

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

**ANALYSE DER DIGITALEN ANWENDUNGEN ANHAND DER MEINUNGEN
VON LEHRENDEN UND LERNENDEN IM DAF-UNTERRICHT**

Meryem SABANCI KANDEMİR

DISSERTATION

ADANA / 2023

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

**ANALYSE DER DIGITALEN ANWENDUNGEN ANHAND DER MEINUNGEN
VON LEHRENDEN UND LERNENDEN IM DAF-UNTERRICHT**

Meryem SABANCI KANDEMİR

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin Darancık

Begutachter: Dr. phil. habil. Sabahattin Çam

Begutachter: Dr. phil. Ali Sami Aksöz

Begutachter: Prof. Dr. Bülent Kırmızı

Begutachter: Dr. phil. habil. Eser Ördem

DISSERTATION

ADANA / 2023

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

Diese Arbeit wurde von unserem Ausschuss in der Abteilung für Deutschdidaktik
als Dissertation anerkannt.

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK

Begutachter: Dr. phil. habil. Sabahattin ÇAM

Begutachter: Dr. phil. Ali Sami AKSÖZ

Begutachter: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

Begutachter: Dr. phil. habil. Eser ÖRDEM

BESTÄTIGUNG

Die Unterschriften gehören den Lehrkräften, die oben angegeben sind.

... /... /2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Leiterin 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.

ukurova niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mdrlğ'ne,

Bu alıřma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiřtir.

Başkan: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK
(Danıřman)

ye: Doç. Dr. Sabahattin AM

ye: Dr. Öğr. Üyesi Ali Sami AKSÖZ

ye: Prof. Dr. Bülent KIRMIZI

ye: Doç. Dr. Eser ÖRDEM

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

... /... /2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Mdr

Not: Bu tezde kullanılan ve bařka kaynaktan yapılan bildiriřlerin, tablo, izelge, řekillerin kaynak gsterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hkmlere tabidir.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

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

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

Andernfalls erkläre ich mich damit einverstanden, alle etwaigen Rechtsverluste gegen mich zu akzeptieren. .../.../2023

Meryem SABANCI KANDEMİR

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. / / 2023

Meryem SABANCI KANDEMİR

ZUSAMMENFASSUNG

ANALYSE DER DIGITALEN ANWENDUNGEN ANHAND DER MEINUNGEN VON LEHRENDEN UND LERNENDEN IM DAF-UNTERRICHT

Meryem SABANCI KANDEMİR

Dissertation, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK

August 2023, 119 Seiten

Der Fremdsprachenunterricht hat in unserem Land nach wie vor das gewünschte Interesse und den gewünschten Stellenwert nicht erreicht. Da die Fremdsprachenbildung von vielen als Nebenfach angesehen wird und Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, den Unterricht zu strukturieren, ist die Gefahr des Scheiterns vom Lehr- und Lernprozess groß. In diesem Sinne ist es offenkundig, dass eine Fremdsprache einen natürlichen Platz in der globalen Welt hat und hierfür im Inland unterstützt und gestärkt werden muss.

Durch die Pandemie wurde das Versagen einer effektiven Lehr- und Lernprozesses deutlicher. Um die verheerenden Auswirkungen der Pandemie abzumildern und den Prozentsatz in gewissem Maße zu reduzieren, wurde der gesamte Bildungsprozess in der Türkei für einen bestimmten Zeitraum online zur Verfügung gestellt. Die Bedeutung von visuellen und auditiven Reizen nahm somit einen existentiellen Stellenpunkt, da im Online-Unterricht die Aufmerksamkeit der Lernenden primitiv neigbarer ist, als bei einem Lernprozess von Angesicht zu Angesicht. Unterdies gewann die Methode und Strategie, wie der Online Lehrprozess gestaltet ist, zuzüglich an Stellenwert und es wurde nicht mehr ausreichend, dies in einer traditionellen Lehrstrategie zu durchführen. An diesem Punkt ist es unumgänglich, interessante und ansprechende digitale Anwendungen anzubieten, die die vier Sprachfertigkeiten fördern und den Sprachlernprozess effektiv unterstützen.

Das Ziel dieser Studie ist es, basierend auf die Meinungen der deutschlernenden und Lehrkräfte für DaF, die Beziehung zwischen digitalen Sprachlernanwendungen und den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten (*welche Fertigkeit durch welche Anwendung gefördert werden kann*), deren Umsetzung und ihre Auswirkungen im DaF-Unterricht darzustellen.

In diesem Zusammenhang wurden Lehrkräften, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten und deren Lernern, Fragen bezüglich der Lehrbranche, dem Fernunterricht, den digitalen Anwendungen und den vier Sprachfertigkeiten gestellt. Basierend auf den Daten wurden Schlussfolgerungen gezogen und mit dem IBM SPSS23 System analysiert. In der Studie wurde die induktive Methode verwendet. Es wurden "*Lücken*" nach der Umstellung auf den Fernunterricht und dem Grad der Übertragung des Lehrplans auf die Online-Plattform gesucht. Zudem wurde untersucht, in wie weit digitale Anwendungen eingesetzt werden, ob digitale Anwendungen als zusätzliches Material im Unterricht verwendet werden können und wie effektiv diese Methoden im Sprachlernprozess der Lernenden sein können.

Im Resultat der Arbeit konnte festgestellt werden, dass digitale Anwendungen: die Motivation der Lernenden erhöhen können, eine individuelle Anpassung des Lernprozesses ermöglichen, eine verbesserte Interaktivität möglich machen, eine Erweiterung der Lernumgebung und optionale Lehr- und Lernmöglichkeiten der Sprachfertigkeiten anbieten, das Lernen und den Wissenserwerb fördern, das Selbstvertrauen steigern können und die Herausforderung des Technologiewandels sowie die Entwicklung des kritischen Denkens unterstützen können.

Schlüsselwörter: Vier grundlegende Sprachfertigkeiten, Digitale Anwendungen, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA EĞİTİMİNDE ÖĞRETEN VE ÖĞRENEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DİJİTAL UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

Meryem SABANCI KANDEMİR

Doktora Tezi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK

Ağustos 2023, 119 sayfa

Ülkemizde yabancı dil eğitim-öğretimi hala istenilen ilgi ve değeri yakalamamıştır. Yabancı dil dersleri birçok kişi tarafından yan dal olarak görüldüğünden ve dil öğretmenlerinin öğretim sürecini yapılandırmada güçlük çektiklerinden dolayı sürecin başarısızlık riski yüksektir. Bu anlamda bir yabancı dilin küresel dünyada doğal bir yeri olduğu açıktır, ancak yurt içinde desteklenmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Pandemi ile birlikte bu başarısızlık daha da belirgin hale gelmiştir. Türkiye’de tüm eğitim süreci, Pandemi’nin yıkıcı etkilerini azaltmak ve salgın yüzdesini bir nebze olsun düşürmek adına belirli bir dönem çevrimiçi üzerinden erişime sunuldu. Görsel ve işitsel uyaranların önemi böylece önem kazandı, çünkü çevrimiçi derslerde öğrencinin dikkat kaybı yüz yüze öğrenme süreci esnasında yaşanmasından daha riskli ve yüksekti. Böylece geleneksel bir öğretim stratejisi ile çevrimiçi öğretim yeterli kalmamaktadır. Bu noktada, dört temel beceriyi teşvik eden ve dil öğrenme sürecini etkin bir şekilde destekleyen ilginç ve dikkat çekici dijital uygulamalar sunulması zorunlu hale gelmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ‘Yabancı Dil olarak Almanca’ derslerinde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı dijital dil öğrenme uygulamalarının dört temel dil becerileri ile ilişkisini (hangi beceri hangi uygulama ile teşvik edilebilir), bunların uygulanmalarını ve kazanımlarını ortaya koymaktır.

Bu anlamda almanca’yı yabancı dil olarak öğrenen ve öğrenenlere, uzaktan eğitime, dijital uygulamalar ve dört dil becerisine sorular sorulmuştur. Verilere dayanarak, sonuçlar çıkartılmış ve IBM SPSS23 Sistemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Çevrimiçi öğretim aşamasına geçildikten sonra yabancı dil derslerinde eksik kalan ‘öğeler’ arandı ve müfredatın çevrimiçi platforma aktarım oranları

incelendi, ayrıca dijital uygulamaların nasıl kullanıldığı, derslerinde ek materyaller olarak dijital oyunların eklenip eklenmediği ve bu yöntemlerin öğrenenlerin ortalamasında ne kadar etkili olduğu incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda, dijital uygulamaların öğrenenlerin motivasyonunu artırabildiğini, öğrenme sürecinin bireysel olarak uyarlanmasını sağlayabildiğini, geliştirilmiş etkileşimi mümkün kıldığını, öğrenme ortamını genişlettiğini ve dil becerileri için isteğe bağlı öğretme ve öğrenme fırsatları sunduğunu, öğrenme ve bilgi edinmeyi teşvik ettiğini, bireysel güveni artırabildiğini, teknolojik değişime uyum sağlamayı kolaylaştırdığı ve eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyebildiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Dört Temel Dil Becerileri, Dijital Uygulamalar, Yabancı Dil olarak Almanca, Yabancı Dil Eğitimi.



VORWORT

Jeder Prozess von Beitrag leistenden Studien birgt Schwierigkeiten und Hindernisse in sich. Auch die vorliegende Arbeit traf auf solche, die jedoch als Herausforderungen betrachtet wurden. Denn Letztendlich können diese mit Entschlossenheit und Geduld bewältigt werden.

Jenseits schätze ich sehr, dass mir hilfsbereite und erfolgreiche Persönlichkeiten während der Vollendung der Arbeit unterstützt haben, denen ich einen besonderen Dank aussagen möchte.

Zuerst möchte ich meinen aufrichtigen Dank an meine Betreuerin Frau Dr. phil. habil. Yasemin Darancık aussprechen, die mir die Motivation zur Themenwahl gegeben sowie mich in dieser Studie mit Hingabe wissenschaftlich betreut hat. Durch ihre erfolgreiche, talentierte und liebenswerte Art, war Sie immer für mich erreichbar und hat mir jederzeit beiseite gestanden.

Zusätzlich möchte ich mich bei Dr. phil. habil. Sabahattin Çam und Dr. phil. Ali Sami Aksöz für ihre wertvollen Beiträge, ihren Kritiken und Korrekturen, die sie zu dieser Studie beigetragen haben bedanken.

Außerdem möchte ich meiner liebevollen Familie bedanken, die mich während der Studie trotz Distanzen, nie allein gelassen und unterstützt haben.

Meinen persönlichen Dank möchte ich meinem Mann İlyas aussprechen, der mich während der Anfertigung dieser Arbeit in jeder Hinsicht emotional unterstützt, gefördert sowie beiseite gestanden hat.

Als Abschlusswort wünsche ich allen Lesern eine erkenntnisreiche Befassung mit der Arbeit.

Meryem Sabancı Kandemir

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ÖZET	vi
VORWORT	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
ABKÜRZUNGEN	xiii
LISTE DER TABELLEN	xiv
LISTE DER ANHÄNGE	xvii

KAPITEL I EINLEITUNG

1.1. Einleitung.....	1
1.2. Zur Fragestellung.....	2
1.3. Zur Zielsetzung.....	3
1.4. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode	4
1.5. Zum Aufbau der Arbeit	5

KAPITEL II DIE UMSTELLUNG VOM PRÄSENZUNTERRICHT AUF DEN FERNUNTERRICHT UND DAMIT DIE NUTZUNG DIGITALER ANWENDUNGEN IN BEZUG AUF DIE VIER SPRACHFERTIGKEITEN FÜR DEN DAF- UNTERRICHT

2.1. Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf den Fernunterricht in Bezug zum DaF-Unterricht in der Türkei	7
2.1.1. Hypothesen der Effizienz vom Lehrprozess durch die Pandemie.....	8
2.1.2. Die Umstellung des Lehrprozesses auf den Fernunterricht und dadurch die Nutzung digitaler Materialien.....	8
2.1.2.1. Gründe der Vorteile der Umstellung.....	9
2.1.2.2. Gründe der Nachteile der Umstellung.....	10
2.2. Durchführung von Anwendungen zum DaF- Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten	10

2.2.1. Die Vermutungen der Einsetzung von Anwendungen zum DaF-Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten.....	11
2.3. Die vier Sprachfertigkeiten im DaF- Unterricht in Bezug auf das Curriculum des Bildungsministeriums der Türkei.....	11
2.4. Sprachniveau Messbögen in den Sprachprüfungen und der Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten	12
2.5. Die vier Sprachfertigkeiten in Bezug auf digitale Anwendungen für den DaF-Unterricht.....	12
2.5.1. Das Hören (Rezeptiv).....	14
2.5.1.1. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Deutsche Welle.....	15
2.5.1.2. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Bravolol	15
2.5.1.3. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Deutschtrainer vom Goethe-Institut	16
2.5.2. Das Lesen (Rezeptiv)	16
2.5.2.1. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Lingoda/ Linguado	17
2.5.2.2. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Duolingo	17
2.5.2.3. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Memrise.....	18
2.5.3. Das Schreiben (Produktiv)	18
2.5.3.1. Die für die Sprachfertigkeit „Schreiben“ adäquate digitale Anwendung Tandem	19
2.5.4. Das Sprechen (Produktiv)	19
2.5.4.1. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung HiNative.....	20
2.5.4.2. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung Rosetta Stone	20
2.5.4.3. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung HelloTalk.....	21

2.6. Digitale Anwendungen im DaF- Unterricht, die für mehrere Sprachfertigkeiten adäquat sind.....	21
2.6.1. Die digitale Anwendung Busuu	21
2.6.2. Die digitale Anwendung Babbel	22

KAPITEL III

METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSDESIGN

3.1. Zielsetzung und Erwartungen der Untersuchung	23
3.2. Methodische Vorgehensweise	23
3.3. Die Untersuchungsgruppen	24
3.4. Untersuchungsfragen der Arbeit.....	26
3.5. Instrument der Datenerhebung	32

KAPITEL IV

DATENAUSWERTUNG UND –INTERPRETATION

4.1. Auswertungen der empirischen Untersuchung der Lerner.....	33
4.1.1. Differenzen der Daten von den Lernenden bei unabhängigen Stichprobe..	45
4.1.2. Zwischenresümee	52
4.2. Auswertungen der empirischen Untersuchung der Lehrer.....	52
4.2.1. Differenzen der Daten von den Lehrenden bei unabhängigen Stichprobe..	65
4.2.2. Zwischenresümee	72
4.3. Vergleich der Daten von den teilnehmenden Lerner und Lehrer	73
4.4. Die Anwendungen die von den teilnehmenden als empfehlenswert gefunden worden sind	83
4.5. Vorlage zur Veranschaulichung „Welche Sprachfertigkeit wird durch welche Anwendung unterstützt“	86

KAPITEL X

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

5.1. Zusammenfassung der Forschung	89
5.2. Die Kurzfassung der Ergebnisse der Lernenden	90

5.3. Die Kurzfassung der Ergebnisse der Lehrenden	92
5.4. Schlussfolgerungen.....	95
5.4.1. Offene Forschungsfragen	98
LITERATURVERZEICHNIS.....	99
ANHANG.....	105



ABKÜRZUNGEN

vgl.	: vergleiche
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
d.h.	: das heißt
Mtw.	: Mittelwert
N	: Anzahl der teilnehmenden
p	: Signifikanzwert
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Sta.	: Standardabweichung
u.a.	: unter andere
etc.	: et cetera

LISTE DER TABELLEN

	Seite
Tabelle 1. Demografische Angaben der Lehrkräfte	25
Tabelle 2. Demografische Angaben der Lerner	26
Tabelle 3. Daten zur Äußerung der Lerner auf die am meisten Unterstützung benötigte Sprachfertigkeit	33
Tabelle 4. Daten zur Äußerung der Lerner auf die Sprachfertigkeit, für die am meisten eine digitale Anwendung benutzt wird	35
Tabelle 5. Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf den Verwendungszwecken und Zielen der Nutzung von digitalen Anwendungen	36
Tabelle 6. Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf ihre Nutzungshäufigkeit digitaler Anwendungen	37
Tabelle 7. Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug zu kostenpflichtigen Anwendungen	38
Tabelle 8. Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf die für effektiv empfundene Anwendungen.....	39
Tabelle 9. Daten zur Äußerung der Lerner zu den Vorteilen digitaler Anwendungen	41
Tabelle 10. Daten zur Äußerung der Lerner zu den Nachteilen digitaler Anwendungen	43
Tabelle 11.. Daten zur Äußerung der Gruppen von staatlichen und privaten Lernern über die Sprachfertigkeit, die am meisten Unterstützung benötigt.....	45
Tabelle 12. Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Sprachfertigkeit, für die sie eine digitale Anwendung benutzen	46
Tabelle 13. Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über ihr Verwendungszweck einer digitalen Anwendung	47
Tabelle 14. Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Vorteile von digitalen Anwendungen.....	48
Tabelle 15. Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Nachteile von digitalen Anwendungen	50

Tabelle 16.	Daten zur Äußerungen der Lehrer, in Bezug zur Lehrbranche	53
Tabelle 17.	Daten zur Äußerungen der Lehrer in Bezug auf die Sprachfertigkeiten	55
Tabelle 18.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug auf ihren pädagogischen Ansatz.....	57
Tabelle 19.	Daten zur Äußerungen der Lehrer in Bezug auf digitale Anwendungen	58
Tabelle 20.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu digitalen Anwendungen	59
Tabelle 21.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug auf ihre Nutzungshäufigkeit von digitalen Anwendungen	60
Tabelle 22.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zum aktuellen Stand und der idealen Ausrichtung über digitalen Anwendungen	61
Tabelle 23.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu digitalen Anwendungen als Unterstützung und Bedürfnis	62
Tabelle 24.	Daten zur Äußerung der Lehrer zu den Vorteilen von digitalen Anwendungen	63
Tabelle 25.	Daten zur Äußerung der Lehrer zu den Nachteilen von digitalen Anwendungen	64
Tabelle 26.	Daten zu der Äußerung der gruppierten Lehrkräfte zu ihrer Arbeit und ihrem Privatleben.	66
Tabelle 27.	Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu ihrer Befugnis auf die Gestaltung des Lehrprozesses.	68
Tabelle 28.	Daten zur Äußerung der Lehrer zur Nutzung von außerschulischen Ressourcen.	70
Tabelle 29.	Daten zu der Äußerung der Lehrer,welche Anwendung Sie ihren Lernern empfehlen.	71
Tabelle 30.	Daten zur Äußerung der Lehrer zur Eigennutzung von digitalen Anwendungen.	72
Tabelle 31.	Daten zur Äußerung der Lehrkräfte und Lerner in Bezug zur Priorität und Unterstützungsbedürfnis der Sprachfertigkeiten.....	74
Tabelle 32.	Daten zur Nutzungshäufigkeit der Teilnehmenden.....	75
Tabelle 33.	Daten zur Einschätzung der Lehrer zur Unterstützung durch digitale Anwendungen und den Zielen der Lerner bei der Nutzung solcher Anwendungen	76

Tabelle 34.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu den Nachteilen digitaler Anwendungen.....	78
Tabelle 35.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu den Vorteilen digitaler Anwendungen	81
Tabelle 36.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Hörfertigkeit.....	83
Tabelle 37.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Lesefertigkeit.....	84
Tabelle 38.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Schreibfertigkeit.....	84
Tabelle 39.	Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Sprechfertigkeit.....	85
Tabelle 40.	Vorlage zur Veranschaulichung „Welche Sprachfertigkeit wird durch welche Anwendung unterstützt“	87

LISTE DER ANHÄNGE

	Seite
Anhang 1. Die Fragebogenziele	105
Anhang 2. Fragebogen an die Lehrer Teil 1(mit Erklärungen).....	106
Anhang 3. Fragebogen an die Lehrer Teil 2(mit Erklärungen).....	107
Anhang 4. Fragebogen an die Lehrer Teil 3 (mit Erklärungen).....	108
Anhang 5. Fragebogen an die Lerner, Teil 4 (mit Erklärungen).....	110
Anhang 6. Fragebogen an die Lehrer Teil 1 und 2.....	112
Anhang 7. Fragebogen an die Lehrer Teil 3.....	113
Anhang 8. Fragebogen an die Lerner	114
Anhang 9. Genehmigungsschreiben für die Umfragen vom Ethikausschuss der Universität Artuklu, Mardin	116
Anhang 10. Genehmigungsschreiben für die Umfragen vom Ethikausschuss der Çukurova Universität, Adana	117
Anhang 11. Genehmigungsschreiben für die Umfragen vom Bildungsministerium Adana.....	118
Anhang 12. Genehmigungsschreiben für die Umfragen vom Bildungsministerium Mardin	119

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht wird laut Önal als Lernstunden genutzt, um sich auf verschiedene Aufnahmeprüfungen vorzubereiten. Die Notwendigkeit, eine Fremdsprache in anderen Bereichen unseres Lebens zu verwenden oder beizubehalten fehlt (vgl. Önal, 2017, S. 29). Durch die geringe Motivation zum Sprachlernen in der Türkei, führen diese nicht nur für die Internationalisierung der Universitäten negative Faktoren herbei, sondern auch für die Entstehung einer wissensbasierten Gesellschaft (Öztürk, 2019, S. 375).

Die Pandemie betraf nach UNESCO mehr als 1,5 Milliarden Schülerinnen und Schüler (UNESCO, 2023). Auch in der Türkei wurden die Bildungseinrichtungen im März 2020 nach Entscheidung des Bildungsministeriums (MEBa, 2020) sowie der Vorsitz des Hochschulausschusses (YÖK, 2020), auf den Fernunterricht umgestellt, um die verheerenden Auswirkungen der Pandemie abzumildern. Damit ist die Möglichkeit entstanden *„die Grenzen des Unterrichtsraumes zu überschreiten und Authentizität und Aktualität außerhalb des Ziellandes zu schaffen“* (Kopp-Kavermann, 2012, S. 5).

Durch dies nahm die Konzeption und Entwicklung der Plattformen (vgl. Erkut, 2020, S. 128) zur Förderung der deutschen Sprache mehr an Bedeutung. Dies wurde durch die Universitätsforschungslabor der Türkei (ÜniAr 2020) verdeutlicht. Sie durchführten eine Umfrage, bei dem 17.939 Studenten teilnahmen. Im Resultat der durchgeführten Umfrage zur Zufriedenheit der Studierenden gab die Mehrheit an, dass sie unzufrieden gegenüber dem Fernunterricht sind (Karadağ & Yücel, 2020, S. 14-17).

An dieser Stelle bieten aufmerksamkeitsfördernde digitale Anwendungen eine Möglichkeit, die Lernmotivation zu stärken (vgl. Ünal, 2015, S. 119), die vier essentiellen Sprachfertigkeiten zu reizen und das Fremdsprachenlernen effektiver und ansprechender zu gestalten. In diesem Zusammenhang ergeben sich grundlegende Fragestellungen, wie beispielsweise die Verbreitung und Nutzung dieser alternativen Techniken sowie ihre tatsächlichen Auswirkungen auf den Spracherwerb. Darüber hinaus ist es von hoher Priorität, herauszufinden, welche spezifischen digitalen Anwendungen zur Verbesserung der Sprachfertigkeiten beitragen können, da dieser Bereich noch weitgehend unerforscht ist.

Besonders in außergewöhnlichen Zeiten wie der aktuellen Pandemie, die den traditionellen Unterricht erschwert, gewinnt die Nutzung dieser digitalen Anwendungen im Sprachunterricht an Bedeutung. Lehrkräfte und Lernende sind gleichermaßen auf der Suche nach effektiven und ansprechenden Methoden, um den Sprachlernprozess zu bereichern und die Sprachfertigkeiten nachhaltig zu fördern.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieser Arbeit, Informationen über Anwendungen zu sammeln, die für den DaF-Unterricht eingesetzt werden können, sowie deren Beitrag und Wirkung auf die vier Sprachfertigkeiten der Lernenden zu untersuchen.

Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der Identifizierung geeigneter digitaler Anwendungen, sondern auch auf der Untersuchung, welche spezifischen Elemente und Funktionen dieser Anwendungen den Lernprozess unterstützen können. Es ist von besonderem Interesse, wie diese Elemente in den Sprachlernprozess integriert werden können, um die Motivation, das Verständnis und die Sprachproduktion der Lernenden zu fördern. Um diese Fragen umfassend zu beantworten, werden in dieser Studie sowohl die Perspektiven der Lehrkräfte als auch der Lernenden berücksichtigt.

Durch die Untersuchung digitaler Anwendungen zur Förderung der deutschen Sprache und deren Auswirkungen auf die Sprachfertigkeiten können wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, die nicht nur die Lehrpraxis verbessern, sondern auch die Sprachfertigkeiten der Lernenden nachhaltig fördern können. Dieser Bereich der Forschung ist entscheidend, um den Einsatz digitaler Technologien im Sprachunterricht zu optimieren und den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden.

1.2. Zur Fragestellung

Obwohl digitale Anwendungen in Bezug zum Sprachlehr- und lernprozess zunehmend an Bedeutung gewinnt, besteht noch ein erheblicher Forschungsbedarf, um die vorhandenen Lücken und Unklarheiten in der Literatur zu schließen.

Die Forschungslücken in diesem Bereich beziehen sich auf verschiedene Aspekte. Zum einen ist unklar, welche zusätzlichen Materialien die Lernenden in Privatschulen verwenden, um ihren Sprachunterricht zu bereichern, und wie sich diese auf den Lernerfolg auswirken. Eine eingehende Untersuchung dieser Anwendungen und deren Effektivität können wichtige Erkenntnisse für die Unterrichtsgestaltung liefern.

Des Weiteren fehlt es an Erkenntnissen über die spezifischen Bedürfnisse im Sprachunterricht an staatlichen Schulen im Vergleich zu Privatschulen. Durch eine detaillierte Untersuchung dieser Bedürfnisse können gezielte Maßnahmen zur

Verbesserung des Sprachunterrichts entwickelt werden, um eine Chancengleichheit im Bildungssystem zu gewährleisten.

Ein weiterer Forschungsbereich betrifft die Unterschiede in der Motivation von Lernenden mit und ohne digitalen Anwendungs-Gewohnheiten. Es ist wichtig zu verstehen, wie sich digitale Anwendungen auf die Motivation auswirken und ob es Unterschiede zwischen Anwendungsnutzer und nicht Nutzer gibt. Dies ermöglicht eine gezieltere Integration digitaler Technologien in den Sprachlernprozess. Zudem sind die Perspektiven der Lehrenden von großem Interesse. Es ist wichtig zu erfahren, welche Elemente im Fremdsprachenunterricht fehlen und wie das Curriculum effektiv auf Online-Plattformen übertragen werden kann. Die Einsichten der Lehrenden tragen zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Unterrichtspraxis bei. Schließlich spielt die Perspektive der Lernenden eine entscheidende Rolle. Ihre Bewertung des Fernunterrichts und die Identifikation von interessanten digitalen Anwendungen können zur Optimierung des Sprachlernprozesses beitragen.

Durch das Schließen der Forschungslücken und die Gewinnung neuer Erkenntnisse können nachhaltige Verbesserungen im Fremdsprachenunterricht erzielt werden.

1.3. Zur Zielsetzung

Diese Studie wird eine Schablone für Lehrende und Lernende darstellend anbieten, wo sie sich individuell orientieren können. Falls sie eine bestimmte Kompetenz der Sprache unterstützen möchten, können sie für eine der empfohlenen Anwendungen, welche dafür nachweisbar wirkungsvoll ist, sich frei entscheiden. Durch die Schablone können sie auch leicht erkennen, welche digitale Anwendung welche der vier Sprachfertigkeiten unterstützen kann.

Darüber hinaus wird recherchiert, wie digitale Anwendungen angewendet werden, welche Sprachfertigkeiten im Curriculum nicht genug unterstützt werden, welche digitale Anwendungen von den Lehrenden individuell zugefügt werden und wie effektiv diese Vorgehensweise sich bei den Lernenden zeigt. Zudem werden die gesammelten Daten ausgewertet, welche Anwendung sie benutzen beziehungsweise benutzt haben, welche Sie für effektiv gehalten haben und welche kaum benutzt wurde oder werden.

Aus einer anderen Perspektive zeigt sich die Priorität dieser Arbeit in der aktuellen Lage in Bezug auf die Pandemie, wie diese sich auf den Fremdsprachenunterricht gewirkt hat sowie dessen Folgen.

Zusammenfassend wird diese Studie den Deutschlehrern und den Deutschlernenden in allen Bildungsrichtungen einen roten Faden, in Bezug auf die oben genannten Punkte zeigen und alternative Möglichkeiten bieten, wie sie Ihr Lehr-, Lernprozess gestalten beziehungsweise ergänzen können. Sie werden durch die erstellte Schablone die Auswahlmöglichkeit bekommen, unabhängig davon welche der vier Sprachfertigkeiten sie unterstützen wollen, eine adäquate digitale Anwendung dazu zu finden.

1.4. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Folgende Punkte werden als Ausgangspunkte der Forschung vorgelegt. Diese werden ohne Nachweise für die vorliegende Arbeit akzeptiert. Für den Lehrprozess hat die Anwendungsstrategie sowie Materialien vom Unterricht eine sehr hohe Priorität. Es ist bekannt, dass der Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von digitalen Anwendungen und Aktivitäten der gehirngerechten Methode nahelegt und effizienter ist. Durch die Pandemie haben die Lernprozesse der Bildungseinrichtungen negative / positive Einflüsse bekommen. Der Fernunterricht erfordert Selbstdisziplin und Achtung der Lerner, welches leicht zu verlieren ist. Die Lehrenden und Lernenden haben sich an dem Fernunterricht in einer sehr beschränkten Zeit anpassen müssen.

Die freiwillige Teilnahme der Studie ist umfasst die Lehrenden und deren Lernenden von den privaten-, staatlichen Schulen, Universitäten und privaten Sprachkursen, welche Deutsch als Fremdsprache lehren bzw. lernen. Die Ansammlung der Daten von den Teilnehmern werden im Google-Online Format angeboten, welches wiederum den Ausgangspunkt des Studienthemas spiegelt. Zudem werden auch ausgedruckte Fragebögen Angesicht zu Angesicht verteilt. Die Daten werden durch das SPSS- System analysiert. Weder Klassenbeschränkungen oder Altersbeschränkungen der Teilnehmenden werden gemacht. Es werden nur Daten innerhalb der Türkei gesammelt und ausgewertet. Außerhalb der vier Sprachfertigkeiten Hören, Schreiben, Lesen und Sprechen wird keine andere Sprachfertigkeit in Anspruch genommen. Der Fokus wird an digitalen Anwendungen, die passend an die vier Sprachfertigkeiten sind, sein. Die Fragebögen der Recherchen werden sich auf die aktuelle Zeit beziehen.

Nicht nur beim Lernprozess, sondern auch bei der Ausmessung eines Sprachniveaus bauen sich die Prüfungen auf die vier Sprachfertigkeiten auf. In der vorliegenden Studie werden nur beschränkt Beispiele von Messbögen von Sprachniveaus geschildert, welche wiederum sich auf die Basis der vier Sprachfertigkeiten beruhen.

Denn diese sind nicht nur für den Erwerb einer neuen Sprache relevant, sondern auch für die Bewertung des Sprachniveaus.

Es werden Befragungen durch Online Fragebögen durchgeführt, um die Auswirkungen der Forschung eindeutig zu bewerten, für Lehrkräfte und Lernenden. Die Ergebnisse werden durch eine systematische Umfrage Bewertung erhalten und Erklärungen werden verfasst.

1.5.Zum Aufbau der Arbeit

Als erstes wird die Umstellung des Präsenzunterrichts auf den Fernunterricht in Bezug zum DaF-Unterricht in der Türkei analysiert und geschildert. Dabei werden die Hypothesen der Effizienz vom Lehrprozess durch die Pandemie sowie die Nutzung digitaler Materialien aufgezeigt. Anschließend werden die Vor- und Nachteile der Umstellung aufgegriffen.

Nachdem wird eine Literaturrecherche über die vier Sprachfertigkeiten; das Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, gemacht. Anschließend werden vorhandene digitale Anwendungen basierend auf die vier Sprachfertigkeiten im Allgemeinen gesammelt. Darauf aufbauend, wird herausgearbeitet, welche digitale Anwendung welche Sprachfertigkeiten unterstützen kann.

Nach der Literatur Recherche werden die Zielgruppen kontaktiert; die Lehrenden und deren Lernenden (welche Deutsch als Fremdsprache lehren bzw. lernen) von den privaten-, staatlichen Schulen, Universitäten und privaten Sprachkursen. Dadurch werden vier Bildungszentren und somit acht Gruppen (mit dem jeweiligen Lehrenden und dessen Lernenden) zu dieser Arbeit als Zielgruppe aufgenommen. Es werden die Meinungen der Lernenden zu- digitalen Anwendungen durch Fragebögen befragt. Die Antworten der Fragen werden durch Likert-Skala bewertet. Hierbei werden keine persönlichen Daten gefragt. Dabei werden folgende Themenpunkte aufgegriffen, wie digitale Anwendungen im DaF-Unterricht eingesetzt werden, die Häufigkeit der Nutzung von digitalen Anwendungen, welche Sprachfertigkeiten effektiv sind, Vorteile und Nachteile der Nutzung digitaler Anwendungen, die Beziehung zwischen Sprachlernanwendungen und den vier Sprachfertigkeiten. Da die Zielgruppen unterschiedliche Eigenschaften besitzen (wie Sprachniveau, Erfahrungen, Geographische Lage des Bildungszentrums u.Ä.) sind eine ausführliche Analyse und ein Vergleich zwischen diesen Eigenschaften möglich. Die quantitativen Daten der Studie werden mit dem Statistischen Software Programm (IBM® SPSS) ausgewertet.

Nach der empirischen Untersuchung werden die Anwendungen, welche auf das Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen aufgebaut sind veranschaulicht und welche Anwendung, welche Sprachfertigkeiten reizt, inwieweit diese erfolgreich (aus der Sicht der Lehrenden auf die Lernenden) wirken etc. durch eine veranschaulichte Tabelle gezeigt.

Zum Schluss werden die analysierten Daten als konkrete Fakten geschildert, auf deren Grundlagen Schlussfolgerungen gezogen, sowie offene Forschungsfragen betont werden.



KAPITEL II

DIE UMSTELLUNG VOM PRÄSENZUNTERRICHT AUF DEN FERNUNTERRICHT UND DIE NUTZUNG DIGITALER ANWENDUNGEN IN BEZUG AUF DIE VIER SPRACHFERTIGKEITEN FÜR DEN DAF- UNTERRICHT

2.1. Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf den Fernunterricht in Bezug zum DaF-Unterricht in der Türkei

Das Thema Fernunterricht kam in der Türkei schon im Jahr 1927 vom Bildungsminister Mustafa Necati zu Wort. Die Entwicklung der Fernstudienorganisation wurde durch Filmproduktionszentren für Unterrichtswesen (1951), Fort- und Weiterbildungsprogrammen durch Fernunterricht an Bankangestellten (1956), Zentrum für Unterricht mit Fernstudienbriefen (1961) Zentrum für Fernunterricht über das Radio (1962), Generaldirektion für Unterricht mit Fernstudienbriefen (1966), Lehranstalt für Allgemeine Hochschulbildung (1975), Fakultät für Fernstudien an der Anadolu Universität (1981), Schulfernsehen (1981), Generaldirektion für Data-Prozession und Unterrichtswesen (1982), allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht (1992), Fernschule für Pflichtschulabschluss (1997), Generaldirektion für Unterrichtstechnologien (1998), Kommission für Fernunterricht und der Nationalrat für Informatik (1999), Ministerial- und Verwaltungsamt für Fernschulen, Testbeurteilung und –erstellung (2004), Berufsbildende Gymnasium für Fernunterricht (2005), Generaldirektion für Unterrichtstechnologien (2011) und im Folge dessen durch die Gründung vom Ministerialamt für Lebenslanges Lernen (2011) entwickelt (vgl. Çakır, 2017, S. 131-150).

Deutsch als Fremdsprache wird in der Türkei von vielen Trägern angeboten. Das Nationale Bildungsministerium der Türkei bietet durch die Fernschule für Hauptschulabschluss (Açık Öğretim Ortaokulu), das allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht (Açıköğretim Lisesi) und dem berufsbildenden Gymnasium für Fernunterricht (Mesleki Açıköğretim Lisesi) Deutsch im Fernunterricht für Lernende an. Auch die Anadolu Universität und private Bildungsinstitutionen bieten Deutsch vom Fernportal an (vgl. Çakır, S. 138).

2.1.1. Hypothesen der Effizienz vom Lehrprozess durch die Pandemie

Der Lehrprozess wurde durch die nicht erwartete Pandemie von Lehrenden und Lernenden auf einen Prozess mit der Basis vom Fernunterricht schlagartig umgesetzt. Die meisten Lehrenden, zugleich die Lernenden wurden mit der Online Plattform konfrontiert. Da vor der Pandemie und der gesamten *Sperre* die Anwendung von affektiven und metakognitiven Strategien den Lernenden sowie den Lehrenden die Gestaltungsmöglichkeiten und Benutzungsanweisungen vom Fernunterricht nicht beigebracht worden ist, brachte diese Umstellung viele Probleme mit sich. Dabei erlang auch das Internet auf eine unverzichtbare Ebene für den Lernprozess.

Dennoch konnten sich die neuzeitlichen Lernenden schnell anpassen, dies ist vorlegbar durch die Fallstudie von Köksal, Arabacı, Koca, & Ural (2021), indem es hauptsächlich über Lernstrategien von Lernenden der Generation Z im fremdsprachlichen Fernunterricht geht. Die Lernenden werden als ‚*Digital Natives*‘ genannt. Durch die Fragenbogenmethode kommen sie zum Schluss, dass die Generation Z sich sehr schnell an die Technologie anpassen kann, jedoch Konzentration sowie Motivation am Lernen rasant verlieren kann. Beispielsweise wird es betont, dass die *Digital Natives* beim Schreiben keine vollständigen Sätze, sondern hauptsächlich Wörter schreiben und den Fernunterricht kritisch und unpassend ansehen.

2.1.2. Die Umstellung des Lehrprozesses auf den Fernunterricht und dadurch die Nutzung digitaler Materialien

Durch die Pandemie wurden die Unterrichtsphasen von Angesicht zu Angesicht auf die Online Plattform übertragen. Dabei gibt es verschiedene Arten von E-Learning oder Distance Learning, wie Beispielsweise das Synchrones E-Learning, Asynchrones E-Learning, Blended Learning etc.

Zum Einbringen von digitale Materialien in den DaF-Unterricht bezogen ist die Studie von Arabacı & Maden an dieser Stelle erwähnbar. In der genannten Studie werden Deutschlehrerkandidaten immatrikuliert im Magisterprogramm der Trakya Universität hinsichtlich des Unterrichtsmaterials, Digitales Storytelling nach Ihren Meinungen gefragt. „Die Mehrheit der Befragten drückte aus, dass digitales Storytelling ein effizientes Lernmaterial für DaF-Lernende ist, da es aus der Kombination von Bildern und Ton bestehen. Darüber hinaus betonten sie, dass sie sich während des Lesens des schriftlichen Textes auf die sprachlichen Strukturen konzentriert haben, wobei sie den

Inhalt mit Hilfe des digitalen Storytellings und durch Bilder besser begriffen haben.“. Es ist erkennbar, dass die Kombination von mehreren Fertigkeiten in einem, eine effizientere Schlussfolgerung nach Meinungen der Befragten bringt. Darüber hinaus wird zudem betont, dass Deutschlehrerkandidaten eine hohe Bereitschaft zeigen, digitale Geschichten und Erzählungen in den Unterricht miteinzubringen, jedoch sind digitale Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht nicht genügend vorhanden (vgl. Arabacı & Maden, 2020). Dies zeigt auch das Bedürfnis dieser vorliegenden Studie, die Möglichkeiten der digitalen Materialien im DaF-Unterricht zu bereichern.

Auch eine andere Studie, welche Januar 2021 mit DaF-Lernenden im universitären Bereich durchgeführt wurde zeigt, dass die Lerner von der Effektivität vom Online Lehrprozess überzeugt sind (Karbi, S. 358). Denn zur Frage in Bezug auf die Wirksamkeit des digitalen DaF- Unterrichts, betonen 67,92%, dass diese sehr effektiv ist.

Durch die genannten Studien wird die Effektivität des Fernunterrichts, aus der Perspektive der Lehrer, sowie Lerner verdeutlicht.

2.1.2.1. Gründe der Vorteile der Umstellung

Die Vorteile einer solchen Umstellung werden in diesem Kapitel nur Anhand von theoretischen Grundlagen dargestellt. Durch die empirischen Untersuchungen (siehe Kapitel IV) werden die Befunde mit diesem theoretischen Teil in den folgenden Kapiteln der Arbeit verglichen.

Falls von der positiven Seite aus auf das Fernlehren-lernen ausgeschaute sollte, bietet dies ein Vorteil von der Ortunabhängigkeit. Die Lernenden können wo sie möchten, nach freiem Willen ihren Arbeitsplatz wählen. Dies ist insbesondere für diejenigen, die neben der Bildung arbeiten von großem Vorteil. Je nachdem, ob das Fernlernen live oder aufgezeichnet als Wiederholungen angeboten wird, kann der Lerner selbst entscheiden, wann er lernen möchte. Dies gibt ihnen eine zeitliche Flexibilität des Lernens.

Zudem können die Lernenden die Unterrichtsmaterialien bzw. -videos sooft sie möchten wiederholen und ihr Wissen somit prägen. Dabei lernen sie auch ihre eigenen Lernstrategien und Lerntempos kennen und entscheiden selbst, wie lang und wie oft sie lernen.

Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, asymmetrische Kurse in eigener Geschwindigkeit durchzuarbeiten sowie die Zeit effizienter und flexibler zu nutzen (vgl. Sawert, & Keil, 2021).

2.1.2.2. Gründe der Nachteile der Umstellung

Es ist eine Voraussetzung für den Fernunterricht, dass das technische Equipment für Lehrende und Lernende zu Verfügung steht. Dabei wird die finanzielle Lage der beiden Seiten gefragt. Dies dürfte idealerweise keine Rolle bei der Bildung sein. Dazu sollte auch eine gute Internetverbindung bereitstehen, welche nicht durch die Lehrenden und Lernenden beeinflusst werden kann (ggf. wegen dem schlechten Netz).

Dadurch, dass im Fernunterricht meistens der Lehrende den Unterricht lenkt, wird eine geringe Möglichkeit den Lernenden gegeben um untereinander zu kommunizieren und ihre Sichtweisen auszutauschen.

Das Verhalten und die Gefühle, die normalerweise in einem Präsenzunterricht vorhanden sind, werden bei dem Fernunterricht in den Hintergrund gedrängt. Beispielsweise die schüchternen Lernenden nehmen noch weniger am Unterricht teil, somit nimmt die Kommunikationsfähigkeit eventuell ab.

Die Lernenden sind auf sich selbst gesetzt und müssen selber nachforschen und sich in eine disziplinäre Phase bringen. Dies erfordert viel Eigeninitiative. Hierbei nimmt die ‚Macht‘ der Lehrenden ab, denn die Lernenden sind körperlich außerhalb des Lernprozesses und der Lehrende kann dies, falls die Lernenden keine Konzentration oder Desinteresse haben, eventuell nicht direkt erkennen und der Lernende geriet in diesem Punkt in den Hintergrund (vgl. Rahmanova, 2021, S. 472).

Ein anderer Nachteil des Fernunterrichts ist es, dass die Handschrift darunter leidet. Die Lernenden tippen ihre Hausaufgaben ein und können ihre Handschrift ggf. nicht weiterentwickeln.

2.2. Durchführung von Anwendungen zum DaF- Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten

Bei der Literaturrecherche ist zu diesem Kapitel die Studie von Čejková angemessen herbeizubringen. Sie fokussiert sich auf die *Methoden im DaF-Unterricht, Ansätze zur Vermittlung einzelner Sprachfertigkeiten*. Bei den Sprachfertigkeiten in der Studie wird nur kurz die Beziehung der Grundlegenden Fertigkeiten auf technische Hilfsmittel angewiesen, welche zu der vorliegenden Arbeit selektiv passend sind. Zur technischen Hilfsmittel zählen hierbei CD-Spieler, Computer, Projektoren und Handys.

Die Mehrheit der Befragten DaF-Lehrende gaben an, dass sie technische Hilfsmittel für ihre Lehrprozesse benutzen und, dass Handys auch effektiv eingesetzt

werden können, damit die Lernenden untereinander verschiedene Quiz Aufgaben spielen können (vgl. Čejková, 2019, S. 70). Dies betont die Effektivität von digitalen Anwendungen zum DaF-Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten.

2.2.1. Die Vermutungen der Einsetzung von Anwendungen zum DaF- Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten

Es gibt verschiedene Vermutungen zur Einsetzung von Anwendungen im DaF-Unterricht in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten. Hier sind einige mögliche:

- *Hörfähigkeit:* Der Einsatz von Audio-Anwendungen verbessert die Hörfähigkeit der Lernenden, da sie authentische Hörmaterialien hören und ihr Hörverständnis schulen können.
- *Sprechfähigkeit:* Die Verwendung von Sprachlern-Apps und digitalen Sprechübungen fördert die Sprechfähigkeit der Lernenden, da sie aktiv sprechen, ihre Aussprache üben und ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern können.
- *Lesefähigkeit:* Der Einsatz von Leseverständnis-Apps unterstützt die Lesefähigkeit der Lernenden, da sie ihre Lesekompetenz entwickeln, den Wortschatz erweitern und das Textverständnis verbessern können.
- *Schreibfähigkeit:* Die Nutzung von Schreib- und Korrektur-Apps sowie Online-Schreibplattformen unterstützt die Schreibfähigkeit der Lernenden, da sie ihre Schreibkompetenz trainieren, Grammatik und Rechtschreibung verbessern und Feedback zu ihren Texten erhalten können.

Diese Vermutungen legen nahe, dass der gezielte Einsatz von Anwendungen im DaF-Unterricht einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Sprachfertigkeiten haben kann.

2.3. Die vier Sprachfertigkeiten im DaF- Unterricht in Bezug auf das Curriculum des Bildungsministeriums der Türkei

Das Curriculum des Bildungsministeriums der Türkei im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache ist auf die vier Sprachfertigkeiten aufgebaut. Die einzelnen Sprachfertigkeiten werden mit vielfältigen Lehr-Lernkonzepten vorgeschrieben, dazu angelehnte Zielvorgaben und Empfehlungen für das methodisch-didaktische Vorgehen

werden bereitgestellt (vgl. Gündoğar & Özünal, 2017, S. 168).

Die vier Sprachfertigkeiten wurden nicht nur im Curriculum des Bildungsministeriums der Türkei in Acht gezogen, sondern auch bei der Entwicklung vom Curriculum der Universitäten der angehenden Deutschlehrkräfte.

Hierbei ist es zu erwähnen, dass dazu (trotz der Änderungen) Kritik von Dozenten gebracht werden. Dabei sind die Stichpunkte wie Fachwissen, Berufswissen, fehlende Studieninhalte, Landeskunde und die Umsetzung dieser erwähnt worden (vgl. Uslu, 2008, S. 401-411 und Uslu, 2018, S. 121). Diese sollten auch in Betracht gezogen werden.

2.4. Sprachniveau Messbögen in den Sprachprüfungen und der Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten

Alle durchgeführten offiziellen Sprachprüfungen in der deutschen Sprache sind auf die vier fertikeitsorientierten Module (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) aufgebaut. Hierbei ist es nachvollziehbar, dass die Messbögen an die vier Sprachfertigkeiten geknüpft sind, daher das der Erwerbsprozess auf diese gewidmet sind.

Die Messbögen sind als sehr geeignet anzusehen, daher, dass das Fremdsprachniveau durch vier unterschiedliche Fähigkeiten beurteilend und bewertend konzipiert ist, bietet dies eine adäquate Leistungsmessung an.

Auf das Vorbereiten an solch einer Sprachmessungsprüfung wird in einer Studie von Esselborn (2008) die Lektüre ‚Fit fürs Goethe Zertifikat‘ als eine lesenswerte Lektüre dargestellt, dass diese auf die vier Sprachfertigkeiten einzeln aufbauend strukturiert ist.

2.5. Die vier Sprachfertigkeiten in Bezug auf digitale Anwendungen für den DaF-Unterricht

Um die Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht schildern zu können, ist die Studie von Üstün und Tanrikulu (2021) hierbei vorteilhaft zu erwähnen. Bei der genannten Studie wird das Lehrwerk „Netzwerk A1 Deutsch als Fremdsprache“ in Bezug auf die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten sowie Vokabeln und Grammatikaktivitäten statistisch analysiert, dafür werden Aktivitäten an Aufgaben und Übungen vom Arbeits- und Kursbuch einzeln zu den Sprachfertigkeiten sortierend gesammelt.

Bei der Auswertung wird darauf hingewiesen, dass der größte Anteil (23%) von den Aktivitäten der Schreibfertigkeit gewidmet wurde. Dies zeigt, dass das Vorhaben des Lehrwerkes zur Schreibproduktion gelenkt ist, welches wiederum einer der produktiven

Fertigkeiten unterstützt. Dies wird von Üstün und Tanrikulu (2021, S. 147-162) als „die Fertigkeit, die am schwierigsten angeeignet wird“ angesehen.

Aus der Perspektive der Lernenden ist dies jedoch anders. Es wird in einer Studie von Darancık (2019) zu den Stellungen von Studenten verschiedener Jahrgänge zu den vier Sprachfertigkeiten deutlich gemacht, dass die meisten Studenten die schwerste Fertigkeit als das Sprechen ansehen.

Die Fertigkeit Lesen ist für Lernende, die das lateinische Alphabet können zwar sorgenlos machbar, jedoch die Aussprache hingegen ist mühsam. Denn im Deutschen gibt es besondere Laute wie *ei – ie – sch – ch – ei – ie – st – sp – ck – eu – au – äu – pf – tz – ß*. Diese sollten im Lehrprozess in korrekten Lauten gelehrt und gelernt werden um die Sprache angemessen nutzen zu können.

Eine Studie von Miklif zeigt, die Schwierigkeitsmöglichkeiten von der Sprachfertigkeit Hören. In seiner Forschung mit dem Titel „die Wichtigkeit der Sprachfertigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache und Unterrichtsmethoden für Deutschunterricht“ werden Alltagsschwierigkeiten aufgezeigt, wie mit dem Medium und der Zeit. Laut Miklif (2017, S. 52) ist es möglich, dass durch das Tempo des Sprechers Lernende in Schwierigkeiten geraten können, daher, dass sie das Tempo nicht selbst bestimmen können und sich dadurch in Stress führen.

Jedoch auch die Aussprache (Beispielsweise durch Dialekte) führen zu häufig auftretende Verstehens Probleme. Hierbei ist die Studie von Schlabach (1997) erwähnenswert, beidem er von einer Eingewöhnungszeit der Austauschstudenten an die Aussprache der Dozenten hinweist. Dies bringt eine mehrfache Verpflichtung an die Lehrenden, denn durch eventuelle falsche Aussprache von Lauten im Deutschen, würde sich dies negativ auf den Spracherwerbsprozess der Lernenden auswirken.

Anhand der Ausblicke der Lehrenden und Lernenden ist es sichtlich, dass Meinungsunterschiede zu den Schwierigkeitsgraden der Fertigkeiten auftauchen, welches auf den Prozess des Lehrens und Lernens variierende Erwartungen herbeiführt.

Im Folgenden wird der Fokus erstmals auf jede einzelne Sprachfertigkeit gelegt und anschließend die digitalen Anwendungen in Bezug zum DaF-Unterricht vorgeschlagen, die speziell für die Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten geeignet sind. Hierbei werden verschiedene Aspekte und Möglichkeiten dieser Anwendungen untersucht, um deren Wirksamkeit und Potenzial für den Sprachlernprozess zu analysieren.

Es werden sowohl die Vorteile und Chancen, als auch mögliche Nachteile und

Herausforderungen im Zusammenhang mit der Nutzung dieser digitalen Ressourcen betrachtet.

Bei der Analyse werden die verfügbaren Informationen und Nutzungsziele beachtet. Dabei wird auch darauf geachtet, die verschiedenen Sprachfertigkeiten aufzuteilen und sich jeweils auf die Anwendungen erstmals zu konzentrieren, die zur Sprachfertigkeit passend generiert ist. Ziel ist es, ein umfassendes Verständnis für den Einsatz digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht zu gewinnen und deren Beitrag zur Förderung der Sprachfertigkeiten zu bewerten.

2.5.1. Das Hören (Rezeptiv)

Die Sprachfertigkeit Hören ist der erste Prozess beim Erlernen einer neuen Sprache bei Kindern. Jedoch bei dem Fremdsprachenerlernen werden meistens die Lernenden mit der Sprachfertigkeit Lesen konfrontiert. Das Hörverstehen ist nach Niewalda, Schmidt & Sakamoto (2016) eine Herausforderung im Allgemeinen. Denn es „gehört in den Bereich des Sprachverstehens als komplexe mentale Verarbeitung von auditiven Signalen. Es ist daher in der Phonetik angesiedelt, hat jedoch Beziehungen zu zahlreichen Fachrichtungen: Psycholinguistik, Neurolinguistik, Kognitionsforschung u. a.“ (vgl. Niewalda., Schmidt, Sakamoto, 2016, S. 627). Signifikant ist die passende Wahrnehmung der fremden Sprache, beidem die Lernenden den phonologischen Strukturen ihrer Muttersprache folgen, welche sie zu eventuellen Ableitungen und Interferenzfehler führen können.

Nun zur Einsetzungen der Angehörigen Methoden, die audiovisuelle Methode und die audiolinguale Methode. Die Einsetzung der audiovisuellen Methode kann im Bereich der Sprachfertigkeiten und Fremdspracherziehung genutzt werden, um die Sprachfertigkeiten von Lernenden zu erfassen oder zu fördern. (vgl. Kramsch, 2011). Dabei kann die audiovisuelle Methode dazu beitragen, dass Lernende authentische Sprachanwendungssituationen erleben und ihre Sprachkenntnisse verbessern können (vgl. Gebhard, 2016).

Die audiolinguale Methode ist eine sprachdidaktische Methode, die darauf abzielt, die mündliche Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache zu entwickeln. (vgl. Henn-Memmesheimer, 2018).

Hierbei wird besonderer Wert auf die richtige Aussprache und Grammatik gelegt und es werden häufig Übungen wie das Wiederholen von Dialogen und Strukturen durchgeführt (vgl. Klippel, 2010).

2.5.1.1. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Deutsche Welle

Die digitale Anwendung Deutsche Welle bietet eine Vielzahl von Ressourcen und Materialien, die speziell darauf ausgerichtet sind, die Sprachfertigkeit *Hören* im DaF-Unterricht zu fördern. Eine empfehlenswerte Anwendung für die Sprachfertigkeit *Hören* ist "Nicos Weg" von der Deutschen Welle. Nicos Weg ist ein interaktiver Deutschkurs, der speziell für Lernende konzipiert wurde, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Anwendung bietet eine Vielzahl von *Höraufgaben* und *-übungen*, die es den Lernenden ermöglichen, ihr *Hörverständnis* in verschiedenen Situationen zu verbessern. Die Inhalte sind gut strukturiert und decken verschiedene Sprachniveaus ab, von Anfänger bis Fortgeschrittene. Es ermöglicht den Nutzern, ihr Hörverständnis in realitätsnahen Situationen zu verbessern. Insbesondere wird die klare und gut verständliche Aussprache der Sprecherinnen und Sprecher positiv hervorgehoben, was den Lernenden dabei hilft, die Feinheiten der deutschen Sprache zu erfassen.

Eine weitere empfehlenswerte Anwendung ist "Langsam gesprochene Nachrichten" ebenfalls von der Deutschen Welle. Diese Anwendung bietet Nachrichtenartikel und Audiomaterialien. Die Nachrichten werden in einem deutlichen Tempo gesprochen, was es den Lernenden erleichtert, das *Hörverständnis* zu verbessern.

Allerdings können Nutzer, die die digitale Anwendung Deutsche Welle für die Sprachfertigkeit *Hören* benutzen Herausforderungen dabei sehen, denn die Aufgaben können als zu anspruchsvoll oder schwierig, insbesondere für Anfänger oder Lernende mit geringen Sprachkenntnissen aufgenommen werden. Die Anwendung ist besser geeignet für fortgeschrittene Lernende, die bereits über solide Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

2.5.1.2. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Bravolol

Bravolol ist eine mobile Anwendung, die Sprachführer und Übungen für verschiedene Sprachen, einschließlich Deutsch, anbietet. Die App konzentriert sich hauptsächlich auf das Erlernen von Vokabeln, Ausdrücken und grundlegenden Sätzen in einer Fremdsprache. Sie bietet jedoch auch Funktionen wie Audioaufnahmen und Wiederholungsübungen, die das *Hörverständnis* unterstützen können. Durch das *Hören* der Audioaufnahmen und die Wiederholungsübungen können die Lernenden ihr *Hörverständnis* trainieren.

2.5.1.3. Die für die Sprachfertigkeit „Hören“ adäquate digitale Anwendung Deutschtrainer vom Goethe-Institut

Eine weitere empfehlenswerte digitale Anwendung zur Stärkung des Hörverständnisses im DaF-Unterricht ist "Deutschtrainer" von dem Goethe-Institut. Diese Anwendung bietet interaktive Übungen, Hörtexte und Dialoge, um das Hörverständnis zu trainieren und das Vokabular zu erweitern.

Der "Deutschtrainer" bietet eine Vielzahl von Übungen und Aufgaben, die speziell auf das Hörverständnis abzielen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, verschiedene Audiomaterialien anzuhören, wie beispielsweise Dialoge, Interviews oder Hörtexte, und ihre Verständnisfähigkeiten zu verbessern. Die Übungen sind dabei interaktiv gestaltet und ermöglichen den Lernenden, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in Echtzeit zu überprüfen. Die Aufgaben in den Anwendungen können als herausfordernd oder schwierig angesehen werden, insbesondere für Anfänger oder Lernende mit geringen Sprachkenntnissen. Die Anwendung ist besser für fortgeschrittene Lernende geeignet, die bereits über solide Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

2.5.2. Das Lesen (Rezeptiv)

Lesen ist ein Rezeptiver Vorgang, beidem die Lernenden den Wortschatz erlernen und sich diese prägen. Die fremde Satzstruktur wird verinnerlicht und trotz nicht bekannten Wörtern können Lernende mit Übung den Grundgedanken des Textes herausziehen.

In den meisten Fällen liegt der Schwerpunkt des Lehrprozesses auf der Grammatik. Die Sprachregeln werden den Lernenden vorgelegt, anschließend erklärt und Übungen zu denen gemacht. Dabei lesen die Lernenden diese Sprachregeln laut oder innerlich vor, jedoch ist das Wissen nicht unbedingt das Können (vgl. Wang, 2015, S. 347). Wang deutet auf einen dreiteiligen Lernprozess beim DaF-Unterricht, die Lernenden der deutschen Sprache (als Fremdsprache) müssen die Sprachregeln zuerst einprägen (Sprache wahrnehmen), diese Sprachkenntnisse vertiefen (Sprachfertigkeiten bilden) und anschließend diese durch Kommunikation in der Fremdsprache wiedergeben (Sprache verwenden). Im Gegensatz zu Kindern, die durch verinnerlichte Sprachregeln ihre Ideen, Wünsche und Erlebnisse ganz ohne langen Überlegungen in Sätzen übermitteln können (vgl. Wang, 2015).

Das Literarisch-ästhetische Lesen hingegen kann nur dann erfolgen, wenn der Lernende auf einem bestimmten Sprachniveau ist. Dazu sollte die Fremde Kultur auch zumindest bekannt sein. Denn das ästhetische Lesen führt zu mehreren Kompetenzen, die gereizt werden. Dadurch haben die Haltung sowie der Stand der Sprache bei den Lernenden Priorität (vgl. Jacobs, 2014).

Durch digitale Anwendungen werden den Benutzern der Anwendung verschiedene lexikalische Bereiche in einen sinnvollen Kontext zusammengesetzt und sie werden nicht nur durch verschiedene Textsorten wie beispielsweise Briefe, Gesprächsnotizen etc. konfrontiert (vgl. Gabriel, 2016, S. 10), sondern auch mit den zu erlernenden Begriffen

2.5.2.1. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Lingoda/Linguado

Linguado ist eine digitale Anwendung, die sich besonders auf die Stärkung der Sprachfertigkeiten im Bereich des *Sprechens* und des *Lesens* konzentriert. Die Anwendung bietet interaktive Lektionen und Übungen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Lesefähigkeiten gezielt zu verbessern. Durch das Lesen von Texten in der Zielsprache und das Bearbeiten von Aufgaben und Fragen können die Lernenden ihr Leseverständnis trainieren und ihre Kenntnisse erweitern. Darüber hinaus bietet *Linguado* auch die Möglichkeit, sich in Live-Online-Kursen mit Muttersprachlern auszutauschen und das mündliche Sprachvermögen weiterzuentwickeln. Daher ist *Linguado* vor allem für das Training der Sprachfertigkeiten im Bereich *Lesen* und *Sprechen* im DaF-Unterricht gut geeignet.

2.5.2.2. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Duolingo

Duolingo legt einen Schwerpunkt auf das *Leseverständnis* und das *Schreiben*, da die Lernenden häufig Texte lesen, Übungen zum Schreiben durchführen und Aufgaben zum Übersetzen lösen. Die Anwendung bietet auch Übungen zum Hörverständnis, bei denen die Lernenden Hörtexte anhören und Fragen dazu beantworten. Es ist jedoch zu beachten, dass das Hörverständnis möglicherweise nicht so stark betont wird wie das *Lesen* und *Schreiben* in *Duolingo*. Die mündliche Kommunikation kann ebenfalls durch Übungen zur Aussprache und zur Wiederholung von Sätzen entwickelt werden, aber hier liegt der Fokus nicht unbedingt auf der Entwicklung von fließenden mündlichen

Fertigkeiten. *Duolingo* eignet sich daher am besten für das Erlernen und Festigen von Grundkenntnissen und die Entwicklung einer soliden Grundlage in der Zielsprache.

2.5.2.3. Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendung Memrise

Memrise ist eine digitale Anwendung, die sowohl für die Verbesserung der *Lese-* als auch der *Sprechfertigkeit* im DaF-Unterricht äußerst empfehlenswert ist. Diese Anwendung bietet eine breite Palette an Lerninhalten, interaktiven Übungen und praktischen Lernmethoden. Durch die Verwendung von spielerischen Elementen, Wiederholungen und personalisierten Lernstrategien ermöglicht *Memrise* den Lernenden, ihr Vokabular zu erweitern, grammatische Strukturen zu festigen und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache zu stärken. Darüber hinaus bietet die Anwendung eine Vielzahl von authentischen Materialien und realen Situationen, um die Lernenden in ein reales sprachliches Umfeld einzuführen.

2.5.3. Das Schreiben (Produktiv)

Das Schreiben im DaF-Unterricht ist wie bereits genannt eine Produktive Phase. Durch verschiedenen Schreibaufgaben können die Lernenden hinzu geleitet werden, intuitiv Texte auf der fremden Sprache zu verfassen. Dabei strukturieren sie Ihre Aussagen an die Fremdsprache, wobei dies in den meisten Studien als das effektivste des Erlernens einer fremden Sprache auftaucht.

Beim kreativen Schreiben liegt die Zentrale beim subjektiven Aspekt. Die Lernende sind frei von bestimmten Lenkungen und können somit bestimmen was sie wie schreiben. Hierbei ist die Aufgabe der Lehrenden die Gedanken der Lernenden Anzuregen und sie zu motivieren. „Beim kreativen Schreiben liegt aus der Sicht der Lehrkraft der Schwerpunkt auf der Initialphase. Es geht um das Auslösen eines kreativen Prozesses, einer Irritation. Die Impulse sollen gezielt und durchgedacht eingesetzt werden, damit sie die im Kopf der Lernenden vorhandenen Mustern, Assoziationen auslösen, ihre Imagination und Fantasie ansprechen, sie zum Schreiben anregen“ (Beno, 2011, S. 87). Durch diese Phase verbinden sich die Lernenden unbewusst mit der Fremdsprache, beidem sie etwas von sich selber geben und dies erzeugend durch die Fremd angesehene Sprache wiedergeben.

Das Kommunikative Schreiben hingegen ist gebunden an eine bestimmte Situation bzw. Adressaten, welche auf eine Gegenreaktion aufgefordert wird. „Hierbei

bedienen sich die Schreibenden konventionalisierter Textsorten (wie z. B. Brief, Einladung, Anmeldeformular, Lebenslauf, Bewerbung etc.) und Textmuster“ (Fischer-Kania, 2008, S. 484).

2.5.3.1. Die für die Sprachfertigkeit „Schreiben“ adäquate digitale Anwendung Tandem

Eine weitere empfohlene mobile Anwendung zur Verbesserung des *Schreibverständnisses* und der *Sprechfertigkeit* im DaF-Unterricht ist "Tandem". Tandem ist eine Plattform, auf der Lernende mit Muttersprachlern der Zielsprache in Kontakt treten und ihre schriftlichen Fähigkeiten durch Konversation und Korrekturübungen verbessern können. Die App bietet auch Funktionen wie Sprachchat, Übungsaufgaben und Vokabellisten, um das *Schreiben* zu unterstützen.

Dennoch werden zur Unterstützung der Schreibfertigkeit nicht nur die vorherig erwähnten Anwendungen empfohlen (Tandem und Duolingo), sondern, es werden zwei weitere Anwendungen empfohlen, bei denen es um digitale Anwendungen geht, die mehrere Sprachfertigkeiten unterstützen (Bussu und Babbel), dazu näheres im Folgenden.

2.5.4. Das Sprechen (Produktiv)

Hingegen zum Hören und Lesen ist das Sprechen und Schreiben eine Produktive Phase. Die Lernenden befinden sich in einer Interaktiven Situation, bei dem sie ihre Gedanken und Äußerungen durch ihr Wissen von der Fremdsprache wiedergeben. Das Ziel dieser Fähigkeit im DaF-Unterricht ist es den Lernenden auf Lebenssituationen vorzubereiten, bei denen sie sich verständigen können.

Jedoch ist dies auch zugleich die komplexeste Fertigkeit, wenn davon Ausgegangen wird, dass die Lernenden die Fremdsprache nicht genug verinnerlicht haben und diese deshalb nicht automatisiert sind (wie bei einem Muttersprachler) schwankt der Vorgang der Rede. Die Lernenden überlegen ihre Sprach-Äußerung erstmals innerlich, anschließend formen sie diese in die Fremdsprache um und bringen dies zu Wort. „Dadurch entsteht ein Zeitabstand zwischen der inneren und der resultierenden äußeren Formulierung, was beim Sprechen vom Schweigen begleitet werden kann. Dies nennt man hesitation Pause, eine Überlegungspause, und diese stellt eines der Probleme dar, die beim Sprechen vorkommen können.“ (vgl. Edrová, 2015).

Das freie Sprechen ist eine der wichtigsten Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache und spielt eine entscheidende Rolle in der mündlichen Kommunikation. Es ermöglicht den Lernenden, ihre Gedanken und Meinungen spontan auszudrücken und sich aktiv an einer Konversation zu beteiligen. (vgl. Hallet & Schröder, 2016).

Sprechen in einem Dialog ist eine der grundlegenden Fertigkeiten, die beim Erlernen einer Fremdsprache erworben werden müssen. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, eine Konversation in einer Fremdsprache zu führen, wobei die Lernenden in der Lage sind, auf die Äußerungen ihres Gesprächspartners zu reagieren und angemessene Fragen zu stellen. (vgl. Hallet & Schröder, 2016).

2.5.4.1. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung HiNative

Die digitale Anwendung *HiNative* ist besonders gut geeignet, um die sprachliche Fertigkeit des *Sprechens* zu verbessern. *HiNative* ermöglicht es den Benutzern, Fragen zu verschiedenen Sprachen zu stellen und Antworten von Muttersprachlern oder kompetenten Sprechern zu erhalten. Durch den Austausch von gesprochenen Beiträgen und die direkte Kommunikation mit anderen Benutzern können die Lernenden ihre mündliche Sprachfertigkeit trainieren, Aussprache und Flüssigkeit verbessern und nützliches Feedback erhalten. *HiNative* ist daher eine wertvolle Anwendung, um die sprachliche Kompetenz im Bereich des *Sprechens* zu stärken. Diese digitale Anwendung erfordert nach einer bestimmten Zeit (aktuell 30 Tage) und für bestimmte Anwendungen der Applikation (Beispielsweise das Abhören von Sprachnachrichten anderer) eine Abonnementgebühr.

2.5.4.2. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung Rosetta Stone

Die digitale Anwendung *Rosetta Stone* eignet sich besonders gut zur Verbesserung der *Sprechfertigkeit*. Sie bietet interaktive Übungen, bei denen die Lernenden aktiv mit der Sprache interagieren und ihre mündlichen Fähigkeiten entwickeln können. Die Anwendung legt großen Wert auf Aussprache und Betonung und bietet Spracherkennungstechnologie für sofortiges Feedback. Mit einer Vielzahl von Übungsmaterialien und einer flexiblen Lernumgebung können die Lernenden ihre *Sprechfertigkeiten* gezielt trainieren. Insgesamt fördert Rosetta Stone effektiv die mündliche Kommunikation, jedoch erfordert es nach einem bestimmten Level eine Abonnementgebühr.

2.5.4.3. Die für die Sprachfertigkeit „Sprechen“ adäquate digitale Anwendung HelloTalk

HelloTalk ist eine beliebte Sprachlern-App, die es Benutzern ermöglicht, ihre *Schreib- und Sprechfertigkeiten* in verschiedenen Sprachen zu verbessern. Die App bietet die Möglichkeit, mit Muttersprachlern der Zielsprache zu kommunizieren und interaktiv zu interagieren. Mit Funktionen wie Textnachrichten, Sprachaufnahmen und Videoanrufen können Benutzer ihre Sprachkenntnisse praktisch anwenden. Die App bietet eine Tandemfunktion, um Lernpartner zu finden und gegenseitig beim Sprachenlernen zu unterstützen.

2.6. Digitale Anwendungen im DaF- Unterricht, die für mehrere Sprachfertigkeiten adäquat sind

Nachdem die vier Sprachfertigkeiten separat vorgeführt und empfehlbare digitale Anwendungen in Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten vorgestellt wurden, werden in diesem Unterkapitel zwei digitale Anwendungen die mehrere Sprachfertigkeiten in einem unterstützen vorgestellt.

2.6.1. Die digitale Anwendung Busuu

Die digitale Anwendung *Busuu* bietet Sprachkurse und Übungen für verschiedene Sprachen, einschließlich Deutsch. *Busuu* deckt alle vier Sprachfertigkeiten ab: *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben*. Die Anwendung bietet interaktive Lektionen, Vokabelübungen, Aussprachetraining, Grammatikübungen und vieles mehr. Da *Busuu* alle Aspekte des Sprachenlernens abdeckt, kann gesagt werden, dass es für alle Sprachfertigkeiten gleichermaßen geeignet ist. Die Lernenden können ihr *Hörverständnis* verbessern, indem sie Dialoge und Hörübungen anhören. Sie können ihre *Sprechfertigkeiten* entwickeln, indem sie mit der Spracherkennungsfunktion sprechen und Feedback erhalten. Das *Leseverständnis* wird durch das Lesen von Texten und das Beantworten von Fragen gefördert. Und schließlich können die Lernenden ihre *Schreibfertigkeiten* durch verschiedene Schreibübungen und Aufgaben verbessern.

Busuu bietet auch die Möglichkeit, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten und ihre Sprachkenntnisse in einem realen Umfeld anzuwenden. Dies fördert die Kommunikationsfähigkeiten und das kulturelle Verständnis.

2.6.2. Die digitale Anwendung Babbel

Die digitale Anwendung *Babbel* ist besonders gut geeignet, um die allgemeinen Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht zu verbessern. Babbel bietet eine breite Palette von Übungen und Lektionen, die alle Sprachfertigkeiten abdecken, einschließlich *Lesen*, *Schreiben*, *Hören* und *Sprechen*. Durch interaktive Übungen, Dialoge und Sprechaufgaben unterstützt Babbel die Lernenden dabei, ihre Aussprache, ihr Vokabular und ihre Grammatikkenntnisse zu verbessern. Die Anwendung bietet auch die Möglichkeit, mit Muttersprachlern zu interagieren und ihr Sprechverständnis in authentischen Gesprächssituationen zu trainieren. Insgesamt ist *Babbel* eine umfassende digitale Anwendung, die darauf abzielt, die Sprachfertigkeiten ganzheitlich zu fördern.



KAPITEL III

METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSDESIGN

3.1. Zielsetzung und Erwartungen der Untersuchung

Die Zielsetzung dieser Studie besteht darin, den Einfluss digitaler Sprachlernanwendungen auf die Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten (*Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen*) zu untersuchen. Dabei sollen sowohl die spezifischen Sprachfertigkeiten identifiziert werden, die durch bestimmte digitale Anwendungen gefördert werden, als auch die daraus resultierenden Gewinne für den DaF-Unterricht. Um diese Ziele zu erreichen, werden die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden berücksichtigt, um ein umfassendes Bild von den Auswirkungen digitaler Sprachlernanwendungen auf den Sprachlernprozess zu erhalten.

3.2. Methodische Vorgehensweise

Um die Fragebogenfragen zu erstellen wurde zumal eine umfangreiche Recherche zu ähnlichen Arbeiten durchgeführt und deren Fragen bewertet. Anschließend wurden Fragen erstellt und innerhalb des Disserationskomitees gemeinsam kritisiert, Vorschläge gemacht und anschließend erstellt.

Die Fragebögen wurden für die freiwilligen Deutschlehrenden Teilnehmer und ihren Lernenden vorbereitet. Um die Teilnehmer zu differenzieren wurde der Schwerpunkt im ersten Kapitel der Fragebögen auf demografischen Fragen gegeben. Im zweiten Teil werden den Deutschlehrenden Fragen zu den vier Sprachfertigkeiten, dem Lehrgebiet, dem Curriculum, deren Inhalt und die Beziehung zu digitalen Anwendungen gestellt. Der dritte Teil des Fragebogens basiert auf die Ansichten zu digitalen Anwendungen innerhalb des Lehrprozesses. Der vierte Teil ist für die Lernenden der teilnehmenden Lehrkräfte und befasst sich mit der digitalen Nutzung und Sprachfertigkeiten.

Die aus den Fragebögen gewonnenen Erkenntnisse werden durch Statistiken und Schaubilder repräsentiert, zugleich werden diese zusammengefasst. Somit ist die Art der vorliegenden Studie Quantitativ und Qualitativ (Mixed-Methoden-Ansatz). Darüber hinaus wird Anfangs der Arbeit die induktive Forschungsmethode benutzt, indem durch die Fragebögen die Ansichten ausgewertet und analysiert werden und infolge dessen eine Generalisierung abgeleitet wird. Dies wird zu den neuen Erkenntnissen führen.

Anschließend werden durch die deduktive Methode die Schlussfolgerungen widergelegt.

Für die Fragebogen Studie wurde eine Literaturrecherche (Datenbank Untersuchung, Berichtsanalysen, etc.) sowie eine Felduntersuchung (Umfragen, Beobachtungen etc.) unter den Deutschlehrenden und -lernenden durchgeführt, um die gegenwärtige Wissenslage zu dem Thema zu untersuchen (Roos & Leutwyler, 2022, S. 40). Damit wird es möglich neue Perspektiven und Erkenntnisse zu entwickeln und bestehende Vermutungen zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Durch das empirische arbeiten wird eine eigene Feldstudie durch Befragungen durchgeführt (Bänsch & Alewell, 2020, S.53), um Einstellungen, Meinungen, Wissen oder Verhaltensweisen zu erfahren.

Dank der Fragebogenmethode konnte eine vollstrukturierte quantitative schriftliche Befragung mit einem hohen Standardisierungs- und Automatisierungsgrad durchgeführt werden. Da die Antworten numerisch erfasst und statistisch ausgewertet werden können, eignet es sich für die quantitative Datenerhebung. Dies ermöglicht zudem eine effiziente und standardisierte Erfassung von Daten von einer größeren Anzahl von Teilnehmern, was die Vergleichbarkeit und Analyse der Ergebnisse erleichtern wird. Hierbei wurde die Anonymität und die Teilnahmefreiwilligkeit den teilnehmenden gewährleistet (vgl. Döring & Bortz, 2016).

Die qualitative hermeneutische Arbeit wird angewandt um die Bedeutungserschließung durch die Interpretation von Texten zu ermöglichen und den Sinn hinter Äußerungen zu erfassen. Die Interpretation in der Objektiven Hermeneutik vorläufig und überprüfbar und die Überprüfung erfolgt durch Dialog mit anderen Forschern und Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. Dies ermöglicht eine kritische Reflexion und die Weiterentwicklung des Erkenntnisprozesses (Wernet, 2006).

3.3. Die Untersuchungsgruppen

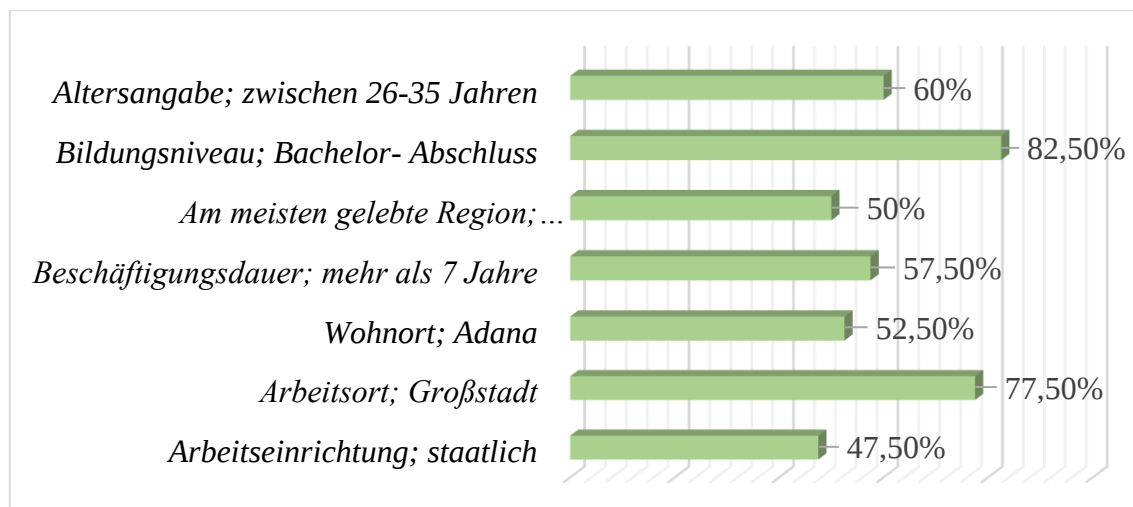
Hierbei wurden Lehrende und Lernende aus den Städten Mardin und Adana in verschiedenen Bildungseinrichtungen wie privaten und staatlichen Schulen, Universitäten und privaten Sprachkursen als Untersuchungsgruppe ausgewählt. Dadurch wurden mehrere Bildungszentren und verschiedene Gruppen (bestehend aus den jeweiligen Lehrenden und ihren Lernenden) in dieser Studie berücksichtigt.

Vor der Durchführung dieser Studie wurde zunächst die Genehmigung des Ethikausschusses von den Universitäten *Artuklu* (siehe Anhang 9) und *Çukurova* (siehe Anhang 10) sowie dem Bildungsministerium in *Adana* und *Mardin* eingeholt (siehe

Anhang 11, und Anhang 12). Anschließend wurden die Fragebögen in den genannten Städten angewendet, wodurch insgesamt 40 Deutschlehrkräfte und 2311 Deutschlernende erreicht wurden.

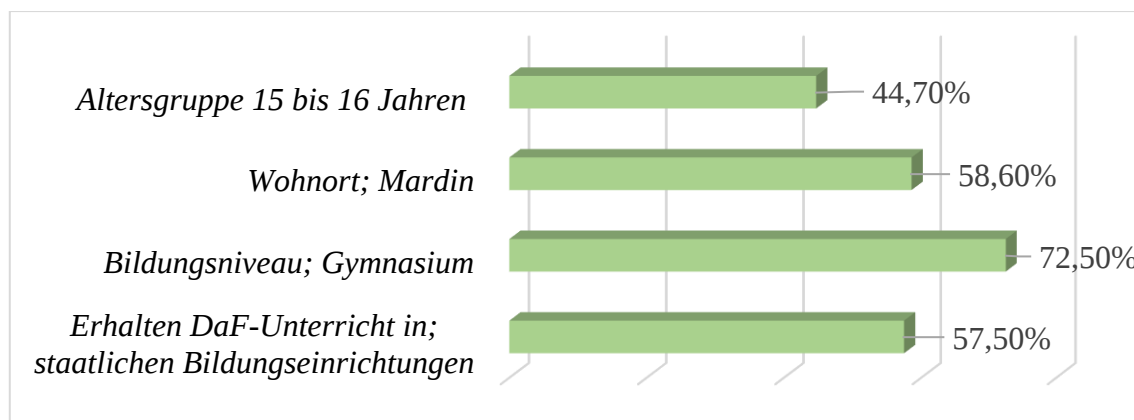
Tabelle 1.

Demografische Angaben der Lehrkräfte



Die vorliegende Studie umfasst eine Stichprobe von Lehrkräften, bei denen der größte Anteil (60%) im Alter zwischen 26 und 35 Jahren lag. Hinsichtlich des Bildungsniveaus zeigte sich, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (82,5%) einen Bachelor-Abschluss vorweisen konnte. In Bezug auf den Wohnort der Lehrkräfte wurde festgestellt, dass die Mittelmeerregion mit 50% den höchsten Anteil aufwies. Betrachtet man die Beschäftigungsdauer der Lehrkräfte, so ergibt sich folgendes Bild: 20% arbeiteten zwischen 1 und 3 Jahren, 22,5% zwischen 4 und 6 Jahren, 25% zwischen 7 und 9 Jahren, 10% zwischen 10 und 13 Jahren und 22,5% hatten eine Dienstzeit von 14 Jahren oder länger. Die teilnehmenden Lehrkräfte verteilten sich zu 52,5% auf Adana und zu 47,5% auf Mardin. Bezüglich des Arbeitsortes gaben 77,5% der Lehrkräfte an, in einer Großstadt tätig zu sein. Die Mehrheit der Lehrkräfte (47,5%) arbeiteten in staatlichen Gymnasien, während 15% in privaten Sprachzentren, 10% an staatlichen Universitäten und 27,5% in privaten Gymnasien beschäftigt waren.

Tabelle 2.

Demografische Angaben der Lerner

Im Rahmen dieser Studie wurde eine Stichprobe von Lernenden untersucht, wobei der größte Anteil (44,7%) in der Altersgruppe von 15 bis 16 Jahren lag. Betrachtet man den Wohnort der Lernenden, so stammten 41,4% aus Adana und 58,6% aus Mardin. In Bezug auf das Bildungsniveau gaben die meisten Lernenden (72,5%) an, ein Gymnasium zu besuchen. Die Mehrheit der Lernenden (57,5%) erhielt Deutschunterricht an staatlichen Gymnasien, während 20,4% an staatlichen Universitäten, 11,9% an privaten Gymnasien und 10,2% in privaten Sprachzentren unterrichtet wurden.

3.4. Untersuchungsfragen der Arbeit

In dieser Studie werden sowohl Lehrende als auch Lernende mithilfe separater Fragebögen befragt. Dadurch werden die Meinungen und Perspektiven beider Gruppen zu digitalen Sprachlernanwendungen erfasst. Die Antworten auf die Fragen werden mithilfe von Likert-Skalen bewertet. Dabei werden keine persönlichen Daten abgefragt, um die Privatsphäre der Teilnehmer zu wahren. Die Fragebögen decken eine Reihe von Themen ab, darunter:

- Wie werden digitale Anwendungen im DaF-Unterricht eingesetzt?
- Wie ist die Häufigkeit der Nutzung von digitalen Anwendungen?
- Welche Fähigkeiten sind effektiv?
- Welche Vor- und Nachteile der Nutzung digitaler Anwendungen gibt es?
- Wie ist die Beziehung zwischen Sprachlernanwendungen und den vier Sprachfertigkeiten?

Der Fragebogen für Lehrende wurde entwickelt, um deren Ansichten und Erfahrungen mit digitalen Sprachlernanwendungen in Bezug zu den vier Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht zu erfassen. Dieser Fragebogen konzentriert sich auf verschiedene Aspekte, einschließlich der Methoden, die Lehrende in ihrer eigenen Unterrichtspraxis erlernt haben. Des Weiteren werden die Meinungen der Lehrenden zu möglichen "Lücken" im Fremdsprachenunterricht nach dem Übergang zum Fernunterricht erfasst.

Im ersten Abschnitt wurden demografische Fragen mit Schwerpunkt auf die Unterscheidung der teilnehmenden Lehrenden gestellt.

1. *Ihr Alter: 22-25, 26-35, 36-45, 46-55, 56+.* Um festzustellen, ob das Alter einen Unterschied in Bezug auf die Einstellungen zur digitalen Welt im Bildungsbereich macht, wurde ihr Alter gefragt.
2. *Ihr Abschlussniveau: Bachelor, Master, PhD.* Die Frage nach dem Abschlussniveau der Teilnehmer und deren damit einhergehenden Fortschritt wurde gestellt, um zu ermitteln, ob dies einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung und Einstellung zu digitalen Anwendungen hat.
3. *In welcher Region haben Sie hauptsächlich gewohnt? Marmara, Schwarzes Meer, Ost-Anatolien, Südost-Anatolien, Mittelmeer, Zentralanatolien, Ägäis, Ausland.* Durch diese Frage kann der Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Anwendungen und der geografischen Lage der Teilnehmer untersucht werden, ob es Unterschiede in der Verwendung digitaler Anwendungen aufgrund des Wohnorts der Teilnehmer gibt.
4. *Die Zeit, in der Sie als Lehrer arbeiten:* Nach der beruflichen Erfahrung der Teilnehmer wurde gefragt, um analysieren zu können, ob die Meinungen und Ansichten der Teilnehmer in Bezug auf digitale Anwendungen durch ihre Erfahrung beeinflusst werden und ob eine positive Korrelation mit der Antwort auf die erste Frage besteht.
5. *Die Stadt, in der Sie derzeit arbeiten: Adana, Mardin.* Die Frage nach dem Wohnort der Teilnehmer wurde gestellt, um den Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Anwendungen und der regionalen Zugehörigkeit der Teilnehmer zu messen.

6. *Welche Art von Siedlungseinheit ist Ihr derzeitiger Arbeitsort? Großstadt, Provinzhauptstadt, Bezirkshauptstadt, Stadtteil.* Es wurde durch diese Frage abgezielt, die Arbeitsumgebung der Teilnehmer festzustellen, um eine soziale Bewertung vornehmen zu können.
7. *In welcher Institution arbeiten Sie? In einem privaten Kurszentrum, einer staatlichen Universität, einer privaten Universität, einer privaten Schule, einer staatlichen Schule.* Die folgende Frage wurde gestellt, um eine Untersuchung der Unterschiede zwischen Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.

Der zweite Abschnitt des Fragebogens wurde mit Fragen entworfen, um die Ansichten der Teilnehmer zu den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, dem Lehrbereich, dem vorhandenen Lehrplan sowie digitale Anwendungen zu untersuchen. Die Antwortmöglichkeiten wurden von: *ich stimme überhaupt nicht zu*, bis *ich stimme ganz und voll zu*, in einer 5-Stelligen Likert-Skala wiedergegeben.

1. *Mein Beruf und mein persönliches Leben sind eng miteinander verbunden.* Diese Frage wurde gestellt, um zu bewerten, ob die Teilnehmer ihren Beruf von ihrem Privatleben getrennt wahrnehmen oder nicht.
2. *Der Lehrerberuf ist anders und heilig im Vergleich zu anderen Berufen.* Mit dieser Frage wurde abgezielt, ihre Einstellung zum Beruf des Lehrens zu untersuchen.
3. *Das Unterrichten ist für mich ein besonderer Prozess.* Die Bedeutung des Unterrichtsprozesses wurde gefragt, um ihre Meinung zum Bildungsprozess zu erfahren.
4. *Ich habe die erforderlichen Fähigkeiten, um meinen Beruf auszuüben.* Mit den Ergebnissen dieser Frage, wird versucht zu ermitteln, ob die Teilnehmer sich für ausreichend qualifiziert halten, um ihren Beruf auszuüben.
5. *Ich sehe meine Mängel bei der Durchführung des Deutschunterrichts.* Durch diese Frage wird versucht festzustellen, ob die Teilnehmer ihre Fähigkeiten und Bereiche, in denen sie sich verbessern müssen, kritisch reflektieren können.
6. *Ich habe die Freiheit, den Gestaltungsprozess des Unterrichts zu bestimmen.* Die Frage führt dazu, um herauszufinden, ob die Teilnehmer in der Lage sind, zusätzliche Ressourcen und digitale Anwendungen in ihren Unterricht einzubeziehen.

7. *Der Fremdsprachenunterricht ist wichtiger als andere Fächer.* Es wurde nach der Wertschätzung des Fremdsprachunterrichts gefragt, um zu untersuchen, in welchen Maßen die Teilnehmer den Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu anderen Fächern einschätzen.

Der dritte Abschnitt wurde auf Basis des zweiten Abschnitts erstellt, um die Meinungen der teilnehmenden Lehrkräfte zur Verwendung digitaler Anwendungen im Deutschunterricht zu ermitteln.

1. *Welche ist die wichtigste Fähigkeit im Deutschunterricht?* Die Frage wurde gestellt, um zu ermitteln, welche Sprachfertigkeit aus Sicht der Teilnehmer am wichtigsten ist.
2. *Für welche Sprachfertigkeit nutzen Sie zusätzlichen Ressourcen?* Es wurde nach der Sprachfertigkeit gefragt, bei der die teilnehmenden Lehrkräfte zusätzliche Ressourcen benutzen, um festzustellen welche Fähigkeit am meisten zusätzlich unterstützt wird.
3. *Welche Sprachfertigkeit wird im Lehrplan nicht ausreichend berücksichtigt?* Dies wurde gefragt, um herauszufinden, welche Sprachfertigkeit im empfohlenen Lehrplan der privaten Bildungseinrichtungen sowie dem vom Bildungsministerium bereitgestellten Lehrplan nicht ausreichend unterstützt wird.
4. *Verwenden Sie eine bestimmte Unterrichtsmethode?* Es wurde nach der Unterrichtsstrategie- Methode gefragt, um festzustellen, welche Unterrichtsmethoden verwendet werden um im Weiteren der Arbeit diese Daten mit der Lehrstrategie digitaler Anwendungen vergleichen zu können.
5. *Gibt es eine digitale Anwendung, die Sie Ihren Lernenden empfehlen?* Durch diese Frage wird versucht zu ermitteln, ob die Teilnehmer ihren Lernenden eine bestimmte digitale Anwendung empfehlen.
6. *Welche digitale Anwendung nutzen Ihre Lernenden am häufigsten, um Deutsch zu lernen?* Die Resultate dieser Frage werden mit der fünfte Frage kombiniert analysiert, um zu bewerten, in wie weit es eine Differenz der empfohlenen Anwendung und der Benutzten gibt.
7. *Haben Sie eine digitale Anwendung in ihrem eigenen Deutschlehrprozess eine digitale Anwendung verwendet?* Um die eigene Nutzung der Lehrkräfte

zu identifizieren wurde diese Frage gestellt.

8. *Was war beziehungsweise ist die Nutzungshäufigkeit einer Sprachanwendung von Ihnen?* Das Ziel dieser Frage war, die Nutzungshäufigkeit der Lehrkräfte zu erkennen, um im Weiteren dieselbe Frage mit den Lernenden von ihnen vergleichen zu können.
9. *Welche Sprachfertigkeit wird am meisten durch digitale Anwendungen unterstützt?*
10. *Welcher Sprachfertigkeit sollte in der Gestaltung von digitalen Anwendungen mehr Gewicht gegeben werden?* Die Fragen neun und zehn wurden gestellt, um zu ermitteln, für welche Sprachfertigkeit die Anwendungen entwickelt wurden und entwickelt werden sollten. Somit wird bei der kombinierten Analyse der Fragen der Zielstand digitaler Anwendungen sogleich die Erwartungen aus der Perspektive der Lehrkräfte erfasst.
11. *Inwiefern unterstützen digitale Anwendungen den Sprachunterricht?* Um aus der Sicht der Teilnehmenden die Effektivität digitaler Anwendungen erkennen zu können und somit ihren Stellenpunkt gegenüber dieser, wurde diese Frage gestellt.
12. *In wie weit ist das Bedürfnis von digitalen Anwendungen im Sprachunterricht?* Damit das Bedürfnis auf digitale Anwendungen analysieren zu können und anschließend mit der vorherigen Effektivitätsfragen Resultate kombinieren zu können wurden die Fragen 11 und 12 gestellt.
13. *Wie ist die wirtschaftliche Situation Ihrer Lernenden?* Nach der Finanziellen Lage der Lernenden wurde gefragt, um festzustellen, inwieweit die wirtschaftliche Situation die Nutzung von digitalen Plattformen beeinflussen kann. Die Antworten werden auch mit den Antworten der Lernenden zur adäquaten Frage verglichen.
14. *Welche Nachteile haben digitale Anwendungen?* Um die Nachteile aus der Sicht der Lehrer erkennen zu können, wurden die Nachteile digitaler Anwendungen gefragt.
15. *Welche Vorteile haben digitale Anwendungen?* Die Frage wurde gestellt, um die Vorteile von digitalen Anwendungen aus Sicht der Lehrer zu untersuchen.

Der Fragebogen für Lernende wurde konzipiert, um die Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmer in Bezug auf digitale Sprachlernanwendungen im DaF-Unterricht hinsichtlich der vier Sprachfertigkeiten zu erfassen.

1. *Ihr Alter.* Die Frage wurde gestellt, um festzustellen, in welcher Altersgruppe digitale Anwendungen im Spracherwerb am intensivsten genutzt werden und ob es Unterschiede in der Nutzung entsprechend des Alters gibt (Erwachsene/Jugendliche).
2. *Stadt und Bezirk, in dem Sie leben.* Nach dem Wohnort wurde gefragt, um das digitale Nutzungsverhalten in Bezug auf die Region der Teilnehmer zu klären.
3. *Ihr Bildungsniveau.* Das Bildungsniveau der Teilnehmer wurde gefragt, um festzustellen, ob dies einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung und Haltung gegenüber digitalen Anwendungen hat.
4. *An welcher Institution lernen Sie Deutsch?* Die Bildungseinrichtung der Lernenden wurde gefragt, um einen Vergleich zwischen Bildungseinrichtungen durchführen zu können.
5. *Bei welcher Sprachfertigkeit benötigen Sie am meisten Unterstützung?* Die Frage wurde gestellt, um festzustellen, welche Sprachfertigkeit im Bildungsprozess weniger unterstützt wird. Die Antworten werden auch mit den Antworten der Lehrenden (Fragebogen 2, zweite und dritte Frage) verglichen.
6. *Für welche Sprachfertigkeit nutzen Sie am meisten digitale Anwendungen?* Damit es erkennbar wird, welche digitale Anwendung für welche Sprachfertigkeit genutzt wird, wurde diese Frage gestellt.
7. *Anwendungen, die Sie als effektiv empfinden.*
8. *Ihre Nutzungshäufigkeit.* Die Fragen sieben und acht wurden gestellt, um die effektiv empfundene Anwendung und die Häufigkeit der Nutzung zu ermitteln.
9. *Ist die von Ihnen angegebene Anwendung eine Kostenpflichtige Anwendung?* Die Kostenangaben-Frage wurde gestellt, um analysieren zu können, ob diese Eigenschaft einer Anwendung für Lernende Priorität hat.
10. *Was ist Ihr Ziel bei der Verwendung einer Anwendung?* Der Verwendungszweck wurde gefragt, um herauszufinden, was der Zweck/Ziel der Lernenden bei der Nutzung einer Anwendung ist.

11. *Welche Vorteile haben digitale Anwendungen?* Um die Vorteile digitaler Anwendungen aus Sicht der Lernenden zu untersuchen, wurden die Vorteile gefragt.
12. *Welche Nachteile haben digitale Anwendungen?* Die Frage wurde gestellt, um die Nachteile digitaler Anwendungen aus Sicht der Lernenden zu untersuchen.

3.5. Instrument der Datenerhebung

Die vorliegende Recherche verwendet die Befragungsmethode als Instrument der Datenerhebung, um Informationen und Einblicke zu gewinnen und analysiert diese mit dem IBM SPSS Statistics²³. Folgend werden nähere Informationen hierzu gegeben.

- *Fragebogen wurde nach der Likert-Skala erstellt*
- *Antwortskala 5 Punkte*
- *Darstellung durch Säulendiagrammen und Tabellen (in Prozent)*

Die Antworten wurden nummeriert kodiert, damit die Daten mit dem SPSS-System ausgewertet werden können. Dazu wurden die Antwortmöglichkeiten so kodiert, dass die Daten mit dem SPSS-System ausgewertet werden können.

KAPITEL IV

DATENAUSWERTUNG UND –INTERPRETATION

Im nachfolgenden Abschnitt steht die Analyse der Fragebögen im Fokus, die in den Städten Adana und Mardin durchgeführt wurden. Dabei wurden insgesamt 40 Deutschlehrkräfte und 2311 Deutschlernende erreicht.

Die Anwendung der Fragebögen in den genannten Städten bildete die Grundlage für eine umfangreiche Auswertung der Ergebnisse, welche im weiteren Verlauf dieses Kapitels detailliert präsentiert werden. Durch diese Vorgehensweise wird eine fundierte Analyse ermöglicht, die wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf das Forschungsziel dieser Arbeit liefert.

Hierbei ist sollte bemerkt werden, dass eine geringe Zahl der teilnehmenden nicht zu allen Fragen eine Antwort gegeben haben. Diese wurden bei den Tabellen und Analysen nicht als *Fehlend* angegeben, sondern ausgeschnitten. Die gemachten Häufigkeitsangaben wurden mit *f* und der Prozentzahl dessen geschildert. Zudem war es der Fall, dass bei einigen Fragen mehrere Antworten zugleich ausgewählt werden konnten.

4.1. Auswertungen der empirischen Untersuchung der Lerner

In diesem Unterkapitel werden wir uns mit den Fragen bezüglich zu den Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht beschäftigen. Als erstes werden die Ergebnisse gezeigt, bei der Lernende nach ihren Bedürfnissen bezüglich der vier Sprachfertigkeiten befragt wurden.

Tabelle 3.

Daten zur Äußerung der Lerner auf die am meisten Unterstützung benötigte Sprachfertigkeit

Die Sprachfertigkeiten	f	%
Sprechen	1089	47,6
Schreiben	491	21,5
Lesen	369	16,1
Hören	337	14,7
Gesamt	2289	100,0

Die Auswertung der Umfrageergebnisse ergab interessante Erkenntnisse darüber, welche Sprachfertigkeiten Lernende im DaF-Unterricht als besonders herausfordernd empfinden. Von den 2311 Befragten gaben 47,6% an, Unterstützung beim Sprechen zu benötigen. Dies lässt darauf schließen, dass das mündliche Kommunikationsvermögen für viele Lernende eine Hürde darstellt und zusätzliche Unterstützung erforderlich ist, um ihre Sprechfertigkeiten zu verbessern.

Des Weiteren gaben 21,5% der Befragten an, Schwierigkeiten beim Schreiben zu haben. Das Schreiben in einer Fremdsprache erfordert oft eine gute Beherrschung der Grammatik und des Wortschatzes, was für einige Lernende eine Herausforderung darstellen kann. Hier besteht ebenfalls Bedarf an gezielten Übungen und Strategien, um die Schreibfertigkeiten zu fördern.

Bei der Fertigkeit des Hörens gaben 14,7% der Befragten an, Unterstützung zu benötigen. Das Verstehen gesprochener Sprache kann aufgrund von verschiedenen Faktoren wie Akzenten, schnellem Sprechtempo oder Hintergrundgeräuschen schwierig sein. Daher ist es wichtig, den Lernenden Techniken und Übungen anzubieten, um ihre Hörfertigkeit zu verbessern.

Schließlich gaben 16,1% der Befragten an, Schwierigkeiten beim Lesen zu haben. Das Leseverständnis in einer Fremdsprache erfordert neben einem umfangreichen Wortschatz auch das Verständnis von Satzstrukturen und kulturellen Aspekten. Hier können digitale Anwendungen zum Einsatz kommen, um Lernenden zusätzliche Übungsmöglichkeiten und unterstützende Materialien zur Verfügung zu stellen.

Basierend auf diesen Umfrageergebnissen lässt sich festhalten, dass Sprechen und Schreiben als die am häufigsten genannten Schwierigkeiten im DaF-Unterricht identifiziert wurden. Dies zeigt die Relevanz digitaler Anwendungen, um den Lernenden gezielte Übungen, interaktive Materialien und individuelle Rückmeldungen zu bieten, um ihre Sprachfertigkeiten gezielt zu verbessern.

Basierend auf die dargelegten Informationen zum Unterstützungsbedarf bei den verschiedenen Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht, führt die vorliegende Arbeit nun zu der Frage, welche dieser Fertigkeiten von den Lernenden am meisten von digitalen Anwendungen profitieren.

Tabelle 4.

Daten zur Äußerung der Lerner auf die Sprachfertigkeit, für die am meisten eine digitale Anwendung benutzt wird

Die Sprachfertigkeiten	f	%
Hören	754	33,9
Sprechen	600	26,9
Schreiben	563	25,3
Lesen	310	13,9
Gesamt	2227	100,0

Die Auswertung der Antworten von insgesamt 2.311 Teilnehmenden auf die Frage "Für welche Sprachfertigkeit nutzen Sie am meisten digitale Anwendungen?" ergab folgendes Ergebnis: 33,9% gaben an, digitale Anwendungen hauptsächlich zum Hören zu nutzen, während 26,9% sie für das Sprechen einsetzen. Weitere 25,3% nutzen digitale Anwendungen vorrangig zum Schreiben und 13,9% geben an, sie hauptsächlich zum Lesen zu nutzen.

Die Umfrageergebnisse legen nahe, dass die Teilnehmenden möglicherweise eher eine passive Rolle als Lernende einnehmen, was sich in ihren Präferenzen bei der Nutzung digitaler Anwendungen widerspiegelt. Insbesondere die höhere Nutzung digitaler Anwendungen für das Hörverstehen im Vergleich zu aktiveren Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben und Lesen deutet darauf hin, dass die Teilnehmenden digitale Ressourcen vorrangig für das passive Sprachverstehen nutzen.

Diese Präferenz könnte auf mehrere Faktoren zurückzuführen sein. Zum einen könnte es sein, dass Lernende digitale Anwendungen bevorzugen, die ihnen helfen, ihre Sprachfertigkeit zum Hörverstehen zu verbessern, da dies eine grundlegende Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache ist und es ihnen ermöglicht, authentisches Sprachmaterial zu hören und zu verstehen. Zum anderen könnten mögliche Bedenken oder Unsicherheiten bezüglich der Nutzung digitaler Anwendungen für aktive Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben dazu führen, dass diese weniger stark genutzt werden.

Die vorliegenden Umfrageergebnisse liefern interessante Einblicke in den Zusammenhang zwischen den Sprachfertigkeiten, bei denen Lernende im DaF-Unterricht Unterstützung benötigen, und der Nutzung digitaler Anwendungen. Zunächst zeigt sich, dass 47,6% der Teilnehmenden angaben, beim Sprechen Unterstützung zu benötigen, gefolgt von 21,5% beim Schreiben, 14,7% beim Hören und 16,1% beim Lesen. Diese

Ergebnisse verdeutlichen den individuellen Bedarf der Lernenden, ihre mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit im Deutschunterricht zu verbessern.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zur Nutzung digitaler Anwendungen zeigt sich, dass 33,9% der Teilnehmenden diese vor allem für das Hörverstehen nutzen, gefolgt von 26,9% für das Sprechen, 25,3% für das Schreiben und 13,9% für das Lesen. Es fällt auf, dass die Nutzung digitaler Anwendungen für das Hörverstehen im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten einen höheren Prozentsatz aufweist.

Erkennbar ist der geringe Anteil der Nutzung digitaler Anwendungen für das Schreiben und Sprechen im Vergleich zum Bedarf an Unterstützung., Lernende haben möglicherweise Vorbehalte oder Unsicherheiten, digitale Anwendungen für aktive Kommunikation und schriftliche Produktion einzusetzen und bevorzugen daher traditionelle Lehrmethoden und persönliches Feedback. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der bevorzugten Nutzung des Hörens als Hauptfertigkeit bei der Verwendung digitaler Anwendungen wider.

Die folgenden Ergebnisse bieten einen Überblick über die angegebenen Verwendungszwecke und Ziele, die Lernende bei der Nutzung einer digitalen Anwendung haben.

Tabelle 5.

Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf den Verwendungszwecken und Zielen der Nutzung von digitalen Anwendungen

Die Verwendungszwecke/-ziele	f	%
Sprechen können	783	27,7%
Wiederholen	765	27,1%
Grammatik lernen	698	24,7%
Vokabeltraining	576	20,4%
Gesamt	2822	100,0%

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf den Angaben der Teilnehmer, die mehrere Antworten auswählen konnten, was zu insgesamt 2822 Datenpunkten führte. 27,7% der Lernenden gaben an, dass ihr Hauptverwendungszweck-ziel bei der Nutzung einer digitalen Anwendung darin besteht, ihre Sprechfertigkeiten zu verbessern. Weitere 27,1% gaben an, die Anwendung zum Wiederholen von bereits gelerntem Material zu nutzen. Das Erlernen der Grammatik wurde von 24,7% der Lernenden als Hauptziel genannt, während 20,4% angaben, die Anwendung hauptsächlich zum Vokabeltraining zu verwenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Sprechen als bedeutender Verwendungszweck genannt wurde. Wenn wir diese Ergebnisse in Verbindung mit den zuvor analysierten Daten betrachten, die darauf hindeuteten, dass Lernende eine eher passive Rolle einnehmen möchten, deutet dies darauf hin, dass die Lernenden den Wunsch haben, ihre Sprechfähigkeiten zu verbessern, jedoch im Sprachlernprozess eine eher passive Rolle einnehmen möchten, möglicherweise aufgrund von Unsicherheiten in der Sprache. Diese Diskrepanz kann auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, wie beispielsweise die Angst vor Fehlern oder das Unbehagen beim Sprechen in einer Fremdsprache.

Die Bedeutung des Wiederholens, Grammatiklernens und des Vokabeltrainings spiegelt sich ebenfalls in den Ergebnissen wider, was darauf hindeutet, dass die Lernenden digitale Anwendungen als effektive Werkzeuge zur gezielten und strukturierten Aneignung von sprachlichen Strukturen und Vokabeln betrachten.

Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss über die Nutzungshäufigkeiten verschiedener digitaler Anwendungen im Kontext des Sprachlernens.

Tabelle 6.

Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf ihre Nutzungshäufigkeit digitaler Anwendungen

Die Nutzungshäufigkeit	f	%
Selten	813	37,1
Oft	448	20,5
Manchmal	929	42,4
Gesamt	2190	100,0

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung digitaler Anwendungen im Sprachlernprozess variabel ist. Von den Teilnehmenden gaben 37,1% an, digitale Anwendungen selten zu verwenden, während 20,5% angaben, sie oft zu nutzen. Die größte Gruppe von 42,4% gab an, digitale Anwendungen manchmal zu verwenden.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Nutzung digitaler Anwendungen im Sprachlernkontext keine einheitliche Praxis ist. Es scheint eine gewisse Heterogenität unter den Lernenden zu geben, was ihre Häufigkeit der Nutzung betrifft. Einige Lernende nutzen digitale Anwendungen nur selten, während andere sie häufiger verwenden. Die Tatsache, dass die Mehrheit angegeben hat, digitale Anwendungen manchmal zu nutzen, deutet darauf hin, dass sie als ergänzendes oder unterstützendes Hilfsmittel im Sprachlernprozess betrachtet werden.

Im Anschluss an die Analyse der Nutzungshäufigkeiten von digitalen Anwendungen wird nun die Frage nach der Kostenpflichtigkeit der von den Lernenden verwendeten Anwendungen betrachtet.

Tabelle 7.

Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug zu kostenpflichtigen Anwendungen

Die Antworten	f	%
Ja	777	35,9
Nein	1388	64,1
Gesamt	2165	100,0

Basierend auf den analysierten Ergebnissen geben 64,1% der Lernenden an, kostenpflichtige digitale Anwendungen zu nutzen, während 35,9% angaben, keine kostenpflichtigen Anwendungen zu verwenden.

Aufgrund dieser Ergebnisse können verschiedene Denkanstöße gemacht werden. Ein möglicher Anstoß ist, dass kostenpflichtige digitale Anwendungen möglicherweise umfangreichere Funktionen und Ressourcen bieten, die den Lernenden bei ihrem Sprachlernprozess helfen. Es könnte sein, dass diese kostenpflichtigen Anwendungen über spezifische Merkmale verfügen, wie zum Beispiel interaktive Übungen, personalisierte Lerninhalte oder Zugang zu qualitativ hochwertigen Lernmaterialien. Dies könnte die Lernenden dazu motivieren, in kostenpflichtige Anwendungen zu investieren, um ihre Sprachfertigkeiten effektiv zu verbessern.

Ein anderer Gedankenanstoß ist, dass die Wahl kostenpflichtiger Anwendungen auf die Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich ihrer Qualität und Zuverlässigkeit zurückzuführen sein könnte. Möglicherweise betrachten die Lernenden kostenpflichtige Anwendungen als verlässlichere und professionellere Ressourcen, die ihnen eine bessere Unterstützung bieten können.

Es ist klar, dass kostenpflichtige digitale Anwendungen umfangreichere Funktionen und Ressourcen bieten oder als qualitativ hochwertiger wahrgenommen werden können, die Mehrheit der Teilnehmer (64,1%) gab an, eine kostenfreie Anwendung zu nutzen. Da diese Anwendungen ausschließlich mit den Währungen Dollar oder Euro arbeiten, ist ihre Nutzung aufgrund der wirtschaftlichen Situation in der Türkei nicht angemessen. Sowohl für Lehrende als auch für Lernende stellt dies eine erhebliche Belastung dar. Daher bevorzugen Lernende kostenfreie Anwendungen, da sie möglicherweise mit ausreichenden Funktionen und Ressourcen ausgestattet sind, um ihre

Lernziele zu erreichen. Kostenfreie Anwendungen können den Zugang zu grundlegenden Funktionen wie Vokabeltraining, einfachen Übungen und grundlegendem Lehrmaterial ermöglichen, was für einige Lernende ausreichend sein könnte ohne zusätzliche Kosten zu verursachen.

Nach der Analyse der Nutzungshäufigkeiten und der Kostenpflichtigkeit der digitalen Anwendungen, werden nun die Ergebnisse bezüglich der von den Lernenden als effektiv empfundenen Anwendungen betrachtet.

Tabelle 8.

Daten zur Äußerung der Lerner in Bezug auf die für effektiv empfundenen Anwendungen

Die Anwendungen	f	%
HalloDeutsch	31	0,7%
DeutschAkademie	45	1,0%
Lingoda Learn Languages	89	2,0%
Tandem (Tripod Technology)	109	2,4%
Babbel	116	2,6%
Busuu (Yabancı dil öğren)	124	2,8%
Rosetta Stone ile Dil Öğren	156	3,5%
Memrise: Kolay Dil Öğrenimi	233	5,2%
Bravolol	255	5,7%
YOK	278	6,2%
DW Learn German (Deutsche Welle)	312	7,0%
Duolingo	1281	28,7%
Gesamt	4467	100%

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lernenden eine Vielzahl von digitalen Anwendungen als effektiv empfinden. Von insgesamt 32 verschiedenen genannten Anwendungen wurden nur diejenigen aufgelistet, die einen Anteil von mindestens 5% an den Gesamtantworten erreichten und die, die in Bezug auf die einzelnen Sprachfertigkeiten empfohlen wurden (siehe ab Kapitel 2.4.1.1.). Diese Auswahl spiegelt somit die präferierten und besonders positiv bewerteten Anwendungen der Lernenden wieder. Insgesamt wurden 4467 Antworten erfasst, da die Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, mehrere Anwendungen gleichzeitig zu wählen.

Hierbei wurde Duolingo von 28,7% der Teilnehmer genannt, was darauf hindeutet, dass diese App bei den Lernenden beliebt ist und als wirksames Instrument im DaF-Unterricht angesehen wird. Dies könnte auf ihre interaktiven Übungen, die spielerische Gestaltung und die Möglichkeit des Fortschritts durch verschiedene Levels zurückzuführen sein.

Des Weiteren wurde DW Learn German von 7% der Teilnehmer als effektive Anwendung genannt. Diese Anwendung bietet Lerninhalte, Übungen und Ressourcen für das Erlernen der deutschen Sprache und scheint einen positiven Eindruck bei den Lernenden hinterlassen zu haben.

Bravolol wurde von 5,7% der Teilnehmer als effektive Anwendung genannt. Diese App konzentriert sich auf das Vokabeltraining und bietet Übersetzungen, Aussprachehilfen und Übungsmöglichkeiten.

Memrise wurde von 5,2% der Teilnehmer als effektive Anwendung empfunden. Diese App bietet ähnlich wie Bravolol einen Fokus auf das Vokabeltraining und ermöglicht den Lernenden, ihren Wortschatz zu erweitern.

Es ist interessant zu bemerken, dass 6,2% der Teilnehmer angaben, keine effektive Anwendung empfehlen zu können. Dies deutet darauf hin, dass einige Lernende möglicherweise entweder keine positiven Erfahrungen mit digitalen Anwendungen gemacht haben oder bestimmte Anforderungen oder Präferenzen haben, die von den genannten Anwendungen nicht erfüllt werden.

Schließlich wurden die Vorteile und Nachteile von der Nutzung digitaler Anwendungen nach Meinungen der teilnehmenden Lernenden gefragt. In den Antworten auf diese Fragen wurde den Teilnehmenden zugleich die Option *-andere-* wahlbar als Möglichkeit vorgelegt. Falls sie diese Option markierten, konnten sie zugleich ihre Äußerung schriftlich aufschreiben. Anschließend wurden diese Antworten in die entsprechenden Wahlmöglichkeiten bei den Vor- und Nachteilen eingeordnet.

Tabelle 9.

Daten zur Äußerung der Lerner zu den Vorteilen digitaler Anwendungen

Die Vorteile	f	%
Ist nicht Nützlich.	112	1,2%
Die Einführung in die andere Kultur	299	3,1%
Die Bereitstellung verschiedener Bildungsinhalte	409	4,3%
Die Möglichkeit, sich vor dem Unterricht auf das Thema vorzubereiten	429	4,5%
Die Einsparung von Ressourcen durch den Verzicht auf gedruckte Materialien	464	4,9%
Die Unterstützung des Vokabel-Lernens	557	5,8%
Die Unterstützung von Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben	564	5,9%
Verglichen mit Präsenzunterricht, geringere Stressbelastung	618	6,5%
Die Bereitstellung von Spaß und Unterhaltung beim Sprachenlernen	634	6,6%
Die kostenlose Verfügbarkeit	666	7,0%
Nützlich für Themenwiederholungen	695	7,3%
Die Bereitstellung einer freien Lernumgebung	765	8,0%
Zeitersparnis - schnell	776	8,1%
Praktische Wissensvermittlung	836	8,8%
Die Vorteile des eigenständigen Lernens	838	8,8%
Mobile Zugänglichkeit rund um die Uhr	879	9,2%
Gesamt	9541	100%

Insgesamt wurden 9541 Antworten erfasst, da die Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, mehrere Anwendungen gleichzeitig zu wählen. Es ist interessant festzustellen, dass jeder der 2311 teilnehmenden Lerner durchschnittlich 4-5 verschiedene Vorteile ausgewählt hat. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lernenden die digitalen Anwendungen als vielfältig und facettenreich in Bezug auf ihre vorteilhaften Merkmale wahrnehmen.

Die Analyse der Tabelle zeigt, dass 9,2% der Lernenden die rund um die Uhr und mobil erreichbare Eigenschaft digitaler Sprachanwendungen als einen Vorteil betrachten. Die 24/7-Erreichbarkeit digitaler Sprachanwendungen bietet den Lernenden Flexibilität und Freiheit bei der Gestaltung ihres Lernprozesses. Die Mobilität digitaler Sprachanwendungen eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse auch außerhalb des Klassenzimmers zu erweitern. Sie können beispielsweise unterwegs auf ihre Lernmaterialien zugreifen, Vokabeln wiederholen oder Ausspracheübungen

durchführen. Dies fördert ein kontinuierliches Sprachtraining und ermöglicht den Lernenden, ihre Lernzeit effektiver zu nutzen.

Des Weiteren wurde mit 8,8% festgestellt, dass digitale Anwendungen den Vorteil bieten, eine eigenständige Ausbildung für den Nutzer bereitzustellen. Dies ermöglicht individuelles Lernen und unterstützt Lernende, die möglicherweise ein eigenes Lerntempo haben oder außerschulischen Verpflichtungen nachgehen.

Ein weiterer Vorteil, der von 8,8% der teilnehmenden Lernenden genannt wurde, besteht darin, dass digitale Anwendungen Informationen über die deutsche Sprache einfach und praktisch darstellen. Oft bieten digitale Sprachanwendungen eine benutzerfreundliche und gut strukturierte Plattform, auf der Informationen über die deutsche Sprache leicht zugänglich und verständlich präsentiert werden können. Dies erleichtert den Lernenden den Zugang zu relevanten sprachlichen Inhalten und fördert ein effektives Lernen.

Die Analyse der weiteren Ergebnisse zeigt, dass 8,1% der Lernenden die Zeitersparnis als einen Vorteil digitaler Sprachanwendungen betrachten. Eine mögliche Annahme ist, dass digitale Anwendungen durch ihre Effizienz dazu beitragen können, den Lernprozess zu beschleunigen. Durch automatisierte Übungen, sofortiges Feedback und personalisierte Lerninhalte können die Lernenden ihre Zeit effektiv nutzen und schneller Fortschritte erzielen.

Des Weiteren gaben 8% der Lernenden an, dass digitale Anwendungen eine freie Lernumgebung bieten. Digitale Anwendungen ermöglichen den Lernenden mehr Freiheit und Flexibilität bei der Auswahl ihrer Lerninhalte und -methoden. Sie können ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen und individuell lernen. Diese offene Lernumgebung kann auch dazu führen, dass die Lernenden motivierter und engagierter sind, da sie selbstständig über ihren Lernprozess entscheiden können.

Darüber hinaus gaben 7,3% der Lernenden an, dass digitale Anwendungen nützlich sind, um Themen zu wiederholen. Digitale Anwendungen können durch ihre Wiederholungs- und Übungsfunktionen den Lernenden helfen, bereits gelernte Inhalte zu festigen oder ihr Wissen aufzufrischen.

Die Tatsache, dass 7% der Lernenden die kostenlose Verfügbarkeit digitaler Anwendungen als Vorteil betrachten, zeigt, dass die finanzielle Zugänglichkeit eine bedeutende Rolle spielt. Diese Ergebnisse werden durch die Antwort der teilnehmenden Lernenden in Bezug auf die Kosten der verwendeten Anwendungen unterstützt, wobei 64,1% angaben, dass sie keine kostenpflichtigen Anwendungen nutzen (siehe Tabelle 7).

Dies legt nahe, dass die Lernenden digitale Anwendungen bevorzugen, die kostenlos verfügbar sind, um ihre Sprachlernziele zu erreichen.

Nachdem die verschiedenen Vorteile der digitalen Anwendungen analysiert wurden, wird im weiteren Verlauf eine Betrachtung der Nachteile vorgenommen.

Tabelle 10.

Daten zur Äußerung der Lerner zu den Nachteilen digitaler Anwendungen

Die Nachteile	f	%
Förderung der Bildschirmabhängigkeit	696	15,1%
Hat keine Nachteile.	625	13,6%
Ablenkungsfaktor	489	10,6%
Unzuverlässigkeit - Fehlinformationen	483	10,5%
Erschwert spätere Teamarbeiten	462	10,0%
Einseitiges Lernen - Mangel an Vertiefung der Sprachlernprozesses	445	9,7%
Denkfaulheit und den Verlust der Fähigkeit zur eigenständigen Recherche	425	9,2%
Langfristig körperliche Schäden - Augenprobleme, Wirbelsäulenkrümmung usw.	400	8,7%
Sicherheitsrisiko durch böswillige Personen.	249	5,4%
Schwierigkeiten bei der Kontrolle von Zeit, Effizienz usw.	188	4,1%
Zeitverschwendung	147	3,2%
Gesamt	4609	100%

Bei der Analyse der Ergebnisse zeigte sich, dass 15,1% der Lernenden die digitale Anwendung als förderlich für eine Abhängigkeit von Bildschirmen empfanden. Dies deutet darauf hin, dass die Nutzung digitaler Anwendungen möglicherweise zu einer übermäßigen Abhängigkeit von Bildschirmen führen kann, was wiederum Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lernenden haben könnte, bei dem diese dem Nutzer digitaler Anwendungen bewusst ist.

Weiterhin gaben 10,6% der Teilnehmenden an, dass digitale Anwendungen als Ablenkungsfaktor wirken können. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden sich bewusst sind, Schwierigkeiten haben zu könnten, sich auf ihre Lernziele zu konzentrieren, wenn sie digitale Anwendungen verwenden, da diese potenziell ablenkenden Elemente

enthalten können, wie beispielsweise Benachrichtigungen oder andere Unterhaltungsangebote.

Bei der weiteren Analyse der Ergebnisse ergab sich, dass 10,5% der Lernenden die Unzuverlässigkeit und potenzielle Fehlinformationen als Nachteil digitaler Anwendungen betrachten. Dies deutet darauf hin, dass es bei einigen Anwendungen möglicherweise zu Ungenauigkeiten oder unzuverlässigen Informationen kommen kann, was den Lernprozess beeinträchtigen kann.

Des Weiteren wurde von 10% der Teilnehmenden angemerkt, dass digitale Anwendungen die spätere Zusammenarbeit in Teams erschweren können. Dies legt die Vermutung nahe, dass die ausschließliche Nutzung digitaler Ressourcen möglicherweise die Fähigkeit beeinträchtigen kann, effektiv in Gruppen zu arbeiten und soziale Interaktionen im Lernprozess zu fördern.

Ein weiterer Nachteil, der von 9,7% der Lernenden genannt wurde, ist das einseitige Lernen und der Mangel an Vertiefung im Sprachlernprozess. Dies deutet darauf hin, dass digitale Anwendungen möglicherweise nicht ausreichend Möglichkeiten bieten, um bestimmte Aspekte der Sprache umfassend zu erforschen oder tiefergehendes Wissen zu erlangen.

Des Weiteren wurde von 9,2% der Teilnehmenden angemerkt, dass die Nutzung digitaler Anwendungen zu Denkfaulheit und dem Verlust der Fähigkeit zur eigenständigen Recherche führen kann. Dies könnte darauf hinweisen, dass digitale Anwendungen möglicherweise zu einer Passivität führen, indem sie den Lernenden vorgefertigte Informationen bieten, anstatt sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff anzuregen.

Zusätzlich wurde von 8,7% der Lernenden darauf hingewiesen, dass die langfristige Nutzung digitaler Anwendungen körperliche Schäden verursachen kann, wie Augenprobleme oder Wirbelsäulenkrümmung. Dies verdeutlicht die potenziellen Risiken für die physische Gesundheit, die mit einer übermäßigen Nutzung von Bildschirmen verbunden sein können.

Diese Ergebnisse zeigen, dass digitale Anwendungen nicht frei von Nachteilen sind und dass es wichtig ist, die potenziellen negativen Auswirkungen zu berücksichtigen. Bei der Integration digitaler Ressourcen in den Sprachlernprozess sollten geeignete Maßnahmen ergriffen werden, um diese Nachteile zu minimieren und die Lernenden vor möglichen Risiken zu schützen.

4.1.1 Differenzen der Daten von den Lernenden bei unabhängigen Stichproben

Im folgenden Unterabschnitt werden die Ergebnisse der Lerner geschildert, die nur Unterschiede in ihren Antworten aufweisen, basierend auf verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten. Hierbei werden die Lernenden zu Gruppen aufgeteilt, aus den Städten Adana und Mardin sowie aus privaten und staatlichen Bildungseinrichtungen.

Die Analyse der Ergebnisse aus diesen unterschiedlichen Gruppen ermöglicht es uns, Einblicke in die vielfältigen Aspekte des Sprachlernens zu gewinnen und spezifische Merkmale und Muster innerhalb der Gruppen zu identifizieren. Dies trägt zur Erweiterung unseres Verständnisses über die Auswirkungen von Bildungsumfeldern und regionalen Gegebenheiten auf den Sprachlernprozess bei. Dabei können zugleich Hinweise auf spezifische Bedürfnisse und Herausforderungen der Lernenden in diesen Kontexten gewonnen werden. Dies ermöglicht eine gezieltere Gestaltung von Sprachlernprogrammen und -strategien, um den individuellen Anforderungen der Lernenden gerecht zu werden.

Indem die Differenz aufzeigenden Ergebnisse dieser Gruppen geschildert werden, trägt dieser Abschnitt der Untersuchung zur Förderung einer diversitätsbewussten und zielgerichteten Sprachbildung bei und unterstützt den kontinuierlichen Fortschritt in der Bildungslandschaft.

Tabelle 11.

Daten zur Äußerung der Gruppen von staatlichen und privaten Lernern über die Sprachfertigkeit, die am meisten Unterstützung benötigt

Die Sprachfertigkeiten	Staatlich*	Privat*
Lesen	16,2%	15,8%
Hören	16,3%	9,3%
Schreiben	24,5%	11,1%
Sprechen	43%	63,8%
Gesamt	100%	100%

*Lerner aus staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen.

Bei der Analyse der Ergebnisse zur Frage nach der am meisten benötigten Unterstützung in der Fremdsprache, hat sich eine interessante Differenz zwischen den Gruppen der staatlichen und privaten Einrichtungen gezeigt. Es fiel auf, dass die Lerner aus privaten Einrichtungen mit 63,8% am meisten Unterstützung im Sprechen benötigten (15,8% im Lesen, 9,3% im Hören und 11,1% im Schreiben). Im Vergleich dazu gaben die Lerner aus staatlichen Schulen zwar ebenfalls an, am meisten Unterstützung beim

Sprechen zu benötigen (43%), jedoch zeigte sich innerhalb dieser Gruppierung eine weniger deutliche Verteilung (16,2% im Lesen, 16,3% im Hören und 24,5% im Schreiben).

Lernende aus privaten Einrichtungen zeigen einen Fokus auf die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeiten, möglicherweise aufgrund der Erkenntnis, dass diese Fertigkeit sie im eigenen Leben voranbringen wird. Privatschulen bieten meistens spezifische Programme oder zusätzliche Ressourcen zur Förderung der mündlichen Kommunikation an, um die Lernenden auf zukünftige akademische und berufliche Herausforderungen vorzubereiten. Dies könnte insbesondere für Lernende von Bedeutung sein, die beabsichtigen, im Ausland zu studieren oder in internationalen Umgebungen zu arbeiten.

Im Gegensatz dazu gaben Lernende aus staatlichen Einrichtungen eine breitere Verteilung ihrer Bedürfnisse in den verschiedenen Sprachfertigkeiten an. Der Unterricht in staatlichen Schulen ist im Curriculum allgemeiner angelegt. Dies könnte dazu führen, dass Lernende unterschiedliche Bedürfnisse in den verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens haben.

Bei der weiterführenden Analyse wurde eine Differenz sichtbar, bei der Gruppierung von den Lernenden bezüglich ihrem Wohnort, auf die Frage der Verwendung von digitalen Anwendungen auf eine spezifische Sprachfertigkeit.

Tabelle 12.

Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Sprachfertigkeit, für die sie eine digitale Anwendung benutzen

Die Sprachfertigkeiten	Adana*	Mardin*
Sprechen	27,3%	26,7%
Hören	25,5%	39,2%
Schreiben	23,6%	26,4%
Lesen	23,6%	7,7%
Gesamt	100%	100%

*Lerner aus der Stadt Adana und Mardin.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden in Adana unterschiedliche Ansichten zur Verwendung digitaler Anwendungen für alle vier Sprachfertigkeiten haben. Diese vielfältigen Ansichten deuten, dass die Lernenden die Vorzüge digitaler Anwendungen in Bezug auf *Sprechen*, *Schreiben*, *Lesen* und *Hören* gleichermaßen erkennen und nutzen und dass die Lernenden in Adana ein breites Spektrum an digitalen Ressourcen nutzen, um ihre Sprachfertigkeiten ganzheitlich zu verbessern. Im Gegensatz dazu nutzen 39,2% der

teilnehmenden Lerner aus Mardin eine digitale Anwendung speziell für die Sprachfertigkeit *Hören*. Diese Fokussierung auf die rezeptive Sprachfertigkeit *Hören* weist daraufhin, dass die Lernenden in Mardin rezeptive Nutzer digitaler Anwendungen sind. Darauf lässt sich schließen, dass sie dazu neigen, sich mehr auf den Input und die Anweisungen des Lehrers zu verlassen. Diese Tendenz könnte auf ihren bisherigen Lernhintergrund und ihre Lernerfahrungen zurückzuführen sein, da in einigen traditionellen Unterrichtsumgebungen der Lehrer eine dominantere Rolle spielt und die Lernenden eher eine passive Position einnehmen, in der sie den Anweisungen des Lehrers folgen und vorwiegend zuhören. Daher könnte dies der Grund für die beobachteten Ergebnisse in Mardin im Vergleich zu Adana sein.

Tabelle 13.

Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über ihr Verwendungszweck einer digitalen Anwendung

Verwendungszweck	Adana*	Mardin*
Vokabeltraining	22%	19,5%
Sprechen können	40,8%	20,3%
Grammatik lernen	19%	28%
Wiederholen	18,2%	32,2%
Gesamt	100%	100%

*Lerner aus der Stadt Adana und Mardin.

Gemäß den Ergebnissen dieser Studie gaben 40,8% der Teilnehmer aus Adana an, dass ihr Hauptziel bei der Nutzung einer digitalen Anwendung das *Sprechen* ist. Das Fokussieren auf das *Sprechen* könnte darauf hindeuten, dass sie eine aktive und praktische Herangehensweise an den Spracherwerb bevorzugen, wie vorhin erwähnt. Allerdings ergaben die Untersuchungsergebnisse, dass die Mehrheit der Teilnehmer aus Mardin angab, dass ihr Hauptziel bei der Nutzung einer digitalen Anwendung das *Wiederholen* (32,2%) und das *Erlernen von Grammatik* (28%) ist. Diese Tendenz könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Lernenden aus Mardin möglicherweise stärker darauf bedacht sind, ihre schulischen Leistungen zu verbessern, anstatt ihre mündlichen Sprachfertigkeiten zu entwickeln. Somit koloriert dies mit der vorherigen (siehe Tabelle 12) Analyse.

In der folgenden Analyse werden die Vorteile der Lernenden aus Mardin und Adana verglichen und es werden Rückschlüsse daraus gemacht. Dabei wurden die ersten sechs Vorteile ausgewählt, die die hochrangigsten Unterschiede innerhalb der Gruppen

aufwiesen. Diese Unterschiede könnten als Merkmale dienen, um die verschiedenen Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden aus Mardin und Adana besser zu verstehen.

Tabelle 14.

Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Vorteile von digitalen Anwendungen

Die Vorteile	Adana*	Mardin*	Prozent der Differenz
Praktische Wissensvermittlung.	66,7%	33,3%	33,4%
Die Unterstützung des Vokabel-Lernens.	66,1%	33,9%	32,2%
Die Einführung in die andere Kultur.	62,9%	37,1%	25,8%
Die Möglichkeit, sich vor dem Unterricht auf das Thema vorzubereiten.	46,9%	53,1%	6,2%
Ist nicht Nützlich.	42,0%	58,0%	16%

*Lerner aus der Stadt Adana und Mardin.

Die Lernenden aus Adana gaben mit 5,3% innerhalb ihrer Gruppe an, dass sie *keine Bereicherung* durch digitale Anwendungen sehen. Bei den Lernenden aus Mardin lag dieser Wert bei 4,8%. Besonders auffällig ist der signifikante Unterschied von 16% zwischen den beiden Gruppen, wenn es um die Einschätzung der Lernenden aus Mardin geht. Insgesamt 58% der Lernenden aus Mardin gaben an, dass digitale Anwendungen für sie *keine Bereicherung* darstellen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Wahrnehmung der digitalen Anwendungen als "*keine Bereicherung*" bei den Lernenden aus Mardin stärker ausgeprägt ist im Vergleich zu den Lernenden aus Adana.

Die zwischen den Gruppen ein gewisser Unterschied aufzeigender Vorteil war, dass digitale Anwendungen „*die andere Kultur kennenzulernen*“ erleichtert. Hierbei lag der Unterschied auf einem Prozentwert von 25,8%. Teilnehmende aus Adana gaben innerhalb ihrer Gruppe mit 21,3% an, dass dies ein Vorteil ist. Teilnehmende Lerner aus Mardin gaben innerhalb ihrer Gruppe nur mit 8,2% an, dass dies ein Vorteil ist. Verglichen bei den Prozentwerten zwischen den beiden Gruppen lag Adana mit 62,9% überzeugter auf die Aussage. Diese Ergebnisse zeigen, dass Lerner aus Adana-mehr über das Potenzial digitaler Anwendungen überzeugt sind, andere Kulturen kennenzulernen. Es ist wahrscheinlich, dass sie digitale Ressourcen als nützliche Werkzeuge sehen, um interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln und kulturelle Vielfalt zu erforschen. Die

Lernende aus Mardin scheinen jedoch weniger von diesem Vorteil überzeugt zu sein.

Passend zu den vorherigen Aussagen der Lernenden aus Mardin, die angegeben haben, dass ihr Hauptziel bei der Nutzung digitaler Anwendungen das *Lernen von Grammatik und Wiederholen* ist, sind sie wiederum mit 53,1% überzeugter davon, dass digitale Anwendungen eine Vorarbeit für den Deutschunterricht leisten können, als die Lerner aus Adana. Tatsächlich ist der Unterschied von 6,2% zwischen den beiden Lernergruppen, zwar vergleichsweise gering. Dennoch ist es wichtig, diesen Unterschied zu beachten und zu analysieren.

Bei der Option "*leicht erreichbare Informationsquelle- praktisch*" gab es einen signifikanten Unterschied von 33,4% zwischen den beiden Gruppen, wobei die Teilnehmenden aus Adana diesen Vorteil eher unterstützten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lernenden aus Adana möglicherweise die digitale Anwendung als eine bequeme und zugängliche Informationsquelle empfinden. Sie könnten davon profitieren, dass sie schnell und einfach auf relevante Informationen zugreifen können, was ihre Lernprozesse unterstützt. Der Grund der Rangordnung dieses Vorteils kann auf die unterschiedlichen Ressourcen und Zugangsmöglichkeiten in den beiden Regionen liegen.

Der nächste Vorteil, der einen Unterschied von 32,2% zwischen beiden Gruppen darstellt, ist die Unterstützung beim Auswendiglernen von Vokabeln durch digitale Anwendungen. An dieser Stelle ist es wichtig, das Ziel des Sprechens zu betonen, dass die Lerner in Adana bei der Verwendung digitaler Anwendungen zum Ausdruck brachten. Denn 66,1% der Lernenden in Adana sehen die Unterstützung beim Auswendiglernen von Vokabeln als Vorteil, im Vergleich zu 33,9% der Lernenden aus Mardin.

Im Folgenden werden die Nachteile digitaler Anwendungen aus der Perspektive der Lernenden aus Adana und Mardin verglichen betrachtet.

Tabelle 15.

Daten zur Äußerung der Lerner gruppiert aus den Städten Adana und Mardin über die Nachteile von digitalen Anwendungen

Die Nachteile		Adana	Mardin	Prozent der Differenz
Hat keine Nachteile.	Innerhalb Nachteile Innerhalb der Stadt	15,8% 11,7%	84,2% 38,9%	68,4%
Förderung der Bildschirmab- hängigkeit	Innerhalb Nachteile Innerhalb der Stadt	66,5% 54,5%	33,5% 17,2%	33%
Ablenkungsfaktor	Innerhalb Nachteile Innerhalb der Stadt	57,9% 33,3%	42,1% 15,2%	15,8%
Erschwert spätere Teamarbeiten	Innerhalb Nachteile Innerhalb der Stadt	38,3% 20,8%	61,7% 21,1%	23,4%
Einseitiges Lernen - Mangel an Vertiefung der Sprachlern- prozesses	Innerhalb Nachteile Innerhalb der Stadt	40,9% 21,4%	59,1% 19,4%	18,2%

Ein markanter Unterschied von 68,4% zwischen beiden Gruppen besteht bei der Aussage, dass digitale Anwendungen "keine Vorteile" haben. Hier gaben 84,2% der Lernenden aus Mardin an, dass sie keine Vorteile in digitalen Anwendungen sehen, im Vergleich zu lediglich 15,8% der Lernenden aus Adana. Die beträchtliche Diskrepanz zwischen den beiden Gruppen zeigt die unterschiedlichen Standpunkte und Einstellungen der Lernenden. Dies könnte auf eine Vielzahl von Faktoren zurückzuführen sein, darunter individuelle Erfahrungen, Zugang zu Technologie, Vorlieben für traditionelle Lernmethoden oder kulturelle Unterschiede.

Es ist erwähnenswert, dass die Lernenden aus Adana mit einem Anteil von 66,5% im Vergleich zu den Lernenden aus Mardin (33,5%) angegeben haben, dass die *Unterstützung der Bildschirmabhängigkeit* ein Nachteil bei der Nutzung digitaler Anwendungen ist. Diese Erkenntnis legt nahe, dass die Lernenden aus Adana ein höheres Bewusstsein für die potenziellen negativen Auswirkungen der *Bildschirmabhängigkeit* haben. Sie sehen möglicherweise eine Tendenz, dass die intensive Nutzung digitaler Anwendungen zu einer übermäßigen Abhängigkeit von Bildschirmen führen kann, was sich negativ auf ihre Lern- und Lebensgewohnheiten auswirken kann. Es ist wichtig, dass sowohl alle Lernenden über die Herausforderungen der *Bildschirmabhängigkeit*

informiert werden, um ihnen die notwendigen Fähigkeiten und Strategien zur Selbstregulierung und zum verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln.

Die Lernenden in Adana geben mit einem Unterschied von 15,8% häufiger an, dass die Nutzung digitaler Anwendungen ein Ablenkungsfaktor ist und damit sich negativ auf ihre Konzentrationsfähigkeit auswirkt, im Vergleich zu den Lernenden in Mardin. Dies legt nahe, dass die Lernenden in Adana möglicherweise eine größere Sensibilität für die potenziellen negativen Auswirkungen digitaler Anwendungen auf ihre Konzentration haben. Sie erkennen, dass die Verwendung digitaler Anwendungen zu Ablenkungen führen kann, die ihre Fähigkeit beeinträchtigen, sich auf Aufgaben oder Lerninhalte zu konzentrieren. Dies unterstützt zugleich ihre vorige Aussage über die Bedenken hinsichtlich der *Bildschirmabhängigkeit*.

Die Kombination der beiden Aspekte, *Bedenken hinsichtlich der Bildschirmabhängigkeit* und *Ablenkungsfaktor*, deutet darauf hin, dass die Lernenden in Adana möglicherweise bewusst sind, dass die intensive Nutzung digitaler Anwendungen zu einer Abnahme der Konzentration führen kann, was sich negativ auf ihre Lernleistung und -erfolg auswirken könnte.

Die Lernenden aus Mardin geben zu einem höheren Prozentsatz (23,4%) als die Lernenden aus Adana an, dass die Nutzung digitaler Anwendungen *die Anpassung an spätere Gruppenarbeiten erschwert*. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lernende aus Adana entweder weniger Herausforderungen bei der Zusammenarbeit in Gruppen sehen oder dass andere Faktoren in ihrer Lernumgebung eine geringere Rolle spielen.

Die Lernenden aus Mardin (59,1%) haben mit einem Unterschied von 18,2% im Vergleich zu den Lernenden aus Adana (40,9%) angegeben, dass einer der Nachteile der Nutzung digitaler Anwendungen das *einseitige Lernen ist*, was zu einer *unzureichenden Bildung* führen kann. Wenn dies mit ihrer vorherigen Betonung in Bezug auf das Nutzungsziel digitaler Anwendungen zur Unterstützung ihrer Hörfertigkeit kombiniert und ihre Tendenz als rezeptive Lerner berücksichtigt wird, lässt sich erkennen, dass sie möglicherweise weniger Vertrauen in digitale Anwendungen haben im Vergleich zum traditionellen Unterricht. Diese Skepsis und Bedenken hinsichtlich der Wirksamkeit und Effektivität digitaler Anwendungen könnten darauf hindeuten, dass sie die Meinung vertreten, dass der traditionelle Unterricht eine breitere und umfassendere Lernumgebung bietet, mit der sie vertraut sind.

4.1.2. Zwischenresümee

Insgesamt lässt sich aus den Analysen aus der Perspektive der Lernenden gruppiert zu privaten und staatlichen Einrichtungen sowie den Städten Adana und Mardin, eine Vielzahl von Erkenntnissen ableiten.

Lernende aus privaten Einrichtungen legen einen besonderen Fokus auf die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeiten, während Lernende aus staatlichen Einrichtungen eine breitere Verteilung ihrer Bedürfnisse in den verschiedenen Sprachfertigkeiten aufweisen. Diese Unterschiede in den Schwerpunkten legen nahe, dass die institutionelle Zugehörigkeit einen Einfluss auf die individuellen Lernprioritäten und -ziele haben kann.

Bei den Differenzen aufweisenden Resultaten der Lernenden gruppiert zu den Städten, nutzen beide Gruppen digitale Anwendungen, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern, dennoch setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte. Während die Lernenden aus Adana den Fokus auf das *Sprechen* legen, betonen die Lernenden aus Mardin die Bedeutung des *Hörens* und des *Auswendiglernens von Vokabeln*. Darüber hinaus, während die Lernenden aus Adana einen größeren Vertrauensvorschuss in die Effektivität digitaler Anwendungen zeigen, sind die Lernenden aus Mardin skeptischer und haben Bedenken hinsichtlich ihrer Wirksamkeit. Sie bevorzugen möglicherweise den traditionellen Unterricht, mit der sie vertraut sind.

Es ist wichtig, die Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass digitale Anwendungen als unterstützendes Instrument dienen, ohne die Vielfalt und Qualität des Lernprozesses zu beeinträchtigen.

4.2. Auswertungen der empirischen Untersuchung der Lehrer

Zunächst werden die Auswertung der Antworten der teilnehmenden Lehrkräfte in Bezug auf die Lehrbranche, ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Anwendungen im Sprachlernprozess und den vier Sprachfertigkeiten geschildert. Durch die Untersuchung der Lehrerperspektive werden wertvolle Erkenntnisse gewonnen, die zur Verbesserung von Unterrichtsmethoden und zur optimalen Integration digitaler Ressourcen beitragen können.

Die Auswertung der Lehreraussagen erfolgte durch Tabellierung der Antworten, die mittels einer Likert-Skala erfasst wurden. Um eine bessere Übersicht über die Standpunkte der Lehrkräfte zu erhalten, wurden die Antwortkategorien zusammengefasst

und in einer 3-stufigen Tabelle dargestellt, die die Zustimmungsrate, die teilweise Zustimmung und die Ablehnungsraten widerspiegelt. Diese Vorgehensweise ermöglicht einen klareren Vergleich der Zustimmungs- und Ablehnungsraten und erleichtert das Verständnis der Bewertung der einzelnen Aussagen durch die Teilnehmenden.

Die erste Frage, die in dieser Analyse betrachtet wurde, lautete: *"Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden."*

Tabelle 16.

Daten zur Äußerungen der Lehrer, in Bezug zur Lehrbranche

Äußerungen in Bezug zur Lehrbranche	Ich stimme nicht zu	Ich stimme teilweise zu	Ich stimme zu	Gesamt
<i>Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.</i>	35%	40%	25%	100%
<i>Das Lehren ist ein anderer und heiliger Beruf als andere Berufe.</i>	5%	10%	85%	100%
<i>Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um meine Arbeit auszuführen.</i>	7,7%	-	92,3%	100%
<i>Ich sehe meinen Mangel darin, Deutschunterricht zu geben.</i>	67,5%	25%	7,5%	100%
<i>Unterrichten ist für mich ein besonderer Prozess.</i>	5%	2,5%	92,5%	100%
<i>Fremdsprachenunterricht ist wichtiger als andere Unterrichtsfächer.</i>	27,5%	42,5%	30%	100%
Gesamt	25%	27,5%	47,5%	100%

Die Analyse der ersten Frage ergab, dass 40% der Lehrer angaben, dass sie teilweise zustimmen, dass ihre Arbeit und ihr Privatleben eng miteinander verbunden sind. Dies legt nahe, dass für diese Lehrkräfte eine gewisse Verbindung zwischen ihrer beruflichen und privaten Sphäre besteht, jedoch möglicherweise nicht in vollem Umfang.

Im Vergleich dazu stimmten 85% der Lehrer zu, dass das Lehren ein anderer und heiliger Beruf als andere Berufe ist. Dies deutet darauf hin, dass diese Lehrkräfte eine klare Unterscheidung zwischen ihrem Beruf als Lehrer und anderen Berufen sehen und die Bedeutung und Besonderheit ihrer Rolle als Lehrer erkennen.

Der Vergleich zwischen den Fragen und ihren Zustimmungsraten weist darauf hin, dass Lehrer eine stärkere Verbindung zu ihrer beruflichen Rolle als Lehrer spüren als zur Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben. Dies könnte auf die intensiven Anforderungen und Verpflichtungen des Lehrerberufs zurückzuführen sein, die möglicherweise dazu führen, dass die Trennung von Arbeit und Privatleben schwieriger ist.

Die Auswertung der Frage "Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um meine Arbeit auszuführen" ergab, dass 92,5% der Lehrer angaben, dass sie dieser Aussage zustimmen. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Lehrkräfte überzeugt sind, über das erforderliche Fachwissen und die erforderlichen Fähigkeiten zu verfügen, um ihren Beruf auszuüben.

Im Vergleich dazu gaben nur 67,5% der Lehrer an, dass sie nicht zustimmen, dass sie einen Mangel darin sehen, Deutschunterricht zu geben. Dies lässt darauf schließen, dass ein Teil der Lehrkräfte Unsicherheiten oder Bedenken hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Deutschunterricht hat.

Eine mögliche Hypothese basierend auf diesen Ergebnissen ist, dass die Mehrheit der Lehrer von sich überzeugt ist und Vertrauen in ihre allgemeinen Fähigkeiten zur Ausübung ihres Berufs hat. Allerdings könnte es spezifische Unsicherheiten oder Herausforderungen im Deutschunterricht geben, die zu differenzierten Antworten führen.

Die Auswertung der Frage "Das Unterrichten ist für mich ein besonderer Prozess" ergab, dass 92,5% der Lehrer dieser Aussage zustimmen. In Bezug auf die Aussage "Fremdsprachenunterricht ist wichtiger als andere Unterrichtsfächer" zeigte sich eine differenzierte Meinung unter den Lehrern. 42,5% stimmten teilweise zu, 30% stimmten zu und 27,5% stimmten nicht zu. Diese Unterschiede könnten auf individuelle Sichtweisen, Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrer zurückzuführen sein.

Eine mögliche Hypothese ist, dass die unterschiedliche Bewertung der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern auf verschiedenen Faktoren basieren könnte. Dazu gehören persönliche Erfahrungen, Überzeugungen über den Wert von Fremdsprachenkenntnissen für die Lerner, die Rolle der Fremdsprachen in der globalen Gesellschaft oder auch die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts. Es ist auch möglich, dass organisatorische Faktoren eine Rolle spielen. Unterschiedliche Rahmenbedingungen wie der Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts im Lehrplan, verfügbare Ressourcen, Unterstützung oder auch die allgemeine Wertschätzung des Fachs in der Schule oder der Gesellschaft könnten die Meinungen der Lehrkräfte beeinflussen.

Die Auswertung der Frage "Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten" zeigt eine gemischte Meinung unter den Lehrern. 47,5% stimmten zu, 25% stimmten nicht zu und 27,5% stimmten teilweise zu. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht alle Lehrkräfte das Gefühl haben, volle Freiheit bei der Gestaltung des Lehrprozesses zu haben.

Eine mögliche Hypothese für die unterschiedlichen Antworten könnte auf strukturelle und institutionelle Faktoren zurückzuführen sein. Schulen und Bildungssysteme haben oft bestimmte Richtlinien, Curricula und Vorgaben, die den Handlungsspielraum der Lehrkräfte einschränken können. Diese Vorgaben können sich auf den Lehrplan, die Lernziele, die Methoden und die Bewertung auswirken. Daher könnten Lehrer, die sich in stark reglementierten Bildungssystemen befinden, möglicherweise weniger Freiheit bei der Gestaltung des Lehrprozesses empfinden.

Im Anschluss daran wird nun auf die Fragen zu den vier Sprachfertigkeiten eingegangen, die an die Lehrkräfte gestellt wurden.

Tabelle 17.

Daten zur Äußerungen der Lehrer in Bezug auf die Sprachfertigkeiten

Äußerungen in Bezug auf die Sprachfertigkeiten	Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen
<i>Welcher der Sprachfertigkeiten ist im Deutschunterricht am wichtigsten?</i>	5%	7,5%	12,5%	75%
<i>Für welche nutzen Sie außerschulische Ressourcen?</i>	15,4%	33,3%	17,9%	33,3%
<i>Welche Sprachfertigkeit ist nicht ausreichend im Lehrplan enthalten?</i>	10%	7,5%	2,5%	80%

Bei der Analyse der Frage nach der wichtigsten Sprachfertigkeit im Deutschunterricht ergab sich folgendes Ergebnis: 5% der Lehrkräfte gaben an, dass das Lesen die wichtigste Fertigkeit sei, 7,5% nannten das Hören, 12,5% das Schreiben, während die große Mehrheit von 75% die Sprachfertigkeit des Sprechens als besonders wichtig erachtete. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte die mündliche Kommunikation als zentralen Aspekt des Deutschunterrichts betrachten und ihr besonderes Augenmerk darauflegen.

Bei der Auswertung der Frage nach der Nutzung außerschulischer Ressourcen ergaben sich folgende Ergebnisse: 15,4% der Lehrkräfte gaben an, dass sie hauptsächlich Lesequellen außerhalb des Unterrichts nutzen, während 33,3% ihre Ressourcen auf das Hören konzentrieren. Weitere 17,9% nutzen vor allem Schreibmaterialien, während ebenfalls 33,3% den Schwerpunkt auf mündliche Übungen und Sprechressourcen legen. Diese Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte verschiedene außerschulische Ressourcen nutzen, um unterschiedliche Sprachfertigkeiten zu fördern.

Bei der Analyse der Frage, welche Sprachfertigkeit im Lehrplan nicht ausreichend berücksichtigt wird, ergaben sich interessante Ergebnisse. 10% der befragten Lehrkräfte äußerten Bedenken hinsichtlich der Berücksichtigung des Lesens im Lehrplan, während 7,5% der Meinung waren, dass das Hören zu wenig Aufmerksamkeit erfährt. Lediglich 2,5% der Lehrkräfte äußerten Bedenken bezüglich des Schreibens. Auffällig ist jedoch, dass 80% der Befragten angaben, dass die mündliche Sprachfertigkeit, also das Sprechen, nicht ausreichend im Lehrplan verankert ist. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem vorherigen Ergebnis, dass das Sprechen als die wichtigste Sprachfertigkeit angesehen wird. Es deutet darauf hin, dass im Lehrplan möglicherweise eine verstärkte Integration und Förderung der mündlichen Kommunikation erforderlich ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse auf eine starke Betonung der mündlichen Sprachfertigkeit im Deutschunterricht hindeuten. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Nutzung außerschulischer Ressourcen legen einen Fokus auf das Sprechen. Dies steht im Kontrast zu den Ergebnissen bezüglich des Lesens, Hörens und Schreibens, bei denen die Meinungen der Lehrkräfte variieren und keine eindeutige Präferenz erkennbar ist. Diese Unterschiede in den Ergebnissen können auf individuelle Sichtweisen, pädagogische Ansätze und Lehrplangestaltung zurückzuführen sein. Es ist wichtig, diese Ergebnisse bei der Weiterentwicklung des Deutschunterrichts zu berücksichtigen, um eine ausgewogene Förderung aller Sprachfertigkeiten sicherzustellen und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Tabelle 18.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug auf ihren pädagogischen Ansatz

Strategie, Methode	f	%
Präsentierendes Lehren	20	40,8%
Entdeckendes Lehren	18	36,7%
Konstruktivistische Pädagogik	11	22,4%
Gesamt	49	100%

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach dem pädagogischen Ansatz, den Lehrkräfte in ihrem Unterricht verwenden, ergab sich eine vielfältige Verteilung der Antworten. Von den insgesamt 40 Lehrkräften wählten 40,8% den Ansatz des präsentierenden Lehrens, 36,7% den Ansatz des entdeckenden Lehrens und 22,4% gaben an, die konstruktivistische Pädagogik anzuwenden.

Der hohe Anteil von 40,8% der Lehrkräfte, die den präsentierenden Lehransatz verwenden, legt nahe, dass in diesen Unterrichtsstunden der Lehrer eine aktivere Rolle spielt und den Lernern Wissen direkt vermittelt. Dieser Ansatz kann besonders in Situationen angewendet werden, in denen es darum geht, grundlegende Konzepte oder Informationen zu vermitteln.

Der Ansatz des entdeckenden Lehrens, den 36,7% der Lehrkräfte nutzen, beinhaltet eine aktivere Beteiligung der Lerner am Lernprozess. Hier werden die Lerner ermutigt, eigenständig Wissen zu entdecken und Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Dieser Ansatz fördert die aktive Auseinandersetzung der Lerner mit dem Lernstoff und kann zu einem tieferen Verständnis führen.

Der konstruktivistische pädagogische Ansatz, der von 22,4% der Lehrkräfte angewendet wird, betont die Bedeutung des Aufbaus von Wissen und Verständnis durch aktive Konstruktion und Reflexion. Hierbei stehen die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Lerner im Mittelpunkt, und der Lehrer fungiert eher als Begleiter und Unterstützer des Lernprozesses.

Bei der Analyse dieser pädagogischen Ansätze, die von den Lehrkräften verwendet werden, ist es wichtig, den Kontext des Deutschunterrichts in staatlichen Einrichtungen zu berücksichtigen. Der Deutschunterricht in staatlichen Einrichtungen in der Türkei finden nur 2 Stunden pro Woche statt, mit der Möglichkeit, dass er auf 4 Stunden pro Woche erhöht wird, wenn es eine Anfrage für einen optionalen Kurs gibt. Diese Tatsache, könnte erklären, warum die Ergebnisse in den genannten Tabellen auf eine unzureichende Abdeckung der verschiedenen Sprachfertigkeiten hindeuten.

Insbesondere zeigen die hohen Prozentsätze der Lernenden, die Unterstützung im Sprechen benötigen (siehe Tabelle 1, *Daten der teilnehmenden Lerner zur Frage "Bei welcher Sprachfertigkeit benötigen Sie am meisten Unterstützung in der Fremdsprache?"*) sowie die niedrigeren Prozentsätze in den anderen Fertigkeiten, dass möglicherweise nicht genügend Zeit für eine ausgewogene Entwicklung aller Fertigkeiten im Unterricht vorgesehen ist.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Unterrichtszeit für den Deutschunterricht in Einrichtungen nicht ausreichend abgedeckt ist, um den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Eine begrenzte Unterrichtszeit kann dazu führen, dass bestimmte Fertigkeiten vernachlässigt werden oder nicht ausreichend geübt werden können. Dies kann sich wiederum auf das Gesamtniveau der Sprachfertigkeiten der Lernenden auswirken.

Im Folgenden finden Sie eine Tabelle, die spezifische Fragen zu digitalen Anwendungen im Zusammenhang mit dem Deutschlernprozess behandelt.

Tabelle 19.

Daten zur Äußerungen der Lehrer in Bezug auf digitale Anwendungen

Äußerungen in Bezug auf digitale Anwendungen	Ja	Nein
<i>Gibt es eine digitale, auf die Sie Ihre Lerner empfehlen?</i>	61,5%	38,5%
<i>Haben Sie selbst bei ihrem Deutschlernprozess eine digitale Anwendung benutzt?</i>	27%	73%

In Bezug auf die Frage, ob eine digitale Anwendung empfohlen wird, gaben 61,5% der Befragten an, dass sie eine solche Anwendung ihren Lernenden empfehlen können. Die verbleibenden 38,5% gaben an, keine spezifische digitale Anwendung zu empfehlen.

Was die persönliche Nutzung digitaler Anwendungen während des Deutschlernprozesses betrifft, gaben 27% der Befragten an, eine solche Anwendung genutzt zu haben. Die überwiegende Mehrheit von 73% gab jedoch an, während ihres Deutschlernprozesses keine digitale Anwendung verwendet zu haben.

Diese Daten legen nahe, dass eine beträchtliche Anzahl von Befragten eine digitale Anwendung empfiehlt, während gleichzeitig ein Großteil der Befragten angibt, selbst keine solche Anwendung genutzt zu haben. Diese Diskrepanz könnte auf

verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, wie individuelle Präferenzen, Verfügbarkeit von Ressourcen oder unterschiedliche Lehransätze im DaF-Unterricht.

Nun richten wir unseren Fokus auf die individuellen Erfahrungen der Befragten hinsichtlich digitaler Anwendungen im Deutschlernprozess. In diesem Zusammenhang wurde nicht nur die eigene Nutzung der Lehrer gefragt, sondern auch welche Anwendung sie empfehlenswert betrachten.

Tabelle 20.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu digitalen Anwendungen

Die Anwendung	Welche Anwendung haben Sie selber benutzt bzw. nutzen Sie?	Welche Anwendung empfehlen Sie am meisten zum Deutschlernen?
DW (Deutsche Welle)	4,5%	16,7%
Duolingo	4,5%	33,3%
Kahoot	-	50,0%
LearnGerman	4,5%	-
Funeasylearn	4,5%	-
Memrise	13,6%	-
Keine	63,6%	-
Gesamt	100%	100%

In Bezug auf die Frage nach der persönlichen Nutzung digitaler Anwendungen im Deutschlernprozess gaben 63,6% der Befragten an, keine spezifische Anwendung genutzt zu haben. Dies legt nahe, dass ein Großteil der Befragten andere Ressourcen oder Lehrmethoden für ihren Deutschlernprozess bevorzugt hat.

Hinsichtlich der empfohlenen Anwendung zum Deutschlernen ergaben sich folgende Ergebnisse: 50% der Befragten empfehlen die Nutzung von *Kahoot*, 16,7% empfehlen die Anwendung "DW" (*Deutsche Welle*) und 33,3% empfehlen *Duolingo*.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es unter den Befragten, die digitale Anwendungen zum Deutschlernen empfehlen, eine breite Streuung von Präferenzen gibt. *Kahoot*, *DW* und *Duolingo* werden als die am häufigsten empfohlenen Anwendungen genannt.

Die nachfolgende Untersuchung zielt darauf ab, die Nutzungshäufigkeit digitaler Anwendungen im Unterricht von Lehrkräften zu analysieren.

Tabelle 21.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug auf ihre Nutzungshäufigkeit von digitalen Anwendungen

<i>Nutzungshäufigkeit</i>	f	%
selten	5	14,7
manchmal	7	20,6
oft	8	23,5
nie	14	41,2
Gesamt	34	100,0

Hierzu gaben 34 Lehrkräfte eine Antwort. Die Daten zeigen, dass 12,5% angeben, digitale Anwendungen selten genutzt zu haben. Weiterhin gaben 17,5% der Lehrkräfte an, manchmal digitale Anwendungen verwendet zu haben. Eine weitere Gruppe von 20% der Lehrkräfte gab an, digitale Anwendungen oft während ihres Deutschlernprozesses genutzt zu haben. Interessanterweise gaben 35% der Lehrkräfte an, digitale Anwendungen überhaupt nicht genutzt zu haben. Es ist anzumerken, dass 15% der Lehrkräfte keine Antwort auf diese Frage gegeben haben.

Der Anteil von 20% der befragten Lehrkräfte, die angaben, digitale Anwendungen oft während ihres Deutschlernprozesses genutzt zu haben, deutet darauf hin, dass diese Lehrkräfte eine regelmäßige und intensive Verwendung digitaler Anwendungen bevorzugen. Dies legt nahe, dass sie die Vorteile und Potenziale solcher Anwendungen im Deutschlernprozess erkennen.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die persönliche Nutzung digitaler Anwendungen im Deutschlernprozess der Lehrkräfte unterschiedlich ausfällt. Dies kann auf individuelle Präferenzen, Zugang zu Ressourcen oder auch Lehrmethoden zurückzuführen sein.

Im Folgenden werden den Lehrern sowohl der aktuelle als auch der ideale Stand digitaler Anwendungen in Bezug zu den Sprachfertigkeiten gestellt.

Tabelle 22.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zum aktuellen Stand und der idealen Ausrichtung über digitalen Anwendungen

Sprachfertigkeiten	<i>Für welche Sprachfertigkeit gibt es die meisten Anwendungen?</i>	<i>Auf welche Sprachfertigkeit sollte eine digitale Anwendung aufgebaut werden?</i>
Sprechen	33,3%	79,5%
Lesen	28,2%	2,6%
Hören	23,1%	7,7%
Schreiben	15,4%	10,2%
Gesamt	100%	100%

Die Daten zeigen, dass 28,2% der vorhandenen digitalen Anwendungen sich hauptsächlich auf die Lesefertigkeit konzentrieren, während 23,1% auf die Hörfertigkeit abzielen. Die Schreibfertigkeit wird von 15,4% der digitalen Anwendungen adressiert, während 33,3% der Anwendungen den Schwerpunkt auf die Sprechfertigkeit legen.

Im Hinblick auf die ideale Ausrichtung einer digitalen Anwendung zur Förderung des Deutschlernens zeigt die Analyse, dass lediglich 2,6% der Lehrkräfte angeben, dass eine solche Anwendung auf die Lesefertigkeit aufgebaut sein sollte. Für die Hörfertigkeit sprechen sich 7,7% der Lehrkräfte aus, während 10,3% der Lehrkräfte betonen, dass eine digitale Anwendung vor allem die Schreibfertigkeit unterstützen sollte. Die überwiegende Mehrheit von 79,5% der Lehrkräfte gibt jedoch an, dass eine digitale Anwendung vorrangig auf die Sprechfertigkeit ausgerichtet sein sollte.

Diese Ergebnisse werfen interessante Fragen zur Ausrichtung und Schwerpunktsetzung digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht auf. Obwohl die Lesefertigkeit eine hohe Verfügbarkeit von Anwendungen aufweist, scheint das Interesse der Lehrkräfte eher auf die Förderung der Sprechfertigkeit gerichtet zu sein. Die Übereinstimmung zwischen den Angaben der Lehrkräfte in Bezug auf die wichtigste Sprachfertigkeit (siehe Tabelle 15, Daten von den Lehrkräften zu den Fragen bezüglich der Sprachfertigkeiten) und den Ergebnissen bezüglich der digitalen Anwendungen zeigt, dass die mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht als besonders bedeutend angesehen wird.

Die folgenden statistischen Daten geben Aufschluss über die Meinungsäußerungen der Lehrkräfte in Bezug auf digitale Anwendungen als unterstützende Mittel und deren Bedeutung für den Sprachlernprozess.

Tabelle 23.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu digitalen Anwendungen als Unterstützung und Bedürfnis

<i>Äußerung in Bezug zu digitalen Anwendungen</i>	<i>In wie weit sind digitale Anwendungen für den Sprachunterricht eine Unterstützung?</i>	<i>In wie weit sind digitale Anwendungen für den Sprachunterricht ein Bedürfnis?</i>
sehr	37,5%	45%
mittelmäßig	60%	52,5%
wenig	2,5%	2,5%

Die Daten zeigen, dass 37,5% der Lehrkräfte digitale Anwendungen als sehr unterstützend einschätzen, während 60% sie als mittelmäßig unterstützend betrachten. Lediglich 2,5% der Lehrkräfte geben an, dass digitale Anwendungen nur wenig Unterstützung bieten.

In Bezug auf das Bedürfnis nach digitalen Anwendungen im Sprachunterricht ergibt die Analyse, dass 45% der Lehrkräfte ein starkes Bedürfnis danach haben, während 52,5% ein mittelmäßiges Bedürfnis angeben. Nur 2,5% der Lehrkräfte geben an, dass digitale Anwendungen für sie nur von geringem Bedürfnis sind.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass digitale Anwendungen im Sprachunterricht von den meisten Lehrkräften als unterstützend und bedürfnisorientiert angesehen werden. Eine deutliche Mehrheit der Befragten erkennt den Wert von digitalen Anwendungen für den Sprachunterricht an und sieht darin eine wichtige Ergänzung zu traditionellen Unterrichtsmethoden. Es ist anzumerken, dass der Großteil der Lehrkräfte digitale Anwendungen als zumindest mittelmäßig unterstützend und bedürfnisorientiert wahrnimmt, was darauf hinweist, dass diese Technologien einen signifikanten Einfluss auf den Sprachunterricht haben können.

Nachdem wir die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich digitaler Anwendungen im Sprachunterricht analysiert haben, werfen wir nun einen Blick auf die Vor- und Nachteile, die mit ihrem Einsatz einhergehen.

Tabelle 24.

Daten zur Äußerung der Lehrer zu den Vorteilen von digitalen Anwendungen

Die Vorteile	f	%
Mobile Zugänglichkeit rund um die Uhr	20	15,6%
Praktische Wissensvermittlung	18	14,1%
Die Vorteile des eigenständigen Lernens	15	11,7%
Zeitersparnis - schnell	14	10,9%
Die Bereitstellung einer freien Lernumgebung	14	10,9%
Die Bereitstellung von Spaß und Unterhaltung beim Sprachenlernen	13	10,2%
Nützlich für Themenwiederholungen	11	8,6%
Die Unterstützung von Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben	9	7,0%
Verglichen mit Präsenzunterricht, geringere Stressbelastung	6	4,7%
Die Einsparung von Ressourcen durch den Verzicht auf gedruckte Materialien	5	3,9%
Die Bereitstellung verschiedener Bildungsinhalte	3	2,3%
Gesamt	128	100%

Ein signifikanter Anteil von 15,6% der Lehrkräfte hob die mobile Zugänglichkeit rund um die Uhr als einen der Hauptvorteile digitaler Anwendungen hervor. Die Lehrer erkennen, dass die Möglichkeit digitale Anwendungen jederzeit und von jedem Ort aus zu nutzen, den Lernenden Flexibilität bietet.

Des Weiteren betonten 14,1% der Lehrkräfte die praktische Wissensvermittlung durch digitale Anwendungen. Dies könnte auf die interaktive Lernerfahrung, die Schaffung authentischer Anwendungsszenarien, die Vielfalt an verfügbaren Lernmaterialien und den Einsatz innovativer Lehrmethoden zurückzuführen sein.

Ein möglicher Grund, warum 11,7% der Lehrkräfte das eigenständige Lernen durch digitale Anwendungen positiv bewerten, liegt in der Möglichkeit für Lernende, ihre Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten. Durch den Zugang zu einer Vielzahl von Lernmaterialien und interaktiven Übungen können Lernende ihre individuellen Lernziele verfolgen und in ihrem eigenen Tempo lernen. Digitale Anwendungen können zudem die Motivation der Lernenden steigern und deren Selbstständigkeit und Selbstvertrauen fördern.

Weitere Vorteile, die von einem signifikanten Anteil der Lehrkräfte genannt wurden, sind die Zeitersparnis (10,9%), die Bereitstellung einer freien Lernumgebung (10,9%) sowie der Faktor Spaß und Unterhaltung beim Sprachenlernen (10,2%). Digitale Anwendungen bieten die Möglichkeit, Lerninhalte auf effiziente Weise zu vermitteln, individuelle Lernprozesse zu unterstützen und das Interesse und die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass die teilnehmenden Lehrer an dieser Studie, digitale Anwendungen Vorteilhaft finden.

Dennoch ist es wichtig, die potenziellen Nachteile und Herausforderungen digitaler Anwendungen aus der Sicht der Lehrer zu berücksichtigen.

Tabelle 25.

Daten zur Äußerung der Lehrer zu den Nachteilen von digitalen Anwendungen

Die Nachteile	f	%
Unzuverlässigkeit - Fehlinformationen	14	16,1%
Förderung der Bildschirmabhängigkeit	13	14,9%
Erschwert spätere Teamarbeiten	12	13,8%
Einseitiges Lernen - Mangel an Vertiefung der Sprachlernprozesses	10	11,5%
Denkfaulheit und den Verlust der Fähigkeit zur eigenständigen Recherche	9	10,3%
Langfristig körperliche Schäden - Augenprobleme, Wirbelsäulenkrümmung usw.	8	9,2%
Hat keine Nachteile.	6	6,9%
Ablenkungsfaktor	6	6,9%
Sicherheitsrisiko durch böswillige Personen.	4	4,6%
Schwierigkeiten bei der Kontrolle von Zeit, Effizienz usw..	3	3,4%
Zeitverschwendung	2	2,3%
Gesamt	87	100%

Eine mögliche Hypothese für die Nennung von Unzuverlässigkeit und Fehlinformationen (16,1%) ist, dass Lehrkräfte Bedenken hinsichtlich der Qualität und Richtigkeit der digitalen Inhalte haben. Sie befürchten, dass Lernende durch unzuverlässige Informationen fehlinformiert werden und ihre Sprachkenntnisse möglicherweise auf fehlerhafte Weise entwickeln.

Die Nennung der Förderung von Bildschirmabhängigkeit (14,9%) weist darauf hin, dass Lehrkräfte die Sorge haben, dass Lernende durch die intensive Nutzung digitaler Anwendungen eine übermäßige Abhängigkeit von Bildschirmen entwickeln könnten.

Dies könnte Auswirkungen auf ihre kognitive und soziale Entwicklung sowie ihre Konzentrationsfähigkeit haben.

Die Erschwerung spätere Teamarbeiten (13,8%) deutet darauf, dass Lehrkräfte die Befürchtung haben, dass Lernende durch den Fokus auf individuelle Nutzung digitaler Anwendungen möglicherweise weniger Teamarbeit und Zusammenarbeit entwickeln. Sie haben Bedenken, dass dies ihre Fähigkeit beeinträchtigt, in zukünftigen beruflichen oder akademischen Kontexten effektiv im Team zu arbeiten.

Die Nennung von einseitigem Lernen und dem Mangel an Vertiefung des Sprachlernprozesses (11,5%) weist daraufhin, dass Lehrkräfte befürchten, dass digitale Anwendungen die ganzheitliche Sprachentwicklung und die Fähigkeit zur Anwendung der Sprache in verschiedenen Kontexten nicht ausreichend unterstützen. Sie haben Bedenken, dass Lernende sich auf oberflächliche Übungen und den Erwerb isolierter Kenntnisse beschränken, anstatt tiefgehende Sprachfertigkeiten zu entwickeln.

Die Nennung von Denkfaulheit und dem Verlust der Fähigkeit zur eigenständigen Recherche (10,3%) weist daraufhin, dass Lehrkräfte die Sorge haben, dass Lernende durch die leichte Verfügbarkeit von Informationen durch digitale Anwendungen möglicherweise weniger motiviert sind, selbstständig nach Informationen zu suchen und ihre kritischen Denkfähigkeiten sowie ihre Fähigkeit zur eigenständigen Wissensaneignung vernachlässigen.

4.2.1 Differenzen der Daten von den Lehrenden bei unabhängigen Stichproben

Alle Antworten der Lehrenden aus *privaten* und *staatlichen* Bildungseinrichtungen sowie aus den Stätten *Adana* und *Mardin* wurden verglichen und nur die, die eine Differenz unter sich aufzeigen werden in der Arbeit geschildert. Zumal werden die Meinungen der Befragten zum Hinblick auf die Lehrbranche analysiert, bei denen die Antwortmöglichkeiten durch „*ich stimme gar nicht zu*“, „*ich stimme nicht zu*“, „*ich stimme teilweise zu*“, „*ich stimme zu*“ und „*ich stimme ganz und voll zu*“ waren. Diese Analyse konzentriert sich auf die Auswertung der Antworten in Bezug auf zwei Antwortmöglichkeiten. Die Antworten "*ich stimme gar nicht zu*" und "*ich stimme nicht zu*" werden zusammengefasst und mit den Prozentangaben von "*ich stimme zu*" und "*ich stimme ganz und voll zu*" verglichen, die ebenfalls zusammengezählt werden. Dabei wird die Option "*ich stimme teilweise zu*" nicht berücksichtigt, da sie eine eher passive Aussage darstellt. Durch diese Herangehensweise erhalten wir einen klareren Vergleich der Zustimmungs- und Ablehnungsrate und können besser verstehen, wie die Teilnehmenden

die jeweiligen Aussagen bewerten. Dies ermöglicht uns, präzisere Schlussfolgerungen aus den Daten zu ziehen und spezifische Vorlieben und Tendenzen zu identifizieren. Die erste Frage hierbei war „*Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.*“.

Tabelle 26.

Daten zu der Äußerung der gruppierten Lehrkräfte zu ihrer Arbeit und ihrem Privatleben.

		Lehrer2: Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.			Gesamt
Die gruppierten Lehrkräfte		Ich stimme nicht zu	Ich stimme teilweise zu	Ich stimme zu	
Adana	Anzahl	9	7	5	21
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	42,9%	33,3%	23,8%	100,0%
	% innerhalb von Lehrer2: Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.	<u>64,3%</u>	43,8%	50,0%	52,5%
	% der Gesamtzahl	22,5%	17,5%	12,5%	52,5%
	Anzahl	5	9	5	19
Mardin	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	26,3%	47,4%	26,3%	100,0%
	% innerhalb von Lehrer2: Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.	35,7%	56,3%	50,0%	47,5%
	% der Gesamtzahl	12,5%	22,5%	12,5%	47,5%
	Anzahl	14	16	10	40
Gesamt	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	35,0%	40,0%	25,0%	100,0%
	% innerhalb von Lehrer2: Meine Arbeit und mein Privatleben sind eng miteinander verbunden.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	35,0%	40,0%	25,0%	100,0%

Wie bereits erwähnt, wurden die Antworten der Teilnehmenden, die mit *"ich stimme teilweise zu"* geantwortet haben, in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Die folgende Analyse bezieht sich auf die Antworten von 24 teilnehmenden Lehrern. Dabei zeigt sich, dass 64,3% der Lehrer aus der Stadt Adana angeben, ihr privates Leben von ihrer Arbeit getrennt anzugehen. Dies legt nahe, dass diese Lehrer aus Adana eine klare Abgrenzung zwischen ihrem beruflichen und privaten Leben vornehmen und versuchen, beide Bereiche voneinander zu trennen. Diese Ergebnisse geben Einblicke in die persönlichen Einstellungen und Herangehensweisen der Lehrer zur *Work-Life-Balance*.

Bei der folgenden Meinungsfrage, die zu unterschiedlichen Ansichten führte, ging es um die Aussage *"Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten"*.



Tabelle 27.

Daten zur Äußerung der Lehrer in Bezug zu ihrer Befugnis auf die Gestaltung des Lehrprozesses.

		Lehrer2: Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten.			Gesamt
Die gruppierten Lehrkräfte		Ich stimme nicht zu	Ich stimme teilweise zu	Ich stimme zu	
Adana	Anzahl	6	8	7	21
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	28,6%	38,1%	33,3%	100,0%
	% innerhalb von Lehrer2: Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten.	<u>60,0%</u>	72,7%	36,8%	52,5%
	% der Gesamtzahl	15,0%	20,0%	17,5%	52,5%
	Anzahl	4	3	12	19
Mardin	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	21,1%	15,8%	63,2%	100,0%
	% innerhalb von Lehrer2: Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten.	40,0%	27,3%	<u>63,2%</u>	47,5%
	% der Gesamtzahl	10,0%	7,5%	30,0%	47,5%
	Anzahl	10	11	19	40
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	25,0%	27,5%	47,5%	100,0%
Gesamt	% innerhalb von Lehrer2: Ich habe die Befugnis, den Lehrprozess frei zu gestalten.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	25,0%	27,5%	47,5%	100,0%

Im Vergleich zu Mardin stimmen die Lehrern aus Adana mit 60% dieser Aussage nicht zu, während 63,2% der Lehrer in Mardin angaben, diese Befugnis zu besitzen. Dieser Unterschied ist wahrscheinlich auf die Unterschiede in den Bildungseinrichtungen der Lehrer zurückzuführen. Die meisten teilnehmenden Lehrer aus Adana (80,9%) sind an staatlichen Schulen tätig, während die Mehrheit der Lehrer in Mardin (63,4%) in privaten Bildungseinrichtungen arbeitet. Diese unterschiedlichen Arbeitsumgebungen

können sich auf die Autonomie und Gestaltungsfreiheit der Lehrer auswirken. Es scheint, dass Lehrer in privaten Einrichtungen möglicherweise mehr Freiheiten haben, den Lehrprozess nach eigenem Ermessen zu gestalten, während Lehrer in staatlichen Schulen möglicherweise stärkeren institutionellen Vorgaben unterliegen.

Zunächst werden die Ansichten der teilnehmenden Lehrer auf die vier Sprachfertigkeiten sowie digitalen Anwendungen geschildert. Hierzu ist die erste Differenz bei der Aussage *„Für welche Sprachfertigkeit benutzen sie außerschulische Ressourcen?“*



Tabelle 28.

Daten zur Äußerung der Lehrer zur Nutzung von außerschulischen Ressourcen.

	Die gruppierten Lehrkräfte	Lehrer3: Sprachfertigkeiten&DigitaleAnwendunge n; Für welche nutzen Sie außerschulische Ressourcen?				Gesamt
		Lesen	Hören	Schreib -en	Sprech- en	
Adana	Anzahl	5	5	3	7	20
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	25,0%	25,0%	15,0%	<u>35,0%</u>	100,0 %
	% innerhalb von; Für welche nutzen Sie außerschulische Ressourcen?	83,3%	38,5%	42,9%	53,8%	51,3%
	% der Gesamtzahl	12,8%	12,8%	7,7%	17,9%	51,3%
Mardin	Anzahl	1	8	4	6	19
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	5,3%	<u>42,1%</u>	21,1%	31,6%	100,0 %
	% innerhalb von; Für welche nutzen Sie außerschulische Ressourcen?	16,7%	61,5%	57,1%	46,2%	48,7%
	% der Gesamtzahl	2,6%	20,5%	10,3%	15,4%	48,7%
Gesamt	Anzahl	6	13	7	13	39
	% innerhalb von Lehrer: die Stadt, in der der Lehrer arbeitet	15,4%	33,3%	17,9%	33,3%	100,0 %
	% innerhalb von; Für welche nutzen Sie außerschulische Ressourcen?	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
	% der Gesamtzahl	15,4%	33,3%	17,9%	33,3%	100,0 %

Es ist auffällig, dass die Lehrenden aus Adana tendenziell mehr außerschulische Ressourcen für die Sprachfertigkeit *Sprechen* nutzen, während die Lehrenden aus Mardin eher auf außerschulische Ressourcen für die Sprachfertigkeit *Hören* zurückgreifen. Dies kann im Zusammenhang liegen, dass Adana und Mardin in verschiedenen Regionen der

Türkei liegen und unterschiedliche kulturelle Merkmale haben. Es ist sogleich möglich, dass die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, in denen sie tätig sind, sowie individuelle pädagogische Ansätze und Lehrmethoden die in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen in der Lehrbranche liegen, zu diesen Unterschieden führen.

Folgend werden die empfohlenen digitalen Anwendungen der Lehrenden verglichen, hierzu die Ergebnisse:

Tabelle 29.

Daten zu der Äußerung der Lehrer, welche Anwendung Sie ihren Lernern empfehlen.

Lehrer3: Sprachfertigkeiten und digitale Anwendungen; Die empfohlene Anwendung:								
	Busuu	DVV*	Duo- lingo	DW	Mem -rise	YOK	kahoot	Tobo
Adana	11,1%	0,0%	<u>55,6%</u>	0,0%	0,0%	11,1%	11,1%	11,1%
Mardin	5,3%	5,3%	21,1%	10,5%	5,3%	<u>52,6%</u>	0,0%	0,0%
Gesamt	7,1%	3,6%	32,1%	7,1%	3,6%	39,3%	3,6%	3,6%

*Deutscher Volkshochschulverband

Hierbei ist ein drastischer Unterschied zu erkennen. 55,6% der Lehrer aus Adana empfehlen ihren Lernern die digitale Anwendung *Dualingo*, wobei 52,6% der Lehrende aus Mardin angeben, dass sie *keine* zu empfehlende Anwendung haben. Es ist möglich, dass *Dualingo* in Adana eine bekanntere und weit verbreitete Anwendung ist als in Mardin. Dies könnte dazu führen, dass Lehrer in Adana eher dazu neigen, diese Anwendung zu empfehlen, da sie damit möglicherweise bessere Erfahrungen gemacht haben oder sie als effektives Werkzeug zur Sprachförderung betrachten. Möglicherweise legen die Lehrer in Adana einen größeren Schwerpunkt auf die Nutzung von digitalen Anwendungen zur Förderung spezifischer Sprachfertigkeiten, während die Lehrer in Mardin andere Ansätze bevorzugen oder digitale Anwendungen generell weniger in ihrem Unterricht einsetzen. Zudem kann auch das Resultat gezogen werden, dass die Verfügbarkeit von digitalen Ressourcen und die Infrastruktur für den Einsatz von digitalen Anwendungen in Schulen und Bildungseinrichtungen in Adana im Vergleich zu

Mardin unterschiedlich ist.

Im folgenden Abschnitt wird verglichen, ob die Lehrer von Adana und Mardin digitale Fremdsprachanwendungen für ihren eigenen Sprachlernprozess genutzt haben beziehungsweise nutzen.

Tabelle 30.

Daten zur Äußerung der Lehrer zur Eigennutzung von digitalen Anwendungen.

Die Stadt		Ja	Nein	Gesamt
Adana	f	2	16	18
	%	11,1%	88,9%	100,0%
Mardin	f	8	11	19
	%	42,1%	57,9%	100,0%
Gesamt	f	10	27	37
	%	27%	73%	100%

Bei der Analyse der Nutzung von digitalen Fremdsprachanwendungen für den eigenen Sprachlernprozess zeigt sich ein geringerer Anteil der Lehrer aus Adana (11,1%), die solche Anwendungen nutzen oder genutzt haben, im Vergleich zu Mardin, wo 42,1% der Lehrer angeben, digitale Anwendungen verwendet zu haben. Dies deutet darauf hin, dass Lehrer aus Mardin eine höhere Neigung zur Nutzung digitaler Fremdsprachanwendungen für ihren eigenen Sprachlernprozess aufweisen als Lehrer aus Adana. Dies könnte auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen sein, wie beispielsweise Unterschiede in der Verfügbarkeit und dem Zugang zu digitalen Ressourcen oder unterschiedliche Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte im Umgang mit Technologie.

4.2.2 Zwischenresümee

Insgesamt lassen die Ergebnisse dieser Studie darauf schließen, dass Lehrer aus Adana eine klare Trennung zwischen Berufs- und Privatleben vornehmen, während Lehrer aus Mardin möglicherweise flexibler sind. Es wurde festgestellt, dass Lehrer aus Adana eher außerschulische Ressourcen für die Sprachfertigkeit Sprechen nutzen, während Lehrer aus Mardin stärker auf Ressourcen für die Sprachfertigkeit Hören zurückgreifen. Darüber hinaus empfehlen Lehrer aus Adana häufiger die Nutzung der Anwendung *Dualingo*, während Lehrer aus Mardin weniger spezifische Empfehlungen

haben. Zudem zeigen Lehrer aus Mardin eine höhere Neigung zur Nutzung digitaler Fremdsprachanwendungen für ihren eigenen Sprachlernprozess im Vergleich zu Lehrern aus Adana. Diese Erkenntnisse betonen die Bedeutung von Kontextfaktoren, individuellen Präferenzen und Erfahrungen der Lehrer bei der Gestaltung von Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis.

4.3 Vergleich der Daten von den teilnehmenden Lerner und Lehrer

Im folgenden Unterkapitel wird der Vergleich der Meinungen zwischen den teilnehmenden 40 Lehrenden und 2311 Lernenden der deutschen Sprache als Fremdsprache dargestellt.

Zunächst ein Überblick über die Verteilung der Lehrenden und Lernenden in Bezug auf private und staatliche Einrichtungen. Dabei zeichnet sich ab, dass 17 Lehrende an privaten Einrichtungen arbeiten und insgesamt 511 Lernende betreuen, während 23 Lehrende an staatlichen Einrichtungen tätig sind und 1800 Lernende unterrichten. Besonders deutlich wird hierbei, dass die Zahl der Lernenden in staatlichen Einrichtungen am höchsten ist, was auf die hohe Belastung der Lehrenden in diesem Bereich hinsichtlich der Anzahl der Lernenden hinweist.

Im Anschluss werden die Ergebnisse der Fragen zur benötigten Unterstützung bei den verschiedenen Sprachfertigkeiten an die Lernenden sowie zur Bedeutung der verschiedenen Sprachfertigkeiten beim Deutschlernen an die Lehrenden analysiert und kombiniert.

Tabelle 31.

Daten zur Äußerung der Lehrkräfte und Lerner in Bezug zur Priorität und Unterstützungsbedürfnis der Sprachfertigkeiten

<i>Äußerungen</i>		Lesen	Hören	Schreiben	Sprech en	Ges amt
Lehrer		f	2	3	5	30
	<i>Welcher der Sprachfertigkeiten ist im DaF-Unterricht am wichtigsten?</i>	%	5,0%	7,5%	12,5%	75,0%
Lerner		f	369	337	491	1089
	<i>Bei welcher Sprachfertigkeit brauchen sie mehr Unterstützung?</i>	%	16,1%	14,7%	21,5%	47,6%

75 % der Lehrer betonen, dass die Sprechfertigkeit beim Fremdsprachlernprozess deutsch wichtig ist. 47,6% der Lerner geben an, dass sie Unterstützung für die Sprechfertigkeit benötigen.

Die Tatsache, dass beide Gruppen an dieser Stelle die gleiche Sprachfertigkeit betonen und dass die Lehrenden vorhin angaben, dass sie Lehrplankritik auf die Sprachfertigkeit Schreiben machen (siehe Tabelle 15, *Daten von den Lehrern zu den Fragen in Bezug auf die Sprachfertigkeiten.*) und dafür außerschulische Materialien einsetzen, zeigt uns, dass die Sprachfertigkeit *Sprechen* im Unterricht nicht genügend gefördert wird.

Im Folgenden werden die Nutzungshäufigkeiten der teilnehmenden bezüglich digitalen Anwendungen vergleichend analysiert.

Tabelle 32.

Daten zur Nutzungshäufigkeit der Teilnehmenden

Teilnehmer		Selten	Manchmal	Oft	Gesamt
Lehrer	f	24	7	8	39
	%	61,5%	17,9%	20,5%	100,0%
Lerner	f	813	929	448	2190
	%	37,1%	42,4%	20,5%	100,0%
Gesamt	f	837	936	456	2229
	%	37,6%	42,0%	20,5%	100,0%

Bei der Analyse der Daten zur Nutzungshäufigkeit der Ressourcen und Materialien zeigen sich interessante Ergebnisse. 61,5% der Lehrer geben an, digitale Anwendungen *selten* zu nutzen beziehungsweise genutzt zu haben. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie entweder andere Methoden und Ansätze bevorzugen oder dass die verfügbaren Ressourcen nicht ihren Bedürfnissen und Anforderungen entsprechen. Es ist möglich, dass diese Lehrer auf andere Lehrmaterialien oder eigene Unterrichtsmaterialien zurückgreifen.

Auf der Seite der Lerner gibt eine Mehrheit von 42,4% an, die Ressourcen und Materialien *manchmal* zu nutzen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lernenden digitale Anwendungen als hilfreich erachten, aber möglicherweise auch andere Lernstrategien oder -quellen nutzen. Es ist wichtig zu beachten, dass "*manchmal*" eine breite Interpretation zulässt und verschiedene Lernende unterschiedliche Vorlieben und Bedürfnisse haben können.

Diese Ergebnisse betonen die Bedeutung einer vielfältigen und flexiblen Nutzung von digitale Anwendungen für den DaF- Unterricht. Lehrer könnten ihre Unterrichtsmethoden überdenken und neue Ansätze oder Materialien in Betracht ziehen, um den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht zu werden. Gleichzeitig sollten Lehrer auch die individuellen Präferenzen und Lernstile der Lernenden berücksichtigen und ihnen die Möglichkeit geben, verschiedene Ressourcen und Materialien zu erkunden und auszuwählen, um ihr Lernen zu unterstützen.

Nun folgt der Vergleich zwischen der Einschätzung der Lehrer zur Unterstützung durch digitale Anwendungen und den Zielen der Lerner bei der Nutzung solcher Anwendungen.

Tabelle 33.

Daten zur Einschätzung der Lehrer zur Unterstützung durch digitale Anwendungen und den Zielen der Lerner bei der Nutzung solcher Anwendungen

Frage an die teilnehmenden		Antworten			Gesamt
Frage an die Lehrer:	Sehr	Mittel-	Wenig		40
<i>In wie weit sind digitale</i>		<i>mäßig</i>			
<i>Anwendungen für den</i>	37,5%	60,0%	2,5%		100,0%
<i>Sprachunterricht eine</i>					
<i>Unterstützung?</i>					
Frage an die Lerner:	Vokabel-	Sprechen	Gram-	Wieder-	
<i>Was ist ihr Ziel bei der Nutzung</i>	<i>training</i>	<i>können</i>	<i>matik</i>	<i>holen</i>	
<i>einer digitalen Anwendung?</i>			<i>lernen</i>		
	20,4%	27,7%	24,7%		27,1%

Der Vergleich der Antworten auf die beiden Fragen - die Einschätzung der Lehrer zur Unterstützung durch digitale Anwendungen und die Ziele der Lerner bei der Nutzung solcher Anwendungen - ermöglicht einen Zusammenhang zwischen den Perspektiven der Lehrenden und Lernenden. Durch diese Analyse können potenzielle Übereinstimmungen oder Diskrepanzen in den Wahrnehmungen und Erwartungen beider Gruppen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Anwendungen für den Sprachunterricht identifiziert werden und somit liefert dies wertvolle Erkenntnisse, die zur Reflexion über die Effektivität und Relevanz digitaler Anwendungen für den Sprachlernprozess beitragen und die Weiterentwicklung der Unterrichtsmethoden fördern können.

Bei der Analyse zeigt sich, dass 60% der Lehrer digitale Anwendungen als mittelmäßige Unterstützung bewerten. Dies deutet darauf hin, dass sie möglicherweise gemischte Erfahrungen mit diesen Anwendungen gemacht haben und keine eindeutige Meinung zu ihrer Effektivität haben. Es ist möglich, dass einige Lehrer bestimmte Einschränkungen oder Herausforderungen bei der Nutzung digitaler Anwendungen sehen.

Auf der anderen Seite geben die Lerner an, dass ihr Ziel bei der Nutzung solcher Anwendungen darin besteht, ihre Sprechfähigkeiten zu verbessern und das Gelernte zu wiederholen. Dies zeigt, dass die Lerner digitale Anwendungen als nützliches Werkzeug zur Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeiten betrachten und gezielt für die Entwicklung ihrer mündlichen Sprachfertigkeiten einsetzen möchten.

Diese Ergebnisse betonen die Bedeutung, die Bedürfnisse und Erwartungen sowohl der Lehrer als auch der Lerner bei der Integration digitaler Anwendungen für den Sprachunterricht zu berücksichtigen. Schulungen oder Fortbildungen könnten den Lehrern helfen, digitale Anwendungen effektiv zu nutzen und ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Gleichzeitig sollten digitale Anwendungen die Bedürfnisse der Lerner nach aktiver Kommunikation und gezieltem Üben unterstützen. Durch die Berücksichtigung dieser Aspekte kann eine effektive Nutzung digitaler Anwendungen ergänzend zum Sprachunterricht erreicht werden, um den Lernprozess zu verbessern und die Sprachfertigkeiten der Lerner weiterzuentwickeln.

Die Tatsache, dass der Deutschunterricht in staatlichen Einrichtungen nur 2 Stunden pro Woche (oder 4 Stunden pro Woche als optionaler Kurs auf Anfrage) angeboten wird, in Verbindung mit den vorliegenden Ergebnissen, verdeutlicht, dass für die Fremdsprachbildung nicht ausreichend Zeit eingeplant wird. Dieser begrenzte Umfang des Deutschunterrichts könnte sich auf die Möglichkeiten zur Integration digitaler Anwendungen und die Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Lerner auswirken. Es ist daher wichtig, die Bedeutung einer angemessenen Zeitressource für den Sprachunterricht zu betonen und mögliche Anpassungen im Stundenplan oder eine Erweiterung des Deutschunterrichts in Erwägung zu ziehen, um den Lernenden mehr Raum für aktives Lernen und den Einsatz digitaler Anwendungen zu ermöglichen.

Tabelle 34.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu den Nachteilen digitaler Anwendungen

Die Nachteile		Lehrer	Lerner	Gesamt
Hat keine Nachteile.	f	9	625	634
	%	<u>10%</u>	<u>13,6%</u>	
	%			
Zeitverschwendung	f	2	147	149
	%	2,2%	3,2%	
Unzuverlässigkeit - Fehlinformationen	f	14	483	497
	%	<u>15,6%</u>	<u>10,5%</u>	
Denkfaulheit und den Verlust der Fähigkeit zur eigenständigen Recherche	f	9	425	434
	%	10%	9,2%	
Förderung der Bildschirmabhängigkeit	f	13	696	709
	%	14,4%	15,1%	
Ablenkungsfaktor	f	6	489	495
	%	<u>6,7%</u>	<u>10,6%</u>	
Erschwert spätere Teamarbeiten	f	12	462	474
	%	<u>13,3%</u>	<u>10%</u>	
Einseitiges Lernen - Mangel an Vertiefung der Sprachlernprozesses	f	10	445	455
	%	11,1%	9,7%	
Langfristig körperliche Schäden - Augenprobleme, Wirbelsäulenkrümmung usw.	f	8	400	408
	%	8,9%	8,7%	
Sicherheitsrisiko durch böswillige Personen.	f	4	249	253
	%	4,4%	5,4%	
Schwierigkeiten bei der Kontrolle von Zeit, Effizienz usw..	f	3	188	191
	%	3,3%	4,1%	
Gesamt	f	40	2202	2242
	%	100%	100%	

Bei der Analyse der Umfrageergebnisse zur Wahrnehmung von Nachteilen digitaler Anwendungen durch Lehrer und Lerner wurden Unterschiede festgestellt. Insbesondere haben 13,6% der befragten Lerner angegeben, dass digitale Anwendungen keine Nachteile haben, während dies nur von 10% der befragten Lehrer geteilt wird.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lerner positiver gegenüber digitalen Anwendungen eingestellt sind und weniger Nachteile sehen als Lehrer. Eine Möglichkeit des Grundes dafür ist, dass Lerner digitale Anwendungen als hilfreiches Werkzeug zur Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten betrachten, während Lehrer möglicherweise eher

die Herausforderungen und möglichen Probleme im Unterrichtsprozess sehen. Dieser Unterschied in der Wahrnehmung der Nachteile zwischen Lernern und Lehrern ist ein wichtiger Aspekt, der in akademischen Diskussionen über den Einsatz digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollte. Es zeigt, dass die Perspektive der Lernenden in Bezug auf digitale Anwendungen eine Rolle spielt und nicht vernachlässigt werden sollte.

Die Analyse der Umfrageergebnisse zur Wahrnehmung von digitalen Anwendungen bezüglich ihrer Zuverlässigkeit und Informationsqualität zeigt sowohl Unterschiede zwischen Lehrern und Lernern. Insbesondere gaben 15,6% der befragten Lehrer an, digitale Anwendungen als unzuverlässig und fehlinformativ zu betrachten. Im Gegensatz dazu waren nur 10,5% der befragten Lerner dieser Meinung.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Lehrer skeptischer sind, was die Zuverlässigkeit und Informationsqualität digitaler Anwendungen betrifft, sie haben möglicherweise eine umfassendere Erfahrung im Umgang mit digitalen Anwendungen und sind daher kritischer und bewusster gegenüber möglichen Fehlinformationen. Lerner hingegen haben tendenziell weniger Bedenken in dieser Hinsicht. Sie nutzen digitale Anwendungen als Informationsquelle, ohne die gleiche kritische Bewertung anzuwenden.

Die Auswertung der Umfrageergebnisse bezüglich des Ablenkungsfaktors durch digitale Anwendungen zeigt, dass 10,6% der befragten Lerner digitale Anwendungen als ablenkend empfinden, während nur 6,7% der befragten Lehrer diese Meinung teilten.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lerner anfälliger für Ablenkungen durch digitale Anwendungen sind als Lehrer. Es besteht die Möglichkeit, dass Lerner während des DaF-Unterrichts vermehrt von anderen Funktionen oder Anwendungen auf ihren digitalen Geräten abgelenkt werden, was sich negativ auf ihre Aufmerksamkeit und ihr Lernverhalten auswirken kann. Lehrer hingegen scheinen weniger von dieser Ablenkung betroffen zu sein. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung des Ablenkungsfaktors könnte auf unterschiedliche Erfahrungen und Gewohnheiten im Umgang mit digitalen Anwendungen zurückzuführen sein. Lehrer haben möglicherweise gelernt, sich besser auf den Unterricht und die Lernenden zu konzentrieren, während Lerner möglicherweise noch lernen müssen, ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht und die Lerninhalte zu lenken und potenzielle Ablenkungen zu minimieren.

Die Identifizierung des Ablenkungsfaktors durch digitale Anwendungen ist von Bedeutung, da dies Auswirkungen auf die Effektivität des DaF-Unterrichts haben kann. Lehrer sollten sich dieser Problematik bewusst sein und geeignete Strategien entwickeln,

um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fördern und Ablenkungen durch digitale Anwendungen zu minimieren.

Durch die folgende Frage sind Einsichten über die Wahrnehmung von Lehrern und Lernenden bezüglich der Auswirkungen digitaler Anwendungen auf spätere Teamarbeiten im DaF-Unterricht erkennbar. Eine differenzierte Analyse der Daten zeigt, dass 13,3% der befragten Lehrer digitale Anwendungen als erschwerend für Teamarbeiten betrachten, während lediglich 10% der Lernenden diese Ansicht teilen.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Lehrkräfte möglicherweise stärker als Lernende davon überzeugt sind, dass die Verwendung digitaler Anwendungen negative Auswirkungen auf die Teamdynamik und die Zusammenarbeit haben kann. Dies könnte auf Bedenken hinsichtlich einer möglichen Beeinträchtigung der persönlichen Kommunikation und des direkten Austauschs zwischen den Lernenden zurückzuführen sein, was wiederum die Effektivität von Teamarbeiten beeinflusst. Auf der anderen Seite scheinen die befragten Lernenden weniger besorgt über die Auswirkungen digitaler Anwendungen auf spätere Teamarbeiten zu sein. Dies lässt darauf schließen, dass Lernende digitale Anwendungen möglicherweise als hilfreich für die Zusammenarbeit in Teams betrachten oder dass sie weniger Erfahrung mit traditionellen, nicht-digitalen Teamarbeiten haben.

Es ist zu beachten, dass sowohl Lehrkräfte als auch Lernende die potenziellen Auswirkungen digitaler Anwendungen auf spätere Teamarbeiten erkennen, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

Nachdem die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bedenken bezüglich der Nachteile digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht von Lehrern und Lernenden betrachtet wurden, stellt sich die Frage nach den potenziellen Vorteilen einer solchen Vergleichsanalyse.

Tabelle 35.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu den Vorteilen digitaler Anwendungen

Die Vorteile		Lehrer	Lerner
Die Vorteile des eigenständigen Lernens	f	15	838
	%	<u>11,7%</u>	<u>8,8%</u>
Zeitersparnis - schnell	f	14	776
	%	10,9%	8,1%
Praktische Wissensvermittlung	f	18	836
	%	<u>14,1%</u>	<u>8,8%</u>
Mobile Zugänglichkeit rund um die Uhr	f	20	879
	%	15,6%	9,2%
Verglichen mit Präsenzunterricht, geringere Stressbelastung	f	6	618
	%	<u>4,7%</u>	<u>6,5%</u>
Nützlich für Themenwiederholungen	f	11	695
	%	8,6%	7,3%
Die Bereitstellung einer freien Lernumgebung	f	14	765
	%	10,9%	8%
Die Unterstützung von Sprechen, Lesen, Hören und Schreiben	f	9	564
	%	7%	5,9%
Die Einsparung von Ressourcen durch den Verzicht auf gedruckte Materialien	f	5	464
	%	3,9%	4,9%
Die Bereitstellung verschiedener Bildungsinhalte	f	3	409
	%	<u>2,3%</u>	<u>4,3%</u>

Die unterschiedlichen Betonungen der Vorteile des eigenständigen Lernens zwischen Lehrern (11,7%) und Lernenden (8,8%) können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Eine mögliche Hypothese ist, dass Lehrer aufgrund ihrer übergeordneten Perspektive auf den Lernprozess die Bedeutung von Selbstorganisation, Selbstverantwortung und der Entwicklung von Lernstrategien, die durch digitale Anwendungen unterstützt werden können, stärker betonen. Zudem könnten Lehrer aufgrund ihrer Erfahrung im Unterrichten besser mit den Vorteilen des eigenständigen Lernens durch digitale Anwendungen vertraut sein. Lernende hingegen könnten aufgrund ihrer begrenzten Erfahrung und eventueller Unsicherheit beim eigenständigen Lernen mit digitalen Anwendungen weniger stark betonen, wie diese das Lernen unterstützen können.

Die verschiedenen Ansichten der praktischen Wissensvermittlung zwischen Lehrern (14,1%) und Lernenden (8,8%) können auf pädagogische Rollen und Verantwortlichkeiten zurückgeführt werden. Lehrer legen aufgrund ihrer pädagogischen

Rolle und Verantwortung einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung praktischer Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie können digitale Anwendungen als effektive Werkzeuge zur praktischen Anwendung von Wissen sehen und daher die Vorteile betonen, die sich daraus ergeben. Auf der anderen Seite könnten Lernende weniger Erfahrung und Vertrautheit mit der Anwendung von richtigem Wissen in der Praxis haben und daher weniger betonen, wie digitale Anwendungen dazu beitragen können.

Die unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich der geringeren Stressbelastung durch digitale Anwendungen im Vergleich zum Präsenzunterricht (Lehrer: 4,7%, Lernende: 6,5%) lassen sich durch verschiedene Faktoren erklären. Lernende sind um 1,8% stärker davon überzeugt, dass digitale Anwendungen eine geringere Stressbelastung im Sprachunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht bieten können. Diese Diskrepanz könnte auf unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen zurückzuführen sein. Lernende könnten den Präsenzunterricht als stressvoll empfinden, sei es aufgrund von Leistungsdruck, sozialen Interaktionen oder einer erhöhten Aufmerksamkeit für das eigene sprachliche Können in Anwesenheit anderer Lernender und des Lehrers. In diesem Kontext könnten digitale Anwendungen als weniger stressig empfunden werden, da sie möglicherweise einen individuelleren Lernansatz ermöglichen und eine gewisse Distanz und Flexibilität bieten. Lehrer hingegen könnten eine differenziertere Sichtweise haben, die von ihrer professionellen Verantwortung und den Herausforderungen des Unterrichts geprägt ist. Sie können die Vorteile des direkten Austauschs im Präsenzunterricht betonen, wie z.B. die Möglichkeit zur individuellen Korrektur, spontane Interaktionen oder die Förderung des Gruppengefühls. Daher könnte ihre Einschätzung zur Stressbelastung im Präsenzunterricht weniger negativ ausfallen.

Die Einschätzung der Bereitstellung verschiedener Bildungsinhalte zwischen Lehrern (2,3%) und Lernenden (4,3%) kann dadurch kommen, dass Lehrer den Fokus eher auf die effektive Vermittlung bestimmter Bildungsinhalte legen, während Lernende möglicherweise die Vielfalt und das breite Spektrum an Inhalten betonen, die digitale Anwendungen bieten können.

Aufbauend auf den unterschiedlichen Betonungen der Vorteile von digitalen Anwendungen, bietet es sich an, nun näher auf die von den teilnehmenden empfohlenen und genutzten Anwendungen einzugehen. Insbesondere interessant ist dabei, welche konkreten Sprachfertigkeiten die Lernenden verbessern oder unterstützen möchten und welche spezifischen Anwendungen sie dafür verwenden.

4.4 Die Anwendungen die von den teilnehmenden als empfehlenswert gefunden worden sind

Die Verwendung digitaler Anwendungen ergänzend zum DaF-Unterricht eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der Sprachfertigkeiten. Um das Potenzial dieser Anwendungen optimal zu nutzen, ist es von Bedeutung zu verstehen, welche konkreten Sprachfertigkeiten Lernende verbessern oder unterstützen möchten und welche spezifischen Anwendungen sie dafür empfehlen und nutzen. In diesem Unterkapitel wird eingehend mit den von Lernenden betonten Sprachfertigkeiten befasst und untersucht, welche Anwendungen sie für deren Verbesserung bevorzugen. Durch einen tieferen Einblick in diese Aspekte sind wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung der Vorlage für die Unterstützung einer bestimmten Sprachfertigkeit durch digitale Anwendungen gewonnen worden, welche bei der Erstellung von Kapitel II (die für die Sprachfertigkeiten adäquate Anwendungen) sorgfältig berücksichtigt worden sind.

Tabelle 36.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Hörfertigkeit

Die Anwendung	f	%
Bravolol	73	4,8%
Busuu (Yabancı dil öğren)	37	2,4%
Duolingo	409	27,1%
DW Learn German (Deutsche Welle)	113	7,5%
Babbel	45	3%

Wie bereits ersichtlich, wird die Anwendung *Duolingo* als die am häufigsten empfohlene und genutzte Anwendung zur Verbesserung der Hörfertigkeit identifiziert. Des Weiteren werden die Anwendungen *DW Learn German* (7,5%), *Bravolol* (4,8%), *Babbel* (3%) und *Busuu* (2,4%) von den Teilnehmenden erwähnt.

Die in dieser Studie empfohlenen Anwendungen zur Förderung der *Lesefertigkeit* wurden von den Teilnehmenden, die das *Lesen* als ihr primäres Nutzungsziel für digitale Anwendungen angaben, folgend gewählt:

Tabelle 37.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Lesefertigkeit

Die Anwendungen	f	%
Duolingo	155	29,4%
Busuu (Yabancı dil öğren)	30	5,7%
Memrise: Kolay Dil Öğrenimi	26	4,9%
Babbel	10	1,9%
Lingoda/ Linguado	2	0,4%

Die in dieser Studie empfohlenen Anwendungen zur Förderung der Lesefertigkeit (siehe Kapitel II, *Die für die Sprachfertigkeit „Lesen“ adäquate digitale Anwendungen*) wurden von den Teilnehmenden, die das Lesen als ihr primäres Nutzungsziel für digitale Anwendungen angaben, wie folgt gewählt: 29,4% von ihnen wählten *Duolingo* als geeignete Anwendung, während 5,7% *Busuu* bevorzugten. Darüber hinaus entschieden sich 4,9% für *Memrise*, 1,9% für *Babbel* und 0,4% für *Lingoda Linguado*.

Tabelle 38.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Schreibfertigkeit

Die Anwendung	f	%
Duolingo	338	29,2%
Tandem (Tripod Technology)	33	2,8%
Babbel	21	1,8%
Busuu (Yabancı dil öğren)	21	1,8%
DeutschAkademie	10	0,9%

Die Teilnehmenden, die das Schreiben als ihr Hauptnutzungsziel für digitale Anwendungen angaben, haben in dieser Studie verschiedene Anwendungen zur Förderung ihrer Schreibfertigkeit empfohlen. Die Ergebnisse zeigen, dass 29,25% von ihnen *Duolingo* als geeignete Anwendung wählten, während sich 2,8% für *Tandem* entschieden. Darüber hinaus wurden *Babbel* und *Busuu* jeweils von 1,8% der Teilnehmenden bevorzugt, und 0,9% wählten *Deutschakademie*. Aus den Angaben von insgesamt 554 Teilnehmenden, die angegeben haben, dass ihr Nutzungsziel von digitalen Anwendungen die Verbesserung der Schreibfertigkeit ist, geht hervor, dass die empfohlene Anwendung *Tandem* nicht besonders beliebt ist.

Insgesamt 592 Teilnehmer gaben an, dass ihr Hauptziel bei der Nutzung digitaler Anwendungen die Verbesserung ihrer *Sprechfertigkeit* sei. Die folgende Tabelle zeigt die von ihnen gewählten Anwendungen, die sie als nützlich empfinden:

Tabelle 39.

Daten zur Äußerung der Lehrer und Lerner in Bezug zu digitalen Anwendungen für die Verbesserung der Sprechfertigkeit

Die Anwendung	f	%
Duolingo	358	30,1%
Memrise: Kolay Dil Öğrenimi	61	5,1%
Rosetta Stone ile Dil Öğren	48	4,0%
Babbel	40	3,4%
Busuu (Yabancı dil öğren)	33	2,8%
Tandem (Tripod Technology)	32	2,7%
Lingoda/ Linguado	15	1,3%

Durch die Tabelle zu erkennen ist, dass die empfohlenen digitalen Anwendungen für die Unterstützung der Sprachfertigkeit (siehe Kapitel II, *Die für die Sprachfertigkeit „Schreiben“ adäquate digitale Anwendungen*) auch von den teilnehmenden an dieser Studie, benutzt beziehungsweise empfohlen werden. *Memrise* und *Rosetta Stone* werden mit einem Anteil von 5,1% bzw. 4% am häufigsten genannt, gefolgt von *Babbel*, *Busuu*, *Tandem* und *Lingoda/Linguado*.

Insgesamt wurden in diesem Kapitel verschiedene digitale Anwendungen im DaF-Unterricht untersucht und analysiert, insbesondere aus der Sicht der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Unterstützung der vier Sprachfertigkeiten: *Hören*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen*. Um einen besseren Überblick über die empfohlenen Anwendungen für jede einzelne Sprachfertigkeit zu geben, wird im nächsten Kapitel eine informative Tabelle präsentiert. Diese Tabelle wird es ermöglichen, die geeigneten Anwendungen spezifisch für jede Fertigkeit besser zu veranschaulichen und somit eine fundierte Entscheidung bei der Auswahl der passenden digitalen Anwendung im DaF-Unterricht zu treffen.

Diese umfassende Herangehensweise, bei der nicht nur die Ansichten der Teilnehmenden berücksichtigt wurden, sondern auch zusätzliche digitale Anwendungen nach gründlicher Recherche und Analyse empfohlen wurden, bietet einen ganzheitlichen Einblick in die Vielfalt der Möglichkeiten zur Förderung der Sprachfertigkeiten ergänzend für den DaF-Unterricht. Hierzu die Veranschaulichte Tabelle im Unterkapitel.

4.5. Vorlage zur Veranschaulichung „Welche Sprachfertigkeit wird durch welche Anwendung unterstützt“

Durch die Kombination von Teilnehmermeinungen und fundierter Forschung können Lehrer und Lerner von einer breiten Palette von digitalen Anwendungen profitieren. Dieser Ansatz ermöglicht es, eine umfassende Vorlage zur Veranschaulichung zu erstellen, die nicht nur auf den Meinungen der Teilnehmenden basiert, sondern auch auf objektiven Kriterien und pädagogischen Erkenntnissen (dazu näheres siehe *Kapitel II*), um eine optimale Unterstützung bei der Verbesserung der Sprachfertigkeiten zu bieten.

Die vorliegende Tabelle bietet eine umfassende Übersicht über die empfohlenen digitalen Anwendungen für jede der vier Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht: *Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen*.



Tabelle 40.

Vorlage zur Veranschaulichung „Welche Sprachfertigkeit wird durch welche Anwendung unterstützt“

Empfehlenswerte Anwendungen für die Sprachfertigkeit <u>Hören</u>	Empfehlenswerte Anwendungen für die Sprachfertigkeit <u>Lesen</u>	Empfehlenswerte Anwendungen für die Sprachfertigkeit <u>Schreiben</u>	Empfehlenswerte Anwendungen für die Sprachfertigkeit <u>Sprechen</u>
Deutsche Welle (Hersteller: Deutsche Welle)			
Bravolol (Hersteller: Bravolol)			
Deutschtrainer (Hersteller: Goethe-Institut)			
	Linguado (Hersteller: Linguado GmbH)		Linguado (Hersteller: Linguado GmbH)
	Duolingo (Hersteller: Duolingo)	Duolingo (Hersteller: Duolingo)	
	Memrise (Hersteller: Memrise)		Memrise (Hersteller: Memrise)
		Tandem (Hersteller: Tripod Technology GmbH)	Tandem (Hersteller: Tripod Technology GmbH)
			Rosetta Stone (Hersteller: Rosetta Stone Ltd.)
		HelloTalk (Hersteller: HelloTalk)	HelloTalk (Hersteller: HelloTalk)
			HiNative (Hersteller: Lang-8, Inc.)
Busuu (Hersteller: Busuu Limited)	Busuu (Hersteller: Busuu Limited)	Busuu (Hersteller: Busuu Limited)	Busuu (Hersteller: Busuu Limited)
Babbel (Hersteller: Babbel Limited)	Babbel (Hersteller: Babbel Limited)	Babbel (Hersteller: Babbel Limited)	Babbel (Hersteller: Babbel Limited)

Insgesamt wurden zwölf digitale Anwendungen recherchiert, analysiert und entsprechend für die vier Sprachfertigkeiten kategorisiert. Dabei wurden fünf Anwendungen für die Sprachfertigkeit *Hören* empfohlen, fünf für die Sprachfertigkeit *Lesen*, fünf für die Sprachfertigkeit *Schreiben* und acht für die Sprachfertigkeit *Sprechen*.

Insgesamt wurden alle aufgelisteten digitalen Anwendungen jeweils 24 Mal der entsprechenden Fertigkeit zugeordnet. Durch die detaillierten Informationen und Bewertungen im vorherigen Kapitel (siehe *Kapitel II*) über diese digitalen Anwendungen können Lehrende und Lernende mehr Informationen bekommen und durch die vorliegende Tabelle können sie eine fundierte Entscheidung treffen und die passende digitale Anwendung auswählen, um gezielt ihre spezifischen Fertigkeiten im DaF-Unterricht zu verbessern. Diese Tabelle stellt somit eine wertvolle Orientierungshilfe dar, um das Lernpotenzial digitaler Anwendungen optimal zu nutzen und die individuellen Bedürfnisse im DaF-Unterricht effektiv zu erfüllen.



KAPITEL X

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

5.1. Zusammenfassung der Forschung und ähnlichen Studien

Der Einsatz digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht eröffnet vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung und Verbesserung der Sprachfertigkeiten von Lernenden. Um das Potenzial dieser Anwendungen optimal zu nutzen, ist es von entscheidender Bedeutung, die Perspektiven und Empfehlungen der Deutsch-Lernenden und Deutschlehrer zu verstehen und auf dieser Grundlage geeignete digitale Anwendungen für die Förderung spezifischer Sprachfertigkeiten zu identifizieren.

Diese Arbeit präsentiert hierzu einen umfassenden Überblick über die Ergebnisse der Studie, beidem zumal Aspekte und Möglichkeiten digitaler Anwendungen auf ihre Effektivität und Potenzial für den Sprachlernprozess analysiert worden sind und anschließend durch die Meinungen der Teilnehmenden an dieser Studie, zu digitalen Anwendungen im DaF-Unterricht, insbesondere in Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten; *Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen*, kontinuierlich miteinander ausgewertet worden sind.

Die teilnehmenden Deutsch Lehrende und Lernende aus verschiedenen Bildungseinrichtungen darunter private und staatliche Schulen, Universitäten und private Sprachkurse aus den Städten *Mardin* und *Adana*, waren die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie. Dadurch wurden mehrere Bildungszentren und verschiedene Gruppen berücksichtigt. Vor Beginn der Studie wurde die Genehmigung des Ethikausschusses der Universitäten *Artuklu* und *Çukurova* sowie des Bildungsministeriums in *Adana* und *Mardin* eingeholt. Anschließend wurden Fragebögen in den genannten Städten angewendet, wodurch insgesamt 40 Deutschlehrkräfte und 2311 Deutschlernende erreicht wurden. Den teilnehmenden wurden Fragebögen bereitgestellt, bei dem es den Lehrenden Fragen in Bezug zur Lehrbranche, digitale Anwendungen und den Sprachfertigkeiten ging. Den Lehrenden wurden sogleich äquivalente Fragen in Bezug zu digitalen Anwendungen und den Sprachfertigkeiten gestellt.

Die erhobenen Daten wurden durch das Paketprogramm *IBM SPSS-Statistics 23* quantitativ analysiert und in Tabellen dargestellt. Es wurden separate sowie vergleichende Analysen der Gruppen sowie deren Eigenschaften, wie Bildungseinrichtungen oder Wohnorte, gemacht und die Differenz aufzeigenden Auswertungen bereitgestellt.

Die Wirksamkeit von Sprachlernspielen wurde auch innerhalb anderer akademischen Recherchen aufgenommen, wie die von Ballweg (2009). In dem Artikel wird die Wirksamkeit von Sprachlernspielen im Deutschunterricht untersucht. Der Autor konzentriert sich auf die theoretischen Grundlagen und Anwendungsbereiche von Sprachlernspielen, welche sich effektiv auf den Lernenden zeigen. Im Artikel wird zudem betont, dass mehr Forschung zu Sprachlernspielen betrieben und praktische Erfahrungen ausgetauscht werden sollten, wobei die vorliegende Studie dazu dient.

Bei einem anderen Beitrag, beidem die Unterstützung von digitale Spielen in Bezug zum Fremdsprachen untersucht wird, wird betont, dass diese die Lexik (Festigung und Erweiterung des Wortschatzes), die Diskursstrategien, die Grammatikalische Strukturen, die Landeskundliche Aspekte und die Kulturelle und soziale Aspekten Zuwachs an Fremdsprachenkenntnissen ermöglichen (Gabriel, 2016). Diese werden zugleich durch die vorliegende Studie aus der Sicht von Lehrkräften und Lernenden unterstützt.

Eine andere Arbeit indem digitale und nicht digitale Lehr-Lernprozesse verglichen werden, wird Schlussgefolgert, dass nicht digitale Lehr- und Lernprozesse zu besseren Lernresultate geführt hat (Müller, 2020). Dies wird in der vorliegenden Arbeit aus den Perspektiven von Lehrenden und Lernenden bestritten.

5.2. Die Kurzfassung der Ergebnisse der Lernenden

Die Umfrageergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass 2311 der teilnehmenden Lerner mit verschiedenen Sprachfertigkeiten Schwierigkeiten hat. 47,6% der Befragten gaben an, Unterstützung beim Sprechen zu benötigen, 21,5% haben Schwierigkeiten beim Schreiben, 32,3% gaben an, Probleme mit der Grammatik zu haben, 12,9% benötigen Unterstützung beim Wortschatz, 8,9% empfinden die Aussprache als herausfordernd und 14,7% benötigen Unterstützung beim Hören. Dies betont die Relevanz zur gezielten Unterstützung und Verbesserung dieser Sprachfertigkeiten, welche durch digitale Anwendungen effektiv bereitgestellt werden können.

Auf der anderen Seite zeigen die Ergebnisse, dass 33,9% der Teilnehmenden digitale Anwendungen hauptsächlich zum Hören, 26,9% für das Sprechen, 25,3% zum Schreiben und 13,9% zum Lesen nutzen, wobei die Präferenz für das passive Hörverstehen im Vergleich zu den aktiven Fertigkeiten deutlich wird, während der Bedarf an Unterstützung beim Sprechen (47,6%), Schreiben (21,5%), Hören (14,7%) und Lesen (16,1%) identifiziert wurde.

Eine andere Auswertung der Umfrageergebnisse, basierend auf 2822 Datenpunkten, zeigte, dass 27,7% der Lernenden digitale Anwendungen hauptsächlich zur Verbesserung ihrer Sprechfertigkeiten nutzten, während 27,1% sie zum Wiederholen von bereits gelerntem Material verwendeten. Darüber hinaus nannten 24,7% das Erlernen der Grammatik als Hauptziel und 20,4% nutzten die Anwendung vorrangig zum Vokabeltraining. Diese Ergebnisse legen nahe, dass das Sprechen eine bedeutende Rolle bei der Nutzung digitaler Anwendungen im Sprachlernprozess spielte. Zudem zeigt die Betonung von Wiederholung, Grammatiklernen und Vokabeltraining darauf hin, dass die Lernenden digitale Anwendungen als wirksame Werkzeuge zur gezielten und strukturierten Aneignung sprachlicher Strukturen und Vokabeln betrachteten.

Bei den Analysen, beidem die Eigenschaften der teilnehmenden als Stichproben gewählt worden sind, zeigen die Ergebnisse, dass die teilgenommenen Lerner aus privaten Einrichtung auf die Entwicklung ihrer Sprachfertigkeiten einen besonderen Fokus legen, während Lernende aus staatlichen Einrichtungen eine breitere Verteilung ihrer Bedürfnisse in den verschiedenen Sprachfertigkeiten aufweisen. Diese Divergenz der Schwerpunktsetzung deutet darauf hin, dass die institutionelle Zugehörigkeit potenziell einen Einfluss auf die individuellen Lernprioritäten und -ziele ausüben kann.

Hinsichtlich der Unterschiede innerhalb Lernergruppen in Bezug auf die Städte wurde festgestellt, dass beide Gruppen digitale Anwendungen nutzen, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Während die Lernenden aus *Adana* einen Schwerpunkt auf das Sprechen legen, betonen die Lernenden aus *Mardin* die Bedeutung des Hörverstehens und des Vokabel-Lernens. Zudem zeigen die Lernenden aus *Adana* ein größeres Vertrauen in die Effektivität digitaler Anwendungen, während die Lernenden aus *Mardin* skeptischer sind und Bedenken hinsichtlich ihrer Wirksamkeit haben.

Hierbei ist es von entscheidender Bedeutung, die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass digitale Anwendungen als ergänzendes Instrument fungieren, welches den Lernprozess unterstützt, ohne dabei die Vielfalt und Qualität der Bildungserfahrung zu beeinträchtigen. Daher ist es von größter Wichtigkeit, dass Lehrer und Bildungseinrichtungen die unterschiedlichen Lernstile, Lernziele und Vorlieben der Lernenden verstehen und dies bei ihren Empfehlungen oder eventuell Einsatz digitaler Anwendungen integrieren.

5.3. Die Kurzfassung der Ergebnisse der Lehrenden

Bei der Analyse der Daten von den 40 teilnehmenden Deutschlehrern in Bezug zu der Lehrbranche wurde erkennbar, dass es eine Verbindung zwischen der beruflichen Rolle als Lehrer und der hohen Wertschätzung dieses Berufes gibt. Darüber hinaus besteht bei den Lehrern eine größere Unsicherheit in Bezug auf ihre Fähigkeiten im Deutschunterricht, denn 92,5% gaben an, über die notwendigen Fähigkeiten zu verfügen, um ihre Arbeit auszuführen, dennoch gaben 67,5% (Divergenz von 25%) an, dass sie keinen Mangel darin sehen, DaF-Unterricht zu geben. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrer ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung ihres Berufs haben, jedoch spezifische Herausforderungen und Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem DaF-Unterricht empfinden können.

In Anbetracht der Schwerpunktsetzung lässt sich schlussfolgern, dass die mündliche Sprachfertigkeit als zentrale und bedeutende Fertigkeit im DaF-Unterricht angesehen wird, während die Meinungen hinsichtlich des Lesens, Hörens und Schreibens variieren. Die Lehrkräfte legen besonderen Fokus auf das Sprechen und nutzen eine Vielzahl von außerschulischen Ressourcen, um die verschiedenen Sprachfertigkeiten zu fördern.

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach dem pädagogischen Ansatz, den Lehrkräfte in ihrem Unterricht anwenden, ergab sich eine vielfältige Verteilung der Antworten. Von den insgesamt 40 Lehrkräften verwenden 40,8% den Ansatz des präsentierenden Lehrens, 36,7% den Ansatz des entdeckenden Lehrens und 22,4% gaben an, die konstruktivistische Pädagogik anzuwenden. Der hohe Anteil von 40,8% der Lehrkräfte, die den Ansatz des präsentierenden Lehrens verwenden, legt nahe, dass diese Lehrkräfte eine aktivere Rolle im Unterricht einnehmen und den Lernern Wissen direkt vermitteln. Dieser Ansatz wird insbesondere in Situationen angewendet, in denen grundlegende Konzepte oder Informationen vermittelt werden müssen.

Die Ergebnisse der Analysen, bei denen die Teilnehmer als Stichproben ausgewählt wurden, legen nahe, dass Lehrkräfte aus *Adana* eine deutliche Trennung zwischen ihrem beruflichen und privaten Leben vornehmen, während Lehrkräfte aus *Mardin* möglicherweise flexibler sind. Zudem wurde festgestellt, dass Lehrkräfte aus *Adana* verstärkt außerschulische Ressourcen nutzen, um die Sprechfertigkeiten ihrer Lerner zu fördern, während Lehrkräfte aus *Mardin* vermehrt auf Ressourcen zur Verbesserung des Hörverstehens zurückgreifen. Darüber hinaus empfehlen Lehrkräfte

aus *Adana* häufiger die Verwendung der Anwendung *Duolingo*, während Lehrkräfte aus *Mardin* weniger spezifische Empfehlungen aussprechen. Des Weiteren zeigen Lehrkräfte aus *Mardin* eine höhere Neigung, digitale Fremdsprachanwendungen für ihren eigenen Sprachlernprozess zu nutzen, im Vergleich zu Lehrkräften aus *Adana*. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung von Kontextfaktoren, individuellen Präferenzen und Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Gestaltung von Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis.

Hierbei ist es wichtig, den Kontext des DaF-Unterrichts in staatlichen Einrichtungen zu berücksichtigen, denn in der Türkei findet der Deutschunterricht in staatlichen Einrichtungen lediglich 2 Stunden pro Woche statt, wobei die Möglichkeit besteht, dass dies bei Bedarf auf 4 Stunden pro Woche erhöht wird, falls ein optionaler Kurs angeboten wird. Diese Tatsache könnte erklären, warum die Ergebnisse der eingesetzten Pädagogik eher auf die präsentierende Methode hindeuten, sowie es auf unzureichende Abdeckung der verschiedenen Sprachfertigkeiten hingewiesen wird, denn die Teilnehmer dieser Studie waren hauptsächlich aus staatlichen Bildungseinrichtungen. Dies verdeutlicht, dass die Unterrichtszeit für den DaF-Unterricht in staatlichen Einrichtungen nicht ausreicht, um den Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden gerecht zu werden.

Die Ergebnisse bei den Vergleichen beider Gruppen zeigen, dass Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht von sowohl Lehrern (75%) als auch Lernenden (47,6%) als wichtig erachtet wird. Trotzdem wird die Sprachfertigkeit im DaF-Unterricht nach Angaben der Teilnehmenden nicht ausreichend gefördert. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Lehrer angeben, Lehrplankritik hauptsächlich auf die Schreibfertigkeit zu konzentrieren und außerschulische Materialien für die Sprachfertigkeit Schreiben zu nutzen. Bei der Analyse der Nutzungshäufigkeit von digitalen Anwendungen zeigten sich ebenfalls interessante Ergebnisse: Lehrer nutzen diese *selten* (61,5%), während Lernende sie *manchmal* nutzen (42,4%). Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrer entweder andere Methoden bevorzugen oder dass die verfügbaren digitalen Ressourcen nicht ihren Bedürfnissen und Anforderungen entsprechen.

Es wurde durch die Studie zudem festgestellt, dass Lehrer stärker die Vorteile des eigenständigen Lernens und der praktischen Wissensvermittlung durch digitale Anwendungen betonen, während Lernende diese weniger stark hervorheben. Lernende könnten aufgrund ihrer begrenzten Erfahrung und Unsicherheit beim eigenständigen Lernen mit digitalen Anwendungen weniger stark betonen, wie diese das Lernen

unterstützen können. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Lernende eine geringere Stressbelastung durch digitale Anwendungen im Vergleich zum Präsenzunterricht sehen, während Lehrer dies weniger stark betonen. In Bezug auf die Bereitstellung verschiedener Bildungsinhalte gaben Lehrer weniger Betonung als Lernende. Diese Unterschiede können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden, wie die übergeordnete Perspektive der Lehrer, ihre Erfahrung im Unterrichten und ihre pädagogischen Rollen und Verantwortlichkeiten.

Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass Lerner weniger Nachteile digitaler Anwendungen sehen als Lehrer. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lerner digitale Anwendungen als hilfreiches Werkzeug zur Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten betrachten, während Lehrer eher die Herausforderungen und möglichen Probleme im Unterrichtsprozess sehen.

Darüber hinaus zeigte sich, dass Lehrer skeptischer sind, was die Zuverlässigkeit und Informationsqualität digitaler Anwendungen betrifft, während Lernende tendenziell weniger Bedenken in dieser Hinsicht haben. Lehrer haben möglicherweise eine umfassendere Erfahrung im Umgang mit digitalen Anwendungen und sind daher kritischer und bewusster gegenüber möglichen Fehlinformationen.

Die Studie ergab zudem, dass Lerner anfälliger für Ablenkungen durch digitale Anwendungen sind als Lehrer. Dies kann Auswirkungen auf die Effektivität des DaF-Unterrichts haben, deshalb sollten Lehrer geeignete Strategien entwickeln, um Ablenkungen zu minimieren und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fördern.

In Bezug auf die Auswirkungen digitaler Anwendungen auf spätere Teamarbeiten waren Lehrer stärker besorgt über mögliche negative Auswirkungen auf die Teamdynamik und Zusammenarbeit im Vergleich zu den Lernenden. Es ist wichtig, die Auswirkungen digitaler Anwendungen auf Teamarbeiten zu berücksichtigen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um eine effektive Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die unterschiedlichen Wahrnehmungen zwischen Lehrern und Lernenden in Bezug auf die Vorteile und Nachteile digitaler Anwendungen ergänzend zum DaF-Unterricht auf verschiedene Faktoren wie Erfahrung, Perspektive und pädagogische Rollen zurückzuführen sind. Es ist wichtig, diese Perspektiven zu berücksichtigen, um die Effektivität digitaler Anwendungen ausschöpfen zu können und so gleich den Bedenken gerecht zu werden.

Zu diesem Zweck wurde aus den Analysen und Recherchen, eine veranschaulichende Vorlage entwickelt (siehe Tabelle 38), die es Lehrern und Lernenden ermöglicht, gezielt auszuwählen, welche Sprachfertigkeiten sie verbessern oder unterstützen möchten und welche digitalen Anwendungen hierfür geeignet sind. Diese Übersicht bietet eine strukturierte Auswahlmöglichkeit von Anwendungen, die individuell auf die Sprachfertigungsbedürfnisse und Ziele der Lehrenden und Lernenden zugeschnitten sind und dient somit als ein Leitfaden zur Auswahl geeigneter Anwendungen für ein effektives und zielgerichtetes Lernumfeld.

5.4. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass digitale Anwendungen vielversprechende Möglichkeiten bieten, darunter eine erhöhte Motivation der Lernenden, eine individuelle Anpassung des Lernprozesses, eine verbesserte Interaktivität, eine Erweiterung der Lernumgebung und optionale Lehr- und Lernmöglichkeiten der Sprachfertigkeiten.

Durch die gezielte Nutzung der erstellten Übersichtstabelle, die für die Unterstützung der jeweiligen Sprachfertigkeit auf bestimmte digitale Anwendungen führt (siehe Tabelle 40), können Lernende ihre Sprachfertigkeiten in der deutschen Sprache verbessern und weiterentwickeln.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Wahl der richtigen digitalen Anwendungen von den individuellen Bedürfnissen, Lernzielen und Lernstilen der Lernenden abhängt. Lehrende sollten daher die Empfehlungen der Lernenden berücksichtigen (siehe Kapitel IV, 4.1.), aber auch ihre eigenen pädagogischen Überlegungen und Kenntnisse einbringen (siehe Kapitel IV, 4.2.), um den effektivsten Einsatz von digitalen Anwendungen für den DaF-Unterricht zu gewährleisten. Eine erfolgreiche Integration erfordert jedoch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen digitalen Anwendungen und persönlichem Austausch sowie eine sorgfältige Planung und Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden.

Dazu können weitere Forschungen und Maßnahmen zur Schulung der Lehrenden in der Integration digitaler Anwendungen beitragen, den erfolgreichen Einsatz digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht zu fördern und die Qualität des Sprachunterrichts insgesamt zu verbessern (näheres dazu siehe 5.4.2.).

Sogleich ist es wichtig anzumerken, dass digitale Anwendungen den persönlichen Austausch und die Interaktion im Klassenzimmer nicht ersetzen sollten. Die Rolle der

Lehrkräfte als Anleitung und Unterstützung der Lerner bleibt nach wie vor von großer Bedeutung.

Leider ist auch das Sprechvermögen der Lehrenden nicht ausreichend genug um die Sprechfähigkeiten der Lernenden zu erweitern. Die Absolventen der Deutschdidaktik absolvieren die Abteilung mit nichtausreichendem Deutsch. Das liegt darin, dass das erstellte Programm von YÖK (siehe yok.gov.tr, *Almanca Öğretmenliği Lisans Programı*) nicht genügend Lehrveranstaltungen bezogen auf das Sprechen hat.

Zugleich wurde erkennbar, dass es sowohl Meinungsunterschiede aber auch Gemeinsamkeiten unter den Lehrkräften und Lernern gibt. Beide Gruppen betonten die Sprachfertigkeit Sprechen gaben jedoch unterschiedliche Angaben zu anderen Themenpunkten, wie Nutzungshäufigkeit, Verwendungszweck, Vor- und Nachteile etc.

Das Bildungsministerium (MEB) besitzt eine wichtige Rolle im Bildungsbereich unseres Landes. Jedoch wurde festgestellt, dass es in einigen Punkten Mängel gibt. Einer der Kritikpunkte ist, dass die Deutschbücher, die für die Nutzung der Lehrer ausgehändigt werden nicht genügend den Sprachlernprozess unterstützen. Darüber hinaus sollten Multimedien, separate interaktive Rollenspiele und diverse Möglichkeiten angeboten werden.

Auch das inhaltliche Fehlen von Büchern als systematische Dimension ist ein wichtiger Mangel. Es sollten keine Auslassungen aufgrund der begrenzten Zeit oder *veraltete* Informationen enthalten. Hierzu sollten die Bücher genauer überprüft und entsprechend den aktuellen Informationen zugeordnet werden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Unterrichtszeit. Die vom Bildungsministerium festgelegte Unterrichtszeit ist pro Woche zwei Stunden. Es ist möglich auf Antrag diese auf 4 Stunden zu erhöhen, jedoch sind dies auch keine ausreichende Zeitspanne die deutsche Sprache angemessen zu lehren und lernen. Daher sollte der Lehrplan überarbeitet und aktualisiert werden, um den Schülern und Lehrern eine breitere Zeitspanne zu Verfügung stellen zu können.

Eine andere Tatsache ist, dass die Klassen überfüllt von Schülern sind. Dies erschwert den Prozess der einzelnen Förderung sowie der interaktiven Gestaltung, beidem die Lehrer einzeln mit den Schülern kommunizieren. Daher sollte die Anzahl der Schüler in den Klassen reduzieren werden.

Zudem sollten die individuellen Entwicklungen der Schüler in Betracht gezogen werden. Denn das Ziel des Ministeriums ist es, die akademischen und sozialen Kompetenzen der Schüler weiterzuentwickeln und sie auf die Zukunft vorzubereiten. In

dieser Richtung ist es wichtig, den individuellen Unterschieden mehr Bedeutung beizumessen und ein System zu schaffen, das nach den Interessen und Fähigkeiten der Schüler differenziert. Auf diese Weise kann jeder Schüler Erfolg haben, indem er sein eigenes Potenzial optimal nutzt.

Die Vorschläge, wie die Beseitigung der Mängel in den Büchern, die Aktualisierung des Lehrplans sowie der Unterrichtszeit und die stärkere Berücksichtigung individueller Unterschiede, werden zu einem effektiveren und gerechteren Funktionieren unseres Bildungssystems beitragen.

Darüber hinaus ist diese Studie für die Entwicklung und Evaluation neuer digitaler Anwendungen, die gezielt auf die Verbesserung von Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht ausgerichtet sind, von großem Nutzen.

Die umfassende Betrachtung der Informationen in dieser Studie, ermöglicht es zudem, Vermutungen bezüglich der Veränderungen im DaF-Unterricht aufzustellen. Diese basieren auf den Erkenntnissen und Meinungen der teilnehmenden, den diskutierten Vorteilen und Nachteilen im Zusammenhang mit der Verwendung digitaler Anwendungen, theoretischer Überlegungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Im Folgenden werden zwei Vermutungen vorgestellt, die auf diesen Informationen basieren:

Vermutung 1: Die Integration digitaler Anwendungen führt zu einer erhöhten Motivation und Engagement der Lernenden im DaF-Unterricht.

Basierend auf den Aussagen der Lernenden, die ihre positiven Erfahrungen mit digitalen Anwendungen im Sprachunterricht betonten, zeigt sich, dass die Einbindung dieser Anwendungen zu einer gesteigerten Motivation und einem erhöhten Engagement der Lernenden führt. Durch die spielerische und interaktive Natur der digitalen Anwendungen werden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv am digitalen Sprachlehrprozess teilzunehmen und ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern. Die Flexibilität und der Zugang zu verschiedenen Übungsmaterialien ermöglichen es den Lernenden zudem, ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen, was zu einer erhöhten Motivation führt.

Vermutung 2: Die gezielte Verwendung digitaler Anwendungen unterstützt den Erwerb spezifischer Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht.

Die Empfehlungen der Teilnehmer bezüglich der Auswahl und Empfehlung bestimmter digitaler Anwendungen zur Entwicklung spezifischer Sprachfertigkeiten legen nahe, dass die gezielte Verwendung dieser Anwendungen den Erwerb dieser Kompetenzen unterstützt. Digitale Anwendungen, die sich auf das Hörverstehen

konzentrieren, können beispielsweise den Lernenden dabei helfen, ihre Hörkompetenz zu verbessern. Ebenso können Anwendungen mit Schreibübungen oder interaktiven Sprechübungen den Lernenden helfen, ihre schriftlichen und mündlichen Fähigkeiten gezielt zu trainieren. Diese gezielte Verwendung digitaler Anwendungen kann somit einen positiven Einfluss auf den Erwerb und die Entwicklung spezifischer Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht haben.

5.4.1. Offene Forschungsfragen

Trotz der diskutierten Meinungen der Lehrenden und Lernenden im Zusammenhang mit der Integration digitaler Anwendungen im DaF-Unterricht bleiben Fragen offen, die sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene weiter erforscht werden können. Folgende Frage kann als Ausgangspunkt für zukünftige Forschungsarbeiten dienen und dazu beitragen, das Verständnis und den erfolgreichen Einsatz digitaler Technologien im Sprachunterricht weiter zu verbessern.

Schulung der Lehrenden: Wie bereits erwähnt, erfordert die Integration digitaler Anwendungen auch eine angemessene Schulung der Lehrenden, um ihre Kompetenzen im Umgang mit diesen Technologien zu stärken. Es stellt sich die Frage, wie die Schulung der Lehrenden optimiert werden kann, um den erfolgreichen Einsatz digitaler Technologien im Sprachunterricht zu fördern. Weitere Forschung und Maßnahmen sind notwendig, um ihre digitale Kompetenz zu verbessern und ihre Fähigkeiten zur Integration digitaler Anwendungen zu stärken.

Indem auf diese offene Forschungsfrage eingegangen wird, kann das Verständnis und die Praxis des Einsatzes digitaler Vorgehensweisen im DaF-Unterricht weiterentwickelt werden. Dies kann dazu beitragen, die Effektivität des Sprachunterrichts zu verbessern und die Lernerfahrung der Lerner zu optimieren.

Denn wie auch Mustafa Kemal Atatürk erwähnt hat, besteht *„die größte Aufgabe der Schule und der Lehrer darin, den Schülern zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln, damit sie zu unabhängigen und gebildeten Menschen heranwachsen können.“*.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aktaş, T. (2005). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti*. Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 89-100. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104677>.
- Arabacı, B. & Maden, S. (2020). *Eine Untersuchung über die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten hinsichtlich des Unterrichtsmaterials ,Digitales Storytelling ‘.XIV. IBANESS Congress Series on Economics, Business and Management Plovdiv / Bulgaria.*
- Ballweg, S. (2009). *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 36 (2-3), 223-225.
- Bänsch, A., & Alewell, D. (2020). *Wissenschaftliches Arbeiten*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Beno, E. (2011). *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten*. Neue Didaktik, (1), 79-96.
- Birkenbihl, V. 2008. *Kommunikations Probleme*, Abgerufen am 08.21, Seminar erreichbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=lrh32N7G3ag>).
- Birkenbihl, V. F. (2005). *Sprachenlernen leichtgemacht!: Die Birkenbihl-Methode Fremdsprachen zu lernen*, 30. Auflage. mvv Verlag.
- Birkenbihl, V. F. (2007). *Stroh im Kopf. Gebrauchsanleitung fürs Gehirn*, 25. Auflage, GABAL Verlag, Offenbach.
- Birkenbihl, V. F. Vorlesung ‚Humor in unser Leben‘, *Gehirn-gerechtes Einführen in die Gelotologie*. Wissenschaft von Gelächter. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=luk8x1szxrE>.
- Bortz, J., & Döring, N. (2017). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag.
- Bosnjak, M. & Schaurer, I. (2019). *Handbuch Befragungsforschung*. Springer Verlag.
- Çakır, M. (2017). *Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei*. Dyalog, 131-150.

- Çelikkaya, Ş. (2014). *Ortaöğretim İkinci Yabancı Dil Almanca Ders Kitabındaki Etkinliklerin Yazma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi*. Linguistics, Culture And Identity In Foreign Language Education. 1747. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Antonia-Ordulj-2/publication/350285056_SHYNESS_AND_FOREIGN_LANGUAGE_ANXIETY/links/60589c4292851cd8ce5ccfd8/SHYNESS-AND-FOREIGN-LANGUAGE-ANXIETY.pdf#page=1748.
- Čejková, Z. (2019). Methoden im DaF-Unterricht. Ansätze zur Vermittlung einzelner Sprachfertigkeiten (Doctoral dissertation, Masaryk University, Faculty of Arts).
- Darancık, Y. (2019). *Meinungen Und Einstellungen Zu Den Sprachfertigkeiten: Ergebnisse Der Verschiedenen Jahrgänge An Der Abteilung Lehramt Deutsch*. Schriften Zur Sprache Und Literatur, 153.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*, Wiesbaden: Springerverlag.
- Edrová, K. (2015). *Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht*. Doctoral dissertation, Diplomarbeit an der Pädagogischen Fakultät des Masaryk-Universitäts.
- Erkut, Erhan. (2020). *Covid-19 Sonrası Yükseköğretim*. Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 10 (2), 125–133. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1276103>.
- Esselborn, K. (2008). *German Studies in India. Aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik/Germanistik in Indien*. Informationen Deutsch als Fremdsprache Verlag. 35(2-3), 218-221.
- Europäische Union und Europarat, (2004-2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Raster Zur Selbstbeurteilung*. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20DE.pdf>.
- Flick, U. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt Verlag.
- Frey, E. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat B2: Prüfungstraining*. Hueber Verlag.
- Gabriel, S. (2016). *Spielend Fremdsprachen lernen–Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung*. Medienimpulse, 54 (3). Abgerufen am 11.21, erreichbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi973/1107>

- Gebhard, M., et al. (2016). *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Professionals*. Routledge Verlag.
- Gündoğar, F. & Özunal, B. S. (2017). *Frühes Deutsch In Der Türkei. Deutsch von Anfang an: Frühes Deutschlernen als Chance Perspektiven aus Südosteuropa*, 168. Waxmann Verlag.
- Hallet, W. & Schröder, C. (2016). *Fit fürs Goethe-Zertifikat B2: Lehrbuch mit integrierter Audio-CD*. Hueber Verlag.
- Hart, C. (2005). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. Sage Publications.
- Henn-Memmesheimer, B. (2018). *Sprachdidaktik: Grundlagen und Methoden*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Hidayet, T. O. K. & Arıbaş, S. (2008). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 218. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92331>.
- Hirsch, E. D. (1977). *Validity in Interpretation*. Yale University Press.
- Hufeisen, B. (2012). *Fremdsprachenunterricht: Planung, Durchführung, Evaluation*. Cornelsen Verlag.
- Jacobs, A. M. (2014). *Affektive und ästhetische Prozesse beim Lesen: Anfänge einer neurokognitiven Poetik. Sprachen Der Emotion*. Kultur, Kunst, Gesellschaft, eds G. Gebauer and M. Edler, Frankfurt Am Main, 134-154.
- Karbi, G. (2021). „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 26(2).
- Karadağ, E. & Yücel C. (2020). *Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması 2020*. Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı Yayınları. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: https://www.uni-ar.net/_files/ugd/779fe1_673141f15a3c480d9a3266a0c4cb1067.pdf.
- Karaman, F. (2017). *Temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 7 (2/1), 104-110. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/390317>.

- Kılıç, M. (2019). *Avrupa Ortak yabancı Dil öğretim programı çerçevesinde “Wie Bitte” adlı Almanca a 1 Seviyesi Ders kitaplarının dört Temel Dil Becerisi açısından Incelenmesi*. Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <https://www.proquest.com/openview/7c9457e495aec301712c0671a72d7fb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Klippel, F. (2010). *Englisch lernen im Unterricht: Didaktik für die Grundschule und die Sekundarstufe I*. Klett Verlag.
- Köksal, H., Arabacı, B., Koca, F., & Ural, N. (2021). *Lernstrategien von Lernenden der Generation Z Im Fremdsprachlichen Fernunterricht: Eine Fallstudie*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Kopp-Kavermann, Maria, (2012). „E-Learning im Fremdsprachenerwerb – Editorial“, in: Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie, 02/2012, 4-6.
- Kramsch, C. (2011). *Sprach- und Kulturunterricht: Eine Einführung*. Klett Verlag.
- Kromrey, H. (2014). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Springer Verlag.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- MEBa. (2020). *Entscheidung des Bildungsministeriums der Türkei, die Sekundarschulbildung wegen der Pandemie auszusetzen*. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/13133636_Sosyal_Etkinliklerin_Red_YazYsY.pdf.
- MEBb. (2018). *Lehrplan der neunten bis zwölften Klassen im Deutschunterricht nach dem Bildungsministerium der Türkei*. Abgerufen am 24.09.2022, erreichbar unter: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>.
- Meyer, G., & Mummendey, H. D. (2008). *Empirische Methoden in der Psychologie*. Springer Verlag.
- Miklif, F. S. (2017). *Tittel der Forschung: die Wichtigkeit der Sprachfertigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache und Unterrichtsmethoden für Deutschunterricht*. Journal of the College of Languages (JCL), 46-70.

- Müller, B. (2020). *Digitaler und nicht-digitaler Fremdsprachenunterricht. Ein Vergleich*. Masterarbeit. Abgerufen am 09.21, erreichbar unter: https://hiof.brage.unit.no/hiofxmlui/bitstream/handle/11250/2659456/M%C3%B4ller_Berit.pdf?sequence=1.
- Niewalda, K., Schmidt, M. G., & Sakamoto, S. (2016). *Ergänzungsvorschläge für Hörverstehensübungen in deutschen Lehrwerken im universitären DaF-Unterricht in Japan*. Informationen Deutsch als Fremdsprache Verlag, 43(6), 623-646.
- Oelkers, J. (1995). *Pädagogische Hermeneutik*. Klinkhardt Verlag.
- Önal, D. K. (2017). *Türkiye ve Amerika'da Yabancı Dil Eğitimi ve Öğrenimine Bakış Açıları*. Istanbul Teknik Üniversitesi Vakıf Yayını, 78, 28-31.
- Öztürk, N. (2019) *A Critical Discourse for Higher Education Preparatory Class Language Instructor Employment*. Journal of Higher Education and Science, 9(3), 375-383.
- Rahmanova, D. A. (2021). *Die Bedeutung des Online-Lernens Im Fremdsprachenunterricht*. Academic research in educational sciences, 2 CSPI conference 2, 470-473.
- Roth, G. (2010). *Persönlichkeitsunterschiede aus Sicht des Gehirns*. Vortrag. Abgerufen am 08.21, erreichbar unter: <http://neuromarketing-wissen.de/resources/top/Neuromarketing-Kongress-2010-Roth.pdf>.
- Roos, M., & Leutwyler, B. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. Hogrefe AG.
- Sawert, T., & Keil, M. (2021). *Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona-Pandemie: Vorteile, Nachteile und offene Fragen*. In Soziologie-Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie , 4, pp. 473-491.
- Schlabach, J. (1997). *Erfahrungen und sprachliche Probleme beim Auslandsstudium: Finnische Wirtschaftsstudierende in Deutschland und Österreich*. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 24 (6), 818-828.
- Ünal, D. C. (2015). *Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial*. Moderna språk, 109 (2), 104-121. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/3194>.

- UNESCO. (2023). *UNESCO's education response to COVID-19*. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>.
- Uslu, Z. (2008). *Deutschlehrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision*. Informationen Deutsch als Fremdsprache Verlag, 35 (4), 401-411.
- Uslu, Z. (2018). *Einstellungen Türkischer Deutschstudierender Zu Deutschland*. Schriften zur Sprache und Literatur II, 121.
- Üstün, B., & Tanrikulu, L. (2021). *Eine statistische Analyse des Lehrwerks „Netzwerk a1 Deutsch als Fremdsprache“ in Bezug auf die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten, Vokabeln und Grammatikaktivitäten*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(1), 147-162.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- YÖK (2020). *Pressemitteilung zur Einführung des Fernunterrichts an den Universitäten*. Abgerufen am 01.06.2023, erreichbar unter: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerdeuygulanacakuzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>.

ANHANG

Anhang 1. *Die Fragebogenziele*

Die Fragebögen wurden für die teilnehmenden Lehrkräfte und ihre Lernenden vorbereitet. Der erste Teil des Fragebogens wurde mit dem Schwerpunkt auf demografischen Fragen entworfen, um die Teilnehmer zu ihren Eigenschaften separat analysieren zu können. Der zweite Teil wurde mit Fragen vorbereitet, die darauf abzielten, die Ansichten der Teilnehmer über die vier Sprachfertigkeiten, das Lehrgebiet, den Lehrplan und die damit verbundenen digitalen Anwendungen zu untersuchen. Im dritten Teil wurde in Anlehnung an den zweiten Teil die Meinung der teilnehmenden Lehrkräfte zu digitalen Anwendungen im DaF-Unterricht ermittelt. Der vierte Abschnitt enthielt Fragen zu den Lernern, mit denen der Zusammenhang zwischen der digitalen Nutzung und den Sprachkenntnissen gegenüber den Lehrkräften untersucht werden sollte. Die aus allen Abschnitten gewonnenen Erkenntnisse werden auch untereinander verglichen und ausgewertet. Dann wird eine interinstitutionelle Analyse mit den Lehrkräften und Lernern durchgeführt.

Die unter den Fragen angegebenen Erklärungen sowie dieser Abschnitt, dienen der Zielsetzung und werden während der Durchführung nicht angegeben.

Anhang 2. Fragebogen an die Lehrer Teil 1(mit Erklärungen)

Anket BÖLÜM 1: Eğitimlilere yönelik sorular

1. Yaşınız:				
☐ 22-25	☐ 26-35	☐ 36-45	☐ 46-55	☐ 56+

Dijital dünyaya bakış açılarının söz konusu eğitim olduğunda yaş aralığının bir fark yaratıp yaratmayacağını ölçebilmek adına.

2. Eğitim durumunuz:		
☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora

Katılımcıların eğitimlerini hangi derece bitirdikleri ve bu gelişme sayesinde dijital uygulamalara bakış açılarının fark yaratıp yaratmadığını öğrenmek adına.

3. En çok hangi bölgede yaşıyorsunuz?							
☐ Marmara	☐ Karadeniz	☐ Doğu Anadolu	☐ Güney-doğu Anadolu	☐ Akdeniz	☐ İç Anadolu	☐ Ege	☐ Yurtdışı

Katılımcıların yaşadığı bölgeye bağlı olarak dijital uygulama kullanımlarının etkilenip etkilmediğini inceleyebilmek adına.

4. Öğretmen olarak çalıştığınız süre:
--

Katılımcıların alandaki tecrübesi sorulmuştur, düşüncelerin tecrübeye göre şekil alıp almayacağını kıyaslayabilmek adına. + birinci sorudaki yanıt ile yüksek pozitif ilişki gösterir.

5. Şu anda çalıştığınız şehir:

Katılımcıların hangi bölgede yaşadıkları, çalışmanın ileriki zamanında bölgeye bağlı dijital kullanım oranını ölçebilmek adına.

6. Şu anda çalıştığınız Yerleşim Birimi hangisidir?			
☐ Büyük şehir	☐ İl Merkezi	☐ İlçe Merkezi	☐ Mahalle

Katılımcıların çalıştıkları ortamı; sosyal açıdan, değerlendirebilmek adına.

7. Hangi kurumda çalışıyorsunuz?				
☐ Özel Kurs Merkezi	☐ Devlet Üniversitesi	☐ Özel Üniversite	☐ Özel Okul	☐ Devlet Okulu

Eğitim yerleri arasındaki farkları inceleyebilmek adına.

Anhang 3. Fragebogen an die Lehrer Teil 2(mit Erklärungen)

Anket BÖLÜM 2; Katılımcıların alana bakışı

Katılımcıların anketlerinde soruların sırası değiştirilecektir. Elde edilen verilere bağlı olarak sorular arasında da inceleme yapılacaktır.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. İşimle kişisel yaşantım iç içe gibidir. Katılımcıların mesleklerini özel hayatlarından ayrı görüp görmediğini değerlendirmek adına sorulmuştur.					
2. Öğretmenlik diğer mesleklerden farklı ve kutsal bir meslektir. Öğretmenlik mesleğine karşı duruşlarını inceleyebilmek adına.					
3. Eğitim vermek benim için özel bir süreçtir. Eğitim sürecine yönelik görüşü öğrenmek için sorulmuştur.					
4. İşimi gerçekleştirmek için gerekli yeteneklere sahibim.					
5. Almanca eğitimini yürütmede eksikliğimi görüyorum. 4. ve 5. Soru; katılımcıların kendilerini bu meslek için yeterli görüp görmediği sorulmuştur / kendilerini eleştirebiliyorlar mı/ gelişime-yeniliğe açıklar mı?					
6. Öğretim sürecinin nasıl tasarlanacağı konusunda serbest hareket etme yetkisine sahibim. Katılımcıların ek kaynak/ dijital uygulamaları derslerine ekleyebiliyorlar mı?					
7. Yabancı dil dersi diğer derslerden daha önemlidir. Katılımcılar yabancı dilin hangi derecede önem taşıdığını inceleyebilmek adına sorulmuştur.					

Anhang 4. Fragebogen an die Lehrer Teil 3 (mit Erklärungen)

Anket BÖLÜM 3: Almanca eğitimi verenlere yönelik dijital uygulamaların

kullanımına ilişkin sorular

Elde edilen verilere bağlı olarak sorular arasında da inceleme yapılacaktır. Soruların ana fikri altında verilmiştir.

1. Almanca dil eğitiminde aşağıdakilerden hangisi en önemlisidir?

☐	☐	☐	☐
OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA

Hangi dil becerisinin katılımcılara göre daha önemli olduğunu ölçmek için.

2. Hangisi için müfredat dışı ek kaynak kullanıyorsunuz?

☐	☐	☐	☐
OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA

Hangi becerinin daha çok desteklendiğini belirlemek adına.

3. Hangi dil becerisi kullandığınız müfredatta yeterince yer verilmemiştir?

☐	☐	☐	☐
OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA

Katılımcılara (Milli Eğitim Bakanlığı tarafından) verilen/ (özel kurumlar tarafından) önerilen müfredat da hangi becerinin yeterince desteklenmediğini belirlemek için (müfredat değerlendirilmesi).

4. Eğitiminizde herhangi bir öğretme yaklaşımı (strateji) kullanıyor musunuz?
☐ HAYIR
☐ EVET => _____ (örnek: sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme, araştırma-inceleme yoluyla öğretme)

Belirli bir yöntem kullanıyorlar mı ve buna bağlı olarak dijital uygulamalara yönlendirme yapılıyor mu?

5. Öğrencilerinizi yönlendirdiğiniz bir dijital uygulama var mı?
☐ HAYIR
☐ EVET => _____ (uygulama adı)

6. Sizce Almanca öğrenmek için öğrencileriniz en çok hangi dijital uygulamayı kullanıyorlar? _____

6.ve 7. sorular; katılımcılarının kendilerinin önerdiği bir uygulama olup olmadığı, cevaba bağlı olarak (katılımcı görüşüne göre) hangi uygulamanın kullanıldığını değerlendirmek adına sorulmuştur. Öğrenciler hangi oranda öneri kabul ediyor (dijital ortamda önerilen üzerine mi hareket ediliyor, yoksa 'keşif' yaparak mı)?

7. Almanca eğitim sürecinde kullandığınız bir uygulama oldu mu?

• HAYIR

• EVET => _____ (uygulama adı)

Kullanım sıklığı: O Nadiren O Bazen O Sık sık

8. Almanca öğrenmek için en çok önerdiğiniz uygulama hangisidir?
_____ (uygulama adı)

7.ve 8. sorular; Almanca edinimi için kullanılan ve bilinen uygulamaların tespiti ve kullanım sıklığının sorulması.

9. En çok hangisine yönelik dijital uygulama vardır?

O OKUMA	O DİNLEME	O YAZMA	O KONUŞMA
------------	--------------	------------	--------------

10. Dijital uygulama tasarımında hangisine ağırlık verilmelidir?

O OKUMA	O DİNLEME	O YAZMA	O KONUŞMA
------------	--------------	------------	--------------

10.ve 11. sorular; uygulamalar hangi beceriye yönelik tasarlanmış/ tasarlanmalı.
Katılımcıların dijital uygulamalara yönelik beklentilerin saptanması.

11. Dijital uygulamalar dil eğitimine ne kadar destek sağlar?

- O Çok
O Orta
O Az
O Hiç

12. Dijital uygulamalara dil eğitiminde ne kadar ihtiyaç vardır?

- O Çok
O Orta
O Az
O Hiç

11.ve 12. Sorular; katılımcıların görüşlerine göre uygulamaların hangi derecede etkili olduğunu belirlemek adına sorulmuştur.

13. Öğrencilerinizin ekonomik durumu nasıl?

(iyi değil) O 1 O 2 O 3 O 4 O 5 (çok iyi)

Ekonomik durumun dijital platform kullanıcılarını hangi ölçüde etkilediğinin tespiti için sorulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin cevapları ile kıyaslanacaktır.

14. Dijital uygulamaların zararları nedir?

15. Dijital uygulamaların yararları nedir?

Öğretmenlere göre dijital uygulamaların zararlarını ve yararlarını inceleyebilmek adına.

16. Pandemi sebebi ile eğitim yöntemi, metodu veya öğretme yaklaşımınızı değiştirdiniz, birleştirdiniz veya yeni bir yöntem geliştirdiniz mi?

Anhang 5. Fragebogen an die Lerner, Teil 4 (mit Erklärungen)

Anket BÖLÜM IV; ÖĞRENCİLERİN BAKIŞ AÇISI:

1. Yaşınız:

Dil ediniminde dijital uygulamaları en yoğun hangi yaş aralığının kullandığını tespit edebilmek ve kullanılan uygulamaların yaş farkı ile bir ayrımın olup olmadığını gözlemleyebilmek adına sorulmuştur (yetişkinler/gençler).

2. Yaşadığınız şehir ve ilçesi

Katılımcıların hangi bölgede yaşadıkları, bölgeye bağlı dijital kullanım oranını netleştirmek adına sorulmuştur.

3. Öğrenim kademeniz:

4. Hangi kurumda Almanca eğitimi görüyorsunuz?
--

O Özel Kurs Merkezi	O Devlet Üniversitesi	O Özel Üniversite	O Özel Okul	O Devlet Okulu
---------------------------	-----------------------------	----------------------	----------------	----------------------

Eğitim kurumları arasında kıyas yapabilmek için.

5. Hangisinde en çok desteğe ihtiyacınız var?

O OKUMA	O DİNLEME	O YAZMA	O KONUŞMA
------------	--------------	------------	--------------

Hangi becerinin eğitim sürecinde daha az desteklendiğini saptamak adına sorulmuştur. Aynı zamanda eğitimcilerin verdiği (Anket 2, üçüncü ve dördüncü soruların) cevapları ile de kıyaslanacak.

6. En çok hangisi için dijital uygulama kullanıyorsunuz?

O OKUMA	O DİNLEME	O YAZMA	O KONUŞMA
------------	--------------	------------	--------------

Dijital uygulamanın adı: _____

Hangi beceri için hangi dijital uygulamanın kullanıldığını tespit etmek için.

7. Verimli bulduğunuz uygulamalar:

Dijital uygulamanın adı: _____

Kullanım sıklığınız: *O Nadiren* *O Bazen* *O Sık sık*

8. Dil eğitiminiz için hangi uygulamayı sıklıkla kullanıyorsunuz?

Dijital uygulamanın adı: _____

Beceriler özellikle dışarda tutulmuştur, dil öğrenimi için katılımcıya göre hangi uygulamanın faydalı olduğunu öğrenmek ve 5.sorunun cevapları ile beraber değerlendirebilmek için sorulmuştur. 9. Soru; bir öncekine dayalı kullanım sıklığını belirlemek adına sorulmuştur.

9. En keyif aldığımız, sıkılmadan eğitim sürecinize katkı sağlayan uygulama hangisidir?

Dijital uygulamanın adı: _____

Hangi uygulamanın (etkili olmasını konu dışı tutarak) eğlenceli bulduklarını ve cevaplara göre bunun sebebini belirleyebilmek için sorulmuştur.

10. Bildiğiniz dil uygulamalarını sıralayın.

Dijital uygulamaların adı:

Bilinen ve kullanılan uygulamaları sıralayabilmek adına sorulmuştur.

11. Dijital uygulamaların yararları / avantajları nedir?

Öğrencilere göre dijital uygulamaların yararlarını inceleyebilmek adına.

12. Dijital uygulamaların zararları / dezavantajları nedir?

Öğrencilere göre dijital uygulamaların zararlarını inceleyebilmek adına.