen Kontexten nicht nur gelernt, sondern im sozialen Miteinander aktiv ausgehandelt. Der kollaborative Charakter solcher Methoden stärkt zudem den Gruppenzusammenhalt und trägt zu einer positiven Lernatmosphäre bei.

Ein weiterer Vorteil liegt in der Einbindung emotionaler und motivationaler Aspekte. Durch kreative Aufgabenstellungen, spielerische Zugänge und Raum für persönliche Entfaltung werden insbesondere schüchterne oder sprachlich unsichere Lernende angesprochen. Interaktive Methoden können so Hemmschwellen abbauen und die Bereitschaft zur aktiven Sprachverwendung fördern.

Auch in der Leistungsbewertung eröffnen sich neue Wege: Anstelle klassischer Prüfungsformate treten zunehmend alternative Methoden wie Portfolios, Lerntagebücher oder Präsentationen. Diese ermöglichen eine prozessorientierte Betrachtung des Lernfortschritts und dokumentieren individuelle Entwicklungsschritte – ein wichtiger Beitrag zur ganzheitlichen Lernbegleitung.

Insgesamt bieten interaktive Ansätze vielfältige Chancen für den DaF-Unterricht – sowohl aus Sicht der Lernenden als auch der Lehrkräfte. Sie fördern die Demokratisierung des Unterrichts, stärken die Autonomie der Lernenden und vertiefen deren Sprachbewusstsein. Gleichzeitig erfordern sie eine verstärkte Professionalisierung des Lehrpersonals sowie eine entsprechende Verankerung in Aus- und Weiterbildungsprogrammen.

3.2.1 Zielsetzung

Dieses Kapitel zielt darauf ab, sowohl die theoretischen als auch die praktischen Aspekte interaktiver Methoden im DaF-Unterricht aus einer dualen Perspektive zu beleuchten – nämlich aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Es wird untersucht, wie interaktive Verfahren nicht nur zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen beitragen, sondern auch die Lernmotivation, kognitive Aktivierung und soziale Integration der Studierenden beeinflussen. Der Fokus liegt zunehmend auf der aktiven Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts durch moderne didaktische Konzepte, da diese Ansätze eine engagierte Auseinandersetzung mit der Sprache sowie ein höheres Maß an Eigenverantwortung der Lernenden fördern.

Im Mittelpunkt steht die Analyse spezifischer Vorteile interaktiver Methoden im Unterricht. Dazu gehören Überlegungen zu neuen Rollenverteilungen im Klassenraum, Formen kollaborativer Zusammenarbeit und der gezielte Einsatz digitaler Medien. Interaktive Ansätze werden nicht isoliert betrachtet; vielmehr erfolgt ihre Analyse im Kontext aktueller fremdsprachendidaktischer Theorien wie Konstruktivismus und Handlungsorientierung. Dabei werden sowohl die Chancen als auch die Grenzen dieser Verfahren thematisiert.

Ein weiteres Ziel dieses Kapitels besteht darin, das Verhältnis zwischen interaktiven Methoden und traditionellen Unterrichtskonzepten zu analysieren, um deren Effektivität differenziert bewerten zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, Kriterien für einen lernförderlichen und motivationssteigernden kompetenzorientierten Unterricht zu entwickeln. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem institutionellen Rahmen – etwa in Schulen oder Hochschulen – sowie dem deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht in der Türkei.

Dieses Kapitel bildet somit eine wesentliche Grundlage für das gesamte Argumentationsgerüst dieser Arbeit: Es bietet nicht nur theoretische Grundlagen für den Einsatz interaktiver Verfahren im DaF-Unterricht, sondern klärt auch die pädagogischen Ziele, die deren Anwendung in diesem Bildungsfeld motivieren. Die Ergebnisse dieses Abschnitts sollen später mit empirischen Beobachtungen und Praxisbeispielen verknüpft werden, um praktische Schlussfolgerungen für eine effektive Unterrichtsgestaltung abzuleiten.

3.2.2 Alter der Lernenden

Das Alter der Lernenden spielt eine entscheidende Rolle für die Effektivität und Gestaltung interaktiver Methoden im DaF-Unterricht. Verschiedene Altersgruppen bringen unterschiedliche kognitive, soziale und emotionale Voraussetzungen mit, die den Lernprozess sowie die Aufnahme interaktiver Ansätze maßgeblich beeinflussen. Daher ist es unerlässlich, bei der Planung und Durchführung interaktiver Unterrichtseinheiten die entwicklungspsychologischen Merkmale der jeweiligen Zielgruppe gezielt zu berücksichtigen.

Bei Kindern im Grundschulalter steht das spielerische Lernen im Vordergrund. Interaktive Verfahren wie Lernspiele, Lieder, Bewegungseinheiten sowie Bastel- oder Rollenspielaktivitäten fördern ein multisensorisches Lernen, das auf natürliche Weise den Erwerb sprachlicher Kompetenzen unterstützt. Kinder profitieren besonders von Wiederholungen, Ritualen und emotional positiven Lernerfahrungen. Die soziale Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler/Innen hat dabei sowohl sprachliche als auch sozial-emotionale Relevanz. Das verwendete Material sollte altersgerecht, visuell ansprechend und handlungsorientiert gestaltet sein.

Jugendliche hingegen verfügen bereits über ein gesteigertes Abstraktionsvermögen, Selbstreflexion und differenzierte soziale Fähigkeiten, die sich im Zuge ihrer Identitätsentwicklung herausbilden. Diese Voraussetzungen eröffnen sowohl Chancen als auch Herausforderungen beim Einsatz interaktiver Verfahren. Gruppenarbeiten, Diskussionen und projektorientiertes Lernen ermöglichen es Jugendlichen, Sprache in lebensnahen Kontexten zu erleben. Persönliche Interessen sowie die Möglichkeit zur Mitgestaltung fördern die Motivation in dieser Altersgruppe; zugleich bleibt ein klar strukturierter Rahmen wichtig, da Jugendliche oft Unterstützung beim selbstorganisierten Lernen benötigen.

Erwachsene bringen in der Regel gefestigte Lernstrategien, ein hohes Maß an Zielorientierung und vielfältige Lebenserfahrungen mit – Aspekte, die im interaktiven Unterricht gezielt genutzt werden können. Besonders wirksam sind problemorientierte Formate wie Fallanalysen oder simulationsbasierte Methoden, in denen Erwachsene aktiv in komplexe Kommunikationssituationen eingebunden werden. Sie schätzen transparente Ziele, praxisnahe Inhalte und eine respektvolle, lernförderliche Atmosphäre. Eigenständiges Arbeiten erlaubt ihnen, den Lernprozess aktiv mitzugestalten, wobei individuelle Hürden – etwa Lernängste oder Vorbehalte gegenüber digitalen Medien – sensibel aufgefangen werden sollten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Alter der Lernenden ein zentrales Kriterium für die differenzierte Anwendung interaktiver Methoden darstellt. Während bei Kindern Spiel und Emotion im Vordergrund stehen, profitieren Jugendliche von sozial-interaktiven Formaten mit Lebensweltbezug, und Erwachsene bevorzugen zielgerichtete, praxisnahe und dialogorientierte Lernsettings. Diese methodische Vielfalt ermöglicht es, flexibel und bedarfsgerecht auf unterschiedliche Zielgruppen einzugehen – vorausgesetzt, dass altersbezogene Anforderungen bewusst in die Unterrichtsplanung einfließen.

3.2.3 Kultur und kulturelle Einflüsse (Werte-Normen)

Kulturelle Werte, Normen und Einstellungen üben einen maßgeblichen Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht aus. Besonders im interaktiven DaF-Unterricht, der Kommunikation, Kooperation und aktive Beteiligung in den Mittelpunkt stellt, werden Unterschiede im Lernverhalten, in Kommunikationsstilen sowie in der Wahrnehmung von Autorität und Gruppenarbeit deutlich sichtbar. Interaktive Methoden setzen Offenheit, Eigeninitiative und Selbstständigkeit voraus – Merkmale, deren Ausprägung je nach kulturellem Hintergrund stark variieren kann.

In kollektivistisch geprägten Kulturen – etwa in vielen asiatischen Ländern oder im Nahen Osten – begegnen Lernende offenen Diskussionsformaten oder Rollenspielen oft mit Zurückhaltung. Harmonie, Respekt gegenüber Lehrpersonen und das Wohl der Gruppe stehen im Vordergrund, was zu einer eher passiven Rolle der Lernenden führen kann. Lehrkräfte werden häufig als Autoritäten wahrgenommen, deren Rolle primär in der Wissensvermittlung liegt. Interaktive Methoden können in solchen Kontexten zunächst Irritation hervorrufen, bieten jedoch gleichzeitig das Potenzial, soziale Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit oder sprachliche Ausdrucksstärke behutsam zu fördern – sofern sie kultursensibel und schrittweise eingeführt werden.

Demgegenüber sind in individualistisch geprägten Gesellschaften wie Deutschland oder Skandinavien selbstgesteuertes Lernen, Eigenverantwortung und kritische Auseinandersetzung stärker verankert. Interaktive Verfahren sind hier oft selbstverständlich in den Unterricht integriert und stoßen auf breite Akzeptanz. Lernende beteiligen sich aktiv an Gruppendiskussionen, übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess und hinterfragen Autoritäten – meist ohne soziale Barrieren.

Ein bedeutsamer Aspekt im interkulturellen Kontext ist die jeweilige Fehlerkultur. In manchen Kulturen werden Fehler als Gesichtsverlust erlebt und daher vermieden,

während sie in anderen als essenzieller Bestandteil des Lernprozesses gelten. Damit Methoden wie Feedback, Peer-Review oder gemeinsame Reflexion erfolgreich umgesetzt werden können, bedarf es eines wertschätzenden Lernklimas, in dem Fehler als Lernchancen begriffen werden. Lehrkräfte müssen hierfür Vertrauen aufbauen und ein Umfeld schaffen, das Offenheit und gegenseitigen Respekt fördert.

Auch sprachlich-kulturelle Unterschiede – etwa in Tonfall, Höflichkeitsformen, nonverbaler Kommunikation oder Diskussionsgewohnheiten – prägen das Unterrichtsgeschehen. Gerade hier eröffnen interaktive Methoden wertvolle Möglichkeiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Sie fördern Perspektivwechsel und ein tieferes Verständnis unterschiedlicher Kommunikationsstile – ein entscheidender Beitrag zur Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt.

Im spezifischen Kontext des DaF-Unterrichts in der Türkei zeigt sich, dass interaktive Methoden zunehmend Anwendung finden, dabei jedoch häufig an lokale schulische und gesellschaftliche Gegebenheiten angepasst werden müssen. Lehrkräfte benötigen neben didaktischem Geschick auch interkulturelle Sensibilität und Flexibilität, um neue Ansätze wirksam und nachhaltig zu implementieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wirksamkeit interaktiver Methoden stark vom kulturellen Kontext abhängt. Ihre erfolgreiche Umsetzung setzt ein differenziertes Verständnis für kulturelle Prägungen sowie fundiertes methodisch-didaktisches Wissen voraus. Nur so kann der DaF-Unterricht kulturell responsiv, lernförderlich und nachhaltig gestaltet werden.

3.2.4 Lebenserfahrung

Die Lebensgeschichte der Lernenden spielt eine zentrale Rolle für die Gestaltung und Wirkung interaktiver Methoden im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung. Mit zunehmendem Alter bringen Lernende nicht nur unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse und Bildungshintergründe mit, sondern auch ein breites Spektrum an beruflichen, sozialen und kulturellen Erfahrungen, die den Lernprozess bereichern können.

Interaktive Unterrichtsansätze ermöglichen es, auf diese individuellen Lebensrealitäten einzugehen und die Teilnehmenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Projektorientierte Aufgaben, Diskussionen, Fallstudien oder biografische Zugänge wie Lerntagebücher, Erzählrunden und Interviews erlauben nicht nur einen authentischen Einsatz der Zielsprache, sondern nutzen gleichzeitig die biografischen

Erfahrungen als wertvolle Ressource. Dies steigert die Relevanz des Unterrichts, fördert das Selbstwertgefühl und erhöht die Lernmotivation durch aktive Teilhabe.

Frühere Lernerfahrungen – sei es im schulischen oder beruflichen Kontext – beeinflussen maßgeblich die Einstellung gegenüber interaktiven Methoden. Erwachsene Lernende, die stark von traditionellen Unterrichtsformen geprägt sind, begegnen offenen, partizipativen Formaten häufig mit Skepsis. Langfristig zeigen sich jedoch positive Effekte: Eine respektvolle Einbindung ihrer Erfahrungen und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung im Lernprozess tragen wesentlich zur Zufriedenheit und zum Lernerfolg bei.

Zudem verfolgen Erwachsene im DaF-Unterricht oft sehr konkrete Ziele – sei es im Hinblick auf berufliche Anforderungen, alltagspraktische Kommunikation oder familiäre Integration. Interaktive Methoden tragen dem Rechnung, indem sie praxisrelevante Inhalte aufgreifen und mit authentischen Kommunikationssituationen verknüpfen.

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die Heterogenität in altersgemischten Gruppen: Unterschiedliche Generationen bringen verschiedene Perspektiven auf Mediennutzung, soziale Rollenbilder und gesellschaftliche Werte ein. Interaktive Verfahren bieten hier Raum für den Austausch und fördern einen Dialog, der über das reine Sprachenlernen hinausgeht – hin zu intergenerationellem und interkulturellem Lernen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Lebenserfahrung erwachsener Lernender stellt kein didaktisches Hindernis dar, sondern vielmehr ein pädagogisches Potenzial. Interaktive Methoden schaffen den notwendigen Rahmen, dieses Potenzial zu aktivieren und den Unterricht individualisiert, partizipativ und sinnstiftend zu gestalten.

In der Türkei nehmen zahlreiche Erwachsene an Deutschkursen teil, die von Volkshochschulen, Sprachzentren und insbesondere von Halk Eğitimi Merkezleri (Halk Eğitimleri) angeboten werden. Die Teilnehmenden bringen ein breites Spektrum an Lebens- und Berufserfahrungen mit. Während einige über eine formale Schulbildung verfügen, haben andere in informellen Arbeitsverhältnissen gearbeitet oder aus unterschiedlichen Gründen längere Bildungspausen eingelegt. Viele verfolgen konkrete Ziele wie die Familienzusammenführung in Deutschland, bessere Berufschancen oder ein angestrebtes Studium im Ausland.

Lehrkräfte berichten häufig davon, dass viele Kursteilnehmende anfangs zögerlich auf offene und interaktive Lehrmethoden wie Gruppenarbeit, Rollenspiele oder

projektbasiertes Lernen reagieren. Diese Zurückhaltung lässt sich häufig auf schulische Prägungen zurückführen, in denen Frontalunterricht und passive Wissensaufnahme dominierten. Mit zunehmender Unterrichtsdauer und wachsendem Vertrauen zeigen sich jedoch positive Entwicklungen: Die Lernenden beginnen, persönliche Erfahrungen einzubringen und aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen – insbesondere dann, wenn die Inhalte alltagsrelevant und emotional bedeutsam sind.

Ein anschauliches Beispiel ist das große Interesse vieler Teilnehmender in den Halk Eğitim-Zentren an Formaten wie dem Austausch eigener Migrationserfahrungen oder dem gemeinsamen Erarbeiten alltäglicher Dialoge, etwa beim Arztbesuch oder bei Behördengängen. Dabei werden nicht nur sprachliche Fertigkeiten trainiert; auch soziale Kompetenzen und emotionale Intelligenz kommen zur Geltung. Dies wirkt sich positiv auf die Gruppendynamik aus und stärkt zugleich die Lernmotivation.

Diese Beobachtungen verdeutlichen das didaktische Potenzial interaktiver Methoden im DaF-Unterricht für Erwachsene in der Türkei – vorausgesetzt, sie werden sensibel auf die biografischen Hintergründe, Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden abgestimmt. Eine methodisch reflektierte Herangehensweise, die die Lebenserfahrung der Teilnehmenden wertschätzt, leistet einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer vertrauensvollen Lernatmosphäre – ein zentraler Faktor für nachhaltigen Lernerfolg.

3.2.5 Kenntnis der Fremdsprache

Der individuelle Kenntnisstand in Fremdsprachen hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Auswahl, Anwendung und Effektivität interaktiver Methoden im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Je nach sprachlicher Vorerfahrung variieren nicht nur die Bedürfnisse der Lernenden, sondern auch ihre Lernstrategien, Unterrichtserwartungen und ihre Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an interaktiven Lehrformaten.

Für Anfänger auf dem Niveau A1 liegt der Fokus zunächst auf dem Erwerb grundlegender sprachlicher Strukturen. In dieser Phase haben sich interaktive Methoden wie Lernspiele, bildgestützte Übungen, einfache Dialoge und körperlich orientierte Aktivitäten als besonders wirksam erwiesen, da sie nonverbale Kommunikationskanäle aktivieren und multisensorisches Lernen fördern. Bei Lernenden ohne jegliche Vorerfahrung kann jedoch eine Überforderung durch zu offene Methoden auftreten.

Daher ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Struktur und Offenheit besonders wichtig.

Mit zunehmender Sprachkompetenz – ab dem Niveau A2/B1 – steigt die Fähigkeit, Sprache funktional zu nutzen und komplexere Strukturen zu verarbeiten. Interaktive Formate wie Gruppenarbeiten, projektorientiertes Lernen oder Diskussionen über aktuelle Themen entfalten in dieser Phase ihr volles Potenzial. Sie fördern nicht nur die Sprachproduktion, sondern auch das kritische Denken und die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten.

Darüber hinaus haben Vorkenntnisse in weiteren Sprachen – etwa Englisch oder Arabisch – einen bedeutenden Einfluss auf den Lernprozess. Mehrsprachige Lernende verfügen oft über metasprachliches Wissen und ein Repertoire an Lernstrategien, die sich auch im DaF-Unterricht positiv auswirken. Interaktive Methoden können diesen Transfer durch kontrastive Aufgabenstellungen, Übersetzungsübungen oder kooperative Sprachvergleiche gezielt unterstützen.

Im Kontext der Türkei fällt auf, dass viele Lernende bereits über Englischkenntnisse aus Schule, Beruf oder Medien verfügen. Diese Vorkenntnisse wirken sich in zweierlei Hinsicht aus: Einerseits erleichtern sie den Zugang zur deutschen Sprache durch die Wiedererkennung internationaler Begriffe (z. B. *Hotel, Bank*), andererseits führen sie häufig zu Interferenzen.

Typische Interferenzfehler umfassen unter anderem:

- Wortstellung: Englisch beeinflusst die Satzstruktur („Ich gehe morgen ich kaufe ein Buch“ statt: „Ich gehe morgen ein Buch kaufen“).
- Artikelgebrauch: Aufgrund des fehlenden Artikelsystems im Englischen bereitet die Unterscheidung von *der, die, das* häufig Schwierigkeiten.
- Modalverben und Zeitformen: Obwohl die Konstruktionen bekannt erscheinen, unterscheiden sich ihre Verwendung im Deutschen („I can to speak“ → „Ich kann sprechen“).
- Aussprache und Orthografie: Laute wie „ch“ oder „z“ bereiten oft Schwierigkeiten; zudem werden Groß- und Kleinschreibung häufig missachtet.

Solche Beobachtungen machen deutlich, wie hilfreich gezielte kontrastive Elemente in interaktiven Settings sein können – etwa durch Fehlersuchaufgaben, kooperative Satzumbauten oder Peer-Feedback. Diese Formate helfen nicht nur, Fehlerquellen bewusst zu machen, sondern fördern auch die metakognitive Auseinandersetzung mit Sprache.

Praktisch zeigt sich zudem, dass viele türkische Lernende trotz anfänglicher Unsicherheit durch den gezielten Einsatz visueller, auditiver und kinästhetischer Zugänge rasch Vertrauen entwickeln. Interaktive Methoden, die verschiedene Lernkanäle ansprechen, wirken dabei unterstützend und tragen langfristig zu einem strukturierten und nachhaltigen Lernerfolg bei.

3.2.6 Individuelle Faktoren wie z.B. Motivation, Bereitschaft

Der Prozess des Sprachenlernens ist hochgradig individuell und wird von einer Vielzahl persönlicher Faktoren beeinflusst. Interaktive Lehrmethoden, die auf Eigeninitiative, Zusammenarbeit und kommunikativen Austausch setzen, reagieren besonders sensibel auf diese Unterschiede. Damit sie ihre Wirkung entfalten können, müssen Lehrkräfte nicht nur die kognitiven Voraussetzungen ihrer Lernenden berücksichtigen, sondern auch deren emotionale und soziale Hintergründe.

Die Motivation zum Sprachenlernen stellt dabei einen zentralen Erfolgsfaktor dar. Es ist wichtig zu erkennen, dass Motivation ein dynamisches Konzept ist, das sich im Verlauf des Lernprozesses verändern kann. Manche Lernende starten mit einer hohen intrinsischen Motivation – etwa aus Interesse an der Sprache, der Kultur oder aus persönlicher Neugier. Andere hingegen sind vorrangig extrinsisch motiviert, beispielsweise durch berufliche Anforderungen, familiäre Verpflichtungen oder visumsbezogene Vorgaben. Interaktive Methoden sind in der Lage, beide Motivationsarten anzusprechen, da sie sowohl unterhaltsame als auch praxisnahe Kommunikationssituationen bieten.

Nicht alle Lernenden zeigen von Beginn an Bereitschaft zur Anwendung interaktiver Methoden. Besonders in heterogenen Gruppen bestehen oft Unsicherheiten gegenüber offenen Unterrichtsformen – insbesondere dann, wenn bisherige Bildungserfahrungen stark lehrerzentriert geprägt waren. Emotionale Barrieren wie Angst vor Fehlern oder ein geringes Selbstvertrauen („Ich bin schlecht in Sprachen“) können die aktive Beteiligung behindern. In einem unterstützenden und wertschätzenden Lernumfeld können interaktive Verfahren jedoch helfen, solche Hemmnisse zu überwinden. Positive Kommunikationserlebnisse stärken das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten und fördern eine aktivere Teilnahme.

Auch individuelle Lernstile und biografische Hintergründe beeinflussen den Erfolg interaktiver Methoden maßgeblich. Während einige Lernende ein strukturiertes Vorgehen und schriftliches Material bevorzugen, profitieren andere stärker von visuellen

Reizen oder körperlicher Aktivität im Sinne des kinästhetischen Lernens. Die Stärke interaktiver Ansätze liegt in ihrer Flexibilität – sie lassen sich bei entsprechender Differenzierung auf verschiedene Lernpräferenzen anpassen.

Hinzu kommen biografische Faktoren wie Alter, Bildungshintergrund und berufliche Erfahrung. Viele erwachsene Lernende bevorzugen Themen, die in direktem Zusammenhang mit ihrem Alltag stehen. Gleichzeitig können äußere Belastungen – etwa durch familiäre Verpflichtungen – ihre Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen. Dies erfordert von der Lehrkraft ein hohes Maß an Empathie, Flexibilität und realistischer Zielorientierung.

Besonders anschaulich wird die Bedeutung individueller Faktoren im Kontext türkischer Sprachkurse, etwa in den Halk Eğitimi Merkezleri. Viele Teilnehmerinnen, insbesondere Frauen, bringen eine starke Motivation mit, um nach Deutschland zurückzukehren und dort mit ihren Familien zusammenzuleben. Diese Zielorientierung kann jedoch auch zu einem hohen Erwartungsdruck führen, insbesondere wenn Fortschritte ausbleiben. Andere Teilnehmende besuchen „hobi amaçlı“ Kurse mit entspannterer Haltung und zeigen sich besonders offen gegenüber spielerischen Methoden, Dialogarbeit und Rollenspielen.

Ein weiteres häufig beobachtetes Phänomen ist die Zurückhaltung in der mündlichen Kommunikation während der Anfangsphase. Diese Unsicherheit hat häufig kulturelle und schulische Ursachen. Wenn jedoch interaktive Elemente behutsam eingeführt und durch positives Feedback begleitet werden, öffnen sich viele Lernende bereits nach kurzer Zeit für eine aktivere sprachliche Beteiligung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Faktoren wie Motivation, Lernbereitschaft, Selbstbild und emotionale Stabilität beeinflussen den Erfolg interaktiver Lehrmethoden in hohem Maße. Sie sollten nicht als Hindernisse, sondern als Ausgangspunkt für eine differenzierte und empathische Unterrichtsgestaltung verstanden werden. Hochwertig geplante Unterrichtseinheiten ermöglichen individuelle Zugänge, fördern nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern stärken auch das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden.

3.2.7 Einsatz von Technologien und Medien

Die Integration von Technologien und digitalen Medien hat den Unterricht im Deutschen als Fremdsprache (DaF) in den letzten Jahren grundlegend verändert. Interaktive Lehrmethoden werden zunehmend durch digitale Werkzeuge ergänzt, die

sowohl die Gestaltung des Unterrichts als auch die Lernprozesse bereichern. Das Spektrum reicht von klassischen Präsentationshilfen wie Smartboards über Lernplattformen wie Moodle oder Edmodo bis hin zu kooperativen Tools wie Padlet, Mentimeter, Kahoot, Quizlet und Wordwall. Digitale Medien ermöglichen dabei neue Formen der Interaktion – sowohl synchron als auch asynchron. Lernende können über Videokonferenzen, Chats, Foren oder geteilte Dokumente kommunizieren, Inhalte gemeinsam erarbeiten und ihren Lernfortschritt selbstständig dokumentieren. Besonders für das Aussprachetraining, Hörverstehen und die Wortschatzarbeit bieten digitale Anwendungen flexible, differenzierte und anpassbare Übungsformate. Diese eröffnen nicht nur neue didaktische Möglichkeiten im Präsenzunterricht, sondern fördern auch die Fortsetzung interaktiver Lernprozesse außerhalb des Klassenzimmers. Auf diese Weise werden sowohl die Lerndauer als auch die Autonomie der Lernenden gestärkt.

Darüber hinaus tragen digitale Medien zur Motivation und zur Förderung der Selbststeuerung bei. Viele Lernende empfinden digitale Formate als modern, spielerisch und visuell ansprechend. Elemente der Gamification wie Punktesysteme, Avatare oder Wettbewerbe steigern insbesondere bei jüngeren Zielgruppen das Engagement und die aktive Teilnahme. Zudem ermöglichen digitale Tools ein Lernen im eigenen Tempo und unterstützen selbstbestimmte Lernprozesse, indem sie Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Aufgabenstellungen und Lernwegen eröffnen.

Gleichzeitig bringt die Digitalisierung des Unterrichts auch Herausforderungen mit sich. Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende benötigen eine gewisse Medienkompetenz, um die Potenziale digitaler Anwendungen effektiv ausschöpfen zu können. Technische Voraussetzungen wie stabile Internetverbindungen, digitale Endgeräte oder Softwarekenntnisse sind insbesondere im öffentlichen Bildungswesen oder in ländlichen Regionen nicht durchgehend gegeben. Hinzu kommt die Gefahr einer methodischen Beliebigkeit, wenn digitale Anwendungen ohne didaktische Einbettung eingesetzt werden oder lediglich aus Innovationsdruck zum Einsatz kommen, ohne den tatsächlichen Lernerfolg zu berücksichtigen.

Im türkischen DaF-Unterricht – etwa an staatlichen Schulen, Universitäten und insbesondere in den Halk Eğitim Merkezleri – ist ein wachsender Trend zur Einbindung digitaler Medien zu beobachten. In urbanen Regionen wie Istanbul, Ankara oder Izmir gehören interaktive Whiteboards und Tablets zunehmend zur Grundausstattung. Viele Lehrkräfte setzen Plattformen wie EBA, Zoom, Google Classroom oder Kahoot ein, um den Unterricht interaktiver und schülerzentrierter zu gestalten. So werden beispielsweise

in A1- und A2-Kursen digitale Werkzeuge wie Wordwall verwendet, um Vokabelübungen, Lückentexte oder Memory-Spiele visuell ansprechend und motivierend umzusetzen. Auch Plattformen wie Quizlet oder LearningApps bieten individualisierbare Übungsformate, die flexibel sowohl im Präsenzunterricht als auch im digitalen Raum eingesetzt werden können.

Vor allem seit der COVID-19-Pandemie haben sich Onlineformate im DaF-Unterricht fest etabliert. Plattformen wie Zoom oder Microsoft Teams ermöglichen synchrone Kommunikation und bieten zugleich Funktionen wie Breakout-Räume, geteilte Whiteboards, Chats, Umfragen sowie weitere interaktive Elemente. In Zoom beispielsweise lassen sich differenzierte Aufgabenstellungen in Kleingruppen bearbeiten. Funktionen wie „Hand heben“, Bildschirmfreigabe, Annotation oder Reaktionen mit Emojis fördern die spontane Sprachproduktion und emotionale Beteiligung. Microsoft Teams wiederum bietet durch die Integration mit anderen Microsoft-Anwendungen zusätzliche Möglichkeiten, kollaborative Schreibprozesse, gemeinsame Präsentationen oder digitale Quizformate umzusetzen – insbesondere im akademischen Umfeld.

Digitale Hilfsmittel wie Kahoot, Wordwall, LearningApps und Padlet leisten einen wichtigen Beitrag zur Aktivierung der Lernenden. Kahoot eignet sich als spielerisches Quiz-Tool besonders zur Wiederholung grammatischer Strukturen und Wortschatz. Wordwall bietet eine breite Auswahl an Übungsformen – etwa Zuordnungsübungen – und ermöglicht Differenzierung in heterogenen Gruppen. LearningApps erlaubt die Erstellung interaktiver Lernbausteine, die sich für individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen eignen, während Padlet als digitale Pinnwand besonders für kollaborative Schreibprojekte und Ideensammlungen genutzt wird.

Diese Beobachtungen decken sich mit eigenen Erfahrungen aus der Praxis in Onlinekursen mit DaF-Lernenden unterschiedlicher Altersgruppen. Besonders Wordwall hat sich beim Einüben von Aussprache, Wortschatz und Satzstrukturen als wirkungsvoll erwiesen. Formate wie „Paare finden“, „Lückentexte“ oder „Drehrad“ werden regelmäßig eingesetzt, wobei die visuelle Gestaltung und die einfache Bedienbarkeit selbst schüchterne Teilnehmende zur aktiven Beteiligung anregen. Auch Kahoot wird häufig zur Wiederholung nach abgeschlossenen Lektionen verwendet – insbesondere bei Grammatikthemen wie Artikel, Verbkonjugation oder Satzbau. Der spielerische Wettbewerbscharakter motiviert viele Lernende zur Teilnahme, selbst wenn sie anfänglich wenig Selbstvertrauen zeigen. Zugleich traten auch technische

Herausforderungen auf, insbesondere bei Teilnehmenden mit eingeschränktem Zugang zu stabiler Internetverbindung oder digitalen Endgeräten. In solchen Fällen mussten Aufgaben über WhatsApp bereitgestellt oder telefonische Unterstützung angeboten werden. Diese Erfahrungen verdeutlichen, dass der Einsatz digitaler Tools zwar große didaktische Potenziale birgt, jedoch stets flexibel und an die Voraussetzungen sowie Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden muss.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der gezielte Einsatz digitaler Medien das Potenzial interaktiver Methoden im DaF-Unterricht erheblich erweitert – sowohl im Präsenz- als auch im Onlineformat. Sie ermöglichen eine höhere Individualisierung, fördern die Selbststeuerung und tragen zur Entwicklung digitaler Kompetenzen bei. Entscheidend bleibt jedoch, dass digitale Anwendungen nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern stets in ein reflektiertes, lernzielorientiertes didaktisches Gesamtkonzept eingebettet sind, das die Bedürfnisse der Lernenden sowie die verfügbaren Ressourcen und Rahmenbedingungen berücksichtigt.

3.2.8 Rolle des Lehrers als Moderator

Im interaktiven Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erfährt die Rolle der Lehrperson einen grundlegenden Wandel: von der traditionellen Wissensvermittlerin hin zur Moderatorin des Lernprozesses. Diese veränderte Position ist zentral für die erfolgreiche Umsetzung interaktiver Methoden, da sie sowohl die organisatorische als auch die inhaltliche und soziale Gestaltung des Unterrichts wesentlich mitbestimmt. Anstelle eines einseitig lehrerzentrierten Unterrichtsmodells übernehmen Lehrkräfte zunehmend die Funktion von Lernbegleiterinnen und -begleitern. Ihre Aufgabe besteht darin, Lernprozesse zu initiieren, gezielt zu steuern, zu unterstützen und zu reflektieren. Sie strukturieren Aufgabenstellungen, moderieren Gruppenprozesse, geben sprachliche Impulse und fördern gezielt Autonomie sowie Mitverantwortung auf Seiten der Lernenden. Dabei geht es nicht darum, sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen, sondern vielmehr darum, durch strategische Fragen, konstruktives Feedback und methodische Impulse einen offenen und handlungsorientierten Lernraum zu schaffen.

Diese transformierte Rolle stellt hohe Anforderungen an die kommunikativen, sozialen und diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft. Neben dem Blick für sprachliche Lernziele erfordert sie auch ein sensibles Gespür für das emotionale Klima

der Lerngruppe, gruppendynamische Prozesse und individuelle Lernvoraussetzungen. Die moderierende Tätigkeit der Lehrkraft ist dabei nicht mit einem Autoritätsverlust gleichzusetzen, sondern steht vielmehr für eine vermittelnde und strukturierende Funktion. Diskussionen sollen nicht dominiert, sondern gelenkt, Gruppenaktivitäten nicht kontrolliert, sondern begleitet und Fehler nicht sanktioniert, sondern als Lernchancen genutzt werden. Diese Haltung ermöglicht eine lernfördernde Atmosphäre, in der die Lernenden Verantwortung für ihren eigenen Bildungsprozess übernehmen können.

Gerade im türkischen DaF-Kontext zeigt sich jedoch, dass viele Lernende – insbesondere in frühen Kursphasen – ein traditionelles, autoritär geprägtes Lehrerbild bevorzugen. Der Wechsel zur Rolle einer moderierenden Lehrperson bedarf daher nicht nur methodischer Vorbereitung, sondern auch klarer Kommunikation über die veränderte Verantwortungsteilung im Unterricht. Der partizipative Ansatz interaktiver Methoden wird von vielen Lernenden erst im Verlauf des Kurses verstanden und akzeptiert, insbesondere wenn sie an stark lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt sind.

Eigene Unterrichtserfahrungen mit erwachsenen Kursteilnehmenden zeigen, dass dieser Rollenwandel zunächst mit Skepsis begegnet wird. Aussagen wie „Hocam, biz kuralları sizden öğrenmek istiyoruz değil mi?“ („Lehrerin, wir wollen die Regeln von Ihnen lernen“) belegen die Erwartungshaltung einer klaren Autoritätsstruktur. Durch konsequent angeleitete Gruppenarbeiten, transparente Zielsetzungen und gezielte Rückmeldungen ließ sich jedoch über die Zeit eine veränderte Lernkultur etablieren. Besonders in jenen Unterrichtsphasen, in denen die Lehrperson bewusst in den Hintergrund trat, wurden Lernende zunehmend aktiver: Sie präsentierten eigene Inhalte, gaben sich gegenseitig Rückmeldung oder entwickelten gemeinsam grammatische Regelwerke. Solche Erfahrungen verdeutlichen, dass interaktive Unterrichtsmethoden nur dann ihr volles Potenzial entfalten können, wenn die Rolle der Lehrkraft bewusst neu gedacht wird.

Der interaktive DaF-Unterricht stellt somit hohe Ansprüche an das pädagogische und methodologische Repertoire von Lehrkräften. Die Balance zwischen Begleitung und Zurückhaltung, zwischen Struktur und Offenheit, sowie die Fähigkeit, kommunikative Räume zu schaffen, ohne Inhalte vorzugeben, sind zentrale Bestandteile eines erfolgreichen Unterrichts. Die moderierende Rolle der Lehrperson trägt wesentlich dazu bei, dass Lernprozesse nachhaltig, partizipativ und lernwirksam gestaltet werden können.

3.2.9 Anzahl der Stunden

Im Kontext der interaktiven Lehrmethoden im DaF-Unterricht stellt die Anzahl der Unterrichtsstunden eine flexibel gestaltete Größe dar, welche wesentlich durch die individuellen Bedürfnisse und Zielsetzungen der Lernenden bestimmt wird. Anders als bei traditionellen Methoden, die durch feste und häufig standardisierte Stundenpläne geprägt sind, bieten interaktive Verfahren eine größere Anpassungsfähigkeit hinsichtlich des Stundenumfangs und der Lernintensität.

Insbesondere im Bereich des Online-Unterrichts sind individuelle Stundenplanungen verbreitet. Lernende haben die Möglichkeit, ihren Unterricht je nach Bedarf und Zielsetzung auf wöchentlich zwei, drei, vier oder sogar fünf Stunden individuell anzupassen. Diese Flexibilität fördert nicht nur eine stärkere Eigenverantwortlichkeit und Autonomie der Lernenden, sondern ermöglicht es auch, gezielt auf spezifische Sprachdefizite oder berufliche Anforderungen einzugehen.

Zusätzlich zum Einzelunterricht bietet der interaktive Ansatz auch Gruppenunterricht, der in Form von 90-minütigen Blockeinheiten stattfinden kann. Diese längeren Unterrichtseinheiten erlauben intensivere Interaktionen, wie Gruppenarbeiten, Diskussionen und projektbasierte Aktivitäten, und fördern damit aktiv kommunikative Kompetenzen sowie kooperative Lernformen. In Sprachkursen und Sprachinstituten variieren interaktive Unterrichtsformate ebenfalls stark. Üblich sind hier wöchentlich vier bis sechs Unterrichtsstunden, wobei intensive Kurse sogar bis zu acht Wochenstunden umfassen können. Durch diesen erhöhten Stundenumfang wird der intensive Spracherwerb gefördert, und gleichzeitig können vielfältige interaktive Methoden wie Rollenspiele, Projektarbeit und Gruppenaufgaben regelmäßig angewandt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die flexible Gestaltung der Unterrichtsstunden im interaktiven DaF-Unterricht entscheidend dazu beiträgt, die Lernmotivation und Sprachkompetenz gezielt zu fördern. Die Möglichkeit, Stunden individuell und bedarfsorientiert anzupassen, erhöht dabei die Effektivität des interaktiven Lernprozesses erheblich.

3.3 Vergleich der Lehr- und Lernperspektiven traditioneller und interaktiver Verfahren

Traditionelle und interaktive Verfahren im DaF-Unterricht basieren auf unterschiedlichen didaktischen Grundhaltungen, die sich sowohl in der Unterrichtsgestaltung als auch in den zugrunde liegenden Lehr- und Lernperspektiven widerspiegeln. Während traditionelle Modelle in der Regel durch lehrergesteuerte Wissensvermittlung, strukturierte Progression und normorientierte Sprachverwendung gekennzeichnet sind, liegt der Fokus interaktiver Ansätze auf dem handlungsorientierten, kooperativen und erfahrungsbasierten Lernen. Diese unterschiedlichen Konzeptionen führen zu kontrastierenden Auffassungen von Lehrerrolle, Lernendenbeteiligung, Materialeinsatz und Lernzieldefinition.

Aus der Perspektive der Lehrperson fungiert die Lehrkraft im traditionellen Setting überwiegend als Autorität und Wissensvermittlerin. Sie strukturiert den Lernprozess, gibt Inhalte vor und kontrolliert die Ergebnisse. Im Gegensatz dazu übernimmt sie in interaktiven Verfahren eher eine begleitende, moderierende Rolle, in der sie Impulse gibt, Gruppenprozesse steuert und die Selbstständigkeit der Lernenden fördert. Dies erfordert ein erweitertes Kompetenzprofil, das neben fachlicher Expertise auch soziale, kommunikative und diagnostische Fähigkeiten umfasst.

Auch die Perspektive der Lernenden unterscheidet sich je nach methodischem Ansatz grundlegend. In traditionellen Formaten nehmen sie meist eine passive Rolle ein und agieren innerhalb klar vorgegebener Strukturen. Demgegenüber werden sie in interaktiven Szenarien als aktive Gestalter/Innen ihres eigenen Lernprozesses angesprochen. Partizipation, Kooperation und Reflexion sind hier zentrale Elemente, die nicht nur das Sprachlernen selbst, sondern auch das metakognitive und soziale Lernen fördern.

Diese divergierenden Herangehensweisen wirken sich direkt auf die Wahl der Materialien, die Gestaltung der Lernaufgaben sowie die Unterrichtsinteraktion aus. Während in traditionellen Verfahren häufig lehrbuchbasierte Übungen, Grammatikdrill und reproduktive Aufgaben dominieren, sind interaktive Settings geprägt durch projektorientierte Aufgabenstellungen, Rollenspiele, Diskussionen sowie digitale Tools, die das entdeckende Lernen unterstützen.

In der Unterrichtspraxis – insbesondere im türkischen DaF-Kontext – zeigt sich jedoch häufig keine strikte Trennung, sondern vielmehr eine bewusste Kombination beider Perspektiven. So kann etwa eine neue grammatische Struktur zunächst durch erklärende Sequenzen eingeführt werden, um anschließend in interaktiven Formaten vertieft und in realitätsnahen Kontexten angewendet zu werden. Diese integrative

Vorgehensweise trägt dem heterogenen Lernumfeld Rechnung und entspricht den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden.

Die Analyse von Unterrichtserfahrungen aus unterschiedlichen Institutionen in der Türkei – von Halk Eğitimi Merkezleri über private Sprachinstitute bis hin zu Universitäten – zeigt, dass sowohl traditionelle als auch interaktive Ansätze ihre Berechtigung haben, sofern sie gezielt und kontextsensibel eingesetzt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt hierbei der Reaktion der Lernenden auf unterschiedliche Unterrichtsformen. Motivation, Partizipationsbereitschaft und das Erleben von Selbstwirksamkeit erweisen sich als zentrale Faktoren, die nicht nur das methodische Vorgehen beeinflussen, sondern auch Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts zulassen.

Ein systematischer Vergleich der Lehr- und Lernperspektiven zeigt, dass keiner der methodischen Ansätze grundsätzlich überlegen ist. Vielmehr hängt deren Wirksamkeit von einer Vielzahl kontextueller Faktoren ab – etwa der Zielgruppe, der Kursart, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Lehrperson. In diesem Zusammenhang erscheint ein reflektierter Methodenmix, der die jeweiligen Stärken traditioneller und interaktiver Verfahren vereint, als zukunftsweisendes Modell für einen differenzierten, lernförderlichen und nachhaltigen DaF-Unterricht.

3.3.1 Gemeinsamkeiten

Trotz der vielfach betonten Unterschiede zwischen traditionellen und interaktiven Verfahren lassen sich auch grundlegende Gemeinsamkeiten feststellen, die auf einer tieferliegenden didaktisch-pädagogischen Ebene erkennbar werden. Beide Ansätze zielen letztlich darauf ab, die Sprachkompetenz der Lernenden systematisch aufzubauen und ihnen einen handlungsfähigen Zugang zur Zielsprache zu ermöglichen. Dabei orientieren sich beide methodischen Zugänge – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), welcher die Entwicklung kommunikativer, grammatischer und pragmatischer Teilkompetenzen in den Mittelpunkt stellt.

Sowohl traditionelle als auch interaktive Unterrichtsformen verfolgen dabei eine strukturierte Lernzielorientierung, die – unabhängig von der methodischen Umsetzung – auf den Aufbau sprachlicher Handlungssicherheit abzielt. Die klassischen

vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) bilden in beiden Konzepten das Fundament des Fremdsprachenunterrichts, auch wenn die Methoden, wie diese Kompetenzen trainiert werden, stark variieren können. In der Praxis zeigt sich, dass selbst in interaktiven Lernumgebungen auf strukturierende Mittel wie Lehrwerke, Grammatikübersichten, Arbeitsblätter oder Hörverstehenstexte zurückgegriffen wird, während in traditionellen Unterrichtsmodellen zunehmend auch interaktive Elemente wie Partnerarbeit, Klassendialoge oder mediengestützte Übungen eingebunden werden. Auch auf der Ebene der Unterrichtsorganisation und -phasen gibt es Überschneidungen: Der strukturierende Ablauf von Einstieg, Erarbeitung, Übung, Sicherung und Transfer findet sich – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Offenheit – in beiden Modellen wieder. Die Unterscheidung liegt hier weniger in der Existenz dieser Phasen, sondern vielmehr in ihrer methodischen Ausgestaltung.

Ein weiterer zentraler gemeinsamer Nenner ist die Verantwortung der Lehrkraft für den Unterrichtsprozess. Unabhängig von der konkreten Rolle – sei es als Wissensvermittlerin oder als Moderatorin – bleibt die Lehrperson die zentrale Gestaltungsinstanz für Planung, Materialauswahl, Sozialformsteuerung und Rückmeldung. Der Anspruch an professionelle Unterrichtsgestaltung, Lernerorientierung und Reflexionskompetenz gilt für beide Verfahren gleichermaßen. Auch in der Unterrichtspraxis – etwa im türkischen DaF-Kontext – zeigt sich, dass Lehrkräfte unabhängig vom methodischen Schwerpunkt vergleichbare Ziele verfolgen und sich ähnlichen Herausforderungen stellen müssen: die Berücksichtigung heterogener Lerngruppen, die Auswahl geeigneter Inhalte, die Herstellung von Motivation sowie die Steuerung sozialer Dynamiken innerhalb der Klasse. Hierbei bedienen sich sowohl traditionelle als auch interaktive Unterrichtskonzepte ähnlicher Ressourcen und Prinzipien, die – angepasst an den jeweiligen Kontext – eine professionelle und lernförderliche Unterrichtsgestaltung ermöglichen.

Diese methodischen Schnittmengen legen die Grundlage für didaktische Hybridmodelle, die in der heutigen Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ein reflektierter Wechsel oder eine bewusste Kombination aus beiden Ansätzen kann dazu beitragen, sowohl den Anforderungen unterschiedlicher Lernertypen gerecht zu werden als auch die Vorteile beider Verfahren didaktisch sinnvoll zu nutzen.

3.3.2 Unterschiede und Herausforderungen

Die Gegenüberstellung traditioneller und interaktiver Lehrmethoden im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht offenbart fundamentale Unterschiede, die weit über die Wahl konkreter Unterrichtstechniken hinausgehen. Diese Differenzen betreffen zentrale Dimensionen der Unterrichtsgestaltung, darunter das zugrunde liegende Lernverständnis, die Rollenverteilung zwischen Lehrpersonen und Lernenden, der Umgang mit Fehlern, die Nutzung von Medien sowie institutionelle Rahmenbedingungen. Sie wirken sich unmittelbar auf die Praxis des Unterrichts aus und stellen sowohl Lehrkräfte als auch Lernende vor strukturelle, psychologische und methodische Herausforderungen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Aspekten ist daher von zentraler Bedeutung für fundierte didaktische Entscheidungen.

Traditionelle Lehrmethoden orientieren sich meist an einem instruktiv geprägten Lernverständnis, in dem die Lehrperson als Wissensvermittlerin fungiert und Lerninhalte sequenziell, systematisch und normorientiert vermittelt werden. Grammatikregeln, Wortschatzarbeit und schriftliche Übungen stehen hierbei im Mittelpunkt. Diese Vorgehensweise bietet eine klare Struktur, die insbesondere für weniger erfahrene oder unsichere Lernende Sicherheit und Orientierung schafft. Demgegenüber gehen interaktive Methoden von einem konstruktivistischen Lernparadigma aus, das Lernen als sozialen, kontextgebundenen und erfahrungsgeleiteten Prozess versteht. Die Lernenden übernehmen hier eine aktive Rolle, gestalten Inhalte mit, arbeiten projektorientiert und wenden Sprache in authentischen Kommunikationssituationen an. Damit steigen jedoch auch die Anforderungen an ihre Selbststeuerungskompetenz und ihre kognitive Belastbarkeit, was nicht von allen Lernenden gleichermaßen problemlos bewältigt werden kann – insbesondere dann, wenn sie bislang hauptsächlich mit frontal ausgerichteten Unterricht vertraut sind.

Diese unterschiedlichen methodischen Ausrichtungen führen zu einer veränderten Rollenverteilung im Klassenzimmer. In traditionellen Szenarien tritt die Lehrperson als Autorität auf, die den Unterricht steuert und kontrolliert. Im interaktiven Unterricht hingegen fungiert sie als Moderatorin des Lernprozesses: Sie gibt Impulse, begleitet Gruppenprozesse und unterstützt individuelle Lernwege. Diese veränderte Rolle erfordert jedoch nicht nur pädagogische Überzeugung, sondern auch kommunikative, soziale und diagnostische Kompetenzen, die über die klassische Lehrerrolle hinausgehen. Besonders in hierarchisch geprägten Bildungskontexten – wie sie im türkischen Schulsystem häufig anzutreffen sind – kann dieser Wandel sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende eine Herausforderung darstellen. Viele Kursteilnehmer sind es gewohnt, dass Lehrkräfte die

Regeln vorgeben und Entscheidungen treffen; die Aufforderung zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichts kann daher zunächst Unsicherheit oder Zurückhaltung hervorrufen. Ebenso bedarf es auf Seiten der Lehrkräfte einer professionellen Begleitung, um ihre neue Rolle glaubwürdig und wirksam ausfüllen zu können.

Ein weiterer bedeutsamer Unterschied betrifft den Umgang mit Fehlern. In traditionellen Modellen gelten Fehler oft als Abweichungen vom sprachlichen Ideal und sollen möglichst sofort korrigiert werden. Diese Haltung bietet zwar klare Orientierung, kann jedoch zugleich eine defizitorientierte Lernkultur begünstigen, in der Angst vor dem Sprechen und das Vermeiden von Fehlern dominieren. Interaktive Verfahren hingegen fördern eine offenere Fehlerkultur, in der Fehler als Lerngelegenheiten verstanden und bewusst in den Lernprozess integriert werden – beispielsweise durch Peer-Feedback, gemeinsame Reflexion oder Fehleranalysen. Eine solche Kultur setzt jedoch ein hohes Maß an Vertrauen innerhalb der Lerngruppe voraus, das insbesondere in heterogenen Kursen mit verschiedenen Altersstufen, Bildungshintergründen oder kulturellen Erwartungen nicht immer gegeben ist.

Auch die Nutzung von Medien unterscheidet sich signifikant zwischen den beiden Ansätzen. Traditionelle Methoden greifen in der Regel auf analoge Materialien wie Tafel, Lehrbuch und Arbeitsblatt zurück, während interaktive Verfahren vermehrt digitale Werkzeuge und authentische, multimediale Inhalte integrieren. Videos, Online-Quizformate, kollaborative Plattformen oder interaktive Whiteboards fördern ein multimodales Lernen, das über rein rezeptive Fertigkeiten hinausgeht. Der Einsatz digitaler Medien erfordert jedoch entsprechende technische Ausstattung, medienpädagogische Kompetenz sowie zeitliche Ressourcen – Faktoren, die insbesondere im türkischen Kontext stark variieren. Während in städtischen Gebieten und an privaten Einrichtungen moderne Technologien häufiger verfügbar sind, zeigen sich in ländlichen Regionen und öffentlichen Kurszentren wie den Halk Eğitim Merkezleri erhebliche Unterschiede hinsichtlich Ausstattung, Lehrerausbildung und Internetzugang. Diese digitale Kluft erschwert den gleichberechtigten Zugang zu interaktiven, technologiebasierten Lernformaten erheblich.

Nicht zuletzt bestehen auch im Bereich des Zeitmanagements deutliche Unterschiede. Interaktive Methoden erfordern einen erhöhten zeitlichen Aufwand für Planung, Durchführung und Nachbereitung. Dies steht häufig im Widerspruch zu engen Curricula, vorgegebenen Lehrplänen oder prüfungsorientierten Kursstrukturen, wie sie etwa bei offiziellen Sprachprüfungen wie telc oder Goethe-Zertifikaten vorliegen. In

solchen Fällen laufen interaktive Elemente Gefahr, als optionales Zusatzangebot betrachtet zu werden, anstatt als integraler Bestandteil eines zeitgemäßen und lernwirksamen Unterrichts verstanden zu werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen traditionellen und interaktiven Lehrmethoden weitreichend sind und zentrale Dimensionen des Lehrens und Lernens im DaF-Kontext betreffen. Beide Ansätze bringen spezifische Chancen, aber auch Herausforderungen mit sich. Ihre isolierte Anwendung greift jedoch häufig zu kurz. Eine bewusste, kontextbezogene und reflektierte Kombination beider Zugänge – etwa im Sinne eines Methodenmixes oder hybrider Lernmodelle – bietet die Möglichkeit, Unterricht individueller, motivierender und effektiver zu gestalten. Voraussetzung dafür sind eine institutionelle Offenheit, gezielte Fortbildungsangebote sowie die Bereitschaft zur methodischen Reflexion auf Seiten der Lehrpersonen. Nur unter diesen Bedingungen lässt sich das Potenzial beider Ansätze langfristig zugunsten der Lernenden ausschöpfen.

3.3.3 Auswirkungen auf das Sprachenlernen

Die Auswahl der Lehrmethode beeinflusst in unmittelbarer Weise sowohl den Verlauf als auch die Qualität des Fremdsprachenerwerbs. Traditionelle und interaktive Ansätze aktivieren jeweils unterschiedliche kognitive, affektive und kommunikative Prozesse, die das Sprachlernen auf spezifische Art und Weise strukturieren. Ihre Effekte zeigen sich im Sprachverhalten der Lernenden, im Umgang mit Fehlern sowie in der Tiefe der Verarbeitung, der Langzeitspeicherung und der Fähigkeit zur situativen Sprachverwendung.

Traditionelle Lehrmethoden legen den Fokus auf sprachsystematische Aspekte, Regelklarheit und formale Korrektheit. Wiederholungsübungen, strukturierte Grammatikarbeit, Übersetzungsübungen oder kontrolliertes Schreiben bieten eine systematische Grundlage für den Sprachaufbau. Dieses Vorgehen fördert insbesondere ein analytisches Verständnis grammatischer Strukturen sowie schriftliche Genauigkeit – ein Mehrwert, der insbesondere für Lernende mit einem formal geprägten Bildungshintergrund oder einem hohen Bedürfnis nach Orientierung von Bedeutung ist. Gleichzeitig jedoch geraten produktive Fertigkeiten, wie spontanes Sprechen oder freie Kommunikation, häufig in den Hintergrund. Die Angst, Fehler zu machen, hemmt viele Lernende und verhindert eine flexible Sprachverwendung. Das Resultat ist häufig eine sprachliche Zurückhaltung, die erst überwunden wird, wenn sich die Lernenden absolut

sicher fühlen – ein Zustand, der im realen Kommunikationskontext kaum vollständig erreicht werden kann.

Interaktive Verfahren hingegen zielen primär auf die Entwicklung der kommunikativen Handlungskompetenz, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als zentrales Ziel des Fremdsprachenlernens formuliert wird. Sprache wird hier als Mittel sozialer Interaktion begriffen, nicht als reines Regelwerk. Aufgabenformate wie Gruppenprojekte, Rollenspiele oder simulationsbasierte Szenarien schaffen authentische Kommunikationssituationen, in denen Sprachhandlung erfahrbar wird. Diese Methodik stärkt nicht nur Spontaneität und Ausdrucksfähigkeit, sondern auch kreative Problemlösungsstrategien, interkulturelles Bewusstsein und ein pragmatisches Sprachverständnis. Lernende entwickeln Selbstvertrauen im Umgang mit Sprache, auch wenn ihre Kenntnisse noch unvollständig sind. Durch nonverbale Mittel wie Gestik, Mimik oder Umschreibungen gelingt dennoch erfolgreiche Verständigung – ein Kernaspekt realer interkultureller Kommunikation.

Jedoch birgt der Verzicht auf systematische Grammatikarbeit auch Risiken: Fehler können sich verfestigen, Strukturen bleiben instabil und Lerninhalte werden teilweise nur oberflächlich verarbeitet. Lernende, die eine hohe Regelorientierung oder ein prüfungsorientiertes Ziel verfolgen, empfinden diese Offenheit unter Umständen als unzureichend strukturiert oder wenig effizient.

Die Analyse beider Ansätze macht deutlich, dass es sich nicht um gegensätzliche oder unvereinbare Methoden handelt. Vielmehr entfalten sie ihre Stärken zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lernprozesses. Während traditionelle Verfahren vor allem bei der Einführung und Erklärung neuer sprachlicher Strukturen hilfreich sind, eignen sich interaktive Formate besonders zur Anwendung, Wiederholung und funktionalen Einbettung des Gelernten. Eine didaktisch reflektierte Kombination – etwa durch die Einführung eines Themas anhand eines Regelbeispiels und die anschließende interaktive Umsetzung in Gruppenarbeit oder Rollenspiel – kann sowohl Struktur als auch kommunikative Kompetenz fördern.

In der folgenden Analyse lassen sich zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen traditionellen und interaktiven Verfahren im DaF-Unterricht systematisch herausarbeiten.

Hinsichtlich der Zielsetzung fokussieren traditionelle Verfahren primär auf grammatikalische Korrektheit und einen systematischen Aufbau sprachlicher Strukturen. Demgegenüber verfolgen interaktive Verfahren das Ziel, die kommunikative Handlungsfähigkeit zu fördern und Sprache in alltagsnahen Kontexten anzuwenden. Beide Ansätze eint jedoch das übergeordnete Ziel der Entwicklung einer umfassenden sprachlichen Kompetenz, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) definiert ist.

Bezogen auf die Lehrmittel zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Schwerpunkte: Während in traditionellen Settings überwiegend Lehrbücher, Arbeitsblätter und die Tafel zum Einsatz kommen, greifen interaktive Verfahren verstärkt auf authentische Materialien, digitale Tools und visuelle Medien zurück. Gemein ist beiden Zugängen die didaktisch gezielte Auswahl von Materialien zur Sprachförderung.

Die Unterrichtsstruktur in traditionellen Verfahren folgt häufig einem linearen Aufbau (Einführung – Übung – Kontrolle), wohingegen interaktive Verfahren eine flexible Struktur bevorzugen, die aus den Phasen Einstieg – Aktion – Reflexion besteht. Gemeinsam ist beiden eine Phasenstruktur, die sich an lernpsychologischen Modellen orientiert. In Bezug auf die Rolle der Lehrkraft zeigt sich ein deutlicher Wandel: Während traditionelle Konzepte die Lehrperson primär als Wissensvermittler/In und

Korrekturinstanz positionieren, wird sie in interaktiven Settings eher als Lernbegleiter/In oder Moderator/In verstanden. Unabhängig vom Verfahren bleibt die Lehrkraft jedoch eine zentrale Instanz in der Gestaltung des Unterrichts. Die Bewertung gestaltet sich in beiden Ansätzen unterschiedlich: Während in traditionellen Verfahren Tests und strukturierte Übungen im Mittelpunkt der Leistungsmessung stehen, legen interaktive Formate den Schwerpunkt auf Projekte, Reflexionen und performanzorientierte Rückmeldungen. Beide Herangehensweisen streben jedoch eine präzise und zielgerichtete Leistungsbewertung an.

Was die Motivation betrifft, basiert sie in traditionellen Verfahren oft auf sichtbaren Lernfortschritten und regelmäßiger Erfolgskontrolle. Interaktive Ansätze hingegen setzen auf aktive Beteiligung, Relevanz der Inhalte und kreative Elemente. Beide Konzepte verfolgen jedoch das Ziel, durch Transparenz der Lernziele die

Lernmotivation nachhaltig zu fördern. Diese vergleichende Betrachtung zeigt, dass kein Einzelverfahren alle Dimensionen erfolgreichen Fremdsprachenlernens gleichermaßen abdecken kann. Erst die kontextbezogene Kombination beider Ansätze schafft die notwendige Balance zwischen systematischer Sprachbeherrschung und kommunikativer Handlungskompetenz.

Erfahrungen aus der Praxis des DaF-Unterrichts in der Türkei – insbesondere in der Erwachsenenbildung – bestätigen diese Annahmen. Zu Beginn zeigen viele Teilnehmende eine deutliche Präferenz für klar strukturierte Lernszenarien, die durch Regeln, Kontrolle und Korrektur geprägt sind. Dies entspricht oftmals ihren schulischen Erfahrungen und vermittelt Sicherheit. Interaktive Formate werden erst dann akzeptiert und produktiv genutzt, wenn sie methodisch erklärt, kulturell eingebettet und pädagogisch begleitet werden. Langfristig berichten jedoch viele Lehrkräfte von deutlich gesteigerter Sprechfreude, höherer Transferleistung und besserer Alltagskompetenz bei jenen Lernenden, die kontinuierlich in interaktive Aufgabenformate eingebunden wurden. Zudem bietet Interaktivität in heterogenen Gruppen die Möglichkeit zur Differenzierung, die in klassischen Settings nur eingeschränkt umsetzbar ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl traditionelle als auch interaktive Methoden auf unterschiedliche Weise zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beitragen. Die eine schafft strukturelle Sicherheit, die andere kommunikative Freiheit. Ein bewusst integrierter, reflektierter Methodenmix – abgestimmt auf Zielgruppe, Kontext und Kursziele – stellt somit einen zentralen Baustein für nachhaltigen Fremdspracherwerb dar.

3.3.4 Auswirkungen auf die Motivation

Motivation gilt als einer der entscheidenden Einflussfaktoren im Prozess des Fremdspracherwerbs. Sie beeinflusst nicht nur die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme, sondern auch die Intensität der Auseinandersetzung mit Lerninhalten sowie die Nachhaltigkeit des Gelernten. In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen intrinsischer Motivation – etwa Interesse, Freude oder persönlicher Relevanz – und extrinsischer Motivation – wie Prüfungsdruck, Zertifikate oder beruflicher Nutzen – unterschieden (vgl. Deci & Ryan, 1985). Die Auswahl der Unterrichtsmethoden nimmt dabei maßgeblichen Einfluss auf beide Motivationsformen.

Traditionelle Lehrverfahren bieten durch ihre klaren Strukturen, vorhersehbaren Abläufe und regelmäßigen Erfolgskontrollen ein hohes Maß an Orientierung, insbesondere für extrinsisch motivierte Lernende. Prüfungsziele, benotete Aufgaben und sichtbare Fortschritte können gezielt zur Aufrechterhaltung der Anstrengungsbereitschaft beitragen. Für viele Lernende stellt diese Vorgehensweise ein vertrautes System dar, das Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt. Gleichzeitig jedoch zeigen sich bei der Förderung intrinsischer Motivation durch traditionelle Methoden häufig deutliche Grenzen. Monotone Übungsformen, ein stark lehrerzentrierter Unterricht und ein defizitorientierter Umgang mit Fehlern können demotivierend wirken – insbesondere bei kreativ oder sozial ausgerichteten Lernenden.

Interaktive Methoden zielen dagegen auf ein handlungsorientiertes, emotional verankertes und kooperatives Lernen ab. Durch aktive Beteiligung, Selbstgestaltung von Lernprozessen und soziale Einbindung entstehen positive Lernerfahrungen, die zur Stärkung der intrinsischen Motivation beitragen. Die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, in authentischen Situationen zu kommunizieren und sinnvolle Aufgaben gemeinsam zu bewältigen, erzeugt ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit. Diese Faktoren gelten innerhalb der Selbstbestimmungstheorie als zentrale Voraussetzungen für motiviertes Lernen. Gleichzeitig kann eine zu offene, wenig strukturierte Unterrichtsform für Lernende mit einem hohen Bedürfnis nach klaren Vorgaben Unsicherheit auslösen und demotivierende Effekte mit sich bringen.

Im türkischen DaF-Kontext – insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung – überwiegen zu Kursbeginn meist extrinsische Motivationsfaktoren. Visumsprozesse, familiäre Verpflichtungen oder berufsbezogene Ziele dominieren die Erwartungen vieler Lernender. Häufig wird ein lehrerzentrierter, grammatikbasierter Unterricht mit klaren Korrekturen und Regeln bevorzugt. Interaktive Verfahren werden zunächst mit Skepsis betrachtet, finden jedoch zunehmend Akzeptanz, wenn sie methodisch eingebettet, transparent kommuniziert und zielorientiert eingesetzt werden. Digitale Tools wie Kahoot, Wordwall oder Quizlet sowie projektbasierte Aufgabenformate führen in vielen Kursen zu höherer Beteiligung, größerer Freude und zunehmendem Selbstvertrauen – insbesondere bei jüngeren oder technikaffinen Teilnehmenden. Die Art und Weise, wie Sprachunterricht gestaltet wird, hat einen direkten Einfluss auf die Motivation der Lernenden. Ein Vergleich traditioneller und interaktiver Verfahren zeigt deutliche

Unterschiede in Bezug auf die Motivationsstruktur, das Lernerleben und die langfristigen Effekte.

In traditionellen Verfahren dominiert in der Regel eine extrinsische Motivation: Lernende werden durch äußere Faktoren wie Zertifikate, Noten oder Prüfungserfolg zum Lernen angeregt. Die Motivation ist somit stark leistungsorientiert und an sichtbaren Ergebnissen gekoppelt. Die Rolle der Lernenden bleibt dabei meist empfangend und regelgeleitet, da der Unterricht auf Reproduktion und korrektes Wiedergeben sprachlicher Strukturen fokussiert. Dieses Setting kann einerseits Sicherheit und Orientierung bieten, andererseits jedoch auch zu Überforderung und Leistungsdruck führen. Die langfristige Wirkung dieser Lernform zeigt sich häufig in der zielgerichteten, aber kurzfristig begrenzten Aneignung von Sprachwissen, das primär auf Prüfungssituationen ausgerichtet ist. Demgegenüber fördern interaktive Verfahren überwiegend eine intrinsische Motivation. Lernende werden durch Interesse an Inhalten, aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie durch Neugierde angeregt. Die Lernenden agieren aktiv und übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Das Lernerleben ist dabei geprägt von Sinnhaftigkeit, kreativem Ausdruck und einem Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb der Lerngruppe. Diese Aspekte wirken sich positiv auf die Lernfreude und auf das Selbstwirksamkeitserleben aus, wodurch eine nachhaltige Bindung an die Zielsprache entstehen kann. Die Motivation bleibt nicht auf kurzfristige Erfolge begrenzt, sondern wird in ein langfristiges, selbstbestimmtes Lerninteresse überführt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass interaktive Methoden durch ihre lernzentrierte Ausrichtung und ihre emotionsfördernden Elemente deutlich motivierender wirken als traditionelle Verfahren. Insbesondere in der Erwachsenenbildung und im berufsbegleitenden DaF-Kontext gewinnen diese Ansätze zunehmend an Bedeutung, da sie der Heterogenität der Lernbiografien und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens besser gerecht werden.

Die Auswirkungen der Unterrichtsmethoden auf die Motivation der Lernenden sind vielschichtig. Während traditionelle Verfahren durch Klarheit, Leistungskontrolle und strukturelle Orientierung die extrinsische Motivation gezielt ansprechen, entfalten interaktive Methoden ihr Potenzial vor allem über soziale Partizipation, emotionale Relevanz und die Förderung von Eigenverantwortung. Eine bewusste methodische

Kombination – abgestimmt auf Zielgruppe, Unterrichtsziele und kulturellen Rahmen – erscheint daher als der wirksamste Weg, um langfristige, stabile und nachhaltige Lernmotivation zu fördern.

Die Analyse der verschiedenen methodischen Zugänge im DaF-Unterricht hat gezeigt, dass sowohl traditionelle als auch interaktive Verfahren ihre jeweiligen Stärken und Grenzen aufweisen. Während traditionelle Methoden besonders bei der Vermittlung sprachsystematischer Grundlagen, der Schaffung von Struktur und der Prüfungsvorbereitung ihre Wirksamkeit entfalten, fördern interaktive Ansätze vor allem kommunikative Handlungsfähigkeit, intrinsische Motivation und die Entwicklung sozialer sowie interkultureller Kompetenzen. Entscheidend ist dabei nicht die Wahl „der richtigen Methode“, sondern vielmehr die Fähigkeit der Lehrkraft, didaktische Entscheidungen kontextbezogen, flexibel und reflektiert zu treffen.

Im Vordergrund steht die Erkenntnis, dass ein starrer Methodenkanon den vielfältigen Anforderungen und Heterogenitäten heutiger Lerngruppen nicht gerecht werden kann. Vielmehr ist ein integrativer, differenzierter Unterrichtsansatz gefragt, der verschiedene methodische Elemente miteinander verbindet – angepasst an Zielgruppe, Lernziel, Lernumgebung und institutionelle Rahmenbedingungen. Die Kombination strukturierender traditioneller Phasen mit offenen, interaktiven Lernformen eröffnet neue Gestaltungsspielräume für einen lernwirksamen und motivierenden DaF-Unterricht.

Besonders im türkischen Kontext, wo Bildungsbiografien, kulturelle Erwartungen und institutionelle Voraussetzungen stark variieren, zeigt sich die Notwendigkeit einer methodisch sensiblen Unterrichtsgestaltung. Erfahrungen aus der Praxis belegen, dass Lernende besonders dann profitieren, wenn sie schrittweise an interaktive Formate herangeführt werden und gleichzeitig durch klar strukturierte Lernangebote Sicherheit erfahren. Digitale Tools, projektbasierte Aufgaben und kooperative Lernszenarien können – richtig eingesetzt – sowohl Motivation als auch Sprachkompetenz nachhaltig stärken.

Langfristig sollte der Fokus der Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung darauf liegen, Lehrkräfte nicht nur methodisch zu schulen, sondern auch zur Reflexion über ihre Rolle, Haltung und ihr didaktisches Handeln zu befähigen. Nur so kann ein Unterricht

entstehen, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern Lernende dazu befähigt, Sprache als lebendiges Kommunikationsmittel zu erfahren – partizipativ, authentisch und nachhaltig.



TEIL IV

SCHLUSS

4.1 Schlussforderung

Die vorliegende Arbeit leistet einen differenzierten Beitrag zur Diskussion über die Effektivität traditioneller und interaktiver Lehrmethoden im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF), insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung in der Türkei. Ziel war es, die Auswirkungen beider methodischer Ansätze auf den Sprachlernprozess, die Lernmotivation und die didaktische Gestaltung zu untersuchen sowie Perspektiven für einen zukunftsfähigen, lernzentrierten Unterricht zu entwickeln. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie sich unterschiedliche didaktisch-methodische Herangehensweisen auf die Sprachverwendung, die soziale Integration und die Selbstwirksamkeit der Lernenden auswirken – gerade unter den Bedingungen digitaler Transformation, institutioneller Heterogenität und bildungsbiografischer Vielfalt.

Die systematische Analyse der Lehr- und Lernperspektiven hat aufgezeigt, dass sich traditionelle und interaktive Verfahren auf unterschiedlichen didaktischen Grundannahmen gründen. Traditionelle Methoden basieren auf einem instruktivistischen Lernverständnis, das durch lineare Progression, Wissensvermittlung durch die Lehrperson und reproduktive Übungsformen geprägt ist. Diese Struktur bietet insbesondere Lernenden mit schulisch geprägten Bildungserfahrungen ein hohes Maß an Orientierung, Sicherheit und Klarheit. Sie erfüllt eine bedeutsame Funktion in prüfungsorientierten Kursen, in denen sprachliche Normsicherheit und formal korrekte Performanz im Zentrum stehen. Darüber hinaus unterstützt die stringente Organisation solcher Unterrichtsformen das Erreichen standardisierter Lernziele, wie sie etwa im Rahmen von Telc- oder Goethe- Zertifikaten erforderlich sind.

Im Gegensatz dazu operieren interaktive Methoden auf der Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien, die den Lernprozess als aktiv, selbstgesteuert, kontextgebunden und sozial situiert begreifen. Die Rolle der Lehrperson verändert sich dabei fundamental: Sie wird zur Moderatorin, Impulsgeberin und Lernprozessbegleiterin, deren zentrale Aufgabe nicht mehr in der Inhaltsvermittlung, sondern in der Ermöglichung von Lernprozessen liegt. Authentische Kommunikationssituationen, kooperative Lernformen und projektbasierte Aufgabenformate stellen die Lernenden in

den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und ermöglichen nicht nur sprachliche, sondern auch metakognitive und soziale Kompetenzentwicklung. Damit korrespondiert das interaktive Vorgehen in besonderer Weise mit den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der Sprachverwendung als ganzheitlichen Handlungsprozess versteht.

Ein wesentlicher Befund der Arbeit liegt in der Erkenntnis, dass die Wirksamkeit methodischer Verfahren nicht isoliert, sondern nur in ihrer Passung zum jeweiligen Kontext bewertet werden kann. Während traditionelle Methoden vor allem dann hilfreich sind, wenn ein klar definierter, prüfungsbezogener Lernpfad verfolgt wird, eignen sich interaktive Formate besonders in Kontexten, in denen kommunikative Handlungssicherheit, lebensweltliche Anschlussfähigkeit und emotionale Beteiligung gefragt sind. Dies trifft insbesondere auf die Erwachsenenbildung zu, in der Lernprozesse oftmals berufs- oder alltagsbezogen motiviert sind und in der die Lernenden über eine hohe Eigenverantwortlichkeit sowie konkrete Zielorientierung verfügen.

Die Untersuchung der Gemeinsamkeiten beider Ansätze hat gezeigt, dass sich traditionelle und interaktive Verfahren keineswegs ausschließen, sondern durchaus integrativ eingesetzt werden können. Beide Ansätze orientieren sich – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – an den vier Basisfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen), verwenden didaktisch strukturierte Materialien und bauen auf einem phasenorientierten Unterrichtsmodell auf. Die zentrale Unterscheidung liegt weniger in der Zielsetzung, sondern in der Art und Weise der Umsetzung sowie in der Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion. Während traditionelle Methoden auf frontale Instruktion und individuelle Leistungsmessung setzen, fördern interaktive Verfahren dialogische, reflexive und kooperative Lernformen, die eine stärkere soziale Einbindung ermöglichen.

Die Auswirkungen auf das Sprachenlernen selbst sind dabei signifikant. Traditionelle Verfahren fördern in erster Linie das grammatische Bewusstsein, die Regelklarheit und die schriftliche Ausdruckssicherheit – Kompetenzen, die besonders im akademischen und prüfungsbezogenen Kontext von hoher Relevanz sind. Sie ermöglichen es den Lernenden, sprachliche Strukturen analytisch zu durchdringen und kontrolliert anzuwenden. Gleichwohl kann diese Orientierung zu sprachlicher Hemmung führen, wenn Fehlervermeidung wichtiger wird als kommunikative Risikobereitschaft. Interaktive Methoden hingegen stärken die mündliche Spontaneität, die

situationsbezogene Ausdrucksfähigkeit und die pragmatische Flexibilität. Die Einbettung von Sprache in authentische Handlungszusammenhänge – etwa durch Rollenspiele, simulationsbasierte Szenarien oder projektbasierte Aufgaben – eröffnet neue Wege zur Erprobung, Variation und bewussten Anwendung sprachlicher Mittel.

Ein besonders zentraler Aspekt der Untersuchung betrifft die Lernmotivation. Die Analyse hat deutlich gemacht, dass Motivation nicht allein durch methodische Abwechslung, sondern vor allem durch die subjektive Sinnhaftigkeit des Lernens beeinflusst wird. Traditionelle Methoden sprechen primär extrinsische Motivationsquellen an – etwa durch Prüfungen, Zertifikate oder institutionelle Anforderungen. Interaktive Formate hingegen fördern die intrinsische Motivation durch Eigenbeteiligung, Relevanz, soziale Anerkennung und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Diese Faktoren sind – wie auch Deci & Ryan (1985) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie formulieren – entscheidend für nachhaltiges, tiefenverarbeitetes Lernen. Gerade im türkischen DaF-Kontext zeigt sich, dass Lernende oft zunächst von extrinsischen Faktoren wie Visumsbedingungen oder beruflichen Erwartungen geleitet werden, sich jedoch bei methodisch fundierter Einführung interaktiver Formate zunehmend intrinsisch motivieren lassen – insbesondere dann, wenn sie aktive Lernerfahrungen machen und durch Erfolgserlebnisse gestärkt werden.

Die zunehmende Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts hat diesen Transformationsprozess noch beschleunigt. Die COVID-19-Pandemie wirkte hier als Katalysator für einen Paradigmenwechsel in der Sprachdidaktik. Digitale Plattformen, hybride Lernräume und asynchrone Formate haben neue Möglichkeiten der Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung eröffnet. Zugleich haben sich aber auch neue Herausforderungen ergeben: nicht alle Lernenden verfügen über dieselben digitalen Kompetenzen oder technischen Voraussetzungen. Besonders in der Türkei zeigen sich hier deutliche Disparitäten zwischen urbanen, gut ausgestatteten Bildungseinrichtungen und ländlichen, staatlich organisierten Kurszentren. Die digitale Kluft ist ein Aspekt, der in zukünftigen didaktischen Planungen stärker berücksichtigt werden muss.

Die veränderten Anforderungen an die Lehrperson sind in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen. Methodische Flexibilität, medienpädagogische Kompetenz, diagnostische Sensibilität und ein hohes Maß an Selbstreflexion sind unerlässlich, um

sowohl traditionelle als auch interaktive Elemente adäquat umzusetzen. Fort- und Weiterbildungsangebote, die sich auf diese neuen Rollenanforderungen beziehen, sind daher dringend notwendig. Besonders im Kontext der Erwachsenenbildung ist es wichtig, dass Lehrkräfte in der Lage sind, heterogene Gruppen sowohl leistungsmäßig als auch methodisch differenziert zu begleiten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein erfolgreiches DaF-Lernen nicht auf einem einzigen methodischen Ansatz beruhen kann. Vielmehr erfordert die Komplexität heutiger Bildungsrealitäten einen integrativen, lernorientierten und flexiblen Unterricht, der die Stärken beider Verfahren kombiniert. Ein reflektierter Methodenmix, der strukturierte Inhalte mit kommunikativen Lernsettings, digitale Medien mit persönlichen Interaktionen und kognitive Verarbeitung mit emotionaler Beteiligung verbindet, stellt derzeit den vielversprechendsten Weg für eine nachhaltige und motivierende Sprachvermittlung dar.

Im türkischen Kontext – insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung – sollte daher auf einen Unterricht hingearbeitet werden, der einerseits Prüfungsanforderungen gerecht wird, andererseits aber auch Raum für lebendige, alltagsnahe und partizipative Spracherfahrungen bietet. Dies erfordert nicht nur methodische Innovationsbereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte, sondern auch institutionelle Offenheit, flexible Curricula und eine lernförderliche Fehlerkultur. Nur unter solchen Bedingungen lässt sich ein DaF-Unterricht realisieren, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern Persönlichkeitsbildung, soziale Teilhabe und lebenslanges Lernen gleichermaßen unterstützt.

4.2 Empfehlungen

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit einer vergleichenden Analyse traditioneller und interaktiver Lehrmethoden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). Im Zentrum der Analyse stehen die Auswirkungen dieser unterschiedlichen methodischen Ansätze auf das Sprachenlernen und die Lernmotivation, insbesondere im Kontext der türkischen Erwachsenenbildung. Die leitende Fragestellung dieser Studie lautet, in welchem Maße didaktische Konzepte und ihre methodische Umsetzung den Lernprozess beeinflussen, gestalten und auf die spezifischen Bedürfnisse erwachsener Lernender zugeschnitten werden können.

Die Ergebnisse zeigen, dass traditionelle Lehrmethoden nach wie vor eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht spielen – insbesondere bei der systematischen Vermittlung grammatischer Strukturen, der Förderung sprachlicher Genauigkeit sowie der gezielten Vorbereitung auf standardisierte Prüfungen. Darüber hinaus leisten sie einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von schriftsprachlichen Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Leseverstehens und der Textproduktion. Durch strukturierte Aufgabenformate, deduktives Regeltraining und textgebundene Übungen wird die analytische Auseinandersetzung mit Sprache geschult, was sich positiv auf das formale Sprachkönnen – vor allem im schriftlichen Ausdruck – auswirkt. Lernende, die aus bildungsbiografisch stark formalisierten Schulsystemen stammen, schätzen die Klarheit, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit solcher Ansätze. Sie bieten Halt und Orientierung – insbesondere dann, wenn Sprachzertifikate oder arbeitsmarktrelevante Nachweise im Fokus stehen.

Demgegenüber eröffnen interaktive Methoden neue didaktische Räume, die weit über die reine Wissensvermittlung hinausgehen. Sie fördern gezielt kommunikative Kompetenz, soziale Interaktion, eigenverantwortliches Lernen und kreative Ausdrucksformen. Durch den Einsatz von kooperativen Lernsettings, projektbasierten Aufgaben und authentischen Kommunikationssituationen werden Lernende aktiv in den Lernprozess eingebunden. Der Unterricht wird dadurch zu einem dialogischen Erfahrungsraum, in dem Sprache nicht nur reproduziert, sondern als sozialer Handlungsprozess erlebt wird. Besonders hervorzuheben ist die Förderung des Sprechens und Hörverstehens in realitätsnahen Kontexten – etwa durch Rollenspiele, Diskussionen, Interviews, Podcasts oder digitale Storytelling-Formate. Diese interaktiven Settings motivieren nicht nur zur aktiven Sprachproduktion, sondern fördern auch interkulturelle Kompetenzen und kritisches Denken.

Insbesondere im türkischen Erwachsenenbildungsbereich, der sich durch eine hohe Heterogenität hinsichtlich Bildungsstand, Lernerfahrung und Lernzielen auszeichnet, bieten interaktive Formate große Potenziale für eine adaptive, differenzierende Unterrichtsgestaltung. Dabei wird deutlich: Der wirkungsvolle DaF-Unterricht der Gegenwart basiert nicht auf einem Entweder-Oder, sondern auf einer reflektierten Kombination verschiedener Methoden – abhängig von Zielgruppe, Unterrichtsziel und institutionellem Rahmen.

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist darüber hinaus die zunehmende Relevanz digitaler und technologischer Entwicklungen für die Fremdsprachendidaktik. Die pandemiebedingte Transformation des Unterrichts hat deutlich gemacht, dass digitale Medien, Plattformen und hybride Lernformate nicht mehr als optionale Ergänzungen, sondern als integrale Bestandteile eines modernen didaktischen Gesamtkonzepts zu verstehen sind. Lehrkräfte agieren zunehmend als Lernbegleiter, Prozessmoderatoren und Impulsgeber – ihre Aufgaben reichen über die reine Wissensvermittlung hinaus und erfordern ein hohes Maß an methodischer Flexibilität, digitaler Souveränität und interkultureller Kommunikationsfähigkeit.

Mit dem Fortschreiten der digitalen Transformation eröffnen sich zunehmend neue methodische Möglichkeiten, die nicht nur den Präsenzunterricht, sondern insbesondere auch Online-Formate didaktisch bereichern. Die Integration von interaktiven Tools wie digitalen Whiteboards, Breakout-Rooms, kollaborativen Plattformen, Quiz-Apps und Videopodcasts schafft lebendige Lernumgebungen, die sowohl die Aufmerksamkeit als auch die aktive Beteiligung der Lernenden fördern. Besonders in virtuellen Räumen, in denen physische Präsenz fehlt, gewinnen methodische Vielfalt, Visualisierung und soziale Interaktion an Bedeutung, um ein Gefühl von Verbundenheit und gemeinsamer Lernverantwortung zu erzeugen.

Erste Studien und Praxiserfahrungen zeigen, dass sich mit der gezielten Kombination aus synchronen und asynchronen Formaten sowie durch adaptive Lernwege die intrinsische Motivation und das Durchhaltevermögen der Lernenden steigern lassen. Insbesondere bei erwachsenen Lernenden, die aus beruflichen oder familiären Gründen zeitlich gebunden sind, bieten diese flexiblen Lernstrukturen eine echte Chance, trotz Alltagsbelastungen kontinuierlich und motiviert zu lernen.

Insgesamt lässt sich feststellen: Die Zukunft des DaF-Unterrichts liegt in einem dynamischen Zusammenspiel von didaktischer Innovation, technologischer Integration und lernbiografischer Sensibilität. Lehrkräfte, die diesen Wandel kompetent begleiten und offen für neue Entwicklungen bleiben, tragen entscheidend dazu bei, dass Sprache nicht nur gelernt, sondern gelebt wird – als Schlüssel zu persönlicher Entwicklung, beruflicher Teilhabe und interkultureller Verständigung in einer zunehmend digitalisierten Welt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arslan, A. (2009). *Webbasierte Plattformen im Fremdsprachenunterricht: Potenziale für die Schreibkompetenzförderung*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Asutay, H., Coşan, L., Köksal, H., Öncü, M. T., Yücel, M. S. (2021). *Digitalisierung im Kontext von Sprache und Literatur in der Türkei*. Abgerufen am 20.10.2024 von https://books.google.com.tr/books/about/Digitalisierung_im_Kontext_von_Sprache_u.html?id=w0_MEAAAQBAJ&redir_esc=y
- Bach, G., & Timm, J.-P. (Eds.). (2006). *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. De Gruyter.
- Balcı, T. , Kaçar, E., Panzer, H. (2016). *Kontrastive Analyse zur Kausativbildung im Deutschen und Türkischen*. Ankara: Gazi Kitabevi. Abgerufen am 13.09.2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224746>
- Balcı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 346–355. Abgerufen am 15.11.2024 von <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47930/606332>
- Balcı, İ. B., Serindağ, E., & Balcı, U. (2017). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Almanca Derslerinde Materyal Hazırlanması*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 7(1), 123–135. Abgerufen am 07.07.2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313233>
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (7., aktualisierte Aufl.). Tübingen: Francke Verlag.
- Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht*. Universität Utrecht. Abgerufen am 05.12.2024 von <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/276004/1/berk.pdf>
- Biebighäuser, K., & Feick, D. (2025). *Digitale Medien sind sehr wichtig. Interview, ESV-Redaktion Philologie*. Erich Schmidt Verlag. Abgerufen am 24.04.2025 von <https://www.esv.info/aktuell/digitale-medien-sind-sehrwichtig/id/141807/meldung.html>
- Boogaart, A. (2008). *Textverstehen im Fremdsprachenunterricht: Interaktionen mit Texten als Lernanlässe*. In: M. Becker-Mrotzek & J. Böttcher (Hrsg.), *Texte im Unterricht* (143–162). Schneider Verlag Hohengehren.

- Bühler, P. (2008). *Podcasting im Hörverstehensunterricht: Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten*. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5(1), 25–30. Abgerufen am 24.09.2024 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2959197>
- Brand, C. (2013). *Handlungsorientierung im DaF-Unterricht: Konzepte, Methoden, Perspektiven*. München: Hueber.
- Brand, H. (2013). *Kommunikative Didaktik im Deutschunterricht*. München: Dudenverlag.
- Bremer, C., & Antony, I. (2017). Einsatz digitaler Medien für den lernerzentrierten Unterricht: Konzeption und Evaluation der Lehrerfortbildung „Lernkompetenz entwickeln, individuell fördern“. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (S. 220–231). Münster: Waxmann. Abgerufen am 07.08.2024 von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16148/pdf/MidW_72_Bremer_Antony_Einsatz_digitaler_Medien.pdf
- Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2017). *Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft*. W. Bertelsmann Verlag.
- Brünner, G. (2008). *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. Göttingen: UTB / Vandenhoeck & Ruprecht.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Butzkamm, W. (2002). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Chowchong, Akra (2022): *Sprachvermittlung in den Sozialen Medien. Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen*. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 15). Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Council of Europe. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Calero Ramírez, Catalina del Carmen (2011): Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38(1), 36–69. Abgerufen am 13.08.2024 von <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0105>

- Çetintaş, B. (2009). Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei auf dem Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, 11–23. Abgerufen von 03.04.2025 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87517>
- Darancık, Y. (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 255-268. Abgerufen am 21.11.2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60366>
- Darancık, Y. (2013). *Der Einsatz der Präsentationssoftware PowerPoint als Lehrmethode im Fremdsprachenunterricht*. Abgerufen am 18.06.2024 von <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4953>
- Darancık, Y. & Uslu, D. (2016). *Almanca Öğretmenliği Bölümünde Verilen Formasyon ve Alan Derslerinin İlk ve Ortaöğretime Uygunluğu*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 218–240. Abgerufen am 07.07.2024 von https://asosjournal.com/?makale_id=33661&mod=makale_tr_ozet
- Darancık, Y. (2023). Die Zukunftsangst von Deutschlehrerkandidaten und ihre Auswirkung auf den Lernerfolg (am Beispiel der Çukurova Universität). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(2), 702–713. Abgerufen im Jahr 2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/80579/1330681>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Abgerufen am 23.12.2024 von https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Demir, D. (2024). *Almanca'yı Türkiye'de Öğrenen Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Konuşma Deneyimleri*. *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 12(1), 146–172.
- Demirbaş, A. (2023). *Digitalisierung und Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Demirbaş, A. (2023). *Digitale Lernumgebungen im DaF-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen interaktiver Medien*. Ankara: DaF Akademie Verlag.

- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Pegem Akademi. Abgerufen am 11.08.2024 von <https://depo.pegem.net/9789756802090.pdf>
- Demirci, M. (2012). *Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Tradition und Wandel*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dorok, S. J. (2008): Hausaufgaben-Podcast im Englischunterricht der Sek. I. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5(1), 31–36
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=2959200>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge. Abgerufen am 21.08.2024 von <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315833750/teaching-researching-motivation-ema-ushioda-zoltan-dorney>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Abgerufen am 20.12.2024 von <https://archive.org/details/taskbasedlanguag0000elli/page/392/mode/2up>
- Epp, A. (2022). *Resonanzen biografischer Arbeit – Zum Potenzial von Biografiearbeit in der Lehrkräfte(fort)bildung*. In: Reflexion in der Lehrkräftebildung. Freie Universität Berlin. Abgerufen im Jahr 2024 von https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/tagung_2022/Inhaltselemente/Tagungsprogramm_Reflexion-in-der-Lehrkraeftebildung_neu.pdf
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 1–22. Abgerufen am 01.03.2025 von <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books. Abgerufen am 25.02.2025 von https://www.academia.edu/108004124/Multiple_Intelligences_Theory_to_Practice_in_New_York_City_Schools_Grades_K_5_Manual_and_Video_Guide_
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). (2001/2020). *Lernen, lehren, beurteilen: Gemeinsam Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt/Council of Europe. Abgerufen am 21.12.2024 von

- https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ._Referenzrahmen_Deutsch.pdf
- Göçerler, A. (2018). *Der Einsatz von Visualisierungstools im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Untersuchung*. Istanbul: Sprachen Verlag.
- Gündoğdu, M., & Büyüknisan, E. (2011). *Übersetzung im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Goethe Universität. Abgerufen am 25.11.2024 von https://www.academia.edu/88585088/Übersetzung_im_DaF_Unterricht
- Göçerler, H. & Kalemci, N. (2021). *Der Beitrag von digitalen/digitalisierten literarischen Texten zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse*. Abgerufen am 25.11.2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1513109>
- Hallet, W. (2010). Fremdsprachenlernen als Erfahrungslernen: Aufgabenorientierung und Kompetenzerwerb. In: Küster, L. (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 13–28.
- Hallet, W. (2012). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenlernen und kulturelle Bildung* (25–42). München: iudicium.
- Hallet, W., Königs, F. G., & Martinez, H. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer. Abgerufen am 11.08.2024 von https://languagelearninglog.de/wp-content/uploads/2020/12/201123_Handbuch_Methoden_S.1-9.pdf
- Hollinderbäumer, A., Hartz, T., & Ückert, U. (2013). Lehre 2.0 – Wie werden Social Media und Web 2.0 in die medizinische Ausbildung eingebunden? *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 30(1), Doc14. Abgerufen von im Jahr 2024 <https://doi.org/10.3205/zma000857>
- İlkhan, İ. (2011). Türkische Germanistik: Alternativen für eine realitätsnahe, inhaltliche und methodische Gestaltung. In Y. Eğit (Hrsg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur. XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20.–22. Mai 2009* (638–650). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi. Abgerufen am 03.03.2025 von <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2011/docId/22970>

- Klippel, F. (2000). Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht*, 44(4), 242–248. Abgerufen im Jahr 2024 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2661832>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Abgerufen im Jahr 2024 von https://books.google.com.tr/books?id=73rFnM6qlrwC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Abgerufen im Jahr 2024 von https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-sensitive Pedagogy for Communication-oriented Language Teaching*. Hong Kong: Hong Kong Baptist University. Abgerufen im Jahr 2024 von https://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/kate_68_3_1.pdf
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (413–468). San Diego: Academic Press. Abgerufen im Jahr 2024 von <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=476624>
- Martiny, K. (2008). *Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an beruflichen Schulen, TU Darmstadt.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59–84. Abgerufen am 05.12.2024 von <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71351/1147027>
- Peuschel, Kristina (2007): Kommunikation und Teilhabe: Wie Deutschlernende in Radio- und Podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 33–41
- Reichenbach, R. (2008). *Konstruktivistische Didaktik und die Rolle der Lehrperson*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 345–360.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. Abgerufen am 20.10.2024 von <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/3036F7DA0057D0681000454A580967FF>

- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters. Abgerufen am 21.11.2024 von https://www.researchgate.net/publication/326841969_Language_and_Culture_Pedagogy_From_a_National_to_a_Transnational_Paradigm
- Rösler, D. (2007): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg Abgerufen im Jahr 2024 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2839083>
- Rüschhoff, B., & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. Abgerufen im Jahr 2024 von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2633226>
- Schmidt, J. (2008): Podcasting as a Learning Tool: German Language and Culture Every Day. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*. Abgerufen 2024 von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1756-1221.2008.00023.x>
- Schmidt, T. (2009): Mündliche Lernertexte auf der Zweinull-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache*. Abgerufen am 19.04.2024 von https://www.researchgate.net/publication/233652289_Mundliche_Lernertexte_auf_der_20-Buhne
- Serindağ, E. (2006). “Öğreterek öğrenme” yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretiminde/öğreniminde etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Serindağ, E. (2017). *Yapılandırmacı öğrenme kuramının Anadolu liselerinde Almanca öğretimine etkisi*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 123–135. Abgerufen 05.03.2025 von <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/80229/ogreterek-ogrenme-yonteminin-ikinci-yabanci-dil-olarak-almancanin-ogretimindeogreniminde-etkisi>
- Tran, T. (2006). *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern*. [Dissertation, Universität Erfurt]. Abgerufen am 12.01.2025 von https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020855/Tran/Dissertation.pdf

- Ünal, D. Ç. (2024). *Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial.Moderna Språk*, 118(2), 101-121 Abgerufen am 20.04.2025 von <https://doi.org/10.58221/mosp.v118i2.7933>
- Ünal, Ç., & Sönmez Genç, N. (2020). *Training von Lesestrategien im deutschsprachigen Literaturseminar / Almanca Edebiyat Eğitiminde Okuma Stratejilerinin Öğretimi*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 43, 301–324. Abgerufen am 03.01.2025 von <https://doi.org/10.21497/sefad.756092>
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2015). *Das Ende des Frontalunterrichts – Neue Studie im Auftrag der FES*. Friedrich-Ebert-Stiftung Abgerufen 2024 von <https://www.fes.de/news-detailansicht-1/das-ende-des-frontalunterrichts-neue-studie-im-auftrag-der-fes>
- Weber, H. (2018). *Traditioneller und interaktiver Sprachunterricht im Vergleich*. München: Hueber Verlag. Abgerufen im Jahr 2024 von <https://www.hueber.de/media/36/Interaktiv.pdf>
- Weber, L. (2018). *Motivation im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven*. München: Hueber Verlag.
- Yavuz, F., & Topkaya, E. Z. (2013). Teachers' attitudes toward the use of technology in teaching and learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 214–233. Abgerufen am 23.07.2024 von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167311.pdf>
- Yıldız,E. (2021). *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Eine empirische Untersuchung zu Lernstrategien und Unterrichtspraktiken*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zydatið, W. (2007). *Deutsch als Zweitsprache: Eine Einführung*. UTB.