

**EINE ANALYSE ZUR VERWENDUNG VON HÖRÜBUNGEN
IM KURSMATERIAL “AUSSICHTEN”
FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT**

Doktora Tezi

AYFER ÇOLAK

Eskişehir 2022

**EINE ANALYSE ZUR VERWENDUNG VON HÖRÜBUNGEN IM
KURSMATERIAL “AUSSICHTEN” FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT**

AYFER ÇOLAK

DISSERTATION

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Betreuerin: Ass. Doz. Dr. Şerife Çelikkaya

**Eskişehir
Anadolu Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Juli 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ALMANCA DERSİNE İLİŞKİN “AUSSICHTEN” DERS MATERYALİNDEKİ DİNLEME ALIŞTIRMALARININ KULLANIMINA İLİŞKİN ANALİZ

Ayfer ÇOLAK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2022

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Şerife Çelikkaya

Bu araştırmanın amacı, Açıköğretim öğrencilerinin Almanca dersine yönelik “Aussichten” adlı ders materyalindeki dinleme alıştırmalarını kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 2019-2020 öğretim yılı Güz dönemindeki önlisans ve lisans bölümündeki 675 öğrenciye karma desen analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde AMOS 24 ile SPSS 22 programları kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek maddelerine yönelik açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve sonrasında güvenilirlik analizi için madde toplam ve madde ayırt ediciliği analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak, ölçeğin iç tutarlığının belirlenmesi için Cronbach alfa testleri yapılmıştır. Nitel veriler ise açık uçlu soru yöneltme şeklinde, gönüllü 30 Açıköğretim öğrencilerinden toplanarak, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nicel analiz sonucuna göre, “Uzaktan Eğitim Programının İçerik Kalitesi” ve “Uzaktan Eğitim Programının Dil Becerilerini Geliştirme Etkisi” alt boyutları ile işitme becerilerine yönelik ölçeğin geneline öğrencilerin katılım seviyesi ‘kısmen’ olarak bulunmuştur. Nitel analiz sonucunda ise, öğrenciler işitme becerilerini geliştirilmeye yönelik daha farklı etkinlik ve alıştırmaya beklediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler ayrıca daha fazla dijital öğrenme platformları, görsel materyal ve dikte-yazma-işitme-konuşma çalışmaları gibi uygulamalı alıştırmaya taleplerinin olduğunu dile getirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Açıköğretim, İşitme becerisi, Yabancı dil eğitimi

ZUSAMMENFASSUNG

EINE ANALYSE ZUR VERWENDUNG VON HÖRÜBUNGEN IM KURSMATERIAL “AUSSICHTEN” FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Ayfer Çolak

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Juni 2022

Betreuerin: Ass.Doiz.Dr. Şerife Çelikkaya

Ziel dieser Studie ist es, die Meinung und Einstellungen von Fern-Studierenden der Anadolu Universität von Hörübungen im Kursmaterial “Aussichten” für den Deutschkurs zu ermitteln. Hierfür wurden im Herbstsemester 2019-2020 an 675 Studierenden der Fernfakultät der Anadolu Universität eine Mixed-Method-Analyse durchgeführt. Bei der Analyse quantitativer Daten wurden die Programme AMOS 24 und SPSS 22 verwendet. Für die entwickelten Skalen-Items wurden erklärende Faktorenanalysen (EFA) zur Reliabilitätsanalyse und Diskriminanzanalysen durchgeführt. Cronbachs Alpha-Tests wurden durchgeführt, um die interne Konsistenz der Skala durch Anwendung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) zu bestimmen. Qualitative Daten hingegen wurden in Form offener Fragen analysiert, wobei deskriptive Analysetechniken verwendet wurden, welche die von 30 freiwilligen Fernstudierenden gesammelt wurden. Direkte Zitate wurden aus den Antworten der Studierenden erstellt. Nach den Ergebnissen der quantitativen Analyse wurden die Teildimensionen “Inhaltliche Qualität des Fernstudiums” und “Wirkung des Fernstudiums auf die sprachliche Kompetenzentwicklung” sowie die Beteiligungsquote der Studierenden an der Gesamtskala für ihre Einstellungen zum Hörverstehen mit “teilweise” bewertet. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse gaben an, dass die Fernstudierende verschiedene Aktivitäten und Übungen erwarten, um ihre Hörfähigkeit zu verbessern. Darüber hinaus haben die Studierenden Anfragen nach mehr digitale Lernplattformen, visuelle Materialien und Diktat-Sprech-Hör- und Schreibübungen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Fernstudium, Hörverstehen

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE USE OF LISTENING EXERCISES IN THE “AUSSICHTEN”

COURSE MATERIAL FOR THE GERMAN LESSON

Ayfer Çolak

Department of Foreign Languages Education

Program in German Language Teaching

Anadolu Universty, Graduate School of Educational Sciences, June 2022

Supervisor: Dr.Öğr. Üyesi Şerife Çelikkaya

The aim of this study was to determine the opinion and attitudes of distance students of Anadolu University of listening exercises in the course material “Aussichten” for the German course. For this purpose, a mixed-method analysis was carried out on 675 students of the distance faculty of Anadolu University in the fall semester 2019-2020. AMOS 24 and SPSS 22 programs were used in the analysis of quantitative data. Explanatory factor analyzes (EFA) were carried out for the reliability analysis, for the developed scale items and then item overall and item discrimination analyses. Cronbach's alpha tests were performed to determine the internal consistency of the scale by applying confirmatory factor analysis (CFA). The qualitative data, on the other hand, were analyzed in the form of open-ended questions using descriptive analysis techniques collected from 30 distance learning volunteers. Direct citations were created from the students' responses. The results of the quantitative analysis showed; that the sub-dimensions “content quality of distance learning” and “effect of distance learning on the development of language skills” as well as the participation rate of the students in the overall scale for their attitudes about listening comprehension were rated as “partly”. The results of the qualitative analysis indicated that distance learners expect various activities and exercises to improve their listening skills. In addition, they have requests for more digital learning platforms, visual materials and dictation writing exercises.

Keywords: Foreign language teaching, Open Education, Listening comprehension

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei Ass.Doz.Dr. Şerife Çelikkaya für ihre Bereitwilligkeit und ihre wertvollen Ratschläge, die sie mir bei der Bearbeitung meiner Diplomarbeit gewidmet hat, bedanken.

Ein besonderer Dank gilt auch an den sehr geehrten Prof.Dr. Ayhan Bayrak und Ass.Doz.Dr. Müyesser Ceylan, die mich mit ihrer Informationsbereitschaft und ihrer interessanten Beiträgen und Antworten auf meine Fragen unterstützt haben.

Außerdem möchte ich Assoz.Prof.Dr. Fesun Koşmak und Assoz.Prof.Dr. Engin Bölükmeşe für ihre Hilfsbereitschaft und Vorschläge danken.

Auch Öğr.Gör. Dr. Fatma Şükran Kürkçüoğlu, Frau Geraldine Raabe Balkan, Herrn Andreas Schinke und Ass.Doz.Dr. Nejdet Karadağ, die mich in jeder Phase freundlich ermutigten und stets ein offenes Ohr für mich hatten, drücke ich meinen Dank aus.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir zu jeder Zeit mit viel Geduld, Interesse und Einsatzbereitschaft zur Seite standen.

Ayfer Çolak

Eskişehir 2022

25.06.2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ayfer Çolak

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKSAGUNG	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	xii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiv
LICHTBILDERVERZEICHNIS	xv
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xvi

TEIL I

1.EINLEITUNG	1
1.1.Das Zustandsproblem	3
1.2.Forschungsbedeutung	4
1.3.Hypothesen	4
1.4.Ziel der Arbeit	6
1.5.Forschungsüberblick	6
1.6.Definitionen.....	12

TEIL II

2.FERNSTUDIUM	13
2.1.Fernunterricht	13
2.1.1.Eigenschaften	14
2.1.2.Unterschied zwischen akademischen Fernstudiengängen und weiterbildenden Fernunterrichtskursen	16
2.2.Fernfakultät der Anadolu Universität (AÖF)	17
2.2.1.Historischer Überblick	17
2.2.2.Programme	19
2.2.2.1.Programme für Associate-Studiengang-Diplom	20

	<u>Seite</u>
2.2.2.2. <i>Programme für Bachelor-Studiengang-Diplom</i>	20
2.2.2.3. <i>Auslandsprogramme</i>	21
2.2.3. Anadolium e-Campus	22
2.2.4. e-Zertifikat-Programm	22
2.2.4.1. <i>Lehrbücher</i>	23
2.2.4.2. <i>PDF Materialien</i>	24
2.2.4.3. <i>Video Materialien</i>	25
2.2.4.4. <i>Audio Materialien</i>	25
2.2.4.5. <i>Interaktive Materialien</i>	25
2.2.5. Anmeldebedingungen für die Fernfakultät der Anadolu Universität ..	26
2.2.6. Test Forschungs Abteilung (TAB)	26
2.2.6.1. <i>TAB Arbeiten vor der AÖF-Prüfung</i>	27
2.2.6.2. <i>TAB Arbeiten nach der AÖF-Prüfung</i>	28
2.3. Einsatz von digitalen Medien zur schulischen Bildung	30
2.3.1. Computerunterstütztes Lernen im DaF	36
2.3.2. Einstellungen von Lehrkräften zum computergestützten Unterricht ..	38
TEIL III	
3. HÖREN	40
3.1. Hörverstehen	41
3.2. Hörverstehen im Wandel der Lehrmethoden	46
3.2.1. Konventionelle Methoden	47
3.2.1.1. <i>Die Grammatikübersetzungsmethode</i>	48
3.2.1.2. <i>Die Direkte Methode</i>	49
3.2.1.3. <i>Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode</i>	50
3.2.1.4. <i>Die Vermittelnde Methode</i>	52
3.2.1.5. <i>Die Kommunikative Didaktik</i>	53
3.2.1.6. <i>Der Interkulturelle Ansatz</i>	55
3.2.2. Alternative Methoden	56
3.2.2.1. <i>Suggestopädie</i>	56
3.2.2.2. <i>Natural Approach</i>	57
3.2.2.3. <i>Fremdsprachenwachstum</i>	58
3.3. Hörverstehensprobleme	62

	<u>Seite</u>
3.3.1.Akustische Probleme	62
3.3.2.Mangel an Wortschatz	62
3.3.3.Fehler bei der Verarbeitung dekodierter Informationen	63
3.3.4.Fehlende Hörstrategien	63
3.3.5.Speichern und Abrufen	64
3.3.6.Identifizierung einzelner Laute und Lautkombinationen	64
3.3.7.Verstehensprozess Wort für Wort	65
3.3.8.Kulturelles Wissen	66
3.3.9.Aufgabenstellung	67
3.4.Hilfsmitteln beim Hörverstehen	67
3.4.1.Antizipation	68
3.4.2.Inferenz	69
3.4.3.Redundanz	69
3.5.Hörstrategien	72
3.5.1.Strategien vor dem Hören	73
3.5.2.Statiegen während dem Hören	74
3.5.3.Strategien nach dem Hören	77
3.6.Hörstile	78
3.6.1.Globales Hören	79
3.6.2.Selektives Hören	79
3.6.3.Detailliertes Hören	80

TEIL IV

4.METHODE	82
4.1.Forschungsmethode	82
4.2.Forschungsdesign	83
4.3.Forschungsgruppe	83
4.4.Datenerhebung	87
4.4.1.Quantative Datenerhebungsmittel	87
4.4.1.1.Der Fragebogen	88
4.4.1.2.Inhaltsvaliditätstudie zum Fragenbogen	88
4.4.1.3.Augenscheinvaliditätstudie zum Fragebogen	89
4.4.2.Qualitative Datenerhebungsmittel	89

	<u>Seite</u>
4.5.Datensammlung	90
4.6.Datenanalyse	90
4.7.Validität und Reliabilität	91
4.7.1.Erklärende Faktenanalyse (EFA) – Cronbachs Alpha Test für Konstruktvalidität und Zuverlässigkeit Quantativer Daten	91
4.7.2.Validität und Reliabilität Qualitativer Daten	97
TEIL V	
5.ERGEBNISSE.....	98
5.1.Ergebnisse der quantativen Analyse	98
5.1.1.Deskriptive statistische Information zur entwickelten Skala	98
5.1.2.Untersuchung der Ansichten von Studierenden nach demografischen Merkmale	100
5.1.3.Korrelationsanalyse	105
5.1.4.Hierarchische Regressionsanalyse	105
5.2.Ergebnisse der qualitativen Analyse	109
TEIL VI	
6.SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE	113
6.1.Schlussfolgerung	113
6.2.Vorschläge	119
LITERATURVERZEICHNIS	123
ANHÄNGE	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.1. Demografische Merkmale der Studierenden, die das Skalenformular ausgefüllt haben.....	84-85
Tabelle 4.2. Demografische Merkmale der Studierenden, die an der Sektion Qualitative Analyse teilgenommen haben	86
Tabelle 4.3. KMO- und Barlett-Sphärizitätstestergebnisse.....	91
Tabelle 4.4. EFA-Ladungen an entwickelten Skalenelementen	92
Tabelle 4.5. Die Item-Total-Analyse.....	93
Tabelle 4.6. Item-Diskriminierung der entwickelten Skala	94
Tabelle 4.7. DFA- Anpassungsindizes	96
Tabelle 4.8. Cronbachs Alpha-Koeffizienten für die entwickelte Skala.....	97
Tabelle 5.1. Berechnete Durchschnitts- und Standardabweichungswerte für die Items der entwickelten Skala.....	98
Tabelle 5.2. Bewertungskriterien für Antworten zu Skalenitems	99
Tabelle 5.3. Mittel-, Standardabweichungs-, Kurtosis- und Schiefewerte der entwickelten Skala und ihrer Unterdimensionen	99
Tabelle 5.4. T-Testergebnisse unabhängiger Stichproben nach dem Geschlecht der AÖF-Studierenden	101
Tabelle 5.5. ANOVA-Testergebnisse nach Alter der Studenten der Fern-Fakultät	101
Tabelle 5.6. ANOVA-Testergebnisse gemäß den Klassen der AÖF-Studierenden	102
Tabelle 5.7. ANOVA/Welch-Testergebnisse gemäß der Lernzeit von den AÖF-Studierenden im Fach Deutsch.....	103
Tabelle 5.8. Unabhängige Stichproben-T-Testergebnisse basierend auf dem Status von den AÖF-Studierenden in einem deutschsprachigen Land	104
Tabelle 5.9. Ergebnisse der Korrelationsanalyse	105
Tabelle 5.10. Steuerung der hierarchischen Regressionsanalyseannahmen	106

Tabelle 5.11. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Geschlecht der Studierenden als Moderatorvariable berücksichtigt wurde	107
Tabelle 5.12. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Alter der Studierenden als Moderatorvariable verwendet wurde	108
Tabelle 5.13. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der der Status von Studierenden in einem deutschsprachigen Land als Moderatorvariable verwendet wird	109
Tabelle 5.14. Vorschläge zur Verbesserung der Deutsch-Hörfähigkeitsübungen von AÖF-Studierenden	110

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abb. 1.1.	Merkmale mobilen Lernens 12
Abb. 2.1.	Entwicklung der Medienausstattung der 12- bis 19- jährigen..... 32
Abb. 2.2.	Anteil der 12- bis 19-Jährigen, die mindestens mehrmals pro Woche die angegebenen Medien nutzen 32
Abb. 2.3.	“We Are Social 2020” statistische Darstellung der Internet-, Social Media- und Mobilnutzungsstatistik Statistics – Jährliche Wachstumsraten 33
Abb. 2.4.	“We Are Social 2020” Internetnutzungsstatistik Türkei..... 34
Abb. 2.5.	“We Are Social 2020” Türkei Internetnutzungsstatistik – Internetnutzungstools 35
Abb. 2.6.	“We Are Social 2020” Zwecke der Internetnutzung Türkei 35
Abb. 3.1.	Kommunikationsmodell 71
Abb. 4.1.	DFA-Ergebnisse 95

LICHTBILDERVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Lichtbild 3.1. So ein Mist	74
Lichtbild 3.2. Wir brauchen vier.....	76
Lichtbild 3.3. Die neue Nachbarin.....	76
Lichtbild 3.4. Probieren Sie es aus	78

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

z.B.	: zum Beispiel
usw.	: und so weiter
etc.	: und die übrigen
bzw.	: beziehungsweise
bzgl.	: bezüglich
d.h.	: das heißt
o.Ä.	: oder Ähnliches
vgl.	: vergleiche
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
HV	: Hörverstehen
TAB	: Test Forschungs Abteilung
BAUM	: Computerforschungs- und Anwendungszentrum
ÖTAG	: Einheit für Lerntechnologien
AÖF	: Fakultät für Fernstudium
YÖK	: Türkischer Hochschulrat
ECTS	: Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen
ÖSYM	: Zentrum für Bewertung, Auswahl und Zuweisung (zuständig für die Durchführung türkeiweiter Prüfungen u.a. der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium)
TÖMER	: Lehrzentrum der Türkischen Sprache

TEIL I

1. EINLEITUNG

Während die computergestützte Bildung und der Fernunterricht zu Beginn meiner Forschung sehr wichtig waren, ist sie mit dem Beginn des Pandemieprozesses, in dem wir uns befinden, in allen Bildungsbereichen definitiv unverzichtbar geworden. Zusammen mit den Aus- und Weiterbildungsprozessen wurde eine neue Weltordnung gestartet, in der auch das Arbeitsleben online von zu Hause aus stattfand.

Fast alle Informationen können heute über Computer mit Internetzugang abgerufen werden. Die Mediennutzung über das Internet hat ihren Platz auch im Spracherwerb eingenommen. Mit dem langfristigen Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht hat seine Bedeutung nach und nach zugenommen und es wurde angestrebt, durch verschiedene diesbezügliche Forschungen und Methoden Lernen effizienter zu gestalten.

Dadurch befinden sich alle Lehr- und Lernportale im Prozess der Selbstentwicklung und Erneuerung. Wie man das Lernen besser macht, wie man Lernende besser motiviert und wie man das beste permanente Lernen gestaltet, ist sehr breit gefächert.

Infolgedessen ist das Fernstudium jetzt das feste und sicherste Element der Bildung geworden. Fernstudium hat aber positive und zum Teil auch negative Aspekte. Die Nutzerzahl des Fernstudiums erhöhen sich von Tag zu Tag, weil das Fernstudium wegen seiner positiven Aspekte und letztendlich im Ergebnis des oben erwähnten Pandemie-Prozesses immer mehr bevorzugt wird. Im Vergleich zu Universitäten, welche formale Bildung bieten, lässt sich diese Ausbildungsform sehr flexibel und nach Wahl gestalten. Man benötigt lediglich das Unterrichtsmaterial, sowie die Anweisungen und den Prüfungsplan, welche nach Hause geliefert werden. Es handelt sich um eine Lehrform, die mit Teilnahme an den Prüfungen zu Datum, Ort und Uhrzeit stattfindet. Aufgrund der Pandemie wurden an der Anadolu Universität (AU) Prüfungen im Frühjahr 2019 und 2020 online durchgeführt.

Es besteht keine Verpflichtung zur Teilnahme, die Studierenden haben die Möglichkeit ihre Planung selbst zu organisieren. Allerdings kann es bei dieser Selbstplanung zu Konflikten kommen, da sich der Studierende bei dieser Selbstplanung ganz auf sich selbst konzentrieren muss. Der Studierende kann sowohl seine Freizeit

als auch Örtlichkeit und Methodik seines Studiums wesentlich selbst gestalten. Außer den schriftlichen Materialien reichen für ein Fernstudium normalerweise ein Computer und ein Internetanschluss. Es ist nur erforderlich, die Prüfungen zu den angegebenen Terminen und Orten abzulegen. Einige Fähigkeiten unterscheiden sich, insbesondere beim Erlernen einer Fremdsprache; Lerntechniken sollten privilegiert angeordnet werden.

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Fähigkeit des Hörverstehens in Deutsch als Fremdsprache (DaF). Das Hörverstehen (HV) benötigt eine geplante Technik und eine übergeordnete Gestaltung. Deshalb ist als Voraussetzung eine gute Planung für Studierende und auch für Lehrkräfte erforderlich. Arbeitsmaterial und Verwendung mit gut organisierten Anweisungen für die Entwicklung und Motivation zur Erstellung von Hörfähigkeiten sind definitiv wichtig.

Nach Tyczkowski (2008) ist Hören neben dem Lesen, die zweite rezeptive Fertigkeit:

„Das Wort „rezeptiv“ stammt vom lateinischen Wort „recipere“, was ein-, aufnehmen bedeutet, man nimmt nämlich einen Text, ein Kunstwerk als Leser, Hörer oder Betrachter auf. Im kommunikativen und unterrichtlichen Sinne hat man mit der Aufnahme des fremdsprachlichen Stoffes zu tun, deshalb soll man sich hier gerade darauf konzentrieren und die kommunikativen Elemente erörtern.“

HV und Hörsehverstehen (HSV) sind nicht nur Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit direkten Kommunikationssituationen (face to face), sie ermöglichen auch die Aufnahme vielfältiger fremdsprachlicher Informationen durch audio- und visuelle Medien (Adamczak-Krysztofowicz, 2009, S. 11).

Mit dieser Arbeit wird hauptsächlich vorgenommen, in wie weit die AU Fernstudierenden die Übungen von aktuell vorhandenem Arbeitsmaterial „Aussichten“ zum HV durchführen und die Fertigkeiten lernen.

Im nächsten Abschnitt wird das Konzept des Fernunterrichts diskutiert und es wird versucht den Stellenwert und die Bedeutung seines Einsatzes im Fremdsprachenunterricht zu betonen. Der dritte Teil konzentriert sich auf die Fähigkeit des Hörens. Er erklärt unter anderem, was HV bedeutet und wie es gelernt werden kann und welche Eigenschaften ein „guter“ Hörtext haben sollte. Auch wird die Stelle des HV's im Wandel der Lehrmethoden diskutiert. Darüber hinaus werden verschiedene Hörstile, Hörverstehensprobleme, Hilfsmittel beim HV und Hörstrategien vorgestellt.

Darauf folgt eine selbstständig durchgeführte Analyse vom Lehrwerk „Aussichten“ für Fernstudierende Daf an der Anadolu Universität. Anhand einer von

mir (der Forscherin) entwickelten Skala wird es versucht festzustellen, ob die theoretischen Anforderungen in der Praxis angewendet werden, und andererseits, ob die vorgestellten Übungen zur Bildung des HV's ein richtiges Lernen darstellen. Im vierten Teil der Studie werden die Forschungsmethoden, im fünften Teil die erzielten Ergebnisse und im letzten Teil die Schlussfolgerung und Vorschläge angegeben.

1.1. Das Zustandsproblem

Das Wissen und Können von Fremdsprachen ist wie gewöhnlich immer ein großes Plus im alltäglichen, schulischen, fachlichen und beruflichen Leben. Deshalb hat sich das Fremdsprachenlernen in jedem Bereich und jeder Phase erweitert. Jeder will und muss wenigstens eine Fremdsprache lernen. Das ist einer der Hauptgründe für die Wahl von Fernstudien, denn sie sind zeitsparend und können auch neben dem Beruf fortgesetzt werden. Doch das Fernlernen ist zeitaufwendig und kompliziert. Jede Fertigkeit muss organisiert gelernt werden. Das Problem liegt darin, dass die Übungen zu den rezeptiven Fertigkeiten wie Hören und Lesen ziemlich vernachlässigt werden. Denn Fremdsprachenlernen bedeutet nicht nur das Wissen und Können von den produktiven Fertigkeiten.

Dahlhaus (1994) betont, dass das HV eine immer vernachlässigte Fertigkeit im Sprachlernen war; der traditionelle Sprachunterricht befasste sich hauptsächlich mit Aussprache, Sprechen, Grammatik, Übersetzung und Lesen. HV wird unterschätzt; es wird davon ausgegangen, dass es im Laufe der Zeit spontan auftritt und keine besondere didaktische Aufmerksamkeit im Unterricht erfordert.

Laut Neveling (2000) steht unter den vier Fähigkeiten, die für die tägliche Kommunikation in der Muttersprache gebraucht werden, das Hören mit %45 an erster Stelle, gefolgt vom Sprechen mit %30, dem Lesen mit %16 und dem Schreiben mit %9, deshalb müssen intensiv entsprechende Vorgehensweisen erfolgen:

„[...]Das HV wird unter kommunikativem, lernpsychologischem und motivatorisch-affektivem Aspekt zunehmend als die wichtigste der vier Sprachfertigkeiten erachtet und verdient deshalb im Fremdsprachenunterricht besondere Aufmerksamkeit. Es wird betont, dass entsprechende unterrichtliche Vorgehensweisen unbedingt auf psycholinguistischen Erkenntnissen beruhen sollten, nach denen es sich beim HV nicht um ein passives Rezipieren, sondern um einen höchst aktiven und konstruktiven mentalen Prozess handelt.“

Ob das Hören im DaF verstanden wird, kann man schwer überprüfen. Im Fernstudium ist dies noch schwieriger. Diese Arbeit konzentriert sich diesbezüglich auf die zuständige Lage der AU Fernlerner in Hinsicht auf ihren rezeptiven Fertigkeiten.

Es wird untersucht inwiefern das vorhandene Lehrmaterial "Aussichten" verwendet wird. Die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören sind beim Fernlernen komplizierter und benötigen spezielle Methoden und Hilfsmaterialien. Im Fokus dieser Studie steht die Frage, in welchem Maß die Höraufgaben im DaF-Unterricht bevorzugt werden, um das HV im Fernunterricht zu verbessern.

1.2. Forschungsbedeutung

Die Bedeutung dieser Studie besteht darin, den Einfluss auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Fernstudierenden entsprechend ihrer Nutzung des vorhandenen Materials zu ermitteln. Demgemäß wurde die Forschung unter zwei Überschriften untersucht, und zwar der inhaltlichen Qualität des Lehrmaterials und deren Wirkung auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse. Im Rahmen der Recherche wurde eine Umfrage durchgeführt und mit einer offenen Frage nach Antworten gesucht. Es wurde versucht festzustellen, welche Meinungen Fernstudierende zu den Hörübungen im Deutschunterricht haben. Darüber hinaus wurde untersucht, ob sich die Meinungen von Fernstudierenden zu den Hörübungen im Unterrichtsstoff des Deutschkurses nach Geschlecht, Alter, Ausbildungsgang, Beginn des Deutschlernens und bisherigem Aufenthalt im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Mit dieser Studie wurde versucht festzustellen, ob die im Rahmen des Fernunterrichts vermittelte "inhaltliche Qualität" der Deutsch-Hörkompetenz einen signifikanten Einfluss auf die "sprachliche Entwicklung der deutschen Sprache hat. Die Studie umfasst auch den Einfluss von "inhaltlicher Qualität von Lehrmaterialien für den Fernunterricht" auf Geschlecht, Alter und Wohnort auf die "Sprachentwicklung" im Rahmen des Fernunterrichts im deutschsprachigen Raum. Die Frage, welche verschiedenen Übungen gemacht werden sollten, um das HV im Fernunterricht didaktischer zu gestalten, ist das wichtigste Ergebnis, das in der Forschung erzielt werden soll.

1.3. Hypothesen

Im Rahmen der Studie wurden folgende Hypothesen (H) ermittelt und getestet.

H1: Die Meinungen der Studierenden zum Thema "Inhaltliche Qualität" in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable "Geschlecht" auseinander.

H2: Die Meinungen der Studierenden zur “Inhaltlichen Qualität” in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Alter” auseinander.

H3: Die Meinungen der Studierenden zur “Inhaltlichen Qualität” in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Klasse” auseinander.

H4: Die Meinungen der Studierenden zur “Inhaltlichen Qualität” in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Zeit zum Deutschlernen” auseinander.

H5: Die Meinungen der Studierenden zur “Inhaltlichen Qualität” in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Präsenz im deutschsprachigen Raum” auseinander.

H6: Die Meinungen der Studierenden zur “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz” in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Geschlecht” auseinander.

H7: Die Meinungen der Studierenden zur “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz” in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Alter” auseinander.

H8: Die Meinungen der Studierenden zur “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz“ in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Klasse” auseinander.

H9: Die Meinungen der Studierenden zum Thema “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz” in Deutsch im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Zeit zum Deutschlernen” auseinander.

H10: Die Meinungen der Studierenden zur “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz” in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable “Vorher im deutschsprachigen Raum” auseinander.

H11: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der “Inhaltsqualität Deutsch” und “Sprachentwicklung Deutsch”, die im Rahmen Fernlehre vermittelt wird.

H12: Die im Rahmen von Fernlehre vermittelte “Inhaltliche Qualität” in deutscher Sprache wirkt sich positiv auf die “Entwicklung der Sprachkompetenz” in der deutschen Sprache aus.

H13: Die “Geschlechtsvariable” hat eine Moderator-Wirkung auf den Zusammenhang zwischen “Inhaltsqualität” im Deutschen und “Entwicklung der Sprachkenntnisse” im Deutschen.

H14: Die “Variable Alter” hat eine Moderator-Wirkung auf den Zusammenhang zwischen “Inhaltsqualität” im Deutschen und “Entwicklung der Sprachkenntnisse” im Deutschen.

H15: Im Zusammenhang zwischen der “Inhaltsqualität” und “Sprachkompetenz entwickeln” in Deutsch im Rahmen von Fernlehre hat die Variable, “Vorher im deutschsprachigen Raum zu sein” eine Moderator Wirkung.

1.4. Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Studie ist es, das Verhalten und die Einstellung zum Hörverstehensfertigkeit von DaF-Fernstudierenden der Anadolu Universität mit dem vorhandenen Lehrmaterial “Aussichten” aufzudecken und folglich Vorschläge zur Verbesserung zu machen. Ziel ist es, die Übungen im aktuellen Lehrbuch und deren Auswirkungen auf ihr Lernen zu analysieren.

Um Antworten auf die Fragen zum Forschungszweck zu erhalten, wurden zwei verschiedene Datenerhebungsinstrumente verwendet. Eine davon ist eine qualitative und die andere eine quantitative Forschungsmethode. Für die quantitative Analyse der Forschung wurde in diesem Rahmen mit der von mir (der Forscherin) entwickelten Skala ein Fragebogen angewendet, um festzustellen, wie die Übungen im Lehrbuch durchgeführt werden und wie diese sich auf das Lernen auswirken. Demnach wurde eine quantitative Analyse durchgeführt. In Form von einer offenen Interview-Frage zur qualitativen Analyse der Forschung wurden 30 Freiwillige gebeten, die Frage “Wenn Sie verschiedene Übungen zur Verbesserung des HV’s für den Deutschunterricht wünschen würden, welche Art von Übungen würden diese sein?” zu beantworten.

Die Antworten auf diese Frage wurden statistisch analysiert und Schlussfolgerungen wie Empfehlungen herangezogen. Die Abschnitte des Fragebogens und die offene Frage sind im Methodenteil detailliert beschrieben.

Diese Arbeit konzentriert sich definitiv auf den gegenwärtigen Zustand der Hörfähigkeit der DaF Fernstudierenden, inwieweit sie mit den vorbereiteten Höraktivitäten beschäftigt sind, um diese Fertigkeit zu verbessern.

1.5. Forschungsüberblick

Diese Arbeit bezieht sich auf die Fertigkeit HV der DaF-Fernstudierende an der Fakultät für das Fernstudium. Daher kann diese Studie defizit im Rahmen des Online-

Lernens behandelt werden. Da es keine direkte Forschung zu dem in dieser Studie behandelten Thema gibt, werden hier einige Forschungszitate vom digitalen Lernen und einige Studien zum HV erwähnt. Die meisten dieser Studien sind experimentell. (Yangın, 1998; Yaman, 1999; Cihangir, 2000; Yazkan, 2000; Karabay, 2005; Doğan, 2007; Yılmaz, 2007; Kurt, 2008; Mazi, 2008; Çelikbaş, 2010; Aytan, 2011; Melanlıoğlu, 2011; Erdem, 2012; Kaya, 2012; Çuhadar, 2012; Katrancı, 2012; Keleş, 2013; Durmuş, 2013).

In diesen Studien wurden die Auswirkungen von Strategien, Methoden und Techniken wie aktives Zuhören, aufgabenbasiertes Lehren, computerunterstütztes Sprachenlernen, konstruktives Blended Learning, Verwendung von Bildern und Videos, aktives Lernen, Metakognition, webbasiertes Hören, ELVES-Methode und Dramatisierung auf die Hörfähigkeit untersucht. Çaycı, B. und Demir, M.K. (2006) definieren die ELVES Methode in ihrer Arbeit wie folgt:

„Die ELVES-Methode, die die Kombination der Initialen der Wörter Excite, Listen, Visualize, Extend und Savor auf Englisch ausdrückt, zielt darauf ab, das Verständnis der Kinder für das zu verbessern, was sie hören und lesen.

1. Aufregen (Sicherstellen vorläufiger Informationen zur Rückrufaufmerksamkeit): In dieser Phase wird der Schüler das Vorwissen des Schülers offenlegen und Vorhersagen treffen. „Wer könnte der Held dieser Geschichte sein?“ etc. Fragen werden gestellt.

2. Listen (Zuhören): In dieser Phase wird der Text dem Schüler vorgelesen. (Oder der Schüler wird gebeten zu lesen.) In der ersten Phase wird er gebeten zu prüfen, ob sich seine vorhergesagten Antworten auf die Fragen mit der Geschichte überschneiden. Auf diese Weise soll der Schüler den Text genauer anhören / lesen.

3. Visualisieren (Imaging-Animation): Die mentale Stimulationsmethode ist eine Methode, die Kindern hilft, einen Sinn zu ergeben. „Welche Farbe hatte die Katze in der Geschichte?“, „Schließen Sie Ihre Augen und stellen Sie sich diesen Park vor. Welche Spielsachen gibt es?“ etc. Mentale Stimulation wird bei Fragen unterstützt.

4. Extend (Enhancement-Elaboration): In dieser Phase soll eine Brücke zwischen den Informationen in den Köpfen der Schüler und den neuen Informationen im Text geschlagen werden. „Was kann man diesem Text noch hinzufügen?“, „Woran hat dich diese Geschichte erinnert?“ etc. Fragen können gestellt werden.

5. Savor (Assimilation-Memory Placement): Zu diesem Zeitpunkt: „Was halten Sie jetzt von Umweltverschmutzung?“, „Möchten Sie an die Stelle eines im Text erwähnten Tieres treten?“ Warum ist das so?“ Ziel ist es, die Bedeutung zu konstruieren, die beim Lese- und Hörprozess gewonnen wird.“

Grünwald (2017) erwähnt, dass in letzter Zeit diskutiert wurde, dass digitales Lernen durch die Möglichkeit der Visualisierung mit Ton und Bewegtbild das Interesse stärkt, die Neugier, die emotionale Teilhabe beim Lernenden weckt und damit den Lernenden gut motiviert und die Lerneffizienz steigert. Die geografische Unabhängigkeit des digitalen Lernens bietet die Möglichkeit zum selbstständigen Studium.

Arnold (2018) stellt fest, dass E-Learning oder digitales Lernen dazu dient, das Lernen, in einem virtuellen Raum und in einer integrierten Lernumgebung zu schaffen und dass darunter “die unterschiedliche physische und organisatorische Anordnung elektronischer oder digitaler Medien” verstanden werden kann.

Thönen (2020) erwähnt, dass forschendes Lernen Studierenden sehr gute Möglichkeiten bietet, außerhalb des Unterrichts oder zu Hause aktiv und handelnd tätig zu sein.

Ob die Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien für Studierende und Schulen positiv sind, wird nach Tulodziecki (2019) wie folgt erläutert:

„Mit digitalen Medien sind nie dagewesene Möglichkeiten gegeben: Kommunikation und Kollaboration können zeitgleich und doch ortsunabhängig praktiziert werden. Ein grenzenloser interaktiver Erfahrungsaustausch wird auf diese Weise möglich. Lernen kann mit digitalen Medien auch selbstgesteuert, individualisiert, adaptiv, multimedial und authentisch erfolgen. Zudem können digitale Lernprogramme ein fundiertes Feedback bei der Lernsicherung geben, so dass Lehrende in ihrer Kontrollfunktion entlastet werden. Sie gewinnen dadurch die Möglichkeit, Lernende gezielter und intensiver zu unterstützen. Digitale Medien ermöglichen zusammengefasst eine neue Zieldimension beim Lehren und Lernen. ...”

Balli und Sauter (1999) weisen darauf hin, dass Multimedia und neue Medien, selbstorganisiertes und offenes Lernen und Fernstudium die Schlagworte sind, in denen in der derzeit zu beobachtenden Medien- und Methodenexplosion eine Innovation für die Weiterbildung und Erwachsenenbildung erwartet werden. Einerseits müssen unpersönliche Medien helfen, den weiteren Ausbau der Weiterbildung zu bewältigen und den steigenden Kostendruck in einem finanziellen Rahmen zu halten. Andererseits soll es eine “Selbststeuerung von Lernaktivitäten” ermöglichen und eine neue Qualität der Erwachsenenbildung schaffen, traditionelle schulische Lernmuster hinter sich lassen.

Mit der Bedeutung kommunikativer Kompetenzen hat der digital unterstützte Fernunterricht ein breites Einsatzgebiet im Fremdsprachenunterricht gewonnen.

Laut Dahlhaus (1994) ist mit der zunehmenden Globalisierung seit den 1970er Jahren die kommunikative Kompetenz zu einem grundlegenden Ziel des Sprachunterrichts geworden. Ziel ist es, die Studierenden zu befähigen, sich in den wichtigsten Situationen des täglichen oder beruflichen Lebens in einer Fremdsprache korrekt zu verständigen; d.h. die verhaltensmäßige und sprachliche Angemessenheit muss sichergestellt sein. Im Mittelpunkt des Sprachunterrichts steht nicht mehr die

Grammatik, sondern die Sprachfähigkeit und das Sprachverständnis, also der Sprachgebrauch in konkreten Situationen.

Eine Studie der Bertelsmannstiftung aus dem Jahr (2018) empfiehlt allen Lehramtskandidaten in allen Fächern qualifiziert im Umgang mit digitalen Medien sowie methodisch und didaktisch die Nutzung digitaler Medien zu erwerben. Optionale individuelle Schwerpunktsetzungen im Wahlpflichtbereich reichen nicht aus, um angehende Lehrkräfte für den späteren Unterricht mit digitalen Medien vorzubereiten. Dies erweckt den Eindruck, dass digitale Medien ein Thema sein kann, das ausgeklammert werden kann. Stattdessen ist der Umgang mit digitalen Medien systematisch und es stellt ein Querschnittsthema dar, das im Curriculum des Lehramtsstudiums enthalten ist, nämlich dass pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien auf allen Teilkursen verankert und aufeinander bezogen werden müssen. Fragen von Studierenden des Lehramtes zur Digitalisierung wird in Zukunft unvermeidlich sein. Digitalisierung ist schon längst Realität in allen Lebensbereichen und insbesondere im Bildungsbereich. Digitale Medien bieten enormes Potenzial für mehr Chancengleichheit und bessere Chancen in heterogenen Studierendengruppen und diagnostische Möglichkeiten.

Mitschian (2010) macht in der Arbeit mit dem Titel “M-Learning – Die neue Welle Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache” auf die technologischen Fortschritten und den dadurch entstehenden Veränderungen im Nutzungsverhalten aufmerksam. Diese Fortschritte fördern das mobile Lernen und die Lerninhalte werden über das Internet bereitgestellt, um dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, jederzeit auf ein mobiles Gerät zuzugreifen und es unabhängig vom Lernzweck bei sich zu tragen:

„Schon eine flüchtige Übersicht über die Lernmediendiskussion der letzten Jahrzehnte innerhalb der Fremdsprachendidaktik verdeutlicht, dass nahezu jede Weiterentwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien Reflexe in der Richtung hervorrief, dass sich dadurch das Lernen einer Fremdsprache in irgendeiner Weise verbessern ließe. Für die digitalen Medien begann dies mit dem kybernetischen Lernen bzw. dem Programmierten Unterricht und zog sich über ‚intelligente‘ Lernsysteme, CD-ROM-Learning oder Multimedia bis hin zum gegenwärtigen e-Learning oder Blended Learning, beides ebenso omnipräsent wie schlecht definiert.“

Sauer (2010) definiert in der Zulassungsarbeit mit dem Titel “Podcasts und Podcasting im gymnasialen Französischunterricht Potenziale und Grenzen eines digitalen Mediums unter besonderer Berücksichtigung des Medienalltags Jugendlicher”, die Begriffe Podcasts und ihre zwangsgemäßige Verwendung. Er weist daraufhin, dass Begriffe wie digitale Medien, elektronische Medien, technische Medien,

computerbasierte Medien, moderne Medien, Online-Medien und mobile Medien nicht trennscharf verwendet werden. Die verstärkte Handlungs- und Übungsorientierung verleiht beim Erlernen einer Fremdsprache dem Hören und Sehen in Alltag, Beruf, Bildung und Freizeit einen hohen Mehrwert.

Aktaş (2005) macht in der Arbeit mit dem Titel “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti” (Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht) darauf aufmerksam, dass die Bildung in diesem Zeitalter, wissenschaftlich, technisch, politisch, sozial und kulturell immer mehr auf Informationstechnologien ausgerichtet ist.

Sydänmetsä (2017) bearbeitet in der Magisterarbeit mit dem Titel “Die Nützlichkeit Mobiler Applikationen Beim Sprachlernen-Auffassungen von Sprachstudenten des Deutschen und Schwedischen” Diskussion über E-Learning und wie die Pädagogik mit elektronischen Geräten in Schulen und Universitäten am effektivsten entwickelt und umgesetzt werden können.

Aargau (2008) betont in seiner Studie mit dem Artikel “Fremdsprachenlernen und pädagogisch-methodisch-didaktische Praxis”, dass sowohl Lehrer als auch Lerner von großer Bedeutung für die Entwicklung des HV’s sind. Mit einfachen Anleitungen von Tonträgern und echten Sprechern aus audiovisuellen Medien bieten die Texte nicht nur Abwechslung, sondern es gibt auch andere Vorbilder, welche die Studierenden mit dem Gehörten nachahmen können, sodass sich dies positiv auf ihre Sprechfähigkeiten auswirkt. Die Entwicklung der Technologie und der Beitrag des digitalen Lernens zum Fremdsprachenunterricht sind unbestritten positiv.

Handke (2015) erläutert im Artikel “Shift Learning Activities – vom Inverted Classroom Mastery Model zum xMOOC1”, dass der Fokus in einer digitalisierten Lerneinheit auf digitalen Inhalten liegt. Dementsprechend sind multimediale Lehr- und Lernmaterialien nicht von Lehrvideos und zahlreichen interaktiven Elementen zu trennen. Die Digitalisierung von Lerneinheiten führt unweigerlich zu neuen Lehr- und Lernformen. Dadurch werden Lehr- und Lernaktivitäten, die früher in klassischen Hörsälen stattfanden, in virtuellen Räumen durchgeführt.

Roche (2008) erläutert im Artikel “Daumen hoch für das virtuelle Klassenzimmer- Zur Förderung mündlicher Interaktion in studienvorbereitenden Online-Sprachkursen durch den Einsatz eines virtuellen Klassenzimmers mit ergonomischer Benutzeroberfläche”, dass sich mit dem Einsatz von Medien in fremdsprachigen

Lerninhalten und -werkzeugen funktionalere Verwaltungsanweisungen, Informationsanweisungen, Handlungsorientierungen und kognitive Prinzipien durchsetzen und als unverzichtbare Methode sehr positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen habe.

Falk (2010) konzentriert sich in der Arbeit mit dem Titel “Ap(p)ropos mobil – über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht” auf die Nutzung von Apps beim Sprachenlernen. Dementsprechend ist dieser Lernprozess weder zeitlich noch räumlich von den Kursinhalten abhängig. Die persönliche Entscheidung darüber, wann und wo man lernt, trägt zur Förderung der Lernmotivation bei. Auch sind Wissenskompetenzen von Lehrern und Studenten bei der Nutzung virtueller App-Anwendungen sehr wichtig, denn nur bei deren richtiger Anwendung trägt es zur Entwicklung der Sprache bei.

Biebighäuser (2015) erläutert, dass für das HV Apps unvermeidliche audiovisuelle Übungen sind, wie z.B. ein interaktives Hörspiel, das den Studierenden selbst einbezieht und eine spontane Lernumgebung bietet. Daher ist es auch für fortgeschrittene Fremdsprachenlerner geeignet, da es eine unterhaltsame und motivierende Möglichkeit bietet, ihr Hörverständnis zu verbessern.

Adamczak-Krysztofowicz, Stork und Trojan (2015) charakterisieren mobiles Lernen im Artikel “Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts” anhand der unten angegebenen Merkmalen:

1. Mobiles Lernen geht von einem lernerzentrierten, selbstbestimmten und output-orientierten konstruktiven Lernmodell aus.
2. In allen Konzepten mobilen Lernens nehmen die zentralen didaktisch-methodischen Prinzipien wie Authentizität, Kontextbezogenheit und Situiertheit von Lernanlässen grösstmöglichen Raum ein (Informationen sollen in einem authentischen Kontext dargeboten werden).
3. Vielfältige Formen mobilen Lernens fokussieren sowohl auf ein selbstgesteuertes und individuelles als auch ein kooperatives und kollaboratives Lernen, das «die bedarfsorientierte Bereitstellung von Informationen, die Verbindung zu den persönlichen sozialen Netzwerken und die Einbettung in formale Lernangebote» (Rohs 2013, 85) ermöglicht.
4. Mobiles Lernen bietet realitätsnahe sowie zeitlich und örtlich flexible Unterrichtsgestaltung und ermöglicht, unmittelbare und uneingeschränkt verfügbare Lerninhalte auch in Form interaktiver Lerneinheiten einzubinden (vgl. Mayrberger, 2013, 5 ff.).
5. Mobiles Lernen überwindet die Grenzen des formalen Unterrichts und dringt in die persönliche Lernumgebung des Lerners, der laut Herber und Waba (2011, 2ff.) als Impulseempfänger, Weltentdecker, Forscher und Netzwerker auftritt (vgl. Abbildung 1.5.).



Abb. 1.1. Merkmale mobilen Lernens. *Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts*(Adamczak Krysztofowicz, Stork und Trojan, 2015, S. 17).

In der aktuellen Pandemiezeit gibt es Bestrebungen, noch viel mehr Studien zum computergestützten Lernen durchzuführen und diese bestmöglich in die Praxis umzusetzen. Es zeigt sich, dass in den angegebenen Studien, unterschiedliche Dimensionen der Hörfähigkeit diskutiert werden. Im Teil 2.3.1. wird computerunterstütztes Lernen in DaF ausführlicher vorgenommen.

1.6. Definitionen

App: App ist die Abkürzung von engl. Application. Darunter versteht man Anwendungssoftware, d.h. ein ausführbares Programm, das eine mehr oder weniger nützliche Funktion ausführt, aber nicht mit der Funktionsweise eines Systems zusammenhängt. Auf diese Weise wird die Funktionalität eines Gerätes erweitert (http-2).

Podcasts: Audio- oder Videoaufnahmen (Emde, 2012, S. 67).

TEIL II

2. FERNSTUDIUM

Im folgenden Kapitel wird auf die Grundlagen des Fernstudiums, den Eigenschaften, den Unterschieden, auf ihre historische Entwicklung und die Testforschungsabteilung (TAB), deren Vorbereitungen zur Prüfung und dem Einsatz von Medien in DaF eingegangen.

2.1. Fernunterricht

Ein Fernstudium beziehungsweise eine Lernform im Fernunterricht besteht darin, dass man sich ortsunabhängig, zeitlich flexibel und neben dem Beruf oder anderen schulischen Bildungen fortbilden kann. Die Studierenden bekommen dazu in regelmäßigen Zeitabschnitten die Lehrmaterialien zugeschickt. Die meisten davon sind in der Regel schriftliche Materialien, die ortsansässig durchgearbeitet werden können. Teilweise kommen auch CD's, Video's oder E-Learning zum Einsatz. Der Versand der Unterlagen erfolgt entweder per Post oder auf elektronischem Wege. Im Fernstudium ist eine Weiterbildung über die Landesgrenzen hinweg problemlos möglich (Jung und Oppermann, 2011, S. 2).

Heute werden alle Arten von Bildung aus der Ferne erteilt. Manche davon sind akademische Fernstudiengänge, manche wiederum weiterbildende Fernunterrichtskurse. Diese Studie behandelt die Meinungen und das Verhalten von Studierenden der Fakultät für Fernunterricht der Anadolu Universität, die institutionell Fernunterricht anbietet. Ziel ist es, das Hörvermögen zu verbessern. Wichtig ist hier, für welche Absicht die Ausbildung erlernt wird und von welcher Institution sie abgenommen wird.

Für die Kommunikation mit den Studierenden stehen verschiedene Kanäle zur Verfügung. Die Kommunikation erfolgt in der Regel einfach mit Hilfe von E-Mails. Der Großteil des Lernens wird von zu Hause aus erledigt. Im Fernstudium ist es verpflichtend, für Prüfungen an einen bestimmten Ort und Datum zu gehen. Dies gilt insbesondere für die Prüfungen akademischer Einrichtungen (vgl. Jung, Oppermann, 2011, S. 10).

2.1.1. Eigenschaften

Bei dieser Forschung geht es im Wesentlichen darum, das Hörverständnis von DaF-Studierenden im Fernunterricht zu verbessern.

In diesem Zusammenhang lassen sich die Merkmale, Vor- und Nachteile des Fernstudiums wie folgt zitieren (http 3):

Merkmale

- **Globalisierung:** Einrichtungen, die Fernunterricht anbieten, können im Allgemeinen globale Bildung anbieten. Seit über 100 Jahren bieten Bildungseinrichtungen, die in Europa an solchen Aktivitäten beteiligt sind, regelmäßig Fernunterrichtsdienste für Beamte oder handelsbezogene Schülern an, die in transmarinen Ländern arbeiten.
- **Personalisierung:** Das Fernunterrichtssystem bringt den Schüler vom Klassenzimmer an einen Ort, an dem er individuell unterrichtet werden kann. In diesem System wird das Lernen in Unternehmen durch individuelles Lernen nach Einzelpersonen ersetzt.
- **Industrialisierung:** Um dem wachsenden Bedarf eines großen Publikums an einem Produkt gerecht zu werden, ist der Aufbau von Fernunterrichtseinrichtungen unverzichtlich geworden, um schnell und effektiv auf die steigenden Bildungsanforderungen der Menschen adressieren zu können.
- **Betreuung von Schülern**, die keinen Anspruch auf traditionelle Bildung haben: Fernunterricht ist ein Bildungssystem, das jedes Jahr von Millionen von Menschen weltweit bevorzugt wird. Es ist jedoch eine erwartete Wahl für diejenigen, die nicht die Möglichkeit haben, den Unterricht in Bezug auf Ort / Zeit in der jeweiligen Bildungseinrichtung zu besuchen (Vollzeitbeschäftigte - Beamte, Soldaten - diejenigen, die in verschiedenen Städten / Ländern leben).
- **Mobilität:** Während in den 1980er Jahren stationäre Computerkonferenzsysteme und Zwei-Wege-Videokonferenzsysteme für die Kommunikation über große Entfernungen verwendet wurden, werden heute weitreichende tragbare Computer und Mobiltelefone verwendet.
- **Schnelles Feedback:** Dank des Fernunterrichts können Schüler heute ihre Hausaufgaben zu jeder Tageszeit von überall auf der Welt per E-Mail senden und die Ergebnisse ihrer Studien zum www. auf die gleiche Weise erhalten.
- **Billiger sein als andere Bildungssysteme:** Es ist das billigste unter den Fernunterrichtssystemen, es sei denn, die Investitionen in die Infrastruktur sind zu hoch oder die Gebühr pro Schüler ist höher als bei herkömmlicher Bildung oder es gibt nicht genügend Schüler, um die Investitionskosten zu decken.
- **Technologie und Bildung:** Virtuelle Klassenzimmer können mithilfe von Satelliten- oder komprimierter Videocodierung oder voller Bandbreite miteinander verbunden werden, so dass Personen auch an entfernten Standorten geschult werden können.

Wenn man sich aufgrund seiner Eigenschaften für Fernstudium entschieden hat, sollten auch die Vor- und Nachteile dieser Ausbildung recherchiert werden.

Im Folgenden werden die Vorteile und Nachteile zitiert:

Vorteile

- Gelegenheit mit großer Zahl von Lerngruppen zu kommunizieren.
- Physikalische Abstandsgröße bereitet kein Problem.
- Bildungschance für behinderte Menschen, die nicht zur Schule gehen können.
- Raum- und Zeitprojekt verschwindet.
- Schnellen und einfachen Zugriff auf Informationen.
- Jeder kann für sein individuelles Tempo angemessene Ausbildung erhalten.
- Interaktive und dynamische Lernprozesse mit Lehrern (Altıparmak/Kurt/Kapıdere, 2011, S. 321).

Nachteile (http 4)

- Das Verschwinden von persönlichen Interaktionsumgebungen- und Möglichkeiten, die in Lernumgebungen als wichtig angesehen werden.
- Im Lernprozess auftretende Lernschwierigkeiten und Probleme, können nicht sofort gelöst werden.
- Planungsschwierigkeiten für Personen, die keine Gewohnheit zum Selbststudium haben und diese Fähigkeit nicht entwickeln.
- Die Verpflichtung, zu dem von berufstätigen Personen zugewiesenen Zeitpunkt zu studieren.
- Einschränkungen bei der Bearbeitung anwendungsorientierter Themen wie Labors oder Workshops.
- Die Unfähigkeit des Lehrers, die Bedürfnisse der Verwendung von Ausdruckselementen wie Mimik, Körperbewegungen usw. zu erfüllen.
- Gesundheitsprobleme von Studenten und Dozenten aufgrund langfristiger Computernutzung.
- Schüler können keine Gruppenarbeit wie im formalen Bildungssystem leisten, und Schüler, die ein Fernunterrichtszeugnis für soziale Bildung erhalten, können in sozialen Umgebungen schwächer sein.

Die Website Anadolu Universität enthält die folgenden Informationen über das System der AÖF(http 5):

- Die Fakultät für Fernstudium der Anadolu Universität spielt eine unverzichtbare Rolle bei der Überwindung der Bildungsprobleme der Türkei mit Hilfe spezieller Projekte sowie bei der Bereitstellung von Hochschulbildung für mehr als 1 Million aktive Studenten und etwa 3,5 Millionen Absolventen durch Fernstudium. Das Fernstudium, das über eine sehr flexible Struktur und eine starke, schnell handlungsfähige Organisation verfügt, hat sich zu einem Anziehungspunkt für die internationale Zusammenarbeit entwickelt. Mit der sich ständig erneuernden offenen und fernen Bildungsmethode setzt sie viele Neuerungen und Innovationen im Türkischen Hochschulsystem unseres Landes in die Praxis um und gehört mit ihrer Studierendenzahl zu den Mega-Universitäten der Welt.
- Die Fakultät für Fernstudium der Anadolu Universität, die eine zusätzliche Kapazität anbietet, um die Nachfrage nach Hochschulbildung in unserem Land zu befriedigen, setzt seinen Associate Degree, den Bachelor-Abschluss und die Bachelor-Ausbildung für nationale Bildung, Gesundheit, Theologie, Landwirtschaft, Polizei, Gendarmerie, Land, See-, Luft- und Justizpersonal mit Fernunterrichtsmethoden fort.
- Die Fakultät für das Fernstudium der Anadolu Universität mit insgesamt 21 grundständigen und 42 assoziierten Studiengängen bietet Türkischen Staatsbürgern, die in der Türkischen Republik Nordzypern, Aserbaidschan, Kosovo, Mazedonien, Bulgarien, Bosnien und Herzegowina, Nordamerika und Saudi-Arabien, Iran und verschiedene westeuropäische Länder leben, mit dem modernen Fernbildungssystem Bildungsdienstleistungen an. Heute sind fast die Hälfte der Studierenden, die an Universitäten in der Türkei studieren, Studierende der Anadolu-Universität (AU) und Studierende der Fakultät für Fernstudium (AÖF). Mit diesem Aspekt ist das Fernbildungssystem stolz darauf, unter allen Umständen gleiche Bildungschancen zu bieten, ohne seine körper-, hör- und sehbehinderten Bürger sowie diejenigen, die versuchen, ihre Haftstrafen zu verbüßen, zu ignorieren.

Bei der Planung ist es definitiv sehr wichtig, auch die negativen Aspekte zu berücksichtigen. Auch die Wahl vom Fach ist hier essenziell. Durch die Präzisierung der Merkmale, Eigenschaften und der Vor- und Nachteile des Sprachfernunterrichts im Hinblick auf das Forschungsthema soll der Zustand ermittelt und verbessert werden. Im Rahmen von Wochenprogrammen wird Präsenzunterricht in Hörsälen angeboten, um

die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden sicher zu stellen. Sie wurden während des Pandemie-Prozesses überwiegend online durchgeführt.

Es ist offensichtlich, wie wichtig Sprachlernen für die Entwicklung von Menschen und Ländern ist. Mit einer großen jungen Bevölkerung muss die Türkei mit den Anforderungen des Informations- und Informationszeitalters Schritt halten. Diesbezüglich ist der Bildungsvorteil, den der Fernunterricht großen und weit entfernten Massen anbietet, heute zu einem zunehmend unverzichtbaren Phänomen geworden. Es ist zu einer Notwendigkeit geworden, lernerzentrierte Lernumgebungen, die in allen Bereichen von Tag zu Tag an Bedeutung gewinnen, zu diversifizieren und zu bereichern. Die Priorität dieser Forschung liegt darin, einen Beitrag zur Entwicklung des Hörvermögens von Fernstudierenden, die an der AÖF Deutsch als Fremdsprache lernen, zu leisten.

2.1.2. Unterschied zwischen akademischen Fernstudiengängen und weiterbildenden Fernunterrichtskursen

Um an der Fakultät für Fernstudium der Anadolu Universität studieren zu können, ist mindestens ein Gymnasiumabschluss oder ein gleichwertiger Abschluss erforderlich. Die Zulassung zu den Studiengängen der Studentenkandidaten erfolgt nur nach der Teilnahme und der ermittelten Punktzahl der Universitäts-Eintrittsprüfung, die zentral vom Zentrum für Bewertung, Auswahl und Zuweisung der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium (ÖSYM) organisiert wird (<http> 5).

Wenn das Vorhaben der zu absolvierenden Ausbildung festgelegt wird, muss über die institutionelle Dimension dieser Ausbildung entschieden werden. Wichtig ist, ob die angestrebte Ausbildung in Form einer akademischen oder Erwachsenenbildung fortgeführt wird. Unter den heutigen Bedingungen werden von Fernunterricht institutionelle und nicht-institutionelle Bildungen konzeptionell verwechselt.

Manche Studierende haben noch immer falsche Erwartungen an einer Weiterbildung durch Fernunterricht, denn aufgrund häufig verwendeter Begriffe wie Fernstudium und Fernkurse, gibt es auch andere Fernstudiengänge unterhalb des Hochschulniveaus. Diese werden verwechselt, indem davon ausgegangen wird, dass es sich auch hier um einen akademischen Abschluss handelt. Ob sich diese auf akademischer oder subakademischer Ebene befinden, ist eine wichtige Begebenheit (vgl. Jung, Oppermann, 2011, S. 10).

Nachfolgend sind nach Jung u. Oppermann (2011) die wichtigsten Unterschiedsmerkmale aufgeführt:

- *Akademische Fernstudiengänge können nur an einer Hochschule absolviert werden:*

Hier wird eine reguläre Ausbildung an einer Universität absolviert und es werden nur Fernunterrichtsmethoden verwendet. Immatrikulation an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule ist erforderlich (Fachhochschule, Universität). Am Ende des Studiums bekommen die Studierenden ein Hochschulzertifikat oder wenn sie weiter studieren einen akademischen Grad (Bachelor, Master etc.) (vgl. Jung, Oppermann, 2011, S. 10)

- *Fernkurse sind keine-akademische Weiterbildungen*

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei verschiedenen Fernstudiengängen um nicht-akademische Weiterbildungen. Diese finden entweder innerhalb des Instituts statt (mit oder ohne Abschlussprüfung) oder sie bereiten sich auf eine externe (staatliche, öffentlich-rechtliche, private) Prüfung vor, wie zum Beispiel das Abitur. Die Anbieter sind Weiterbildungsinstitute und keine Universitäten. Auch hier werden die Ausdrücke wie, Arbeitshefte und Lernsätze oft verwendet und Studierende erhalten einen Studentenausweis. Diese Begriffsverwirrungen können zu Missverständnissen führen. Manchmal wird das Abschlusszeugnis als Diplom definiert. Dies ist jedoch nur das Attest, das erst am Ende des Studiums verteilt wird und das keine Abschlussnote o. Ä. enthält oder definiert (z.B. Diplom-Betriebswirt oder Diplom-Informatiker) (vgl. Jung, Oppermann, 2011, S. 10).

Der wesentliche Unterschied ist das Diplom oder das Abschlusszertifikat. Die Fernstudierende bekommen nach dem Abschluss ein Diplom, nach einem Weiterbildungskurs ein Zertifikat. Je nachdem kann man die Bildungskarriere gestalten.

2.2. Fernfakultät der Anadolu Universität (AÖF)

Da das Universum dieser Forschung Fernstudierende der Anadolu Universität umfasst, wird hier der historische Hintergrund der Fakultät für Fernstudium erwähnt.

2.2.1. Historischer Überblick

Der vom Bildungsministerium intensivierte Fernunterricht mit Fremdsprachenunterricht und Fernschulprogrammen per Radio gehört zu den

aktuellen Beispielen für Praktiken des Fremdsprachenunterrichts durch Bildung. Das Ministerium für nationale Bildung (MEB) hat dem Einsatz von Technologie im Bildungs- und Fernunterricht stets Bedeutung beigemessen, obwohl es erst im Jahre 1992 einen systematischen Fernunterricht eingeführt hat, und es unterstützte die formale und nicht formale Bildung mit Vorbereitung von Filmstreifen, Vorlesungsfolien, Karten, Radio- und Fernsehprogrammen für Schulungsunterlagen. Die 1982 eröffnete AÖF bot Fremdsprachen- und Grundkurse an und führte seinen Unterricht mit Büchern und Fernsehprogrammen fort, die nach der Methode des Fernunterrichts erstellt wurden (Adıyaman, 2002, S. 92).

AÖF ist die erste Institution in der Türkei, die Hochschulbildung mit einem modernen Fernstudienmodell anbietet. Die Artikel 5 und 12 des Gesetzes Nr. 2547, das am 6. November 1981 in Kraft trat und die türkische Hochschulbildung neu organisierte, gaben Türkischen Universitäten das Recht auf Weiterbildung und offene Bildung. Später wurde diese Aufgabe der Anadolu Universität übertragen, die mit dem Gesetzesdekret Nr. 41 vom 20. Juli 1982 ihre wissenschaftlichen und technologischen Mängel in kurzer Zeit beseitigt hatte. Das Fernstudium, das aus der bestehenden Fakultät für Kommunikationswissenschaften hervorgegangen ist, wurde mit einem Fernunterrichtsdienst auf Länderebene beauftragt ([http 5](#)).

Das Bildungssystem AÖF, das im Studienjahr 1982-1983 mit zwei Fernstudiengängen in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften startete, hat seitdem seine Leistungsbereiche kontinuierlich ausgebaut. 1993 wurde das Offene Bildungssystem mit dem Gesetzesdekret Nr. 496 entsprechend den aktuellen Bildungsbedürfnissen neu strukturiert und die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge in vierjährige Fakultäten umgewandelt. AÖF ist auch mit der Durchführung der Arbeiten im Zusammenhang mit der offenen Bildung mit Praxis und der Durchführung von Associate Degrees, Bachelor-Abschlüssen und allen Arten von Zertifikatsprogrammen beauftragt ([http 5](#)).

Im Verlauf der Zeit setzte die AÖF über die Nutzung gedruckter Kursmaterialien und Fernsehübertragungen hinaus fortschrittliche Technologien wie das Internet, computergestützte Bildung und Videokonferenzen ein, um die Anpassung der Studierenden an diese Technologien und technologische Interaktion zu gewährleisten. In entsprechenden Regionen werden auch Praktikums-/Studienberatungs- und Praxismöglichkeiten und Bewerbungsangebote (Präsenzbildung) angeboten ([http 5](#)).

Viele Institutionen bieten auch berufsbegleitende Weiterbildung an. Darüber hinaus verlangen einige Berufsgruppen eine Teilnahmebescheinigung von bestimmten Zertifikatsprogrammen als Einstellungsvoraussetzung. Auch in diesem Bereich bietet die AÖF verschiedene Dienstleistungen an. Im Folgenden werden diese ausführlicher bearbeitet.

2.2.2. Programme

Die Bedeutung der Fernlehre, die im aktuellen Verfahren stärker bevorzugt wird, hat an der Anadolu Universität einen hohen Stellenwert. Mit seiner Vielfalt und Anzahl von Programmen hat es sich immer weiterverbreitet, indem es die Lehr- und Lernmethoden von Tag zu Tag qualitativ hochwertiger und zugänglicher macht.

Das Fernstudium ist eine zeitgemäße Praxis, die es den Studierenden ermöglicht, mithilfe von Kommunikationstechnologien zu lernen. Das Fernstudium, das in vielen Industrie- oder Entwicklungsländern eingeführt wurde, ist ein System, bei dem Menschen jeden Alters, Einkommens und Berufes ihre Ausbildung fortsetzen können, indem sie ihre Ausbildung ihrem eigenen Tempo und ihren Fähigkeiten anpassen, ohne an Effizienz zu verlieren. Das Fernstudium, das Bildungsmodelle umfasst, die Studierende, Lehrer und Bildungsinstrumente an verschiedenen Orten mit Kommunikationstechnologien kombiniert, ist eine Bildungsphilosophie, die den Einsatz moderner Technologien ermöglicht ([http 5](#)).

Da auch die Zahl der ausländischen Studierenden recht hoch ist und auch Auslandsprogramme zuständigkeithalber der Universität obliegen, wurde auf der Webseite der Universität eine Broschüre für die Beförderung ausländischer Studierenden erstellt. In dieser Broschüre sind die Einführung und Funktionen der Anadolu Universität wie folgt ausgedrückt ([http 5](#)):

- Die Anadolu Universität ist eine staatlich-türkische Universität.
- Sie ist mit drei Millionen Absolventen und einer Million aktiven Studierenden die drittgrößte Universität weltweit.
- Die Bildungsabschlüsse werden durch den Türkischen Hochschulrat (YÖK) anerkannt.
- Seit 2005 wird das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen ECTS Kredit System verwendet und somit wird den Absolventen Supplements für ihre Bildungsabschlüsse ermöglicht.
- Die Anadolu Universität ist ein Teil der Vereinigung Europäischer Universitäten.
- Die Anadolu Universität ist in Europa, Nordamerika, Zentralasien, Aserbaidschan, im Mittleren Osten und im Balkan aktiv

2.2.2.1. Programme für Associate-Studiengang-Diplom

Die AÖF bietet den Fernstudierenden unterschiedliche Programme. Hier werden von der Webseite (<http://www.aof.ac.at>) die 2-jährigen Programme, die Associate Studiengang Diplome anbieten, aufgeführt:

1. Notfall- und Katastrophenmanagement
2. Rechtswesen
3. Kochkunst
4. Bank- und Versicherungswesen
5. Programmierung
6. Büromanagement und Verwaltungsassistent/in
7. Geographische Informationswesen
8. Call-Centerdienste
9. Außenhandel
10. Immobilienwirtschaft- und management
11. Rehabilitation und Pflege von Menschen mit Behinderung
12. Hauswirtschaft
13. Fotografie und Film
14. Öffentlichkeitsarbeit und Werbung
15. Theologie
16. Theologie (Arabisch)
17. Personalmanagement
18. Betriebswirtschaft
19. Kulturerbe und Tourismus
20. Logistik
21. Brandmanagement
22. Medien und Kommunikation
23. Börsen- und Finanzmanagement
24. Buchhaltung und Steuerwesen
25. Einzelhandel und Geschäftsverwaltung
26. Rundfunk und Fernsehen
27. Management im Gesundheitswesen
28. Luftverkehrsmanagement
29. Soziale Arbeit
30. Sportmanagement
31. Landwirtschaft
32. Tourismus und Hotelmanagement
33. Altenpflege
34. Kommunalverwaltung
35. Webdesign und Kodieren
36. Arbeitsgesundheit- und sicherheit
37. Gesundheitswesen Labor und Veterinär
38. Management für Sozialmedien
39. Dokumentation im Gesundheitswesen und Sekretariat
40. Tourismus und Tourwesen

2.2.2.2. Programme für Bachelor-Studiengang-Diplom

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten sind Teil des Fernstudien-systems mit Studiengängen für den Associate-Abschluss und den Bachelor-Abschluss. Sofern nicht anders angegeben, ist die Unterrichtssprache Türkisch. Hier werden von der Webseite

(http 5) die 4-jährigen Programme, die Bachelor-Studiengang -Diplome anbieten, aufgeführt:

Bachelors Studiengänge der Fernstudienfakultät (4-Jährig)

1. Visuelles Kommunikationsdesign
2. Philosophie
3. Öffentlichkeitsarbeit und Werbung
4. Gesundheitsmanagement
5. Soziologie
6. Geschichte
7. Türkische Sprache und Literatur
8. Informationssystemmanagement

Bachelors Studiengänge der Fakultät für Volkswirtschaftslehre (4-Jährig)

1. Arbeitsökonomie und Industrielle Beziehungen
2. Volkswirtschaftslehre
3. Volkswirtschaftslehre (Englisch)
4. Finanzwesen
5. Politikwissenschaften und Verwaltungswesen
6. Politikwissenschaften und Verwaltungswesen (Englisch)
7. Internationale Beziehungen
8. Internationale Beziehungen (Englisch)

Bachelors Studiengänge der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre (4-Jährig)

1. Luftfahrtmanagement
2. Betriebswirtschaftslehre
3. Betriebswirtschaftslehre (Englisch)
4. Tourismusmanagement
5. Internationaler Handel und Logistik

2.2.2.3. Auslandsprogramme

Anadolu Universität als innovative, unternehmerische und dynamische Universität, die ihre Institutionalisierung mit ihrer tief verwurzelten Geschichte von mehr als einem halben Jahrhundert abgeschlossen hat, gehört zu den führenden Institutionen der Republik Türkei. Sie ist eine türkische Universität, die Bildungsdienstleistungen sowohl im Ausland als auch im Land anbietet, indem sie das Prinzip der Chancengleichheit in der Bildung innerhalb des türkischen Hochschulsystems mit ihrer mehr als zwanzigjährigen Erfahrung in der offenen Bildung in Westeuropa verwirklicht. Die Anadolu Universität, die nach den Bildungs- und Ausbildungsdiensten in der Türkischen Republik Nordzypern und den westeuropäischen Ländern, seit dem Studienjahr 2009-2010, Bürger des befreundeten und brüderlichen Landes Aserbaidschan, Kosovo, Mazedonien und Bulgarien ab dem Studienjahr 2012-2013; Albanien, Bosnien und Herzegowina ab dem akademischen Jahr 2015-2016; Nordamerika seit dem akademischen Jahr 2016-2017 und türkischen Bürgern auf der Arabischen Halbinsel mit dem Saudi-Arabien-Programm seit dem

Studienjahr 2017-2018; bietet den türkischen Bürgern und Landsleuten verschiedene Bildungsdienstleistungen an ([http 5](#)).

2.2.3. Anadolum e-Campus

An der AÖF werden unterschiedliche Lernumgebungen geschaffen, um das Niveau der Studierenden zu ermitteln und ihnen bei Problemen im Studium online behilflich zu sein. Die am häufigsten verwendete von diesen Lernumgebungen ist die Anadolum e-Campus. Es ist ein Lernportal, das AÖF-registrierte Studierende mit ihrer Staatsangehörigkeitsnummer oder Matrikelnummer erreichen können ([http 5](#)).

Anadolum e-Campus ist ein systematisches Design mit einer modularen Struktur, die Fernunterrichtsdienste als Komplettpaket anbietet. Module können diesem Design hinzugefügt oder aus den vorgeschlagenen Modulen entfernt werden. Der Grund für das Anadolum-Projekt war, dass diese Strukturen, die von Institutionen, die normalerweise als Institutionen Fernunterricht anbieten, in das System integriert wurden und normalerweise keine ganzheitliche Ordnung hatten. Der Hauptzweck des Projekts besteht darin, dass die Module sowohl unabhängig arbeiten als auch mit Mustern verbunden werden können. Das Anadolum e-Campus-System ist ein Projekt, das darauf abzielt, die Interaktion zu maximieren und die Motivation der Lernenden zu steigern, indem es sich auf Lern- und Kommunikationstechnologien konzentriert ([http 5](#)).

Laut der Webseite der AÖF besteht e-Campus aus folgenden Komponenten:

- Lernmanagementsystem
- Verfolgung von Lerner Analysen
- Live-Lektion (E-Seminar) Plattform

Andere Kursmaterialien, die in der Anadolum e-Campus-Lernumgebung präsentiert werden; sind Zusammenfassungen von Lektionen, Fragebogen, Videos von zusammengefassten Lektionen, Übungen, andere Arten von digitalen Büchern (HTML5, ePUB, Mobi usw.), um das Lernen zu diversifizieren und zugänglicher zu gestalten ([http 5](#)).

2.2.4. e-Zertifikat-Programme

Studierende, die sich für e-Zertifikat-Programme registrieren, können sich auf die Zertifizierungsprüfungen vorbereiten, indem sie Lehrbücher, PDF-Materialien, Videomaterialien, Audiomaterialien oder interaktive Materialien verwenden, die über

das Anadolum e-Campus-System angeboten werden. Nachdem die Zertifikatskursgebühr, die laut Anzeige auf der Seite pro Semester, bezahlt wird, kann sich jeder ohne Registrierungsvoraussetzung online anmelden ([http 5](#)).

Diese Programme sparen den Studierenden, die berufstätig sind, nicht nur Zeit; sondern bieten auch die Möglichkeit, ein für ihren Arbeitsplatz passendes Zertifikat vorzulegen.

2.2.4.1. Lehrbücher

Die Lehrbücher, im PDF-Format, auf die man über das Anadolum e-Campus-System zugreifen kann, ist nach der Methode des Fernunterrichts erstellt. Gleichzeitig haben einige Bücher Zugriff auf verschiedene Formate wie EPUB, MOBI und HTML. Den Studierenden werden gedruckte Bücher für e-Zertifikat-Programme nicht versandt. Ihnen werden Lehrbücher in digitaler Form (PDF) angeboten. In den Textabschnitten “Du bist an der Reihe” oder “Ausforschen” jeder Lektion werden anhand von Fallbeispielen aus dem täglichen Leben Fragen gestellt, die einen direkten Bezug zu den Zielen der jeweiligen Lektüre haben. Diese Fragen zielen darauf ab, die Fähigkeit zu verbessern und das Gelernte im Rahmen der Zielsetzung auf die Probleme des täglichen Lebens anzuwenden. Die Antworten auf diese Fragen werden in einem separaten Abschnitt am Ende jeder Lektion gegeben. Die Abschnitte bestehen aus Testfragen wie “Testen wir uns selbst” oder “Was haben wir am Ende der Lektion gelernt?”, die darauf abzielen, das Gelernte in der Lektion zu testen ([http 5](#)).

“Aussichten” ist ein Klett-Verlag im Jahr 2012 erschienenes Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache, das die in der Recherche besprochenen Hörfähigkeitsübungen enthält. Das Lehrbuch führt in vier Bänden zur deutschen Sprache hin. Diese sind A1, A2, B1 und B2. Jedes Lehrbuch hat ein zugehöriges Arbeitsbuch und ein Wörterbuch. Das Lehrbuch gliedert sich in 10 Lektionen und umfasst die zu bearbeitenden Lernschritte. Das Arbeitsbuch enthält verschiedene Übungen zum Thema, die auch außerhalb des Unterrichts bearbeitet werden können. Das Lehrbuch “Aussichten” ist sehr reich bebildert. Es werden verschiedene Arten von Bildern verwendet, wie Fotografien, Collagen, Zeichnungen und Plakate. Die Bilder im Lehrbuch werden hauptsächlich zu Übungszwecken verwendet, damit die Studierende beschreiben können, was sie auf den Bildern sehen, sie vergleichen, nach bestimmten Informationen in den Bildern suchen usw. Oft dienen sie auch zur Unterstützung von

Hörtexten. Zu fast jedem Hörtext im Lehrbuch gibt es eine Zeichnung, die die Hörtextsituation zeigt. Die Medien des Lehrbuchs "Aussichten" bieten zusätzliche Übungsformen in Form von DVD-ROM mit Übungen, die mit dem Symbol  gekennzeichnet sind und die auch zum selbstständigen Lernen anregen. Es gibt mindestens 18 Hörübungen in jeder Einheit des Lehrbuches. Diese Hörübungen sollen dazu beitragen, globale, selektive und detaillierte Hörfähigkeiten zu entwickeln. Die Themen werden aus persönlicher Perspektive und real präsentiert. Jede Einheit enthält Geschichten über eine typische deutsche Familie, die ihr privates, öffentliches und berufliches Leben miteinander verbindet, eingerahmt von skizzenhaften Szenen. Die Themen- und Textvielfalt sorgt für Abwechslung und berücksichtigt auch die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Studierenden. Die begleitende DVD-ROM enthält alle Hörteile der Lehrbücher und Arbeitsbücher sowie 10 Filme mit Originalporträts aktueller Menschen zu diesem Thema.

2.2.4.2. PDF Materialien

Die PDF-Materialien, bestehend aus Zusammenfassung von Lektionen, Lernen mit Fragen, Blatttests, Frage-Lösungen und Probeprüfungen ermöglichen, in einer mobilen Umgebung zu lernen, indem diese je nach dem Lernpräferenzen heruntergeladen und ausgedruckt werden können ([http 5](#)).

Zusammenfassung von Lektionen sind zusammenfassende schriftliche Informationen von Hauptüberschriften. Es ist ein Material, das darauf abzielt, das Wissen der Lernenden zu vertiefen und sie auf die Prüfung vorzubereiten. Lernen mit Fragen sind Zusammenfassungen der Lektion mit Fragen und ausführlichen Antworten. Blatttests, die angefertigt werden, um das Wissen der Studierenden zu aktivieren, sind E-Learning-Materialien, die aus einer einzigen Seite mit maximal zehn zu einer Lektion gehörenden Fragen bestehen. Frage –Lösungen sind auch E-Learning-Materialien, um das Gelernte zu stärken. Anders als bei den Blatttesten hat man hier den Zugriff zu Antwortmöglichkeit mit der detaillierten Lösung des Problems direkt unter der zugehörigen Frage. Probeprüfungen sind PDF-Tests mit zwanzig Fragen, die erstellt werden, um die Lernenden auf Prüfungen vorzubereiten ([http 5](#)).

2.2.4.3. Video Materialien

Das sind zum einen Videos, bestehend aus Zusammenfassungen von Lektionen, Frage-und-Antwort-Vorträge und zum anderen animierte Videos. Bei Zusammenfassungen von Lektionen wird der Inhalt von einem Fachdozenten produziert und dazugehörige Videomaterialien dauern ca. 8-10 Minuten. In den Erzählungen werden die Hauptthemen allgemein diskutiert und mit Bildern unterstützt. Ein weiteres Material sind Frage-und-Antwort-Vorträge. Mit diesen Videos werden die Studierenden auch für die Prüfungen vorbereitet. Die Themen werden durch eine Fragestellung erklärt, indem darauf aufmerksam gemacht wird, welche der in der Frage angegebenen Optionen falsch sind und warum sie falsch sind. Animierte Videos, sind eine weitere Lernumgebung und bieten Studierenden die Möglichkeit, visuell zu lernen. Animierte Videos skizzieren wichtige Themen. Relevante Themen werden mit von einem Voice-Over-Experten vorbereiteten Szenarien erklärt und die Visualität steht im Vordergrund (http 5). Wenn künftig Deutsch-Vorbereitungskurse in das Zertifikatsprogramm aufgenommen werden, können diese Kursmaterialien für Deutschlernende zu allen Fertigkeiten eignend organisiert werden. Somit können vor allem die Übungen zu den Hörfertigkeiten erweitert werden. Hörfähigkeiten werden verbessert, indem sie interessanter und lehrreicher aufgeführt werden. Dieser Vorschlag wird im letzten Teil der Studie ausführlich dargelegt.

2.2.4.4. Audio Materialien

Das Hörbuch ist ein E-Learning-Material und wurde für Studierende, die die Möglichkeit haben, durch Hören zu lernen, erstellt. Die Zusammenfassungen von Lektüren ist ein weiteres Material, das von akademischem Personal erstellt und im MP3-Format vokalisiert wird (http 5).

Diese Materialien und Lernumgebungen eignen sich auch für DaF-Studierende. Instruktive Lernumgebungen können geschaffen werden, wenn Hörübungen entsprechend dem Niveau der Studierenden vorbereitet werden.

2.2.4.5. Interaktive Materialien

Interaktives Videomaterial ist eine Lernumgebung, bei dem der Akademiker den Studierenden Fragen zu den Videos mit einer speziellen, auf YouTube-Videos aufgebauten Infrastruktur stellen kann. Auch hier gibt es Probeprüfungen und

Übungsfragen, um Lernende auf Prüfungen vorzubereiten und Online-Tests mit zwanzig Fragen, bei denen sich die Fragen ständig ändern (http 5). Auch hier können Hörverstehensaufgaben, welche die Bildung des Hörvermögens beeinflussen, aufgestellt werden.

2.2.5. Anmeldebedingungen für AÖF

Angehende Studierende, die über eine Hochschulzugangsberechtigung aus dem Türkischen Bildung System (ÖSYM) oder eine gleichwertige Zulassung haben, können sich an einen Studienplatz bewerben. Für die Anmeldung werden türkische Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt. Studierende, deren Türkischkenntnisse als nicht ausreichend gelten, haben die Möglichkeit über dem Lehrzentrum der Türkischen Sprache der Anadolu Universität (TÖMER), diese zu erlangen. Diese Dienstleistung wird sowohl online als auch in Präsenz angeboten. Die Studiengebühren werden nach dem aktuellen ökonomischen Standard des Landes bestimmt (http 5).

2.2.6. Test Forschungs Abteilung (TAB)

In dieser Abteilung werden die Prüfungsvorbereitungen der Fakultät für Fernstudium der Anadolu Universität mit den Beiträgen der Akademiker und Autoren der Lehrbücher durchgeführt. Das ist die Einheit, in der alle Studien im Zusammenhang mit offenen Bildungsprüfungen durchgeführt werden. Sie ist nach außen komplett geschlossen und wird von Kameras überwacht. Prüfungsfragen kommen geschlossen und zuverlässig in die Einheit. Die Fragen werden von den Akademiker des jeweiligen Fachs vorbereitet. Das Team bestehend aus Experten der entsprechenden Fächer, welche die Fragen kontrollieren, bearbeiten und die Fragen in Tests umwandeln, vervollständigen hier in akribischer Arbeit die Vorbereitungen für die Tests.

Nach den Daten des Studienjahres 2020-2021; wurden am Fernstudium der Anadolu Universität, 10 Bachelorstudiengänge (8 aktiv), 64 Associate Degree-Studiengänge (43 aktiv), 13 Lizenzabschlüsse, 7 Bachelorstudiengänge der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und 7 Bachelorstudiengänge der Fakultät für Betriebswissenschaften in 101 Programmen; insgesamt 1.585 im Herbst- und Frühjahrssemester Prüfungsvorbereitungen durchgeführt (Karadağ, 2021, S. 50).

2.2.6.1. TAB Arbeiten vor der AÖF-Prüfung

Heute setzt TAB seine Prüfungsvorbereitung mit ca. 51 Prüfungsexperten fort. Es werden im Herbst- und Frühjahrssemester der Studiengänge für inländisch insgesamt 1.236 Lehrveranstaltungen und Vorbereitungen getroffen. Prüfungsvorbereitungen werden nur in TAB, die eine spezielle Frage Banksoftware besitzt und verwendet, durchgeführt. Die Schritte des Arbeitsablaufs von TAB werden nach Karadağ (2021) im Folgenden aufgeführt.

- Erstellung einer Anfrage an Bucheditoren für Prüfungsfragen:

In dieser Briefanfrage wird ausführlich erläutert, wie viele bzw. von welchen Fächern die Akademiker Fragen vorbereiten sollen, welche Fragen mit welchen Bedingungen, wann sie es an TAB übermitteln und welche Vorsichtsmaßnahmen bei der Einreichung von Fragen ergriffen werden müssen. Darüber hinaus werden ebenfalls Technische Informationen und Musterfragen gesendet.

- Übermittlung der vorbereiteten Fragen im vorgegebenen Format an TAB:

Akademiker legen ihre Fragen in einen verschlossenen Umschlag auf CD oder sie liefern es per Flashdisk an TAB. Das Softwareteam im TAB überträgt die Fragen in die Schablone und überweist es über die Banksoftware an den zuständigen Fachbearbeiter.

- Inhaltliche Kontrolle und fachliche Kontrolle der Fragen durch TAB-Fachbearbeiter:

In dieser Phase wird zunächst die Kontrolle der Fragen in Bezug auf die Testtechnik gemacht, Korrekturlesen durchgeführt und die inhaltliche Eignung der Fragen mit Lehrbüchern überprüft. Fachbearbeiter können mit ihrem eindeutigen Passwort auf die Fragendatenbank zugreifen und die Tests für das jeweilige Semester erstellen. Mit dem von der TAB-Verwaltung erhaltenen Passwort können Fachbearbeiter unter Datenschutz-Bestimmungen die Transaktionen in der Datenbank der in ihren Konten definierten Kurse durchführen.

- Eingabe der Fragen in die Fragendatenbank und Erstellung der Tests nach den ermittelten Parametern:

Hier betreten Fachbearbeiter die Fragendatenbank, indem sie die Parameter wie; die Lektionsnummer, zu der jede Frage gehört, Schwierigkeitsgrad der Frage, Blooms Taxonomieebene der Frage, Lernergebnis im Zusammenhang mit der Frage, Untertitelinformationen, zu denen die Frage gehört, Angabe von Informationen der Seite mit der Antwort auf die Frage, Art der Frage (positiv, negativ, passend,

Lückentext, Vorläufer, kombiniert, an der Wurzel Form/Grafik/Tabelle enthalten usw.), angeben und erstellen die Tests für den entsprechenden Zeitraum des Prüfungsplans.

- Druckfreigaben von Tests einholen und Korrekturen vornehmen:

Bevor die Tests abgeschlossen werden, werden sie im Hinblick auf die Rechtschreibfehler noch einmal überprüft und durchgelesen. Danach werden die Akademiker, welche die Fragen anfänglich vorbereitet haben zu TAB aufgerufen. Die Tests werden kontrolliert, notwendige Korrekturen vorgenommen und die Druckfreigabe erteilt. Die anderen Testgruppen (B, C und D) werden von den Fachbearbeitern erstellt und allerletzt auf den Server hochgeladen.

- Ausdrucken, Prüfen und Korrigieren der Hefte gemäß Prüfungsordnung:

Entsprechend der Prüfungsreihenfolge werden die Fragehefte in der Fragendatenbank definiert und für jede Gruppe ausgedruckt. Die Hefte werden zur Endkontrolle an die Fachbearbeiter verteilt. Die in den Heften erkannten Fehler werden über die Fragendatenbank-Software in das System eingetragen. Die Notizen werden über die Software an den Fachberater übermittelt. Diese nehmen die notwendigen Korrekturen vor. In Fällen, in denen mit den Korrekturen Unsicherheiten entstehen, kann die Meinung des Managers einholen.

- Die Lieferung der Fragebroschüren in digitaler Umgebung zum Drucken an das Computerforschungs- und Anwendungszentrum (BAUM):

Die Fragebroschüre werden im PDF zum Druckmaschinenformat von BAUM vorbereitet und geprüft. Durch Datenträgerverwaltung als PDF verschlüsselte externe Speicher wird vom Manager an BAUM geliefert.

- *Festlegung der Fragen, von denen sehbehinderte Studenten ausgenommen sind und Sendung der Tabelle an BAUM:*

Fragen mit Grafiken/Tabellen/Abbildungen etc. und die für den Vorleser beim Lesen schwer verständlich sind, werden von der Prüfung für Sehbehinderte ausgeschlossen. Diese Fragen werden an der Wurzel des Problems oder in den Optionen aufgelistet und an BAUM gesendet.

2.2.6.2. TAB Arbeiten nach der AÖF-Prüfung

Die Multiple-Choice-Prüfungen laufen nach den oben genannten Phasen ab. Demnach wird die Prüfung durchgeführt. Nach der Prüfung finden die Implementierungs- und Evaluierungsprozesse statt. Auswertung von Einwänden und

Itemanalysen für Klausurfragen werden ebenfalls in TAB durchgeführt. Falsche oder ungeeignete Fragen werden identifiziert und es wird eine Korrekturtabelle, die die Aktualisierung der richtigen Antwort erfordert, vorbereitet und zur abschließenden Auswertung an BAUM geschickt (vgl. Karadağ, 2021, S. 52).

Die Vorbereitung und Kontrolle für die Veröffentlichung in Anadolium e-Campus System von Frageheften und Antwortschlüsseln erfolgen nach Karadağ N., Akyıldız M., Kumtepe A.T., Akgün H.R wie folgt:

Die Veröffentlichung in Anadolium e-Campus System:

Nach der Prüfung werden die Tests und Antwortschlüssel vom TAB Management an e-Campus übergeben. Es werden Vorbereitungen für die Veröffentlichung der Fragehefte im System aufgenommen und die notwendigen Kontrollen vorgenommen. Fragen werden am Tag nach der Prüfung zur Veröffentlichung an die Einheit für Lerntechnologien (ÖTAG) zugestellt.

Übergabe der Antwortschlüssel an BAUM:

Die Antwortschlüssel aller Tests werden für den Auswertungsprozess digital aufbereitet und über ein sicheres System an BAUM geliefert.

Einwände und eventuelle Fragen zur Prüfung - Itemanalyse, Option Identifizierung von Fragen, die geändert und storniert werden müssen:

Innerhalb von 5 Werktagen nach Prüfungsende werden die aus dem Büroautomationssystem kommenden Fragen überprüft, Einwände und Analysen vorgenommen. Schwierigkeit der Fragen, Untersuchung von Itemanalysen und deren Abschlüsse, die Unterscheidungen und die Funktionsfähigkeit der Distraktoren werden überprüft und die Analysen durchgeführt. Maßnahmen, die gemäß den Ergebnissen zu ergreifen sind, werden festgelegt. Dieser Prozess wird eventuell mit der Beteiligung von der Redaktion, die den Tests die Druckfreigabe (Frageschreiber) erteilt haben, durchgeführt.

Rückmeldung an BAUM zu den Ergebnissen der Itemanalyse:

Der in der vorherigen Phase durchgeführten Studien wie Stornierungsoption oder Änderungsdateien werden digital vorbereitet und demnach zur Verwendung in abschließenden Bewertungsprozessen an BAUM gesendet. Nach der Optionsänderungs- und Kündigungsfragetabelle werden die Veränderungen von BAUM ausgewertet und das Verfahren abgeschlossen. Anschließend werden die endgültigen Ergebnisse bekannt gegeben.

Die Online-Prüfungen im AÖF System dienen nur zu der Feststellung des Niveaus der Studierenden. Um den Entwicklungsstand der Studierenden im Lernprozess mit Online-Prüfungen zu kontrollieren, sollten formative Bewertungs-Aktivitäten benutzt werden.

Diese Studie kann zur Entwicklung neuer Methoden beitragen, weil es Studentenverhalten- und meinungen aktuell zum Hörvermögen aufzeigt. Es müssten diverse Prüfungsmethoden für unterschiedliche Fähigkeiten für Fernlerner im Fremdsprachenunterricht, hier hauptsächlich die Hörfähigkeiten, entwickelt und praktiziert werden. Da es sehr schwierig ist, die Entwicklung des Hörvermögens von Fremdsprachenlernern zu messen und zu bewerten, sollten unterschiedliche Methoden verwendet werden. Um in den Prüfungen mit unterschiedlichen Methoden und Techniken messen zu können, muss diese Fertigkeit von Studierenden vorab mit entsprechenden Techniken erworben werden. Aktuell werden die Prüfungen nur in Form von Multiple-Choice-Fragen wie Lücken ausfüllen und Zuordnungsaufgaben durchgeführt. Heutzutage ermöglichen neue Technologien unterschiedliche Messmethoden für Fernlerner, diese können den Einsatz von neuen Testaufgaben, die nicht nur zur Niveaubestimmung dienen, sondern auch den Entwicklungsstand der Studierenden aufdeckt, verwirklichen. Im dritten Teil der Studie wird das Thema HV ausführlicher diskutiert.

2.3. Einsatz von digitalen Medien zur schulischen Bildung

Mit dem Einsatz von digitalen Medien in der Bildung haben die Materialien die Chance auf Vielfalt, Originalität und leichten Zugang gewonnen. Heute unterscheiden sich die Lehr- und Lernmethoden von den vorherigen Generationen, weil das Lernen von der Technologie beeinflusst wird. Im Kontext mit der neuen Periode der Informations- und Kommunikationstechnologien werden ständig neue Methoden und Materialien zum DaF-Fernunterricht erforscht und entwickelt.

Von Mobilgeräten unterstützte Lernumgebungen konzentrieren sich auf formelles und informelles Lernen. Auch ihre Kombination untereinander ist ein noch wenig erforschtes Thema. Besonderer Wert wird auf Eigenmotivation und Lernerzentrierte Pädagogik gelegt. Die Studierenden müssen, die für sie am besten geeigneten und effektivsten Lernumgebungen, Möglichkeiten und Lernmethoden finden. (Looi et al, 2010, S. 156). Göth und Schwabe betonen, dass die ständig zunehmende Nutzung

mobiler Geräte es möglich macht, diese zum Lernen zu nutzen. Lernen wird auf Smartphones übertragen oder mobile Endgeräte werden für innovative neue Interaktionsformen genutzt (Göth, C., Schwabe, G., 2012, S. 6). Fernunterrichtsmedien, verstanden als unpersönliche Lehrmittel, helfen, die räumliche Distanz zwischen Lernort und Zielsprachenland zu schließen, unterstützen den Lehr- und Lernprozess und stärken die Motivation für das Fach (Leupold, 2007, S. 84). Ab Mitte der 1990er Jahre startete der Internetzugang im Rahmen der Initiative "Schulen im Netz". Pädagogisch war der Vereinigungszweck von Computer- und Internetverbindung, unterschiedliche Lernumgebungen zu schaffen und waren diese als integrative Lehrmethode in Schulen einzusetzen. Diese Initiative hat dem Bildungswesen, ein Bewusstsein für die Bedeutung des Lernens mit neuen Technologien erschaffen. Nach der rasanten technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung hat der Einsatz von Technik in den Schulen allmählich zugenommen. Nun wird erforscht, wie neue Technologien am besten in Lern- und Lehrumgebungen eingesetzt werden können. Der Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht war von Anfang an mit unterschiedlichen Hoffnungen und Zielen verbunden. Neben den Möglichkeiten, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und Lernkultur zu verändern, dienen digitale Medien zur Lernförderung und werden der interdisziplinären Begabung zugeschrieben (Eickelmann, 2018, S. 11). In den letzten 15 Jahren haben digitale Medien zunehmend die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen geprägt. Während Kinder in den 90er Jahren digitale Medien wie Computer, Computerspiele und das Internet kaum eingesetzt hatten, sind diese die heutigen Favoriten der jüngeren Generation (Schaumburg, 2015, S. 7).

In der folgende Grafik und Tabelle der Studie "Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule" von Schaumburg (2015) ist die Verbreitung digitaler Medien zwischen 1999 und 2014 in Schweiz Aufmerksamkeit erregend:

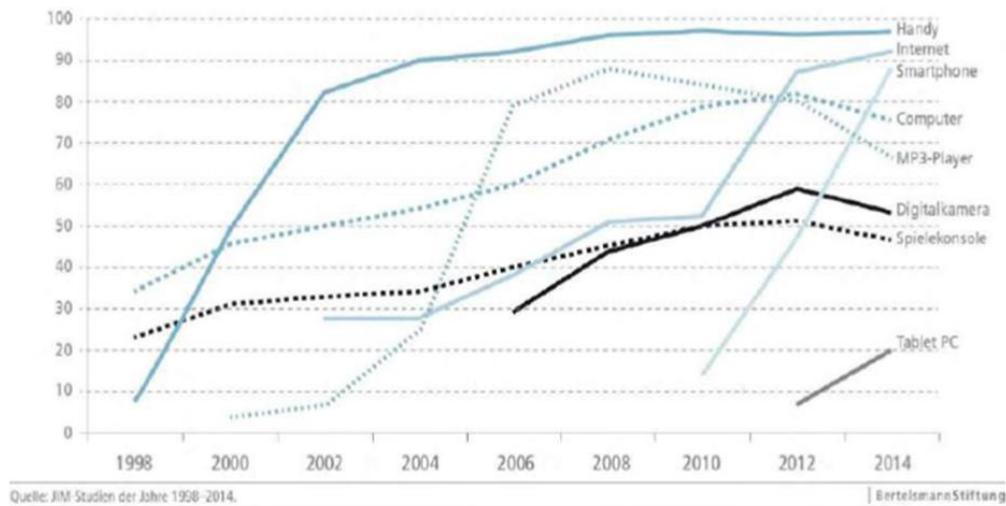


Abb. 2.1. Entwicklung der Medienausstattung der 12- bis 19-jährigen. MPFS 1999; 2014. (Schaumburg, 2015, S. 7).

In den letzten 15 Jahren hat sich gezeigt, dass digitale Medien die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen zunehmend prägen. Digitale Medien wie Computer, Computerspiele und das Internet gehören ab 1999 zu den heutigen Favoriten (vgl. Schaumburg, 2015, S. 7).

Platz	1999	Platz	2014
1	Fernsehen 94 %	1	Internet nutzen 94 %
2	CDs oder Musik-Cassetten hören 94 %	2	Handy nutzen 93 %
3	Radio hören 84 %	3	Fernsehen 83 %
4	Tageszeitung lesen 62 %	4	MP3-Player nutzen 77 %
5	Computer nutzen 52 %	5	Radio hören 73 %
6	Zeitschriften lesen 46 %	6	CDs oder Musik-Cassetten hören 46 %
7	Computerspiele spielen 42 %	7	Computer- und Konsolenspiele spielen 45 %
8	Bücher lesen 36 %	8	Bücher lesen 40 %
9	Videos ansehen 20 %	9	Tageszeitung lesen 32 %
10	Hörspielcassetten hören 12 %	10	Computer (offline) nutzen 25 %
11	Internet nutzen 11 %	11	Zeitschriften lesen 22 %
			Tageszeitung online lesen 14 %
			Zeitschriften online lesen 13 %

Abb. 2.2. Anteil der 12- bis 19-Jährigen, die mindestens mehrmals pro Woche die angegebenen Medien nutzen. MPFS 1999; 2014. (Schaumburg, 2015, S. 7).

In der Gruppe der Jugendlichen hat das Fernsehen 2014 seinen langjährigen Spitzenplatz verloren und hat es an das Internet und Mobiltelefone abgegeben (vgl. Schaumburg, 2015, S. 7).

Es lässt sich abschätzen, dass diese Daten seit 2014 auch mit der Pandemie noch weiter gestiegen sind. Denn mit der Pandemie rückte die digitalmediengestützte Bildungsmethode in den Vordergrund. Die Coronavirus-Pandemie, die sich von März

bis Mai 2020 weltweit ausbreitete, führte zur Unterbrechung des Präsenzunterrichts in allen Schulen und zur Notwendigkeit des Fernunterrichts in Notfällen. Für die Umsetzung des Fernunterrichts bereiteten Lehrkräfte Lernaufgaben strukturiert und mit detaillierten Anweisungen vor. Digitale Medien wurden oft in Lernaufgaben einbezogen. Sowohl die Lernunterstützung als auch das Feedback erfolgten häufig in Einzelgesprächen (Videokonferenzen, Telefon) (Garrote, Neuenschwander, Hofmann, Mayland, Niederbacher, Prieth, Rösti, 2021, S. 6). Die Zeit, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen, ist heute ein digitales Zeitalter. Die Kinder und Jugendlichen von heute leben und wachsen in einer mediengesteuerten Welt auf, und viele verwenden eine Vielzahl von Geräten. Die alltägliche Medienkompetenz der Studierenden bildet einen zentralen Ausgangspunkt für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien für die Bildung. Denn junge Menschen verwenden digitale Medien auch für schulische Aufgabenunterricht.

Laut dem Bericht “We Are Social 2020” wurden Statistiken zu Internet-, Social-Media- und mobilen Benutzern in der Türkei erstellt:

- 62 Millionen Internetnutzer, sind %74 der türkischen Bevölkerung.
- 54 Millionen Social-Media-Nutzer, sind %64 der türkischen Bevölkerung.
- 77 Millionen Mobilfunknutzer sind %92 der türkischen Bevölkerung (http 6).

Die statistische Darstellung der jährlichen Veränderung der Internet-, Social Media- und Mobilnutzung der Türkei ist nach dem Bericht “We Are Social 2020” wie folgt:



Abb. 2.3. “We Are Social 2020” statistische Darstellung der Internet-, Social Media- und Mobilnutzungsstatistik Statistics – Jährliche Wachstumsraten (http 6).

- Die Zahl der Internetnutzer ist von 2019 auf 2020 um %4 (2,4 Millionen) gestiegen.
- Die Zahl der Social-Media-Nutzer ist von 2019 auf 2020 um %4,2 (2,2 Millionen) gestiegen.
- Die Zahl der Mobilfunknutzer ist von 2019 auf 2020 um %3,4 (2,6 Millionen) gestiegen ([http 6](#)).

Die statistische Darstellung der jährlichen Veränderung von Internetnutzung in der Türkei ist nach dem Bericht “We Are Social 2020” wie folgt:

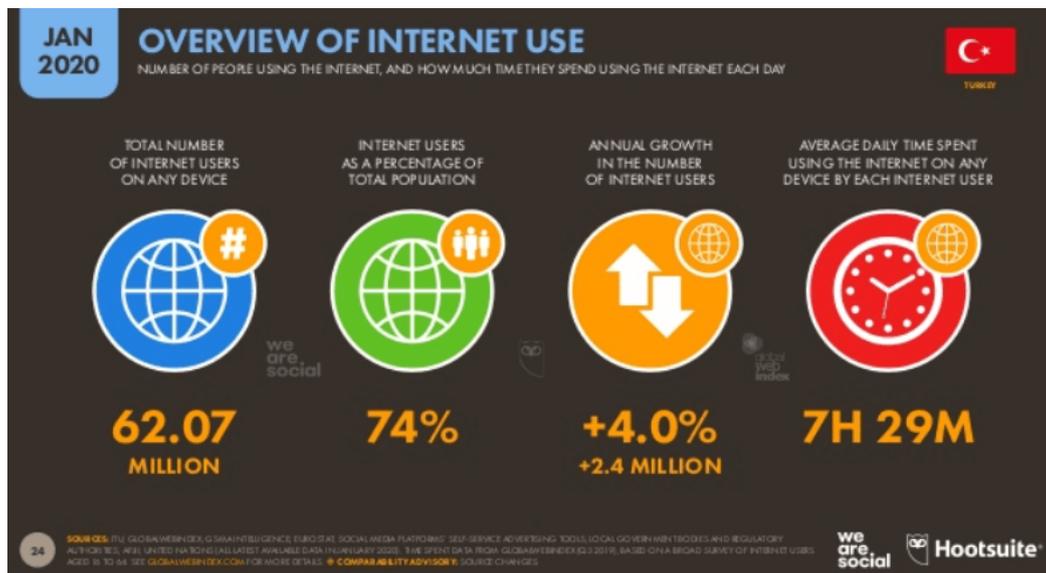


Abb. 2.4. “We Are Social 2020” Internetnutzungsstatistik Türkei ([http 6](#))

Laut der türkischen Internetnutzungsstatistik beträgt die Gesamtzahl der Benutzer 62 Millionen, was %74 der türkischen Bevölkerung ausmacht. Demnach verbringen Internetnutzer täglich durchschnittlich 7,5 Stunden im Internet ([http 6](#)).

Die statistische Darstellung der Tools zur Internetnutzung der Türkei ist nach dem Bericht “We Are Social 2020” wie folgt:

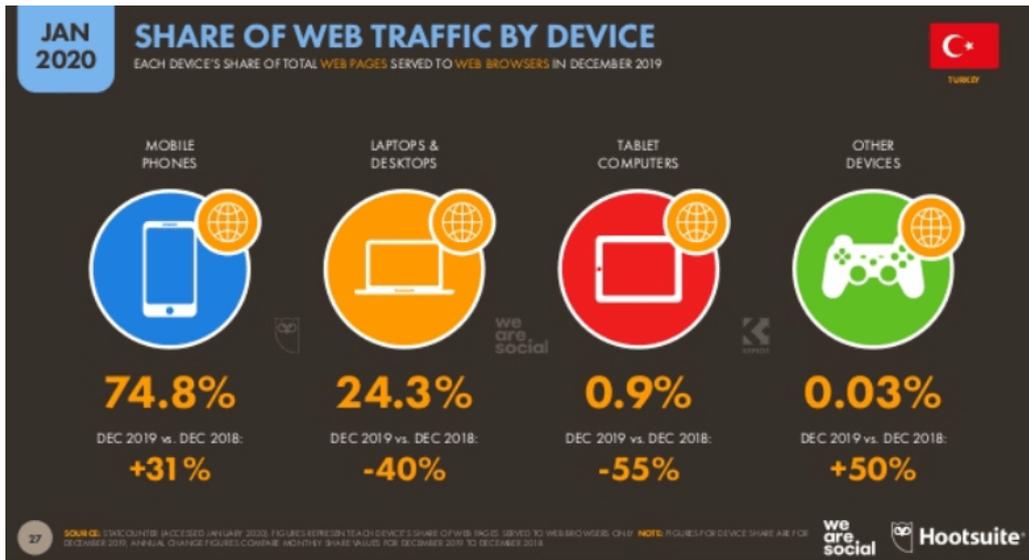


Abb. 2.5. “We Are Social 2020” Türkei Internetnutzungsstatistik – Internetnutzungstools (http-6)

Betrachtet man die Statistiken von Tools zur Internetnutzung, so ist eine wesentliche Nutzung von Mobiltelefonen zu verzeichnen, während die Nutzung von Computern, Tablets und anderen Geräten zurückgegangen ist (http 7).

Die statistische Darstellung zu Zwecken der Internetnutzung der Türkei ist nach dem Bericht “We Are Social 2020” wie folgt:

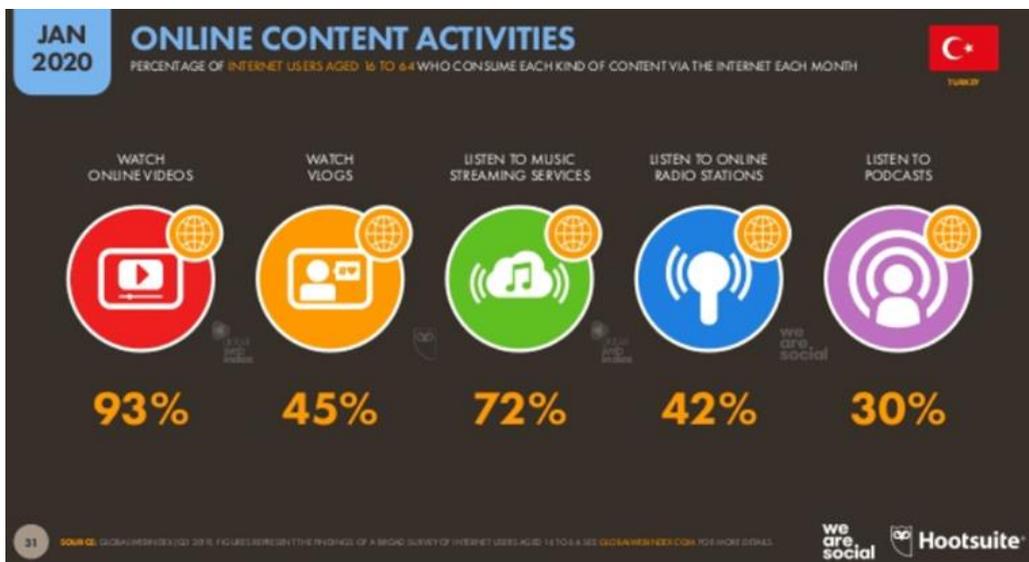


Abb. 2.6. “We Are Social 2020” Zwecke der Internetnutzung Türkei (http 6).

Internet und soziale Medien werden hauptsächlich verwendet, um Videoinhalte anzusehen und Musik zu hören. Danach folgen Vorlieben wie das Verfolgen von Vlogs und das Hören von Radio und Podcasts. Betrachtet man die Statistik der Internetnutzung, so gibt es einen Anstieg bei der Nutzung von Mobiltelefonen und einen

starken Rückgang bei der Nutzung von Computern, Tablets und anderen Geräten (http 6).

Aus diesen Statistiken kann man behaupten, dass Kinder und Jugendliche schulische Aufgaben vom Handy oder anderen digitalen Geräten lockerer, bereitwilliger und lehrreicher durchführen können. Dementsprechend leben wir in einer Zeit, in der Computer und Internet aus Lern- und Lehrumgebungen nicht mehr wegzudenken sind. Wichtig ist, Studieninhalte so aufzubereiten, dass ihre Vorteile ausgenutzt und ihre Nachteile möglichst vermieden werden. Die Computer- und Internetnutzung sollte die Bildungs- und Ausbildungsumgebungen diversifizieren und zu positiven Entwicklungen beitragen. Aus diesem Grund müssen entsprechende Lehrveranstaltungen im Curriculum der Lehrerbildung angeboten werden.

2.3.1. Computerunterstütztes Fremdsprachenlernen im DaF

Auch im Fremdsprachenunterricht hat der Einsatz von Computern und Medien große Vorteile gebracht. Ihr Einsatz ist zu einem unverzichtbaren Element beim Erwerb unterschiedlicher Sprachkenntnisse geworden. Heutzutage werden soziale Medien und technologische Umgebungen im Sprachunterricht weit verbreitet eingesetzt.

Ein großer Teil der derzeitigen weltweiten Studentenbevölkerung ist daran interessiert, eine oder mehrere Fremdsprachen für den wissenschaftlichen, beruflichen, schulischen, kulturellen oder politischen Austausch zu lernen und zu interagieren. Da der physische Zugang zu Muttersprachlern für Studierende jedoch recht schwierig bis unmöglich ist, ist es unvermeidlich, von sozialen Netzwerken zu profitieren. In vielen Ländern bieten diese Netzwerke mit Muttersprachlern einen interaktiven und authentischen Zugang zu Dokumenten in verschiedenen Sprachen (Akbari, E., Naderi, A., Simons, R.J. & Pilot, A. 2016, S. 4). Soziale Netzwerke können nicht nur ein konstruktives und wertvolles Werkzeug für Sprachlehrer sein, sondern es den Studierenden auch ermöglichen, effektiver zu lernen, d.h. eine dauerhafte und praktischere Sprache in verschiedenen Kontexten. Soziale Online-Netzwerke ermöglichen die Kommunikation und Einflussnahme in Fremdsprachen und bieten eine geeignete Umgebung für kollektives Lernen und das Teilen von Inhalten in verschiedenen Formaten (Bilder, Text, Video, Internetlinks usw.) (Motteram, G. & Sharma, P. 2009, S. 8). Es bietet auch das Potenzial, Kommunikation und Interaktion in Fremdsprachen zu ermöglichen, sowie eine geeignete Umgebung für kollektives Lernen

und gemeinsame Nutzung von Inhalten bereitzustellen. Es überschreitet die physischen Grenzen zwischen verschiedenen Institutionen und schafft eine ansprechende Lernumgebung, die große Gruppen von Studierende zusammenbringt, die verschiedenen geografischen Gebieten, Kulturen, Religionen, Praktiken und Wahrnehmungen angehören (vgl. Motteram, G. & Sharma, P. 2009, S. 9). Die Macht sozialer Online-Netzwerke beim Sprachenlernen kann nicht ignoriert werden, da es möglich ist, verschiedene kontextbezogene Sprachfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen zu entwickeln, indem die Besonderheiten von Netzwerken genutzt werden (Tuğla, 2011, S. 58).

Mit der Entwicklung von Informationstechnologien und Kommunikationstechniken und dank des Internets werden heute Computer, die mit einem globalen Netzwerk verbunden sind, sowohl zu Hause als auch bei der Arbeit und an Arbeitsplätzen auf der ganzen Welt in größerem Umfang verwendet. Auf diese Weise ist eine sehr schnelle Kommunikation zwischen Menschen gewährleistet, die in einer gemeinsamen Sprache stattfindet. Infolgedessen sind Computer und das Internet zu einem Werkzeug zum Erlernen von Fremdsprachen geworden (Gajek, 2002, S. 9). Diese neue Technologie wirkte sich somit auch auf die Methoden des Fremdsprachenlernens aus. Alle diese Veränderungen betrafen sowohl Lehrer als auch Lerner. Bei der traditionellen Methode verwendeten die Lehrer im Unterricht nur die Materialien aus den Lehrbüchern und die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Studierenden waren nur auf diese beschränkt. Neuere Forschungen zu diesem Thema zeigen, dass es Unterschiede zwischen der Sprache in den Lehrbüchern und der realen Sprache gibt. Wo früher traditionelle Methoden zum Einsatz kamen und der Lehrer andere Materialien als verschiedenen Lehrbüchern heraussuchen musste, hat er heute die Chance, viele Originaltexte im Internet zu finden und im Unterricht einzusetzen. Die Studierende können im Internet auf verschiedene fremdsprachliche Ressourcen zugreifen, per E-Mail mit anderen kommunizieren und mit simultanen Kommunikationsprogrammen auch authentische Gespräche in der Originalsprache führen. Die Studierende erkannten schnell den Unterschied zwischen der Sprache im Lehrbuch und der in der realen Welt verwendeten Sprache, was auch ihre Erwartungen an den Fremdsprachenlehrer erhöhte (vgl. Gajek, 2002, S. 10). Die Computernutzung leistet wichtige Beiträge zum Fremdsprachenlernen. Die wichtigste davon ist, dass durch das sprachliche Medium einen Anstoß zum Diskutieren, Denken, Schreiben,

Hören und einfach nur zum Kommunizieren gibt. Wie diese implementiert werden, hängt vom Lehrer und der im Klassenzimmer verfügbaren Software ab (Jones, 1987, S. 6). Ein weiterer wichtiger Beitrag ist, dass der Computer die Rolle eines Partners übernehmen kann, z.B. während eines Spiels oder einer Simulation, d. h. er leitet das Wissen mit schriftlichem oder mündlichem Feedback an den Studierenden weiter. Als Beispiel für eine solche Simulation kann ein Dialog angeführt werden. Doch da diese vorprogrammierte Ausdrücke für Spiele sind, haben sie nicht die Form einer echten Diskussion oder eines Dialogs (Litwin, 2000, S. 32). Ein weiterer Vorteil ist die Nutzung des Computers als Hilfsmittel. Hier ermöglicht es dem Studierenden, Informationen aus Datenbanken, Enzyklopädien oder Wörterbüchern zu suchen. Auf diese Informationen können Studierende auch per E-Mail, Internetforen oder www.-Seiten zugreifen. Wenn ein geeignetes Programm installiert ist, kann der Computer auch die grammatikalische Richtigkeit der Texte überprüfen (vgl. Jones 1987, S. 6).

Die Anforderungen von Wilhelm Viëtor “Der Sprachunterricht muss umkehren” und Reinhold Freudenstein “Der Fremdsprachenunterricht muss immer noch umkehren” an die Umkehrung des Fremdsprachenunterrichts sind heute im digitalen Zeitalter besonders relevant. Sie können im Kontext neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Hinblick auf die Angemessenheit des Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und integriert werden (vgl. Sauer, 2010, S. 6). Auf diesen technologischen Fortschritten und den daraus resultierenden Veränderungen im Nutzerverhalten basieren die Ideen zum mobilen Lernen. Wie heute bei solchen Innovationen üblich, kommt das Fremdsprachenlernen als tragfähiger Kandidat ins Spiel und es entstehen frühzeitig Produkte oder Konzepte, die versprechen, den Standard bzw. das wahre Potenzial neuer Technologien für diesen Lernzweck verfügbar zu machen (vgl. Mitschian, 2010, S. 18).

Mobile Tools, die im Fernunterricht empfohlen und unterstützt werden, können den Studienerfolg nur dann steigern, wenn Kursinhalte und -materialien nach Studierendenprofilen organisiert werden.

2.3.2. Einstellungen von Lehrkräften zum computergestützten Unterricht

Das Leben in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft veränderte die Lernprozesse auf vielfältige Weise und die Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte stiegen. Nutzung digitaler Medien in der Arbeitswelt und in studentischen

Lernumgebungen brachte sowohl Chancen als auch Herausforderungen für Schulen und Lehrer. Der computergestützte Fernunterricht, der während des Pandemieprozesses obligatorisch geworden ist, hat auch den Lehrern einige Schwierigkeiten bereitet. Diese Probleme sind in erster Linie Schulen mit schwacher technischer Infrastruktur mit langsamem Internet, Unzulänglichkeit veralteter Technologien, fehlende medienpädagogische Konzepte und unvollständige Fachkenntnisse der Lehrkräfte (Schmechtig, N. & Puderbach, R. & Schellhammer, S. & Gehrman A., 2020, S. 2).

Lehrkräfte bemühen sich die Schwierigkeiten, mit denen sie in Bezug auf die zunehmende Verbreitung und Effizienz des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht begegnen, zu überwinden. Auch die Institution, das Alter und die Branche der Lehrkräfte sind wichtige Faktoren. Zukünftig wäre es empfehlenswert, Lehrveranstaltungen zum Umgang mit Medien sowie Studien zum Thema computergestützte Aufbereitung und Vermittlung von Lehrinhalten in die Lehrprogramme und Lehrpläne der Fakultät für Erziehungswissenschaften aufzunehmen.

TEIL III

3. HÖREN

Das Hörzentrum in unserem Gehirn ist ein biologischer Hochleistungscomputer, der nie stillsteht. Rund um die Uhr analysiert und verarbeitet es eingehende Schallmuster – auch während wir schlafen. Es kann unbedeutende Geräusche unterdrücken und in verstärkter Form an unser Bewusstsein übermitteln, wobei es selbst aus einer komplexen Klangmischung die für uns wichtigen Bestandteile herausfiltert. So wird unser Hörzentrum vor Reizüberflutung geschützt. Sprache, die unsere Ohren erreicht, ist nichts anderes als eine komplexe Mischung von Schallwellen. Diese zu decodieren und zu entflechten ist eine enorme Leistung unseres Gehirns (http 7). Hier werden Töne, Klänge und Sprache aufgenommen, verarbeitet und interpretiert (http 8).

Das Interesse am Zuhören wuchs in den 1970er Jahren. Aufgrund der Einflüsse des kommunikativen Lernens, der Sprechakttheorie, der Soziologie und der Kognitionspsychologie wurde Sprache nicht mehr als Zeichensystem, sondern als Kommunikationsmittel betrachtet (Kusolrod, 2003, S. 153). Viele Begriffe wie “Hören, Zuhören, HV, Zuhören, Sich Hineinhören und Anhören” werden als “Erstsprachkompetenz” bezeichnet und zunehmend im Fremdsprachenunterricht thematisiert (Adamcová, 2011, S. 25). Der traditionelle Fremdsprachenunterricht befasste sich in erster Linie mit dem Training von Aussprache- und Grammatikfähigkeiten. Dadurch reduziert sich das HV auf den reinen Stimmklang und bestenfalls auf einzelne prosodieartige Elemente. Prosodie ist die Betonung, die mit Hilfe des Rhythmus gemacht wird. Prosodie ist das Studium sprachlicher Phänomene, die für die Versstruktur wichtig sind, wie Silbenlänge und Betonung (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 12). Das Hören ist eine wichtige Voraussetzung für das Sprachenlernen (Häussermann / Piepho, 1996, S. 116-117). Es erhält immer mehr Aufmerksamkeit, da die direkte Kommunikation in der Fremdsprache heutzutage immer wichtiger und aktiver wird (Valette, 1975, S. 65).

Hören spielt eine sehr wichtige Rolle im täglichen Leben, weil wir ständig, auf der Straße, zu Hause, bei der Arbeit, in der Schule oder in der U-Bahn hören. Wir vollziehen den Akt des Hörens mehr als das Schreiben, Lesen oder gar Sprechen. Hören scheint oft ein passiver Prozess zu sein, da es in der Erstsprache automatisch abläuft. Aber etwas zu hören bedeutet nicht zwangsläufig, etwas zu verstehen. Als Zuhörer muss man sich aktiv mit dem Gehörten auseinandersetzen, um es zu verstehen und zu

verarbeiten. Diese Handlung geschieht in der Erstsprache, oft unbewusst. Beim Erlernen einer Fremdsprache verläuft dieser Prozess nicht so instinktiv spontan wie in der Erstsprache (Solmecke, 1992, S. 4). Das Hauptthema dieser Studie ist es herauszufinden, wie das HV im Fremdsprachenfernunterricht unter aktiver Nutzung des aktuellen Unterrichtsmaterials besser und effizienter gestaltet werden kann.

3.1. Hörverstehen

HV war eine Fähigkeit, von der erwartet wurde, dass sie automatisch auftritt (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 12). HV ist eine Voraussetzung für das Sprechen oder Ausgangspunkt für korrekte Aussprache und natürliche, kommunikative Sprachpraxis, Rezeption steht vor Produktion im Sprachunterricht. HV in Verbindung mit Landeskunde dient auch der kulturellen Integration und damit auch dem HV durch wichtigem Motivationsprozess im Fremdsprachenunterricht (Glaboniat, 1993, S. 14). HV sollte nicht nur als Grundlage der Sprache verstanden werden. Es eröffnet auch die Möglichkeit, Informationen direkt in der Zielsprache im Prozess des medienbezogenen Verstehens zu erhalten, anstatt allgemein verbale Kommunikation im Allgemeinen. Darüber hinaus ist Hörverständnis Voraussetzung für eine authentische Aussprache. Da Kommunikationsfähigkeiten ein wichtiger Bereich beim Fremdsprachenlernen sind, sollten diese Fähigkeiten intensiv und sorgfältig studiert werden (vgl. Kusolrod, 2003, S. 152).

Die Notwendigkeit, HV als eigenständiges Lernziel zu sehen, wird vor allem durch die Dominanz des Hörens gegenüber den anderen drei Fertigkeiten begründet. Solmecke betont, dass im täglichen Sprachgebrauch das Hören vor dem Sprechen (%42), dem Lesen (%15) und dem Schreiben (%11) dominiert (Solmecke, 2001, S. 893). HV ist ein aktiver und vor allem ein subjektiver Prozess (Wolff, 1983, S. 286). Die Tatsache, dass diese Fähigkeit subjektiv ist, bedeutet, dass sie nicht messbar ist und von anderen subjektiven Faktoren abhängt. Zudem wird diese rezeptive Fertigkeit nicht mehr als bloße Sprachform verstanden, sondern als umfassende Fertigkeit aus komplexen Prozessen (Solmecke, 1993, S. 893). Das HV ist eine Voraussetzung für den kommunikativ übermittelten Spracherwerb und ist eine notwendige Basis und Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation mit anderen Menschen, welche die Zielsprache sprechen. Auch für die Aufnahme von Informationsmedien kulturkundlichen und anderen Nachrichten über das Zielsprachenland ist HV

unvermeidlich. Sie ist Basis für Sichzurechtfinden in Alltagssituationen im Leben der gelernten Sprache (Borgwardt, 1993, S. 109). Die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen ist der Aufbau von Kommunikationsfähigkeiten, einschließlich dem Hörverständnis. Mit einer alltäglichen muttersprachlichen Beteiligungsquote von %55 der Kommunikationsfähigkeit ist die Hörfähigkeit die wichtigste Kompetenz, die in der Kommunikation eingesetzt wird (Thaler, 2012, S. 160).

Wie aus diesen Definitionen ersichtlich ist, kann man behaupten, dass das HV einer der wichtigsten und auch schwierigsten Fähigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache ist. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist sein funktionaler Wert um einen hohen Sprachgebrauch der Studierenden zu erlangen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten Bildungseinrichtungen neue Methoden ausprobieren und zeitgemäße bildungstechnische Ansätze in ihre Anwendungen einbeziehen. Solche Praktiken von Bildungseinrichtungen werden sowohl das Lehr-Lern-Umfeld im Fremdsprachenunterricht bereichern auch als das Lernen von einer lehrerzentrierten Situation in eine lernerzentrierte Situation verwandeln.

Mit den neuen Methoden kann man die Lehr- und Lernumgebung interessanter und angenehmer gestalten, und es kann möglich sein, dass Studierende eine positive Einstellung zu Fremdsprachenlernen entwickeln (Yaşar, 1988, S. 24). Dementsprechend gewinnen die Methoden und Werkzeuge des Fremdsprachenfernunterrichts an Bedeutung. Denn Studierende, die versuchen, ihre Hörfähigkeit zu verbessern, nutzen sowohl ihr gesamtes bisheriges Vorwissen als auch neu erworbenes Wissen, um spezifische Erwartungen zu entwickeln (Eschbacher, 2010, S. 20).

Obwohl in der Recherierung, die während dieser Studie durchgeführt wurde, auf verschiedene und zahlreiche Definitionen und Theorien gestoßen wurde, haben sie alle im Allgemeinen ein grundlegendes Merkmal. Die allgemeine Ansicht ist, dass diese Fähigkeit und der Prozess ihres Erwerbs sehr komplex ist und als ein Spezialgebiet betrachtet und gepflegt werden muss. Eine einheitliche, homogene Definition des Hörverständnisses ist folglich nicht möglich. Weiterhin wird betont, dass Verständnisfähigkeiten nicht linear funktionieren, sondern gleichzeitig auf verschiedenen Sprachniveaus auftreten (vgl. Eschbacher, 2010, S. 14).

Da sich diese Arbeit auf das HV von Fernlerner konzentriert, ist die Erstellung der Selbstmotivation, um die Übungen durchmachen zu können, eher bestimmend. Um das

HV zu entwickeln, müssen dementsprechende Übungen und Aktivitäten unbedingt regelmäßig durchgeführt werden. Studierende lernen erfolgreicher, wenn der Lerninhalt durch Aktivitäten unterstützt werden. Aktivitäten geben den Studierenden die Möglichkeit, unabhängig zu lernen, sich selbst zu motivieren und ihre Kreativität zu steigern. Die Aktivität, ihre hohe Lehrfunktion und die Tatsache, dass sie aus dem konkreten und realen Leben stammt, erhöhen ihre Qualität. Mit diesen Aktivitäten entwickeln Studierende ihre unabhängige Lernfähigkeiten und entdecken neue Methoden, Techniken und Lernmethoden (Güneş, 2015, S. 76). Mit der Entwicklung neuer Technologien und Methoden sind verschiedene Theorien entstanden, die dazu beitragen, die Komplexität der Hörfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu beseitigen. Diese helfen zum permanenten Hörverständnis.

Wegen der Komplexität des Hörverständnisprozesses wird der Gesamtprozess häufig in separate Komponenten unterteilt. Einige Theorien konzentrieren sich mehr auf den Wahrnehmungsprozess, während andere sich auf den tatsächlichen Verständnisprozess konzentrieren. Grob lässt sich der Hörverstehensprozess in drei Phasen unterteilen, welche die grundlegenden Schritte des Wahrnehmens, Dekodierens und Interpretierens eines Wortes beinhalten (vgl. Eschbacher, 2010, S. 14).

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist grundsätzlich die Entwicklung und Bildung der mündlichen Kommunikation. Deshalb ist die Entwicklung der Fertigkeit HV unvermeidlich und fordernd (vgl. Solmecke, 2001, S. 893). Solmecke beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„[...] HV umfasst sowohl das Hören, also das Vorhandensein und die Ausübung der Fähigkeit, Schallwellen und damit auch sprachliche Laute über das Ohr aufzunehmen, als auch das Verstehen, das auf einer untersten Ebene die korrekte Lautidentifizierung und Bedeutungszuordnung und auf höheren Ebenen Sinnentnahme und Verarbeitung einschließt.“ (vgl. Solmecke 2001, S. 894).

Schumann zerlegt den Hörverstehensprozess wiederum in fünf Komponenten, die zu den Phasen der grundlegenden Schritten des Wahrnehmens, Dekodierens und Interpretierens einer Aussage zugeordnet werden können. Diese fünf Komponente sind; die auditive, die semantische, die syntaktische, die pragmatische und die kognitive Komponente (Schumann, 1989, S. 201-204.) Die Definitionen von Schumann sind wie unten zitiert:

„Die *auditive* Komponente umfasst dabei das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme, Morpheme, Wörter und Sätze mit ihren prosodischen Elementen wie Rhythmus und Intonation.
Die *semantische* Komponente beinhaltet das Sinnverstehen von Lexemen, Wörtern und Wortkombinationen.

Die *syntaktische* Komponente besteht aus dem Beziehungserfassen der Wortketten und dem Durchschauen der Textorganisation. Wichtig dabei ist das Erkennen der Abhängigkeit der einzelnen Satzteile voneinander.

Die *pragmatische* Komponente bewirkt die Funktionsbestimmung der Sätze in ihrem kommunikativen Kontext und ist daher für das Erkennen der Sprechsituation und der Sprechintention verantwortlich.

Die *kognitive* Komponente beruht auf den Kenntnissen der Textverarbeitung gesprochener Sprache, sowie der Differenzierung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten.“ (vgl. Schumann, 1989, S. 201-204).

Verbales Hören hat wichtige soziale Funktionen, da Menschen dazu konditioniert sind, Sprache als soziales Wesen wahrzunehmen und aufzunehmen (Leubolt, 2006, S. 11). Die “aktive Interpretation einer Sprecheräußerung und die Durchführung der in der Sprecheräußerung enthaltenen Handlungsanweisungen” entwickeln das HV (vgl. Wolff, 1983, S. 285). Es besteht die Einsicht, dass Lesen im Sprachunterricht wichtiger ist als Zuhören oder dass es effektiver ist, mehr zu lesen. Wenn jedoch die Menge der Wörter in Frage gestellt wird, zeigt sich, dass Zuhören mehr Kommunikation schafft als Lesen (Huneke, 2002, S. 84).

Wenn das Hörverständnis nicht entwickelt ist, wird das Sprachenlernen auf der Grundlage des aktiven Gebrauchs schwierig. Beim Zuhören gibt es Wahrnehmungen und das Verstehen wird durch Geräusche vermittelt, aber beim Lesen wird nur das Sehen verwendet. Gutes Verstehen wird durch gutes Hörtrainieren erreicht. Die Studierenden versuchen während des Hörens, den Kontext zu verstehen, indem sie zuerst versuchen, die Wörter zu verstehen. Die grundlegenden Lernziele im Bereich des HV's sind Prozesse, die es dem Einzelnen ermöglicht, seine eigenen Texte zu erstellen, mündliche Texte zu verstehen und zu interpretieren. Wichtig ist, die Lernziele immer auf die Bedürfnisse der Studierenden auszurichten (Klinglmair, 2008, S. 24). Der Hörprozess ist ein autonomes Lernen, welches der Studierende selbst initiiert, steuert und reguliert. Die Anforderungen an das Gedächtnis der Studierenden sind sehr hoch und sie sollen nicht nur aufmerksam zuhören, sondern auch logisch denken. Beispielsweise sollten in der Höraktivität Vergleiche, Korrelationen, Erkennungen und Gehirncans angestellt werden (Chudak, 2007, S. 41-85). Die Akzeptanz des Erlernens einer Fremdsprache durch Hören ist eine Grundvoraussetzung beim Sprachenlernen. Die Fähigkeit zum HV erfordert den Erwerb mündlicher Fähigkeiten. Somit wird heute dieser Fähigkeit im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle eingeräumt (IQB, Hg. Vergleichsarbeiten 2014). Das HV beinhaltet das Wahrnehmen, Verstehen und Interpretieren von Sprachäußerungen und ist daher Voraussetzung für jede

Kommunikation (Schumann, 1995, S. 244). Der Hauptgrund, warum diese Fähigkeit so wichtig ist, besteht darin, dass Hörfähigkeiten nicht unabhängig von anderen Fähigkeiten erlernt werden. Es hängt in der Regel von den anderen drei Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben ab. Abgesehen von der faktischen Bedeutung ist zu erwähnen, dass viele Deutschlerner die Hörübungen ablehnen. Dies liegt zum einen daran, dass sich die Studierenden unzureichend vorbereitet fühlen, zum anderen, die Unzulänglichkeit des verwendeten Kursmaterials kritisieren. Die Übungen zur Ausbildung des Hörverständnisses sind mit unterschiedlichen Faktoren verbunden. Diese schließen die Auswahl von Hörmaterialien, Hörtexten und dazugehörigen Übungen (Eldebsi, 2020, S. 1162). Die Eigenschaften der Hörtexte und die Ausdrucksformen der Hörfähigkeitsübungen können zu den Problemen gezählt werden, die die Hörfähigkeit beeinträchtigen. Nach Grotjahn/ Tesch kann man diese wie folgt auflisten:

- die Textlänge
- die Sprechgeschwindigkeit (sie bestimmt die Geschwindigkeit des Verstehensprozesses)
- die Anzahl der Sprecher
- Art und Lautstärke der Hintergrundgeräusche (die Aussage unterstützende oder störende Geräusche)
- die verwendete Sprache (Standardsprache, Hochsprache oder Umgangssprache, regionaler Dialekt, Akzent)
- die Aussprache (prosodisch wenig markierte Sprache führt zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung und Bildung größerer Sinneinheiten)
- der lexikalische und grammatische Anspruch (Häufigkeit oder Abstraktionsgrad der Begriffe, Komplexität der Satzstrukturen)
- die Textstruktur (einfacher, klarer Aufbau vs. komplizierte, schwer durchschaubare Gliederung)
- die Explizitheit der gegebenen Information
- die Vertrautheit der Hörer mit Thema/Inhalt/Hörsituation (Grotjahn, R. & Tesch, B. 2010, S. 133).

HV ist ein komplexer mentaler Prozess, bei dem Sprachsignale mit Hilfe von Grammatik- und Weltwissen sinnvoll gemacht werden. Hier wirken die Prozesse der Analyse des Gehörten und der Informations- und Erwartungserfüllung zusammen. HV ist eine temporäre Aktion, die in der Echtzeit stattfindet. Die Hörverstehensprüfung beinhaltet die Speicherung der eigenen Sprachdaten. Beim Hören eines Wortes wird nicht nur die Bedeutung des Wortes aufgezeichnet, sondern auch die Bedeutungseinheiten, die beim Hören entstehen. Die Fähigkeit des Hörens hat einen großen Anteil am Kommunikationsprozess, denn %45 der täglichen Kommunikation besteht aus dem Hören. Die Hörfähigkeit behält ihre Bedeutung als unverzichtbare Fähigkeit aufgrund ihres Beitrags zu anderen Fähigkeiten wie z.B. der Sprechfähigkeit.

Für Studierende sind die meisten Schwierigkeiten, echte Hörumgebungen und -werkzeuge zu verstehen. Beim Anhören von fremdsprachigen Materialien wird versucht, alles so gut wie möglich zu verstehen. Da es jedoch gerade für Anfänger oder Fernlerner nicht immer möglich ist, alles zu verstehen, gibt es Bedeutungslücken, die folglich einen Absturz beim HV verursachen. Wenn Studierende, die ihnen vermittelten Verständnisstrategien und Hilfsmitteln nicht oder nicht ausreichend anwenden, treten auf verschiedene Bedeutungslücken und somit wird der Hörprozess unterbrochen. (vgl. IQB, Hg. Vergleichsarbeiten 2014). In den folgenden Abschnitten werden diese Hörstrategien und Hilfsmitteln zum HV betont.

3.2. HV im Wandel der Lehrmethoden

In der Fremdsprachendidaktik werden die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unterschieden. Hören und Lesen sind rezeptive Fähigkeiten, während Sprechen und Schreiben produktive Fähigkeiten sind. Der heutige Fremdsprachenunterricht erfordert den Erwerb aller vier Fertigkeiten im Unterricht. Dies spiegelt sich auch in den heutigen Lehrbuchkonzepten wider, die versuchen, alle vier Fähigkeiten einzubeziehen (vgl. Klinglmair, 2008, S. 10). Wenn man sich länger mit dem Thema Fremdsprachenunterricht beschäftigt, fällt sofort auf, dass es in den letzten Jahren große Veränderungen in der Methodenwahl des modernen Fremdsprachenunterrichts gegeben hat. Sie sind jedoch nur schwer systematisch zu erfassen und zeitlich nicht genau einzuordnen. Der wichtigste Grund dafür ist, dass fremdsprachliche Unterrichtsmethoden zwar in ihrer historischen Ordnung konzipiert sind, sich aber nicht im Rahmen didaktischer Theoriebildung befinden (vgl. Eschbacher, 2010, S. 3). Aus diesem Grund lässt sich sagen, dass die praktische Anwendung neuer Methodenkonzepte nicht in klar definierten Zeiträumen erfolgt, sondern unterschiedliche Lehrkonzepte koexistieren und somit eine Durchmischung und Überschneidung im Unterricht stattfindet. Auch wurde lange geglaubt, man müsse sich nur lange genug mit dem Erlernen von Fremdsprachen befassen, um die Lehrmethode zu entwickeln, die für alle Menschen die Beste sei. Heute weiß man jedoch, dass es keine allgemeingültige Lehrmethode gibt, die allen Studierenden gerecht wird (Neuner/Hunfeld, 2000, S. 70). Bei der Methoden- und Materialauswahl wird auf die Einhaltung des europäisch-gemeinsamen Anwendungstextes, die im Jahre 2001 veröffentlicht wurde, geachtet. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER)

stellt eine gemeinsame Basis zwischen den Europarat Mitgliedstaaten zum Zwecke der Einheitlichkeit im Fremdsprachenlernen, in der Bildung und in der Kultur sicherzustellen, dass die Fächer erworben und unterrichtet werden, sowie Förderung von Transparenz und Konsistenz in modernen Fremdsprachen (Zehenter, 2018, S. 14).

Der traditionelle Sprachunterricht hat sich hauptsächlich auf Aussprache, Sprechen, Grammatik, Übersetzung und Lesen konzentriert. Da HV als eine von den Schülern spontan entwickelte Fähigkeit angesehen wurde, musste sie im Unterricht nicht ausführlich behandelt werden (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 12). Die audiolinguistische und audiovisuelle Methode stellte das Hören und Sprechen in den Mittelpunkt des Sprachstudiums. Dennoch beschränkte sich jedoch das HV nur auf das Hören und Wiederholen (vgl. Dahlhaus 1994, S. 12). Mitte der 1970er-Jahre, mit Beginn des kommunikativen Wandels, rückte die Hörverstehensschulung stärker in den Fokus. Es werden jetzt authentische Texte verwendet, die global oder selektiv und nicht als Ganzes verstanden werden mussten (Paschke, 2000, S. 6).

In dieser Studie wird diskutiert, welche Bedeutung das HV in verschiedenen Unterrichtsmethoden hat und wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt hatte. Zunächst wurde eine Übersicht von den traditionellen Methoden wie die Grammatikübersetzungsmethode, die direkte Methode, die audiolinguistische und die audiovisuelle Methode und die kommunikative didaktische Methode durchgeführt.

Danach werden die alternativen Methoden, bei denen die Hörfähigkeit wichtig ist, kurz erwähnt. Diese sind die Suggestopädie, der Natural Approach und das Fremdsprachenwachstum. Die Ansatzpunkte alternativer Methoden sind allgemeiner pädagogischer Natur und unterscheiden sich daher von traditionellen Konzepten des Lernprozesses. Im Mittelpunkt methodologischer Lehrmeinung, so der Methodenanspruch, steht der Mensch als Ganzes, die Humanisierung des Unterrichts und die Schaffung einer positiven Unterrichtsatmosphäre (Ortner, 2007, S. 234).

Mit dieser Übersicht wird dargestellt, welche Prinzipien der verschiedenen Methoden erhalten geblieben sind und heute noch angewendet werden und welche dagegen nicht mehr gelten.

3.2.1. Konventionelle Methoden

Hier werden die konventionellen Methoden betont, die im Sprachunterricht den größten Platz und Nutzen haben.

3.2.1.1. Die Grammatikübersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde aus dem klassischen Sprachunterricht (Latein, Griechisch) übernommen und auf den modernen Fremdsprachenunterricht (Französisch, Englisch) übertragen (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 19). Fremdsprachige Texte werden entweder grammatikalisch analysiert und übersetzt (analytisch-induktive Methode) oder die Sätze werden nach Anwendung der Regeln in die Zielsprache übersetzt (synthetisch-deduktive Methode). Das Lernziel ist: "Wer Grammatik beherrscht, beherrscht die Fremdsprache!" (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 19). Deutsch wurde anhand der Lateinischen Grammatikkategorien präsentiert, aber natürlich gab es eine Reihe von Ausnahmen, denen im Unterricht oft große Bedeutung beigemessen wurde. Vorbild für den Sprachunterricht war die Schriftsprache der ästhetischen Literatur. Sprache wurde als eine Struktur betrachtet, die nach logischen Regeln aus bestimmten Bausteinen besteht. Studierende müssen lernen, die Konstruktionsregeln der Sprache zu verstehen und anzuwenden. Das Lernkonzept war kognitiv: Sprachenlernen sollte die Entwicklung von logischem und organisiertem Denken unterstützen (Heyd, 1991, S. 25). Das klassische Konzept dieser Methode geht von einer homogenen Lernergruppe aus. Es wird angenommen, dass die Gruppe die gleiche Ausgangssprache hat, im gleichen Alter ist und den gleichen Wissens- und Bildungsstand hat (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 19). Der Unterricht wurde in 3 Phasen durchgeführt: Aus der Einführungsphase, in der die Grammatik vermittelt wurde; aus der Übungsphase, in der Sätze für den Lerninhalt gebildet wurden, und aus der Einsatzphase, in der Lese-, Schreib- und Übersetzungsaufgaben als Anwendung gestellt wurden. Der Schwerpunkt lag auf dem Erlernen von Grammatikregeln, die zur Bildung korrekter Sätze anhand von Beispielsätzen führten. Die vorherrschenden Übungsformen waren das grammatikalisch korrekte Vervollständigen von Lückensätzen oder grammatikalische Umformungen und Übersetzungen. Als Nachweis der Sprachkenntnisse diente die Hin- und Rückübersetzung von Texten. Die gesprochene Zielsprache wurde nicht in Betracht gezogen. Erklärungen und Diskussionen fanden in der Ausgangssprache statt (Jung, 2001, S. 137). Bei der grammatikalischen Übersetzungsmethode gehen Schreiben und Lesen dem Sprechen und Hören voraus. Umso wichtiger ist die Entwicklung und Förderung der Schreib- und Lesekompetenz. Hier geht es um die Kenntnis des Wortschatzes und der Grammatikregeln der erlernten Fremdsprache, nicht um die verbale Beherrschung in der Fremdsprache zur

Kommunikation (Henrici, 1986, S. 122). Es wird häufig diskutiert, inwieweit Übersetzungen eine Sprache vermitteln können. Dennoch sollte jedoch beachtet werden, dass diese Methode in vielen Sprachklassen auch heute noch als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts eingestuft wird (Rösler, 2012, S. 68). Aufgrund Übersetzungsstudien, sollte man eine Übersicht darüber bekommen, in wieweit Vokabeln und Grammatikregeln gelernt und richtig angewendet wurden. Es sollte nicht nur dem systematischen Erlernen der Grammatik dienen, sondern auch den Zugang zur hohen literarischen Kultur der jeweiligen Sprache aktivieren (Brill, 2005, S. 112).

Wie schon betont war HV im Deutschunterricht, eine lange vernachlässigte Fähigkeit. HV spielte bei dieser Methode keine große Rolle. Dies spiegelt sich auch in den während dieser Methode verwendeten Lehrbüchern wider. Lehrbücher konzentrieren sich auf Grammatik, Übersetzung und Lesen/Schreiben. Zu den Lehrbüchern gab es auch noch keine Audiomaterialien (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 29). Die Fremdsprache wurde während des Unterrichts nur durch die Stimme des Lehrers gehört, durch lautes Vorlesen der Texte, Stellen von Fragen, Erklären der Wörter und Korrigieren in der Zielsprache (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 39).

3.2.1.2. Die Direkte Methode

Ende des 19. Jahrhunderts wurde über den Einsatz anderer Methoden diskutiert. Der moderne Sprachunterricht sollte andere Ziele und Fähigkeiten umfassen. Die Abschaffung der Grammatikübersetzungsmethode wurde heftig verteidigt, denn Fremdsprachenlernen müsste wie bei Kindern, die ihre Muttersprache lernen, auf natürliche Weise erlernt werden (Henrici, 2001, S. 844). Diese Diskussionen wurden primär von Verfechtern der Reformpädagogik wie Wilhelm Viëtor, der sich mit neuen Methoden der Erziehung und Bildung auseinandersetzte, abgelöst. Fremdsprachen sollten "direkt" unterrichtet werden. Das bedeutet, dass die Muttersprache so weit wie möglich aus dem Unterricht ausgeschlossen werden sollte. Die Lerner sollen die Fremdsprache nicht mit ihrer Muttersprache vergleichen, sondern ein autonomes Sprachsystem aufstellen (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 33). Die aktive mündliche Sprachbeherrschung steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Aus diesem Grund wird der Aussprachebildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt und phonetische Kenntnisse in den Fremdsprachenunterricht integriert (Kitzler 2011, S. 49). Ein weiterer wichtiger Punkt, an dem sich die direkte Methode und die Grammatikübersetzungsmethode

unterscheiden, sind die Situationen, mit denen sie sich befassen. Während sich die Grammatikübersetzungsmethode auf hochkulturelle und literarische Texte konzentriert, müssen die Studierenden nun lernen, mit Alltagssituationen umzugehen. Daher verschiebt sich der Bereich des Wortschatzes vom Bereich der Schriftsprache hin zur gesprochenen bzw. Alltagssprache (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 35). Während des Unterrichts liegt der Fokus auf dem Sprechen der Zielsprache. Eine Fremdsprache sollte in erster Linie durch Zuhören, also durch Hinhören, erlernt werden. Der Lehrer spielt die Rolle eines Sprachmodells, das die Studierenden nachahmen müssen. Fremdsprache muss durch Hören und Wiederholen erworben oder gefestigt werden (vgl. Neuner/Hunfeld, 1993, S. 37).

3.2.1.3. Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode

Der Nachfolger der direkten Methode ist die audiolinguale Methode, die sich in den 40er Jahren in den USA zu einem neuen methodischen Ansatz für den Fremdsprachenunterricht entwickelte. Anschließend entwickelte sich die audiovisuelle Methode (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000, S. 45).

Im Gegensatz zu der Grammatikübersetzungsmethode liegt hier der Fokus auf Sprachkenntnissen, nicht auf Grammatikkenntnissen. Wie der Name schon sagt, ist bei der audiolingualen Methode (lat. *audire* = hören; lat. *lingua* = Sprache, Rede, Sprache dt. audiolingual=Hör-Sprech-Methode) die primäre Fähigkeit das Hören und das Sprechen. Sie haben Vorrang vor sekundären Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben. Dementsprechend lässt sich folgende didaktische Reihe der Fertigkeiten bilden: Erst Hören, dann Sprechen, dann Lesen und schließlich Schreiben (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 61).

Vor der auditiven Sprachmethode wurde das HV nicht wirklich trainiert. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg begann man zu verstehen, dass Fremdsprachen in erster Linie gelernt wurden, um sie in konkreten Situationen anwenden zu können (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 39). Mit dieser Methode nahmen technische Hilfsmittel wie Tonbänder in Sprachlaboren einen wichtigen Platz ein. Es wurde nun möglich, authentisch gesprochene Sprache im Unterricht zu hören (vgl. Klinglmair, 2008, S. 11). Als neue Technologie wurde in den 1960er Jahren in Deutschland Sprachlabors erstmals erfolgreich eingesetzt (vgl. Rösler, 2012, S. 72). Die Nutzung dieser Sprachlaboren war der Beginn eines strukturierten Hörverständnis- und Aussprachetrainings. Lernende

können individuell mit originalen Sprachmodellen in der Zielsprache arbeiten. Das Sprachlabor bietet ihnen die Möglichkeit, vielen verschiedenen Sprechern zuzuhören. Das ist besonders vorteilhaft, wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 57).

Trotz erheblicher Verbesserungen des HV's weist die Methode auch einige Mängel auf. Obwohl die Alltagssprache im Vordergrund stand, gab es keine speziellen Übungen, um die Fähigkeit des HV's zu entwickeln. Auch wenn Tonbänder und Sprachlabore eingesetzt wurden, beschränkte sich auf HV, nur Zuhören und Nachsprechen, Anhören und Antworten sowie Hören und Übersetzen gehörter Sätze (pattern drill) (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 12). Als Kritikpunkt steht auch der ausschließliche Einsatz von Dialogen. Diese Dialoge sind nicht authentisch, da sie um offizielles Material (Grammatik und Wortschatz) herum vorbereitet sind und daher sehr künstlich wirken. Zudem wurde das natürliche Sprechtempo nicht berücksichtigt und die Texte wurden nur langsam und betont gelesen. Dadurch wurden sie nicht mit realen kommunikativen Alltagssituationen im Land der Zielsprache ausgesetzt, sondern einer vorgetäuschten Kommunikationssituation, die nicht real ist. Dahlhaus gibt auch an, dass im Unterricht zwar Bilder verwendet werden, diese aber nicht zum Text passen. Oft kommt es vor, dass Studierende in die Irre geführt werden, wenn die durch die Bilder ausgelösten Erwartungen nicht mit dem Inhalt des Textes übereinstimmen (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 45). Auch die Kontrolle des HV's in der auditiv-linguistischen Methode ist laut Dahlhaus ein Kritikpunkt, weil zunächst nur offene Fragen nach dem Hören verwendet werden. Auf diese Weise können sich die Studierende nicht auf bestimmte Informationen konzentrieren, sondern müssen versuchen, so viel wie möglich zu verstehen. Außerdem erfordern offene Fragen eine gewisse produktive Sprechfertigkeit, aber Vokabeln und neue Strukturen werden erst nach Hörverständnisfragen in der Wiederholungsphase erklärt. Daher sind Studierende oft nicht in der Lage, inhaltlich formulierte Antworten zu geben (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 45). Ein letzter Punkt, den Dahlhaus anführt, betrifft die Unterteilung in Fragen des globalen Verstehens und Fragen des detaillierten Verstehens. Sie sieht die Unterscheidung positiv, kritisiert aber auch die Aufnahme beider Fragetypen in jedem Text. Daher sollte jeder Text nicht nur global, sondern auch im Detail verstanden werden (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 167).

Die audiovisuelle Methode wurde in Frankreich parallel zur audiolinguistischen Methode in den USA entwickelt, war aber von den Entwicklungen in Amerika zu Beginn unbeeinflusst. Auch der Begriff audiovisuell stammt aus dem Lateinischen (lat. *audire* = hören, lat. *videre* = sehen) und bedeutet somit so viel wie “Hör-Sehen-Methode” (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 62-64). Die audiovisuelle Methode ist eine Art Weiterentwicklung der audiolinguistischen Methode. Das Lehrprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache mit visuellem Erklärmaterial zu verbinden (vgl. Kitzler, 2011, S. 51). Ein akustischer Reiz wird mit einem visuellen Reiz verknüpft, sodass beide eine Bedeutungseinheit bilden. Mit dieser Methode sind visuelle Medien mittlerweile zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden (vgl. Eschbacher, 2010, S. 7). In einer Unterrichtsstunde wird zunächst ein Bild oder eine Bildserie und ein auf Tonband aufgenommener Dialog präsentiert. Anschließend werden die Bedeutungen der einzelnen Spracheinheiten erklärt und die Dialoge, Bilder und Texte durch mehrmaliges Wiederholen auswendig gelernt. Abschließend sollen die Studenten eigene Dialoge zu den Bildern führen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, S. 65).

Die audiovisuelle Methode und die audiolinguale Methode sind sich bis auf einen Unterschied in vieler Hinsicht sehr ähnlich. Der Hauptunterschied besteht darin, dass bei der audiovisuellen Methode die Sprache nach Möglichkeit von visuellem Erklärungsmaterial begleitet werden muss (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000, S. 64). Beide üben mit einfachen Modellsätzen einzelne Satzstrukturen (Beispielübungen), merken sich verschiedene Wendungen und setzen technische Hilfestellungen im Unterricht ein (vgl. Kitzler 2011, S. 51). Bilder spielen nicht nur bei der Aufnahme von Sprache (Input) zur Vermittlung von Bedeutung, sondern auch bei der Sprachverarbeitung (Übung) und Sprachanwendung (Transformation) eine wichtige Rolle. Visuelle Medien sind zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden, was zur Weiterentwicklung der Audiomedien geführt hat (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000, S. 64).

3.2.1.4. Die Vermittelnde Methode

Die vermittelnde Methode entstand in den 1950er Jahren in Deutschland. Er versuchte, die grammatikalische Übersetzungsmethode und die auditive Sprachmethode zu kombinieren. Es ging also darum, diese Methoden zu mischen (Blažević, 2007, S. 33). Die Vermischung zweier völlig unterschiedlicher Methoden unterstreicht hier, dass,

wie oben erwähnt, keine klare Unterscheidung zwischen einzelnen Methoden erfolgt (vgl. Eschbacher, 2010, S. 8). Vermischungen und Überschneidungen können viele Ursachen haben. Einerseits kann es sein, dass ein Lehrer mit dem Konzept einer neuen Methode nicht einverstanden ist und deshalb vielleicht nur deren individuelle Prinzipien übernimmt. Andererseits ist es möglich, dass eine neue Methodik für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt wurde und auch für diese erfolgreich eingesetzt werden kann. Wenn die gleiche Methodik jedoch für eine andere Gruppe von Studenten mit anderen Lernerwartungen verwendet wird, funktioniert sie nicht mehr. Deshalb muss es in einigen Punkten angepasst und modifiziert werden (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 70). Dies gilt auch für die Entwicklung der vermittelnden Methode. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen Kursteilnehmer, die in Deutschland Deutsch lernen wollten, aus den unterschiedlichsten Ländern und lernten weitere Sprachen nach der Grammatikübersetzungsmethode. Nun wollten sie nicht nur Deutsch lernen, indem sie Grammatik, Übersetzungen und Texte lesen, sondern sich auch in Alltagssituationen auf Deutsch verständigen können. Wegen Gründe wie Heterogenität der Lernenden in Bezug auf ihre Muttersprache, wechselnde Ziele und Vorinformationen zum Fremdsprachenlernen haben sich zwei Lehrbuchautoren beschlossen, ein neues Lehrbuch zu schreiben. Sie haben die anerkannten Prinzipien von der Grammatikübersetzungsmethode, wie Grammatik- und Wortschatzaufbausystematik, mit Anregungen aus der audiolingualen Methode, darunter Einsprachigkeit im Unterricht oder die Anpassung von Fachgebieten an die Alltagsrealität, kombiniert und angereichert. Damit wurden die Anforderungen der audiolingualen Methode an den mündlichen Sprachgebrauch und die Einbettung von Lernmaterial in Alltagssituationen erfüllt (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 71-72). Es ist wichtig, einige methodische Prinzipien bei dieser Methode zu erwähnen: Wahrung der inhaltlichen Orientierung an Hochschulregeln, Aktivierung der Studierenden, Einsprachigkeit (außer beim Grammatiklernen), Induktive Methode beim Grammatiklernen, Bedeutung des Kontexts, Mündliche Übungen zum Sprachgebrauch sowie Lese- und Übersetzungsübungen (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 70-72).

3.2.1.5. Die Kommunikative Didaktik

In den frühen 1970er Jahren wurde die audiolinguistische Methode von der kommunikativen Didaktik abgelöst. Dabei geht es vor allem darum, den Studierenden

ein angemessenes sprachliches Verhalten beizubringen. Sie müssen in alltäglichen oder beruflichen Situationen kommunikativ agieren können (vgl. Dahlhaus 1994, 47). Das primäre Ziel der kommunikativen Methode ist es, eine möglichst realistische und authentische Kommunikation in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Bei der kommunikativen didaktischen Methode geht es darum, im Rahmen eines sorgfältigen und systematischen Ansatzes zu unterrichten, den Widerspruch zwischen Schulrealität und Sozialisation zumindest teilweise aufzuheben und jedem Studierenden Kommunikation und Möglichkeiten mit dem sozialen Leben und der kulturellen Realität der Gesellschaft zu geben (Piepho, 1991, S. 9). Der Schwerpunkt ist jetzt Fremdsprachen als Kommunikationsmittel zu lernen und zu nutzen, indem sie ihre Fremdsprachenkenntnisse in alltäglichen Situationen anwenden. Der Hauptzweck des kommunikativen Ansatzes ist nicht Wissen, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, d.h. von Fremdsprachenkenntnissen wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. Neuner/Hünfeld 2000, S. 85). Sprache wird nicht mehr nur als ein System, sondern als ein Kommunikationsmittel angesehen. Für den Bereich HV bedeutet dies, sich auf Hörsituationen zu konzentrieren, die es im Alltag zu meistern gilt. Der Unterricht sollte auf Gesprächen aus Alltagssituationen aufbauen und sich auf den natürlichen Sprachgebrauch konzentrieren (vgl. Klinglmair, 2008, S. 12). Bei dieser Methode, bei der das Hören an Bedeutung gewinnt, werden verschiedene neu entwickelte Übungsformen (vor dem Hören, während dem Hören, nach dem Hören) eingesetzt und diese vollständig an den jeweiligen Lernzweck angepasst (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 48). Hörstile wie detailliertes, selektives oder allgemeines Hören, die zur Bildung und Entwicklung von HV beitragen, werden hier auch im Unterricht eingesetzt (vgl. Klinglmair, 2008, S. 12). Diese wurden im Weiteren detailliert erläutert. Einen wichtigen Erfolg der kommunikativen Didaktik stellt auch die Studierendenorientierung dar. Das bedeutet, individuelle Interessen, Fähigkeiten, Motivation und Lernbedürfnisse müssen unbedingt berücksichtigt werden (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 48). Studierende sind nicht mehr nur passive Rezipienten von Lerninhalten, sondern übernehmen eine aktive Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Seitdem wird das HV nicht mehr als eine rein passive Fähigkeit betrachtet, die nur der Sprachverbesserung dient. Stattdessen wurde es als eine Fähigkeit angesehen, die einen separaten, sehr aktiven und außerordentlich komplexen Prozess umfasst (vgl. Solmecke, 2001, S. 893-894).

3.2.1.6. Der Interkulturelle Ansatz

Bei der Entwicklung der kommunikativen Didaktik können zwei Stufen unterschieden werden. In den 1970er und frühen 1980er Jahren dominierte im interkulturellen Ansatz der pragmatisch-funktionale Ansatz, der seit Mitte der 1980er Jahre weiterentwickelt wurde. Da das pragmatische, funktionale Konzept nicht ganz kritisch war, wurde Mitte der 1980er Jahre versucht, es weiterzuentwickeln. Entscheidend für die Entwicklung dieser Methode war die Einsicht, dass kommunikative Kompetenz nicht in allen Teilen der Welt gleich wichtig sein wird. Deshalb kann man das Konzept nicht auf alle Länder übertragen, man sollte sich immer fragen, warum Menschen eine Fremdsprache lernen wollen (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000, S. 106).

Didaktik und Methodik legen großen Wert auf Zielgruppen und deren kulturelle und sprachliche Herkunft. Der interkulturelle Ansatz sollte bewusst und organisiert oder unbewusst, aber immer unterbewusst in den Sprachunterricht integriert werden. Bilder, Videos, Hörproben, Kunst, Musik etc. erfordert den Einsatz von Medien (vgl. Neuner/ Hunfeld, 2000, S. 117). Interkulturelle Kompetenz und die daraus resultierende interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zielen darauf ab, Menschen mit Hilfe von Rollenspielen, interkulturellen Missverständnissen, Filmen und gesellschaftlichen Hintergrundinformationen auf längere Auslandsaufenthalte, d.h. fremdkulturelle Kommunikationssituationen, vorzubereiten. Die Studierenden sollen in der Lage sein, Denk-, Verhaltens- und Sprechweisen fremder Kulturen zu erkennen und mit der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen. Schließlich können sie auf Unbekanntes angemessen reagieren und selbst angemessen handeln (Hadjetian, 2003, S. 3). Deshalb stützt sich der interkulturelle Ansatz im Gegensatz zum pragmatisch-funktionalen Ansatz viel stärker auf grundlegende pädagogische Überlegungen, die auf der Grundlage einer genaueren Analyse der Lernerperspektive gewonnen werden. Es berücksichtigt Lerntraditionen, Lerngewohnheiten, Weltkenntnisse, kulturspezifische und individuell geprägte Lebenserfahrungen und Lerngeschichten sowie individuelle Motivation und institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 124).

Ein wichtiger Unterschied des pragmatisch-funktionalen Ansatzes besteht darin, dass das interkulturelle Konzept großen Wert auf Verfahren legt, indem es sie vergleichend macht. Die eigene Sprache, Kultur und Gesellschaft bilden die Grundlage

des Fremdsprachenlernens und sollten daher immer mit eingebunden werden. Die Studierenden sollen auf kulturelle Begegnungen vorbereitet werden und die Fähigkeit trainieren, Informationen über andere Kulturen und Klischees zu hinterfragen. Im Vordergrund ist der Zugriff vom Status eines interkulturellen Sprechers und keinem Muttersprachler (vgl. Neuner/Hunfeld, 2000, S. 124).

3.2.2. Alternative Methoden

Hier sind alternative Methoden enthalten, die wichtige Entwicklungen und Beiträge im Sprachunterricht liefern.

3.2.2.1. Suggestopädie

Suggestopädie (Suggestion – Pädagogik) ist eine Lernmethode, die ihren Ursprung in der Hirnforschung hat. Der bulgarische Neurologe Dr. Georgi Lozanov entdeckte in den 1960er Jahren, dass man schneller und effektiver lernt, wenn beide Gehirnhälften (links für das logische Denken, rechts für die emotionale Ebene) am Lernprozess beteiligt sind. Entspannungs- und Konzentrationsübungen, Anregung und Einsatz von Musik, Spiel und Bewegung im Unterricht lassen den Stoff schneller und länger im Gedächtnis bleiben. Außerdem haben die Studenten viel Spaß daran, mehr zu lernen (vgl. Klinglmair, 2008, S. 13). Da die Suggestionsmethode eher auf Entspannungsübungen basiert, wird hier hauptsächlich zugehört. Die Studierenden können die Übersetzung von Texten in der Zweitsprache lesen oder die Texte werden nach dem Hören wiederholt und in praktischen Gesprächen verwendet. Die grundlegende Unterrichtstechnik der Suggestionsmethode ist das rhythmische, intonatorische und “neutrale” Lesen der nach klassischer Musik aufbereiteten Texte. Durch den erreichten Entspannungszustand haben die Studenten keine Angst vor Fehlern und fühlen sich durch die jeweilige Methode in ihrer Sprachlernfähigkeit am besten unterstützt (Ortner, 1998, S. 43-44). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Suggestopädie auf die Präsentation des Lehrers konzentriert. Wichtig ist hier die Intonation, Tonhöhe und der Rhythmus der Sprechstimme, die dem Studierenden beim Aufnehmen und Abspeichern des Textes helfen sollen. Das Gehörte wird dann immer wieder in den Übungsphasen eingesetzt (vgl. Klinglmair 2008, S. 13).

3.2.2.2. Natural Approach

Die von Terrell & Krashen (1983) aufgebaute Methode des Fremdsprachenerwerbs basiert auf der natürlichen Form des Spracherwerbs, der primär auf die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache abzielt, sodass sowohl Erwachsene als auch Kinder auf diese Weise eine Fremdsprache erlernen und gleichzeitig ihre Muttersprache erwerben können. Die Idee ist, dass der Zweitspracherwerb im Grunde dasselbe ist wie der Erstspracherwerb. Anstatt Grammatikregeln zu lernen, sollte die Zielsprache viel gehört und gelesen werden. Der Ansatz dieser Sprachpädagogik basiert auf fünf Kernhypothesen (Tschirner, 1996, S. 3). Diese Hypothesen lassen sich nach Terrell & Krashen (1983) wie folgt erläutern:

- I. Natürlicher Spracherwerb – Hypothese des bewussten Sprachlernens: Das Ziel hier ist die kommunikative Kompetenz, nicht die grammatikalische Perfektion. Krashen betont, dass es beim Zweitsprachenlernen im Gehirn zwei unabhängige Lernsysteme gibt. Das erste ist das “System zum Erwerb natürlicher Sprache” und das zweite das “Bewusstes Sprachlernsystem”. Das zweite dieser Lernsysteme bezieht sich nicht auf das Sprachenlernen, sondern auf das allgemeine Lernen (Lehren und Lernen von Mathematik), das in der formalen Bildung verwendet wird. Das System zum Erwerb natürlicher Sprache, ist das Produkt eines unbewussten Prozesses, der dem Prozess des kindlichen Erwerbs der Muttersprache sehr ähnlich ist. Beim Erwerb natürlicher Sprache befasst sich die Person mit Informationen, die sie übermittelt und versteht, nicht mit den grammatikalischen Strukturen dessen, was sie in der Zielsprache hört und sagt. Ziel ist es, eine sinnvolle Kommunikation in der Zielsprache aufzubauen. Das „Bewusstes Sprachlernsystem“ ist ein Produkt der formalen Bildung und beinhaltet einen bewussten Prozess, der durch bewusstes Wissen über Sprache, wie Grammatik und Grammatikregeln, angetrieben wird. Das Sprachenlernen ist viel schwieriger als der Spracherwerb, und die erlernte Sprache hat die Form einer sehr langsamen und unnatürlichen Sprache.
- II. Die Monitor-Hypothese: Die Monitor-Hypothese erklärt die Beziehung zwischen “natürlichem Spracherwerb” und “bewusstem Sprachenlernen”. Die 'Monitor'- oder 'Monitor'-Funktion ist die bewusst erlernte Grammatik, die in die Praxis umgesetzt wird. Während das “natürliche Spracherwerbssystem” als “Initiator des Sprechens” fungiert, übernimmt das “bewusste Sprachlernsystem” die Rolle eines “Beobachters” oder “Bearbeiters” beim Sprechen. Das “Monitor“-System ist der Prozess, bei dem drei spezifische Bedingungen während des “Produzierens” oder “Sprechens” erfüllt sind, es bleibt genügend Zeit für bewusstes Denken, Fokussieren auf grammatikalische Struktur, Denken und das Erkennen der Regeln. Mit anderen Worten, wer bewusst eine Zweitsprache lernt, hat genug Zeit, um über all diese Prozesse nachzudenken und um zu sprechen. Er denkt bewusst über die erlernte grammatikalische Struktur nach, konzentriert sich auf das, was er sagen soll, oder denkt und spricht richtig. Auch hier ist die Produktion sehr langsam und sieht aus wie eine unnatürliche Belastung.
- III. Die Input-Hypothese: Es ist ein Versuch zu erklären, wie der Lernende eine Zweitsprache erwirbt bzw. wie der Zweitspracherwerb stattfindet. Diese Hypothese besagt, dass eine Person eine Sprache erwirbt (zB. indem sie das Sprechen der deutschen Sprache übt), indem sie ihr ausgesetzt ist. Der Spracherwerb entwickelt und schreitet entlang der “natürlichen Ordnung” fort, wenn der Lerner “verständlichem Input” erhält. Da nicht alle auf dem gleichen Sprachniveau sein können, betont Krashen, dass natürlicher kommunikativer Input der Schlüssel zur Gestaltung eines Programms ist, das jedem Lerner einen sinnvollen Input auf einem “i+1“-Niveau bietet. Dies kann nur per Software verfolgt werden, wo jeder der einzelnen Fortschritte separat aufgezeichnet wird.
- IV. Die Hypothese der natürlichen Ordnung: Diese Hypothese basiert auf Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten, dass der Erwerb grammatikalischer

Strukturen einer vorhersagbaren “natürlichen Ordnung” folgen sollte. In manchen Sprachen werden einige grammatikalische Strukturen früher erlernt, andere später. In einigen Studien wurde festgestellt, dass diese Reihenfolge unabhängig vom Alter der Schüler, dem muttersprachlichen Hintergrund und den Bedingungen der Sprachexposition ist und dass es statistisch signifikante Ähnlichkeiten hinsichtlich der Existenz einer “natürlichen Reihenfolge” beim Spracherwerb gibt. Wenn das Ziel der Erwerb natürlicher Sprache ist, lehnt Krashen Grammatik und grammatikalische Ordnung vollständig ab.

V. Die Hypothese vom affektiven Filter: Hier sind die Konzepte des emotionalen Zustands und der Einstellung wichtig. Krashen argumentiert, dass eine Reihe von “emotionalen Variablen” eine erleichternde, aber nicht kausale Rolle beim Zweitspracherwerb spielen. Diese Variablen sind “Motivation”, “Selbstvertrauen” und “Angst”. Krashen schlug einen Affektfilter vor, der den Durchgang von Inhalten, die für die Erfassung erforderlich sind, zulässt oder blockiert. Um eine Sprache effektiv zu lernen, muss man sich daher wohlfühlen und offen für das Lernen sein. Wenn Sie nervös oder hilflos sind, erhalten Sie nicht die Funktionen von Inhalten, die entspanntere Lernende mit wenig Aufwand lernen würden (Terrell & Krashen, 1983, S. 3).

Abschließend ist es wichtig zu betonen, dass das Erreichen echter Kommunikationsmöglichkeiten, sowohl schriftlich als auch mündlich, das Brennpunkt des natürlichen Ansatzes ist. Grammatikkenntnisse können nur in solchen realen Situationen erworben werden. Es ist wichtig, die gesprochene Sprache nur mit tatsächlichen Hörtexten einzuführen. Dadurch können “natürliche” Fremdsprachenlernprozesse gefördert werden. (vgl. Tschirner, 1996, S. 4). Hören und Lesen spielen im Natural Approach eine sehr wichtige Rolle, besonders für Anfänger. HV kommt vor Leseverstehen. Was Schüler produzieren können, hängt nur davon ab, was sie verstehen (vgl. Klinglmair 2008, S. 14).

3.2.2.3. Fremdsprachenwachstum

Der von seinen Gründern Buttaroni und Alfred Knapp als “Anti-Methode” bezeichnete Fremdsprachenwachstumsansatz wurde in den 1980er Jahren in Wien für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen entwickelt. Das Fremdsprachenwachstum ist terminologisch mit Rene Descartes und Wilhelm von Humboldt verwandt und basiert auf universellen grammatikalischen Annahmen. Buttaroni/Knapp sehen Wahrnehmung und Verstehen als Grundlage des Fremdsprachenerwerbs. Bestimmte Merkmale des Erstspracherwerbs gelten auch beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache, insbesondere in den Bereichen Wahrnehmung und Verständnis, da Sprachfähigkeit als angeboren angenommen wird (vgl. Buttaroni/ Knapp, 1988, S. 12-13). Die von Anfang an in ihrer ganzen Komplexität vorhandene Sprachkompetenz soll durch das Wahrnehmen und Verstehen fremdsprachiger Texte zur Entwicklung von Zweitsprachenkompetenzen führen (vgl. Ortner, 1998, S. 119).

Im Fremdsprachenwachstum wird zwischen authentischem und analytischem Hören und Lesen unterschieden. Hier konzentriere ich mich aufgrund des Themas meiner Arbeit auf den Hörprozess im Fremdsprachenwachstum. Nach Krumm wird authentisches Zuhören als ein Versuch verstanden, “sich der Sprachwahrnehmung in einer ‚natürlichen‘ Hörsituation auch im Unterricht so nah wie möglich zu kommen, gleichzeitig aber das HV als Grundlage zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit systematisch zu erweitern”. Er definiert das Hören, also die akustische Aufnahme von Sprache, als Grundvoraussetzung für den Erwerb der Muttersprache (Krumm 2001, S. 1087). Mit authentischen Hörtexten können die Teilnehmer ihre Fähigkeit, Verbindungen zwischen Lauten und der Bedeutung der Fremd-/Zweitsprache herzustellen, besser entwickeln. Wichtig ist, dass Hörtexte nicht vollständig verstanden werden müssen, sondern sich nur auf bestimmte Aspekte (Pragmatik, Semantik) oder Kontextverständnis konzentrieren (Buttaroni/ Knapp, 1988, S. 15).

Beim authentischen Zuhören soll möglichst eine “authentische Sprachumgebung”, also die im Alltag gehörte Sprache, in den Unterricht integriert werden. “Authentisches Hören” sollte sich laut Susanna Buttaroni in folgende Arbeitsschritte gliedern:

- Die Länge des Hörtextes sollte etwa 3-4 Minuten dauern.
- Die Dauer der gesamten Aktivität sollte auf etwa vierzig Minuten festgelegt werden.
- Zu beachten ist, dass der Informationsaustausch nicht länger als 3 Minuten dauern sollte.
- Da die Tätigkeit sehr intensiv ist, sollte sie konzentriert durchgeführt werden.
- Der Wortschatz der Sprecher wird wahrgenommen und weitere Auswirkungen werden automatisch auftreten.
- Zunächst wird durch wiederholtes Hören die phonologische Komponente trainiert, die sich auf die Fähigkeit auswirkt, Wörter und Wortgrenzen wahrzunehmen (Buttaroni, 1997, S. 84).

Buttaroni erläutert den Arbeitsablauf dieser Schritte wie folgt:

1.Schritt: Hineinhören und mündlicher Informationsaustausch: Ein Fremdsprachenaufbaukurs für Anfänger beginnt in der Regel mit einer ein- bis dreiminütigen Bearbeitung eines realistischen, natürlich komplexen Hörtextes im natürlichen Sprechtempo, von dem angenommen wird, dass er für die Lernergruppe

interessant ist. Es ist auf Audiokassette erhältlich und wird der Lernergruppe mehrmals in Echtzeit vorgespielt. Die als Aufforderung an die Studierenden verstandene Studienaufgabe lautet: "Hören Sie so genau wie möglich zu." Nach diesem ersten Hören teilen Studierende paarweise die Informationen, die sie bisher aus dem Text gesammelt haben.

2.Schritt: Hören und schriftlicher Informationsaustausch: Dann kommt ein zweites Hörpaket, nochmal zwei-, dreimal abgespielt und genau hingehört. Beim dritten Hören dieses zweiten Klangpakets werden die Studierende gebeten, drei bis fünf Wörter oder Klanggruppen aufzuschreiben, die sie interessant finden. Anschließend findet ein Informationsaustausch zwischen den Studierenden in neu gebildeten Paaren oder Dreier- bzw. Vierergruppen statt.

3.Schritt: "Lebendiges Wörterbuch": Informationsaustausch im Plenum: Hier leiten Paare Fragen/Wörter, die in der Kleingruppe nicht geklärt wurden, zur möglichen Klärung an die gesamte Gruppe weiter. Wenn im Plenum die Fragen offen bleiben, werden diese von der Lehrkraft beantwortet.

4. Schritt: Hören mit Arbeitsaufgaben: Der Text wird zwei- bis dreimal angehört mit erneutem Informationsaustausch in neuen Paaren oder Gruppen. Die nächste Zuhörrunde kann mit inhaltlichen Arbeitsaufgaben versehen werden, um die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten. Dabei wird darauf geachtet, diese Lernaufgaben nicht als lehrergesteuerte Verständnis- oder Validierungsfragen zu gestalten. Der Austausch findet in einer neuen und erweiterten Zusammensetzung der Studierenden statt. Abschließend wird der Text noch einmal angehört (vgl. Buttaroni, 1997, S. 85-86).

Beim analytischen Zuhören wird ein zuvor global verstandener Text verwendet. Während des Hörens des Textes müssen Studierende ein bestimmtes sprachliches Element hören oder herausfiltern. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auf die zu erlernenden Teile gelenkt und ihre Verankerung sichergestellt (vgl. Klinglmair, 2008, S. 15). Mit solch entwickelten Hörtexten werden mehr sprachbezogene Aktivitäten wie analytisches Hören oder Sprachrätsel wie Lingua-Puzzle entwickelt (vgl. Krumm, 2001, S. 1087). Lingua Puzzle ist eine detaillierte Analyse der sprachlichen Struktur des Hörtextes. Auch hier wird ein zuvor verstandener Text mit globaler Bedeutung verwendet. Ein Textauszug soll so detailliert wie möglich wiedergegeben werden. Dies lenkt die Aufmerksamkeit des Lernalerns auf alle Aspekte der Sprache (vgl. Buttaroni/ Knapp, 1988, S. 22).

Mit der Präsentation verschiedener Methoden des DaF-Unterrichts konnte gezeigt werden, wie sich die Bedeutung des HV's über die Jahre weiterentwickelt hat. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass das Zuhören in der Didaktik des Sprachunterrichts einen äußerst wichtigen Stellenwert einnimmt. Die in dieser Studie vorgestellten Methoden folgen keinem einheitlichen Weg in der Hörverstehensbildung, sondern unterscheiden sich deutlich in ihrer didaktischen Anwendung. Welche Methode in der Praxis angewendet werden sollte, hängt von verschiedenen Bedingungen ab, wie beispielsweise der Gruppe der Lernenden und deren Interessen. Ein gemischter Methodeneinsatz wird dringend empfohlen. Auf diese Weise wird es möglich, die Sprache in ihrer ganzen Vielfalt darzustellen und zu vermitteln. Heutzutage, im Prozess des sich ausbreitenden digitalen Lernens, sollten Schulbücher versuchen, verschiedene Ansätze des Sprachenlernens bzw der Hörverstehensbildung zu berücksichtigen und einzubeziehen. Dadurch ist es möglich, den Sprachunterricht interessanter und vielfältiger zu gestalten (vgl. Klinglmair, 2008, S. 16). Denn Sprachen lernen und lehren ist ein lebenslanger Prozess. Aus diesem Grund sollte der Sprachunterricht in allen Lebensphasen von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung unterstützt und geeignete Methoden ausgewählt werden. Wenn das Sprachenlernen erleichtert wird, wird die Zahl der Sprachenlernenden voraussichtlich steigen. In den Mitgliedsländern des Europarates ist das Lernen und Lehren von Sprachen auf der Grundlage des Gemeinsamen Referenztextes für eine effektive internationale Kommunikation unerlässlich. Der Gemeinsame Referenztext ist ein erleichternder Faktor beim Sprachenlernen und hat Ansätze für alle Fähigkeiten entwickelt. Das Ziel des Europarates ist, Kriterien zu entwickeln, die auf allen Ebenen des Sprachunterrichts festgelegt werden können. Da der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen aus drei Hauptniveaus besteht, nämlich Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe, wurde die gleiche Klassifizierung im Gemeinsamen Anwendungstext des Fremdsprachenunterrichts des Europarates vorgenommen (Köse, 2007, S. 112). GER bietet einen allgemeinen Rahmen "Was" Sprachlerner wissen müssen, um eine Fremdsprache zu lernen und Praxis effektiv zu nutzen. Als Ergebnis, Lehrpläne, Richtlinien, Lehrbücher, Prüfungen und Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht in ganz Europa werden in einem gemeinsamen Rahmen zusammengefasst. Es ist wichtig, die Ziele und Methoden für die Entwicklung des Hörverständnisses und anderer Fähigkeiten in Übereinstimmung mit dem Gemeinsamen

Antragstext festzulegen und Materialien zu entwickeln (Broek & Van den Ende, 2013, S. 49).

Da diese Studie die Hörfähigkeiten von Fernlernern abdeckt, ist es äußerst wichtig, verschiedene aktuelle, originelle und Methoden und Materialien zu verwenden, die zur Verbesserung ihrer Hörfähigkeiten beitragen.

3.3. Hörverstehensprobleme

Das Ziel dieser Studie ist es, die Probleme von Fremdsprachenlernern bezüglich des HV's anzugehen und einige Vorschläge zur Überwindung dieser Schwierigkeiten zu machen.

Die Gründe für die Schwierigkeiten beim Verstehen einer Hörübung im DaF-Unterricht können wie im Folgenden diskutiert werden.

3.3.1. Akustische Probleme

Noueshi betont, dass akustische Störungen und Verzerrungen Hörverständnisprobleme verstärken und zu Unverständlichkeiten führen können (Noueshi, 1991, S. 175). Eine der grundlegendsten Beschwerden von DaF-Lernenden ist das Unbehagen, das durch viele Gründe wie Hintergrundgeräusche, Sprechgeschwindigkeit, schwer verständlicher Stimmtone, Betonung usw. verursacht wird (vgl. Eldebsi, 2020, S. 1166). Beim Fernlernen ist dieses Problem konstant und einer der wichtigsten Faktoren, die das HV verhindert.

Zu schnelles Sprechen, unklare Aussprache, überlappende Sprecherwechsel, Unfähigkeit, Sprachgeräusche zu unterscheiden, teilweise überlappende Hintergrundgeräusche, Mängel in der Raumakustik und technische Mängel bei Übertragung über ein Medium, können akustische Probleme verursachen (vgl. Solmecke, 2001, S. 886). Der Zusammenhang zwischen Sprecherwechsel und regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevariablen kann den Verständigungsprozess erschweren oder sogar zum Erliegen bringen (vgl. Eschbacher, 2010, S. 25).

3.3.2. Mangel an Wortschatz

Gerade bei Anfängern und weniger Fortgeschrittenen kann unzureichender Wortschatz eine der Hauptursachen für Hörverständnisprobleme sein, da sie oft auf

Fremdwörter, ungewohnte Wortkombinationen und komplexe oder lange Sätze stoßen (vgl. Solmecke, 2001, S. 896). Die Lernumgebung von Fernstudierenden ist auf sich selbst fokussiert. Unzureichende Praxis und Studium zum Wortschatz kann zu mehr Hörproblemen führen. Abu Shal beschreibt, wie ein Student zuhört, wenn er auf ein neues, unbekanntes Wort stößt. Wenn sich zuvor gelernte Wörter nicht mit neuen Wörtern identifizieren, werden sie sofort blockiert und nicht gehört, weil sie bedeutungslos werden. Es wird versucht, eine Verbindung zwischen einem unbekanntem oder falsch gehörten Wort und einem ähnlichen oder bekannten Wort herzustellen (Abu Shal 2014, S. 31). Diese Unklarheiten führen zu Verständnisproblemen und zerstören die Motivation und Konzentration des Lernalers.

3.3.3. Fehler bei der Verarbeitung dekodierter Informationen

Ein weiteres Hörverständnisproblem ist die Verarbeitung von neu gehörten Informationen (vgl. Eldebsi 2020, S. 1169). Noueshi begründet, dass diese Dekodierungsprobleme vom Gehörten besonders für Anfänger unvollständig und sehr langsam sind, weil es schwierig ist, größere Abschnitte und Zusammenhänge zu verstehen. Beim Zuhören ist die Zeit, um fehlende und unbekanntes Informationen zu verstehen und wahrzunehmen, zu kurz, schnell und unzureichend (vgl. Noueshi 1991, S. 174-175). In diesem Fall können Studierende keinen korrekten Zusammenhang zwischen dem, was sie hören, und der Aufgabe herstellen, die ihnen gestellt wird. Für das Fernstudium bereitet diese Situation mehr Probleme, da es lernerorientiert ist und es keine Lösung gibt, wie z.B. den Lehrer sofort zu fragen.

3.3.4. Fehlende Hörstrategien

Im DaF-Unterricht zeigt sich oft der Mangel an richtigen Hörtechniken. Lernende, vor allem Anfänger, besitzen um Hörbarrieren zu überwinden Strategien in ihrer Muttersprache; diese lassen sich aber leider nicht gut in den Fremdsprachenunterricht kombinieren oder übertragen (vgl. Eldebsi 2020, S. 1167). Solmecke erwähnt, dass die Fähigkeit des Hörers die ihm aus seiner Muttersprache bekannten Verständigungsstrategien auf fremdsprachige Texte anzuwenden, sowie persönliche Faktoren für die Größe der Hörverstehensschwierigkeiten ausschlaggebend sind (vgl. Solmecke, 2001, S. 896). Da sich die Forschung auf den Fremdsprachenfernunterricht

bezieht, kann eine unzureichende Umsetzung der Strategien weitere Probleme aufwerfen.

3.3.5. Speichern und Abrufen

Ein weiteres Problem des Hörverständnisses beim Fremdsprachenlernen ist das Speichern und Verwenden des Gelernten. Fremdsprachenhörer haben oft weniger Verarbeitungs- und Speicherkapazität als ihre Muttersprache (vgl. Abu Shal, 2014, S. 31). Gedächtnisprobleme treten auf, wenn neu gehörte Informationen verarbeitet werden müssen. Solmecke betont, wie das Gedächtnis beim Hören eines fremdsprachigen Textes überlastet wird: “Phonologische, lexikalische und syntaktische usw. Elemente werden gleichzeitig abgerufen, im Gedächtnis gelagert und zu größeren Einheiten verarbeitet. Dies führt zu einer hohen Informationsdichte.” (vgl. Solmecke 2001, S. 897). Die Aufnahme erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen, so dass sich Hörer, insbesondere die Anfänger, nicht auf alle Informationen, die sie hören, gleichzeitig konzentrieren können. Solmecke beschreibt, mit welchen Hörschwierigkeiten Studierende konfrontiert sind: Entweder erschöpfen sie sich auf der Entschlüsselungsebene, ohne zu den höheren Verständnisebenen vorzudringen, oder sie konzentrieren sich mehr auf die unterste Ebene, indem sie versuchen, ihr Vorwissen zu nutzen, um zu einer Schlussfolgerung zu gelangen. Beide Situationen führen wahrscheinlich zu Falschverstehen oder Nichtverstehen (vgl. Abu Shal, 2014, S. 32, nach Solmecke, 1993, S. 35).

3.3.6. Identifizierung einzelner Laute und Lautkombinationen

Probleme können auch bei der Identifizierung einzelner Laute oder Kombinationen von Lauten, die in der Muttersprache nicht vorkommen, auftreten. Zum Beispiel ist Dehnungs-h im Grunde nicht hörbar; die Wörter malen-mahlen werden in gleicherweise artikuliert aber sie sind semantisch verschieden. Zum Beispiel; “Ich male gerne Landschaften” / “Ich mahle den Weizen”. Während des Hörprozesses haben Anfänger Schwierigkeiten diese voneinander zu unterscheiden. Wegen phonetischen Hörproblemen kann der Hörer einige Wörter oder größere Teile des Textes nicht verstehen. Trouvain klassifiziert sie unter ähnlich klingende Wörter oder Homophone. Homophone sind Wörter oder Silben, die phonetisch Übereinstimmen, aber nicht in ihrer schriftlichen Form vorliegen. Auch ihre Bedeutung unterscheidet sich und ein

Deutschlernender kann diese nur durch den Kontext verstehen (Trouvain, 2008, S. 1).
Z.B.

“Ich komme bald.”/ “Ballt euch zusammen!”
“Sie gehen zum Ball.”/ “Ich brauche einen neuen Ball.”
“Wasser tritt aus der Decke aus!” / “Wo hast du meine Decke hingelegt?”
“Mache deine Hausaufgaben!” / “Mahne mich nicht!”

3.3.7. Verstehensprozess Wort für Wort

Am Anfang des Sprachlernprozesses möchten die Studierenden den Text wörtlich verstehen. In diesem Fall wird die zu speichernde Informationsmenge zu groß, was die Fähigkeit des Hörers, sich die neuen Informationen zu merken, überfordert. Ein bewusster Lerner fasst kontinuierlich das Gehörte zusammen und integriert es mit dem, was er zuvor gelernt hat. Der Versuch, die Übersetzung von Wörtern einzeln zu finden, verhindert Rückschlüsse und ein korrektes Verständnis aus dem gesamten Kontext. Sprachanfänger haben Schwierigkeiten, wichtige und unwichtige Textinformationen zu unterscheiden, die Redundanz zu erkennen und zu ignorieren. Darüber hinaus neigt der Fremdsprachlerner dazu, sich auf Dinge zu konzentrieren, die nicht verstanden werden, wodurch schlechte Gewohnheiten und falsches Lernen entstehen (vgl. Solmecke, 2001, S. 899).

Wenn Studierende bei einem neuen Wort oder Text Verwirrung spüren, werden sie blockiert und können sich nicht auf das nächste, was sie hören, konzentrieren. Der Versuch, jedes Wort zu übersetzen und zu verstehen, während man zuhört, erschwert den ganzen Prozess. Solmecke betont, dass die Tendenz von Anfängern, einen Text als Additiv und nicht als Ganzes verstehen zu wollen, besonders problematisch ist. Dadurch ist die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die individuell vorzuhaltende Informationsmenge sehr schnell erschöpft und der Verstehensprozess beendet (Solmecke, 2003, S. 6).

Nach Kautz geschieht das HV “spontan” und “vertrauensvoll”, er zitiert wie folgt:

„... sonst würde das Kurzzeitgedächtnis so stark mit der Identifizierung der Wörter und Strukturen und der damit ausgedrückten Sachverhalte beansprucht, dass keine freie Kapazität übrig wäre, um dem (Teil-)Text, Sinn zu geben” (Kautz, 2002, S. 301).

Hier ist wieder wichtig zu erwähnen, dass es sich in dieser Studie um Fernlernen handelt und der Studierende auf sich selbst fokussiert ist. Das Auffinden der Bedeutung einzelner Sätze und Wörter sollte möglichst vermieden werden und auf die Bedeutung

der gehörten Textphrasen konzentriert werden. Es wird empfohlen, Schritt-für-Schritt-Übungen entsprechend dem Thema des Buches in der Einheit durchzuführen.

3.3.8. Kulturelles Wissen

Beim Erlernen einer Fremdsprache werden nicht nur Kenntnisse des Sprachsystems, sondern auch des fremden Kultursystems erworben. Sprache wird verwendet, um Elemente, Ideen, Überzeugungen, Bräuche und Traditionen einer Kultur auszudrücken. Unzureichende Kenntnisse über die Kultur der Zielsprache, d.h. bestimmte Verknüpfungen oder Einschätzungen für Muttersprachler, können zu Barrieren beim Verständnis der Zielsprache führen (Anderson/ Lynch, 1988, S. 35). Kulturelles Wissen spielt beim Zuhören eine so wichtige Rolle, dass Studierende, die versuchen, eine Sprache ohne das richtige kulturelle Wissen zu lernen, falsche Lernsituationen erleben.

Solmecke ist der Meinung, dass alle Elemente des Hörtextes in erster Linie kulturell bedingt sind und zitiert wie folgt:

„(...) das für angemessenes Verstehen erforderliche Vorwissen, kommunikative Konventionen, Textformen, interaktionsbegleitende, außersprachliche Handlungen, Situationen, Sachverhalte, und Kausalität in hohem Maße Kultur abhängig ist. (...)“ (vgl. Solmecke, 2001, S. 897).

Solmecke betont in seinem Artikel, dass es bei der Fähigkeit, eine Fremdsprache richtig zu hören, nicht nur um Fachkenntnisse geht, sondern vor allem Kenntnisse der zielsprachlichen Kultur wichtig sind. Dazu gehören nicht nur die sichtbaren Erscheinungsformen des menschlichen Zusammenlebens, sondern auch die Regeln des sprachlichen und nichtsprachlichen Umgangs und das Wertesystem der jeweiligen Kultur. Daher ist eine Verständigung ohne kulturelles Wissen nicht oder nur eingeschränkt möglich (vgl. Solmecke, 1992, S. 6).

Die Schwierigkeiten bei der Entwicklung des HV's in einer Fremdsprache liegen vor allem in der Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, der Hemmung von Folgerungs- und Schätzprozessen und der Unkenntnis kultureller Traditionen und Textformate (vgl. Klinglmair, 2008, S. 23).

3.3.9. Aufgabenstellung

Wenn man sich die Lehrbücher von heute und den letzten Jahren anschaut, ist es möglich, schnell zu entdecken, dass Hörverständnisaufgaben nicht immer zufriedenstellend sind. Der Lernprozess wird koordiniert und in das Lehrbuch integriert.

Falsche Aufgabenstellung zum Hörverständnis können aufgrund des komplexen Zusammenspiels vieler Faktoren zu Schwierigkeiten beim Hörverständnistraining führen, wie zum Beispiel anhand der Kriterien: Textmerkmale, elementare Merkmale, Lehrmerkmale und personalisierte Merkmale (Grotjahn, 2000, S. 11).

Aufgrund dieser Kriterien ist zu beachten, dass "schwierige" Texte durch "leichte" Texte ersetzt werden können. Die Höraufgaben zum Beispiel: Hörsituation verstehen, Anzahl der Sprecher ermitteln und fremde Wörter markieren, kann für Anfänger wie auch für schwächere Studierende verständlicher gemacht werden. Andererseits kann nach diesen Kriterien aus einer klaren und einfachen Hörübung eine komplexe Hörübung werden, die weit vom beabsichtigten Hörziel entfernt ist. Maßgeblich sollten Aufgaben auf der Entwicklung und Überarbeitung des HV's basieren und durch den Fokus auf das HV sollten sich die nächsten Schritte auf andere Kompetenzbereiche konzentrieren (vgl. IQB Hg., Vergleichsarbeiten 2014).

3.4. Hilfsmitteln beim Hörverstehen

Beim Erlernen einer Fremdsprache und beim Erlernen einer Muttersprache treten im Wesentlichen die gleichen Hörprobleme auf. Faktoren wie Hintergrundgeräusche oder undeutliche Sprache verursachen Misstrauen bei Fremdsprachenlernenden. Sie stoßen während des Lernens auf viele Schwierigkeiten. Mangelnde Kenntnisse in der Zielsprache, mangelnde Sprachkompetenz und fehlende kulturspezifische Vorkenntnisse wirken sich auf das Lernen aus (vgl. Klinglmair, 2008, S. 21). Außerdem können sie die in der Muttersprache angewandten Verständigungsstrategien zu Beginn nicht automatisch auf den Fremdspracherwerb übertragen (vgl. Solmecke, 2001, S. 896).

Dementsprechend ist es beim Sprachenlernen sehr wichtig, von Hilfsmitteln zu profitieren. In diesem Abschnitt wird erwähnt, wie HV in einer Fremdsprache unter Verwendung von Antizipation, Inferenz und Redundanz unterstützt werden kann.

3.4.1. Antizipation

Antizipation wird als die Struktur der Hörererwartungen verstanden, die auf Weltvorwissen und Sprachkenntnissen basiert (Wiemann, 2009, S. 16). Antizipation ist die Fähigkeit, Schlüsse aus Gehörtem und aus noch Ungehörtem zu ziehen. Beim Zuhörer entstehen gewisse Erwartungen darüber, was als folgendes passieren wird (Garcia, 2013, S. 53). Antizipation findet auf vier Ebenen statt, diese sind der kontextbezogene, der syntaktische, der lexikalische und der intonatorische Ebene.

Auf der kontextuellen Ebene werden zur Bildung des Vorwissens, Diagramme oder Hypothesen aktiviert (vgl. Wiemann, 2009, S. 16). Dieses kann durch die Benennung eines Themas oder den Beginn eines Textes oder eines Hinweises erfolgen, wie z.B. "Es war einmal", "Auf der Bank" oder durch konkrete Verweise im Text oder durch eine konkrete Situation, in der eine Aussage gemacht wird (vgl. Garcia, 2013, S. 53).

Die syntaktische Komponente besteht darin, Wortketten zu assoziieren und die Organisation des Textes zu sehen. Diese Ebene beinhaltet das Verstehen und Erkennen der Wortfolgen im Satz (vgl. Eschbacher, 2010, S. 14). Hier können Studien zur Textstrukturierung durchgeführt werden. Der Schwerpunkt liegt auf Übungsaufgaben, die den Studierenden dazu führen, den Aufbau und die Struktur des Textes zu erkennen, sowie mögliche Handlungs- und Redundanzlehren. Dazu müssen geeignete Auswahl-, Lücken- und Zuordnungsaufgaben ausgewählt werden (vgl. Schumann, 1989, S. 203).

Die lexikalische Ebene steht im Mittelpunkt des Unterrichts, dem man große Beachtung schenken muss. Ziel des authentischen Zuhörens ist es, die wesentlichen Aspekte eines Hörtextes zu verstehen (Buttaroni/ Knapp, 1998, S. 15). Dieser Prozess findet hauptsächlich im lexikalischen Bereich statt. Aber Pragmatik, Semantik und Weltwissen tragen zum Verständnis des Gehörten bei (vgl. Kitzler, 2011, S. 25).

Die intonatorische Ebene bezieht sich auf die Intonation unterschiedlicher Intonationsmuster, die von Hörern erkannt werden müssen (Neuner, 1979, S. 136). Auf dieser Lernstufe ist es wichtig, Betonung und Intonation anhand von Intonationskurven zu behandeln, da sie eine wichtige Rolle beim Erlernen der Bedeutung von Sätzen spielen. Mit dem sogenannten Buchstabensalat kann man das Erkennen üben. In dieser Übung müssen die Studierenden versuchen, sinnvolle Wörter zu finden, die in einem Meer von Buchstaben versteckt sind (vgl. Solmecke, 1993, S. 55-59).

Antizipation ist ein notwendiger und sehr wichtiger Prozess für eine erfolgreiche Verständnisbildung. Fehlende Antizipation oder ungenügende automatische Antizipation aufgrund unzureichend verinnerlichter Sprachkenntnisse, kann zu Hörverständnisstörungen führen (vgl. Wiemann, 2009, S.16).

3.4.2. Inferenz

Das Inferieren leistet Zweithilfe und unterstützt das Verstehen. Es bezieht sich auf die Fertigkeit die Lücken im Text mit eigenen Informationen auszufüllen, d.h. die Lücken in einem unklar formulierten Text, mit existierendem Wissen zu ergänzen (vgl. Wiemann, 2009, S. 16). Inferenz ist dadurch gekennzeichnet, dass auf der Grundlage des sprachlichen und nichtsprachlichen Wissens des Zuhörers Rückschlüsse vom Bekannten auf das Unbekannte gezogen werden können. Auf diese Weise kann der Zuhörer die Bedeutung eines Fremdwortes oder den Inhalt einer durch Hintergrundgeräusche verursachten Bedeutungslücken ergänzen. (vgl. Solmecke, 1992, S. 7). Inferenz ist also gemeinsames Denken, oder mit anderen Worten ausgedrückt; das Gehörte im Einklang mit dem eigenen Wissen und den in diesem Moment gehörten Klängen zu verstehen. Solange unser Weltwissen den Verstehensprozess beeinflusst, sind Inferenzprozesse möglich (Eggers, 1999, S. 20). Das erklärt auch, warum beim Hören eines Hörtextes mehr verstanden als präsentiert wird (vgl. Eggers, 1999, S. 40). In Anfängerklassen wird diese Fähigkeit aufgrund ihres niedrigen Niveaus nicht oft genutzt (vgl. Solmecke, 2003, S.6). Das Problem bei Anfängern ist, dass sie versuchen, jedes Wort zu verstehen, anstatt zu verstehen, was sie als Ganzes hören. Erfahrene Zuhörer verbinden alles, was sie hören, mit dem Vorwissen. Somit ergibt sich eine Begrenzung in der Menge an Informationen und es wird sichergestellt, dass eher der Inhalt als der genaue Ausdruck verstanden wird (vgl. Wiemann, 2009, S.17). Der Hauptunterschied zwischen diesen beiden Fällen ist, dass man das Antizipieren als "Vorausdenken", und das Inferieren als "Mitdenken" definieren kann (vgl. Eggers, 1999, S. 40).

3.4.3. Redundanz

Eine letzte Verständnishilfe im Hörverstehensprozess betrifft die Verwendung von Redundanz. Ein Text enthält oft weniger Informationen, als zum Verständnis notwendig sind. Es enthält jedoch auch viele Informationen. Dieser Sachverhalt wird

unter dem Begriff Redundanz erklärt und im Kleinen Berufsbildungslexikon wie folgt ausgedrückt: Redundanz ist ein Begriff, der hauptsächlich in der Informationstheorie verwendet wird, um "Informationsredundanz" zu beschreiben. Der redundante Teil der Informationen bringt nichts Neues, erleichtert aber die Auswertung und Nutzung der Informationen (Grüner, 1974, S. 144). Jochen und Monika Grell machen auf eine weitere Besonderheit der Redundanz aufmerksam und erklären, dass einige unnötige Teile in einem redundanten Text gestrichen werden können, ohne dass die wichtigsten Informationen verloren gehen (Grell, 1999, S. 204). Redundanz findet sich auf allen Sprachebenen und hilft dem Hörer, den Verständigungsprozess zu erleichtern. Damit dies geschehen kann, bedarf es jedoch einer Menge Sprach- und sonstiger Kenntnisse. Das bedeutet, dass es von einem Fremdsprachenanfänger eher als Handicap denn als Hilfe angesehen werden kann. Wenn aber das HV jedoch von Anfang an viel geübt wird, kann sich dies recht schnell ändern und der Lerner kann die Redundanz für das HV verwenden (vgl. Eschbacher, S. 22). Ein erfahrener Zuhörer reduziert die Informationsmenge, indem er das Gehörte ständig zusammenfasst und mit vorhandenen Informationen kombiniert. Der Versuch, jedes Wort zu verstehen, verhindert jede Hilfe. Anfänger sind nicht in der Lage, wichtige von unwichtigen Textinformationen zu unterscheiden und damit Redundanzen zu erkennen und aus dem Kontext zu reißen. Außerdem neigen Fremdsprachenlerner dazu, sich auf Dinge zu konzentrieren, die nicht verstanden werden, was zu schlechten Gewohnheiten führt (vgl. Garcia, 2013, S. 36, In: Solmecke, 2001, S. 897).

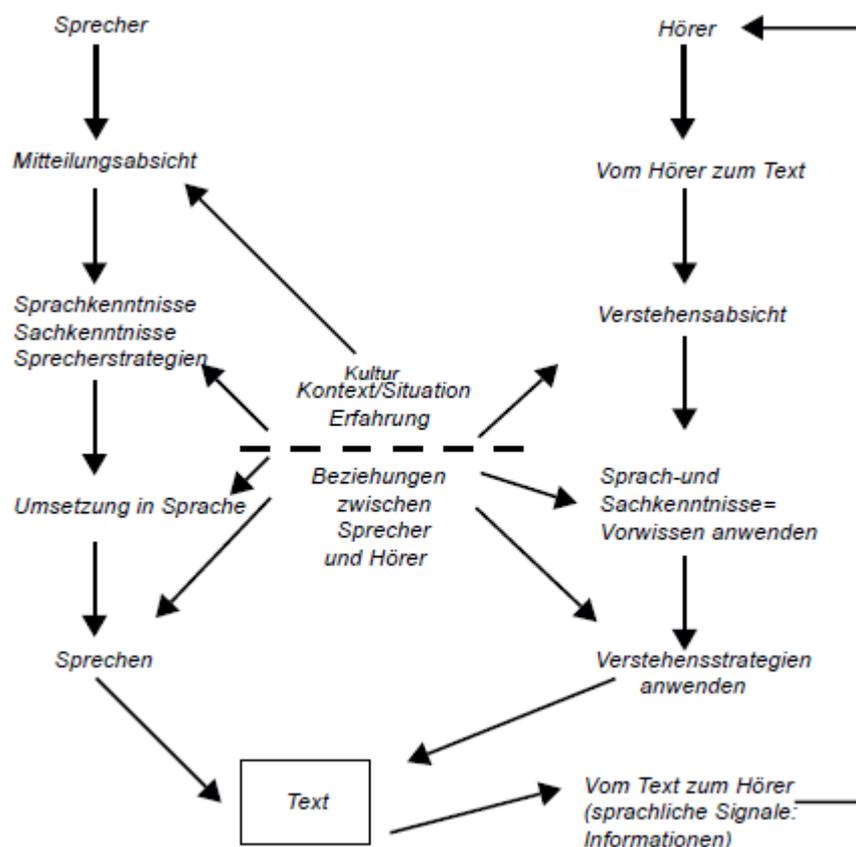


Abb. 3.1. Kommunikationsmodell (vgl. Solmecke, 2003, S. 4)

Betrachtet man die obige vereinfachte Version eines von Solmecke entwickelten Kommunikationsmodells, so lassen sich die bisherigen Aussagen zum Hörverstehensprozess zusammenfassen. In der Mitte des Modells gibt es noch einige Elemente, die sowohl den Sprecher als auch den Zuhörer betreffen und von beiden berücksichtigt werden müssen. Dazu gehören der jeweilige kulturelle Kontext, der Status des Textes sowie die Beziehung zwischen Sprecher und Zuhörer. Diese Faktoren tragen auch zum Erfolg oder Misserfolg eines Hörverstehensprozesses bei (vgl. Solmecke, 2001, S. 895). Als Ergebnis stellt sich heraus, dass das HV wie oft angenommen wird, keine passive Fähigkeit ist. HV ist laut Solmecke keine “passive Aufnahme”, sondern “aktive Verarbeitung des Gehörten/Gelesenen” und erfordert ein hohes Maß an Höraktivität (vgl. Solmecke, 1993, S. 28).

Das gilt für den gesamten Hörprozess, nicht nur für die Entscheidung, ob man zuhört. Der Zuhörer muss Strategien und Werkzeuge anwenden, um das Gehörte zu verstehen, richtig zu interpretieren und zu entscheiden, wie er auf das Gehörte reagieren möchte (vgl. Solmecke, 2001, S. 894).

3.5. Hörstrategien

In der Literatur gibt es viele Definitionen des Begriffs "Strategie". Sie alle sprechen von Strategie als einer Form mentalem Bauplan, den Studierende nutzen, um bestimmte Lernziele zu erreichen. "Strategie" ist eine Reihe von Aktionen, die darauf ausgerichtet sind, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dementsprechend sind Lernstrategien die Reihe von Maßnahmen, die ergriffen werden, um ein Lernziel zu erreichen (Friedrich/Mandl, 2006, S. 28). Nach Hörstrategien vorbereiteten Hörübungen, können Verstehensintention erzeugen, die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche lenken, den Verständigungsbedarf einschränken, Verstehensstrategien fördern und den Prozess erleichtern, um das Interesse der Studierenden zu wecken. Übungen sind Hilfsmittel, die dem Studierenden Anhaltspunkte geben. Sie aktivieren das Vorwissen und bereiten auf das Erwartende, indem sie helfen Probleme und Ängste abzubauen und unvollständiges Wissen ergänzen (vgl. Wiemann, 2009, S. 30).

Im schulischen Raum ist im Allgemeinen der Lehrer im Mittelpunkt und führt den Lernprozess. Aber beim Fernlernen sind die Anweisungen des Lernmaterials sehr bedeutend. Der Studierende ist selbstmotiviert und benötigt eine klare, verständliche und konzentrierte Anweisung zur Übung. In den traditionellen Lehrräumen erfolgt dies mit bestimmten Schritten. Diese sind zum Beispiel mit einigen Fragen-Antworten mündlich über das Thema, das mit dem Hörtext in Verbindung ist, zu führen. Somit werden die Gedanken auf das Thema gelenkt. Bei einer Fernlehre wird dieser Schritt im Lehrbuch mit jeweiligen Übungen gestaltet. Hier zu berücksichtigende Strategien können nützlich sein, da die Studierenden im Gegensatz zu formalen Lernumgebungen selbstgesteuert sind. Im Folgenden sind Strategien zur Hörfähigkeiten vorher, während und nach dem Hören aufgeführt, von denen einige auch beim Fernstudium angewendet werden können. Der Focus dieser Arbeit ist HV im Fernlernen, deshalb hängt die Bildung von Hörfähigkeiten eng mit den Anweisungen im Kursmaterial zusammen. Aufgrund aller genannten Faktoren sollte besonderes Augenmerk auf die Hörfähigkeiten im Fernunterricht gelegt werden. Die Hörstrategien sollten so konzipiert sein, dass die Fernlerner während der Arbeit wiederholt auf Hörtexte stoßen und somit mit denen konfrontiert werden. Für den Fernlerner ist außer den schriftlichen Arbeitsmaterialien das Hörmaterial der Lehrer wichtig. Das Hörmaterial und die bezüglichen Aufgaben haben eine führende Bedeutung. Die Aufgaben müssen wie betont nach Lernziel, Lerninhalt und –dem Lernerniveau anpassend aufgebaut und

durchgeführt werden. Es unterscheiden sich Hörstrategien, die Aufgaben vor dem Hören, während dem Hören und nach dem Hören beinhalten.

3.5.1.Strategien vor dem Hören

Diese Vorstudien werden wie erwähnt meist in der formalen Bildung eingesetzt, können aber zu einem lernerorientierten Fernstudium beitragen. Dieses Vorstudium wird hier erwähnt, um den Studierenden zu helfen, sich mehr auf das Vorstudium im Buchfluss zu konzentrieren.

Übungen zum Vorhören haben den größten Einfluss auf den Verständnisprozess und deshalb sollten diese sorgfältig ausgewählt werden, um ein geeignetes Studium für die Studenten vorzubereiten. Die vor dem Hörprozess zu erledigenden Arbeitsübungen bereiten die Studierenden auf den Hörtext vor. Top-down-Prozesse durch Hinweise auf Inhalte, Aktivierung von Vorwissen unterstützen und ermutigen den Student Hypothesen zu bilden. Diese Vorgehensweise hilft im Voraus und klärt ab, ob es sich um einen Monolog, einen Dialog oder um eine Mehrfachrede handelt. Vorab zu wissen, was dem Studierenden im Hörtext begegnen wird, wird einen wichtigen Beitrag leisten. Es können Fragen wie: “Wer spricht mit wem”, “Wann und wo? “Worum geht es?” “Wer möchte was erreichen?” “Wie fühlen sich die Gesprächspartner in der Situation?” “Was könnte das Ergebnis des Gesprächs sein?” gestellt werden (Vielau, 2000, S. 187). Der Lehrer muss vor der Hörübung „sprachliche Werkzeuge, Länderkenntnisse und inhaltliche Kenntnisse aller Art” geben (vgl. Dahlhaus, 1994, S.78). Dahlhaus listet die Anforderungen von “vor den Hörübungen” wie folgt auf:

- Visuelle Elemente
- Akustische Elemente
- Assoziogramme
- Diskussion des Themas
- Schlüsselwörter angeben
- Arbeiten mit Wort-und Satzkarten
- Zuordnungsübungen
- Auswahl und Besprechung einer vereinfachten Version des Hörtextes
- Besprechen eines Lesetextes mit ähnlichem Thema
- Phonetische Vorübung (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 79).

Nachfolgend wird ein Lichtbild des Übungsbeispiels vom aktuell verwendeten Lehrmaterial "Aussichten A1" Lehrbuch vorgeführt:

4 A

4 So ein Mist!

a | Welche Informationen gibt Ihnen das Bild? Sammeln Sie. Resimde ne gibi bilgiler bulabilirsiniz? Derleyin.

- Personen: Wer?
- Ort: Wo?
- Zeit: Wann?
- Aktivität: Was machen sie?

10 37

b | Hören Sie und vergleichen Sie mit Ihren Vermutungen. Dinleyin ve varsayımlarınızla karşılaştırın.

c | Hören Sie noch einmal. Was ist das Problem? Ergänzen Sie. Yeniden dinleyin. Sorun nedir? Tamamlayın.

Lisa hat _____, _____, _____, _____.

Aber sie hat keine _____.

d | Was macht Lisa? Sammeln Sie Ideen. Lisa ne yapacak? Fikir toplayın.

Ich glaube, sie geht ...

Sie fragt vielleicht ...

Das geht nicht. ... hat am Sonntag zu.

Und die Tankstelle?

10 38

e | Hören Sie jetzt, wie Lisa das Problem löst. Lisa'nın sorunu nasıl çözdüğünü dinleyin.

Lichtbild 3.1. Aussichten A1- Lehrbuch, So ein Mist, S.64.

In dem angegebenen Beispiel werden Anweisungen auch in der Zielsprache gegeben. Vor der Übung kann sich der Studierende eine Vorstellung über die Namen der auf dem Foto zu sehenden Gegenstände und den Inhalt des Gesprächs machen. Übung 4/a sollte unbedingt vor dem Hören durchgemacht werden, um das Gehörte zu verstehen. Es wird empfohlen, sich Notizen zu machen.

3.5.2. Strategien während des Hörens

Die Aufgaben, die während des Zuhörens zu erledigen sind, stehen in direktem Zusammenhang mit den Aufgaben vor dem Zuhören. Zunächst sollte darauf geachtet werden, die Zeit der Studierenden nicht zu sehr in Anspruch zu nehmen, um beim Hören nicht abgelenkt zu werden (vgl. Dahlhaus 1994, S. 78). Bei diesen Übungen handelt es sich um Aufgaben, die ein intensives oder ein extensives Verständnis erfordern. Bei Übungen, die intensives Verstehen erfordern, ist es wichtig, Informationen aller Art zu

hören und zu verstehen. Bei extensivem Verstehen ist es nicht erforderlich jede Information zu verstehen, sie unterscheiden sich je nach dem Hörstil (vgl. Wiemann, 2009, S. 32).

Nach Dahlhaus kann man die Aufgaben “während dem Zuhören” wie folgt vortragen:

Intensives Hören:

- Jede einzelne Information notieren
- Den Text mitlesen
- Lücken im Text lesen und abschließen
- Die Schlüsselwörter mitlesen
- Mit Wortlisten arbeiten
- Körperbewegungen nachmachen
- Globale Fragen beantworten
- Richtige Reihenfolge erstellen

Extensives Hören:

- Multiple-choiceaufgaben
- Richtig – Falsch ankreuzen
- Ja – Nein ankreuzen
- Informationen zuordnen
- Mit Wortlisten arbeiten
- Bestimmtes Auftrag ausfüllen
- Globale Fragen stichwortartig beantworten
- Lücken von einzelnen Informationen eintragen (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 125).

Nachfolgend wird ein Lichtbild des Übungsbeispiels vom aktuell verwendeten Lehrmaterial “Aussichten A1” Lehrbuch vorgeführt:

Beispielübung für intensives Hören:

5 Wir brauchen vier!

10_39 a | Was möchte Jan am Abend machen? Hören Sie und markieren Sie.
Jan bu akşam ne yapmak istiyor? Dinleyin ve işaretleyin.

Deutsch lernen | Salsa tanzen | essen gehen | kochen | Kerstin treffen | ...

b | Hören Sie noch einmal. Ordnen Sie dann den Dialog.
Yeniden dinleyin. Sonra diyalogu sıraya koyun.

Guten Tag. Ich bin Max. | Ja, ich verstehe. | Ich bin Jan. Hallo. | Eier? | Wir backen einen Kuchen und haben keine Eier. Wir brauchen vier! | Haben Sie vielleicht Eier?

Max: Guten Tag. Ich bin Max.

Jan: _____

Max: _____

Jan: _____

Lichtbild 3.2. Aussichten A1- Lehrbuch, Wir brauchen vier, S.65.

Lichtbild des Übungsbeispiels für extensives Hören:

4 Die neue Nachbarin

a | Sehen Sie das Bild an. Wer sind die Personen?
Resme bakın. Bu kişiler kimdir?



Wer ist das??

Das ist Max.

Ich bin Inés Montes.

10_7 b | Hören Sie. Was sagt Lisa Vogel, was sagt die Nachbarin?
Kreuzen Sie an.
Dinleyin. Lisa Vogel ne diyor, komşusu ne diyor? Çarpı koyun.

	Lisa Vogel	Inés Montes
Guten Tag.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Willkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das ist Max.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallo Max.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Woher kommen Sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aus Frankfurt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c | Wie ist die Nachbarin Frau Montes? Kreuzen Sie an.
Komşu Bayan Montes nasıl biridir? Çarpı koyun.

Die Nachbarin ist nett.
 unsympathisch.

Lichtbild 3.3. Aussichten A1- Lehrbuch, Die neue Nachbarin, S.14.

3.5.3.Strategien nach dem Hören

Die Aufgaben nach dem Hören sind für den Studierenden äußerst schwierig. Es erfordert intensives Zuhören und Verstehen. Der Studierende muss sich an alles erinnern; was gesagt wurde, weil zu allen Informationen detaillierte Fragen gestellt werden können. Solche Aufgaben können nur verwendet werden, wenn der Studierende sich konzentrierend dem Text folgen kann. Gedächtnisleistung und Speicherfähigkeit müssen sprachlich bis zu einem gewissen Grad entwickelt sein. Daher sind solche Aufgaben für den Anfängerunterricht nicht sehr geeignet (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 117).

Aufgaben nach dem Hören laut Dahlhaus sind folgende:

- Lücken ausfüllen
- Zuordnungsaufgaben
- Richtig – Falschaufgaben
- Ja – Nein-Aufgaben
- Fragen zum Text
- Richtige Reihenfolge erstellen
- Fragen wie: Welche Aussagen treffen zu? (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 126).

Nachfolgend wird ein Lichtbild des Übungsbeispiels vom aktuell verwendeten Lehrmaterial "Aussichten A1" Lehrbuch vorgeführt:

2 Probieren Sie es aus.

a | Sehen Sie das Bild an. Was ist die Situation? Beschreiben Sie. Resme bakın. Nasıl bir durum söz konusudur? Betimleyin.



1 59 b | Hören Sie. Stimmen Ihre Vermutungen? Korrigieren, ergänzen Sie. Dinleyin. Varsayımlarınız doğru mu? Düzeltin, tamamlayın.

c | Welche Details verstehen Sie noch? Lesen Sie die Fragen. Hören Sie noch einmal und beantworten Sie die Fragen. Başka hangi detayları anlıyorsunuz? Soruları okuyun. Yeniden dinleyin ve soruları yanıtlayın.

1. Wohin möchte der Fahrgast?
2. Was hören die Personen?
3. Wer spielt? Wo?
4. Was kostet die Taxifahrt?
5. Freut sich der Fahrgast? Warum (nicht)?

Lichtbild 3.4. *Aussichten A1- Lehrbuch, Probieren Sie es aus, S.92.*

3.6. Hörstile

Ein Text kann auf viele verschiedene Arten aufgenommen werden, da die vorherige Grundkenntnis und die Absicht des Zuhörers, ihn zu verstehen, von Person zu Person variieren können (vgl. Klinglmair, 2008, S. 24). Nach Solmecke ist ein Hörtext erst dann verstanden, wenn der Rezipient mit der Fähigkeit des Verstehens zufrieden ist (vgl. Solmecke, 2001, S. 893-900). Basierend auf diese Meinung, kann man sagen, dass das Verstehensprozess subjektiv ist und von der Verstehensabsicht jedem einzelnen Hörer abhängt. Der Hörer hat die Möglichkeit, sich auf die allgemeine Bedeutung, ausgewählte Textdetails oder einzelne Wörter zu konzentrieren (vgl. Paschke, 2000, S. 18). Diese unterschiedlichen Verstehensprozesse der Hörer an Hörtexten wird Hörstil genannt. Der Hörstil ist durch Sprecherintention, Textsorte und deren kulturell definierte Aufnahme vorgeprägt und hängt somit von persönlichen Interessen und Motivationen ab, die als offensichtliche Vorläufer der Rezeption für den Empfänger auftauchen (vgl. Klinglmair, 2008, S. 25). Wenn man beispielsweise beiläufig einer Rede zuhört, können bestimmte Schlüsselwörter die Aufmerksamkeit

des Zuhörers erregen, eine Botschaft vorwegnehmen und zu einem genaueren Zuhören führen.

Im Rahmen der Recherche wurde die Existenz unterschiedlicher Hörstile im Fremdsprachenunterricht festgestellt. Aber zu den wichtigsten gehören vor allem das globale, selektive und detaillierte Hören. Im Folgenden werden diese intensiver beschrieben.

3.6.1. Globales (kursorisches) Hörverstehen

Neuf-Münkel (1989, S. 100-101) definiert diesen Vorgang als Hineinhören in einen Hörtext, um Informationen herauszufiltern, die im Top-down-Prozess erwartet werden. Weiterhin hilft das globale Hören dem Versuch, bestimmte Schlüsselbegriffe zu verstehen oder einen groben Überblick in die Textstruktur zu erzielen. Ehlers (1989, S. 120) verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass das globale Hören auch die Voraussetzung dafür schafft, dass der Rezipient einen "roten Faden" im Text erkennt, der dann dazu dient, die Wortmengen des Textes zu verstehen und die Textteile zu ordnen. Es geht hier nur um die Identifizität der Personen bzw. Rollen, das Auffinden der Situation, der Textstruktur, der Gesamtbedeutung und/oder der Schlüsselbegriffe (Wiemer, 1999, S. 45). Der Hörer konzentriert sich nur auf bestimmte Informationen, ob diese in dem Gehörten überhaupt genannt werden. Wenn es nicht der Fall ist, dann hört er nicht mehr weiter oder nicht mehr so genau. Aber falls die Informationen erwähnt werden, konzentriert er sich intensiv darauf, um sie zu speichern (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 79).

Beispiel: Der Hörer sucht eine aktuelle Nachricht im TV. Details wie welcher Kanal o.Ä. sind ihm unwichtig. Er will nur wissen, welcher Kanal diese Nachricht zeigt.

Ergebnis: Er erkennt die Nachricht sofort, weil er schon oft Nachrichten gehört hat. Er weiß worum es geht oder was dann kommt (vgl. Kusolrod, 2003, S. 152).

3.6.2. Selektives (selegierendes) Hörverstehen

Verstehen ist hier ein Zuhören, bei dem nur spezifische oder effektive Informationen aus dem Text ausgewählt werden müssen. Andere Details sind für den Zuhörer unwichtig und müssen nicht verstanden werden. Hier geht es um Hörtexte, in denen man sich nur auf bestimmte gezielte Informationen konzentriert und diese heraushört (vgl. Dahlhaus, 1994, S. 79). Neuf-Münkel (1989, S. 100-101) definiert

selegierendes Hören als “durch Aufgaben gesteuertes HV”. Eggers (1996, S. 20) differenziert die beiden Begriffe und definiert selektives Hören als das Lenken der Konzentration auf bestimmte Informationen, von denen der Hörer im Begriff ist, dass diese im Text vorkommen werden. Diese können bestimmte Namen, Daten oder Zahlen, Wörter, Definitionen oder Theorien enthalten, auf diese sich der Hörer konzentrieren muss. Selegierendes Hören kann individuell zu einer Entscheidung führen. Um das Gehörte selber resümieren zu können, muss er über eine gute Sprachkenntnis verfügen; denn diese Fertigkeit erfordert eine semantische Bearbeitung und dieses ist nur im höheren Lernniveau möglich (vgl. Eggers, 1996, S. 20). Das selektive HV entsteht durch Lenkung von vorher bekannten oder bearbeiteten Wörtern oder Aufgaben. Bei selegierendem HV müssen Inferenzen gleichzeitig wahrgenommen und bearbeitet werden. Darauf basierend wird die Bedeutung dieses Hörstils noch wichtiger, da er authentischen, monologischen und dialogischen Hör- und Sprechumgebungen sehr nahekommt (vgl. Ehlers, 1989, S. 120).

Beispiel: Der Hörer sucht eine wichtige bestimmte Information über das Resultat einer Weltmeisterschaft.

Ergebnis: Er hat die Information, das Resultat worauf er konzentriert war, gefunden. Er hatte ein Vorwissen und konnte das Gehörte selektiv wahrnehmen (vgl. Kusolrod, 2003, S. 152).

3.6.3. Detailliertes (intensives) Hörverstehen

Neuf-Münkel (1989, S. 100-101) definiert dieses HV als “Erkennen und auch Speicher”. Im Vordergrund steht das detaillierte Verstehen von einzelnen Wörtern und auch das ordnen oder zuordnen vom Gehörten. Von Bedeutung ist aber das Verstehen der Mikrostruktur eines Textes in diesem Vorgang. Ehlers (1989, S. 120) fordert wesentlich vom Sprachwissen gelenkt das Wahrnehmen von Makro- und Mikrostruktur des Hörtextes, logische Kontexte des Hörtextes und Erkennung von Sprechintentionen. Nach Kitzler ist detailliertes HV die Fähigkeit, den Hörtext im Detail aufnehmen zu können. Der Verarbeitungsprozess ist hierbei sowohl für den “von unten nach oben” als auch für den “von oben nach unten” Ansatz ausgerichtet. Da es neben dem Sprachwissen auch die Makro- und Mikrostruktur der Sprache erfordert, muss die Sprachkompetenz bereits stark ausgeprägt sein (vgl. Kitzler, 2011, S. 29).

Beispiel: Der Hörer ist ein Weltmeisterschaftsboxfan. Er versucht alle Resultate aufmerksam zu hören. Jede Information ist wichtig.

Ergebnis: Er hat viele Informationen gehört und versucht diese einzuordnen (vgl. Kusolrod, 2003, S. 152).

TEIL IV

4. METHODE

Das Ziel in diesem Kapitel ist, die empirische Forschung und die statistische Analyse praxisorientiert zu beschreiben. Es werden die Forschungsmethode, das Forschungsdesign, die Hypothesen, die Forschungsgruppe, die Datenerhebungsinstrumente, das Datenmaterial und die Datenanalyse der Arbeit intensiv dargestellt.

4.1. Forschungsmethode

In dieser Studie wurde versucht, mit zwei Forschungsmethoden, sowohl der qualitativen als auch der quantitativen, zuverlässige und valide Ergebnisse zu erzielen. Mixed-Methoden, die qualitative und quantitative Methoden miteinander kombinieren, werden in der Forschungspraxis zunehmend artikuliert und als drittes Hauptfach anerkannt (Teddlie, C., & Yu, F. 2006, S. 84). Es ist eine Forschung, bei der das qualitative Forschungsparadigma in einer Periode der Forschung und das quantitative Forschungsparadigma einer anderen Periode durchgeführt wird (Johnson & Christensen, 2007, S. 106). Insbesondere seit Anfang der neunziger Jahre wird die Forschung mit gemischten Methoden zunehmend als ein anderes und getrenntes Gebiet angesehen. Methodische Studien zum Forschungsparadigma gemischter Methoden, insbesondere "Handbook of Mixed Methods in Social and Behavior Sciences" (Tashakkori/Teddlie, 2003, S. 67), wurden in verschiedenen kürzlich veröffentlichten Artikel und Bücher aufgenommen (Brewer/Hunter, 1989; Greene etc.al., 1989; Reichardt/Rallis, 1994; Newman/Benz, 1998; Patton, 2002; Creswell, 2003; Johnson/Christensen, 2004). Das Forschungsdesign beruht auf einem explanativen Design. Bei Forschungsmethoden mit einem explanativen Design wird in der ersten Phase zur Beantwortung der Forschungsfrage zuerst eine quantitative Forschung durchgeführt und danach wird in der zweiten Phase eine qualitative Forschung praktiziert, um die Ergebnisse eingehend interpretieren zu können (Creswell, J. W. 2014, S. 25). Die zweite Phase erfolgt durch Verfolgung der quantitativen Ergebnisse der ersten Phase. Es wird interpretiert, wie qualitative Ergebnisse zur Erklärung quantitativer Ergebnisse der ersten Phase beitragen (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 24).

4.2. Forschungsdesign

In dieser Studie wurde ein gemischtes Design verwendet, das darauf abzielte, die Ansichten von Studierenden der Fakultät für Fernstudium zum Einsatz von Hörfähigkeitsübungen im Kursmaterial "Aussichten A1" für den Deutschkurs zu ermitteln. Mixed Design ist eine Art Forschungsdesign, das in Forschungsmethoden, Fragetypen, Datenerhebung und Analyse quantitativer und qualitativer Ansätze verwendet wird. In Studien mit gemischten Mustern werden quantitative und qualitative Daten gleichzeitig oder nacheinander gesammelt und analysiert. Die Daten werden in einer oder mehreren Phasen der Studie kombiniert oder gemischt. In Mixed-Methods-Studien; befinden sich eingebettete Muster, Variationsmuster, sequentielle explorative und sequentielle Erklärungsmuster (vgl. Tashakkori/Teddlie, 2003, S. 68). In dieser Forschung wurden zunächst quantitative Daten erhoben und analysiert. Anschließend wurden qualitative Daten gesammelt und analysiert. Aus diesem Grund wurde in der Studie ein sequentielles Erklärungsdesign bevorzugt. In der Untersuchung wurde eine eigens entwickelte Skala an den Fern-Studenten angewendet, um ihre Ansichten zum Einsatz von Hörfähigkeitsübungen im Kursmaterial für den Deutschunterricht zu ermitteln. Abschließend wurde mit den ermittelten Daten eine quantitative Analyse durchgeführt.

4.3. Forschungsgruppe

Zielsetzung dieser Studie war es, die Ansichten und Meinungen von Studierenden der Fernlehre zum Einsatz von Hörübungen im Kursmaterial für den Deutschkurs zu ermitteln. Die Studie wurde in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurde über Online-Google-Formulare zugeschickt und die Antworten gesammelt. Im zweiten Schritt wurden Interviews mit freiwillig ausgewählten Studierenden geführt, die bereit waren, an dem Interview teilzunehmen. Für die Forschung wurde die erforderliche Genehmigung von der Anadolu Universität eingeholt. Die Arbeitsgruppe der Forschung sind Bachelor- und Associate Degree Studenten der Fakultät für das Fernstudium der Anadolu Universität, die das Fach Deutsch als Wahl- oder Pflichtfach belegen.

Für den quantitativen Analyseteil der Forschung wurde die Skala in der Forschung auf 675 Studenten, die im Herbstsemester des akademischen Jahres 2019-2020 in den Bachelor- und Associate Degree Programmen der Fakultät für das Fernstudium an der Anadolu Universität studierten, angewendet. 98 Skalenformen, bei denen in Blöcken

der Skalenformen Mängel und Fehler festgestellt wurden, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Die Analyse wurde mit insgesamt 577 Skalenformen durchgeführt.

Die demografischen Merkmale der Studierenden, welche das in der Studie verwendete Skalenformular ausgefüllt haben, sind in der Tabelle 4.1. angegeben.

Tabelle 4.1. Demografische Merkmale der Studierenden, die das Skalenformular ausgefüllt haben

Geschlecht	f	%
Männlich	259	44.9
Weiblich	318	55.1
Insgesamt	577	100
Alter		
20 und jünger	195	33.8
21 bis 40	174	30.2
41 Jahre und älter	208	36.0
Insgesamt	577	100
Bildungsklasse		
1. Klasse	276	47.8
2. Klasse	133	23.1
3. Klasse	99	17.2
4. Klasse	69	11.9
Insgesamt	577	100
Studienprogramm		
Associate Degree	353	61.2
Bachelor Degree	224	38.8
Insgesamt	577	100
Anfang der Deutschlehre		
Grundschule	64	11.1
Mittelschule	121	21.0
Gymnasium	193	33.4
Kurs/Online Unterricht	199	34.5
Insgesamt	577	100
Präsenzstatus in einem ehemaligen deutschsprachigen Land		
Ja	246	42.6
Nein	331	57.4
Insgesamt	577	100

Tabelle 4.1. (Fortsetzung) *Demografische Merkmale der Studierenden, die das Skalenformular ausgefüllt haben*

Dauer der Präsenz in einem früheren deutschsprachigen Land		
Nie	331	57.4
Weniger als 1 Jahr	111	19.2
2-3 Jahre	17	2.9
Mehr als 3 Jahre	118	20.5
Insgesamt	577	100

Bezüglich der Verteilung der an der Forschung teilnehmenden Fernlehr-Studenten nach Geschlecht; ist es ersichtlich, dass 318 (%55,1) von ihnen weiblich und 259 (%44,9) männlich waren. Dem Alter entsprechend sind 208 (%36) von ihnen im Bereich der Altersspannen 41 Jahre und älter, 195 (%33,8) im Bereich der Altersspannen 20 Jahre und jünger. 174 (%30,2) sind im Bereich der Altersspannen 21 und 40 Jahre, zugeordnet. 276 (%47,8) Studierende sind der 1. Klasse, 133 (%23,1) sind der 2. Klasse, 99 (%17,2) sind der 3. Klasse und 69 (%11,9) sind der 4. Klasse zugeordnet. Die Studiengänge verteilen sich auf 353 (%61,2) Associate Degree Abschlüsse und 224 (%38,8) Bachelor Degree Abschlüsse. 199 (%34,5) der Studierenden begannen mit dem Deutschlernen im Kurs-/Onlineunterricht, 193 (%33,4) im Gymnasium, 121 (%21) in der Sekundarstufe und 64 (%11,1) in der Grundschule. Während 331 (%57,4) der Studierenden noch nie im deutschsprachigen Raum waren, waren 118 (%20,5) mehr als 3 Jahre, 111 (%19,2) waren weniger als 1 Jahr und 17 (%2,9) waren 2-3 Jahre in einem deutschsprachigen Land.

Für die Auswahl der Studierenden, die am qualitativen Analyseteil der Studie teilgenommen haben, wurde eine leicht zugängliche Stichprobenmethode verwendet. In diesem Zusammenhang wurden 30 Studierende gefragt: “Wenn Sie verschiedene Übungen zur Verbesserung des HV’s für den Deutschunterricht wünschen, welche Art von Übung würden Sie bevorzugen?”

Informationen zu den demografischen Merkmalen der Studierenden sind in der Tabelle 4.2. dargestellt.

Tabelle 4.2. Demografische Merkmale der Studierenden, die an der Sektion Qualitative Analyse teilgenommen haben

Geschlecht	f
Männlich	12
Weiblich	18
Insgesamt	30
Alter	
20 und jünger	14
21 bis 40	10
41 Jahre und älter	6
Insgesamt	30
Bildungsklasse	
1. Klasse	10
2. Klasse	9
3. Klasse	6
4. Klasse	5
Insgesamt	30
Studienprogramm	
Associate Degree	17
Bachelor Degree	13
Insgesamt	30
Anfang der Deutschlehre	
Grundschule	3
Mittelschule	6
Gymnasium	8
Kurs/Online Unterricht	13
Insgesamt	30
Präsenzstatus in einem ehemaligen deutschsprachigen Land	
Ja	13
Nein	17
Insgesamt	30
Dauer der Präsenz in einem früheren deutschsprachigen Land	
Nie	17
Weniger als 1 Jahr	7
2-3 Jahre	4
Mehr als 3 Jahre	2
Insgesamt	30

Wie aus der Tabelle 4.2. ersichtlich, waren 18 der Studierenden, die ihre Meinung zum Teil der qualitativen Analyse äußerten, weiblich und 12 männlich; 14 davon gehören zum Altersbereich 20 und jünger, 10 zu 21 – 40 und 6 zum Altersbereich 40 und älter. Während 10 der Studierenden im 1. Jahr, 9 im 2. Jahr, 6 im 3. Jahr und 5 im 4. Jahr sind, sind 17 im Associate Degree und 13 im Bachelor Degree-Studium. Indem 13 der Studierenden zum ersten Mal mit einem Kurs/Online-Kurs Deutsch lernten, begannen 8 von ihnen im Gymnasium, 6 davon in der Sekundarstufe und 3 davon in der Grundschule. Während 13 der Studierenden schon einmal in einem deutschsprachigen Land waren, waren 17 noch nie in einem deutschsprachigen Land.

4.4. Datenerhebung

Hier werden die quantitative und qualitative Datenerhebungsinstrumente erläutert.

4.4.1. Quantitative Datenerhebungsmittel

Das Fragebogenformular wurde als Datenerhebungsinstrument für den quantitativen Analyseabschnitt bevorzugt. Der verwendete Fragebogen besteht aus drei Abschnitten. Der erste Abschnitt umfasst 7 Fragen zur Ermittlung der demografischen Merkmale von Fernstudierenden (Geschlecht, Alter, Studienrichtung, Studiengang, Zeitpunkt des Deutschlernbeginns, Zustand des bisherigen Aufenthaltes im deutschsprachigen Raum und die Dauer des Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land).

Der zweite Teil ist der Skalenteil, der 14 Aussagen enthält, um die Ansichten der Fern-Studierenden zum Einsatz von Hörübungen im Kursmaterial "Aussichten" für den Deutschkurs zu ermitteln. Das auf der Recherche basierende Unterrichtstool "Aussichten" besteht aus 4 Bänden: A1, A2, B1 und B2. Jedes Band enthält 10 Lektionen. Jede Einheit hat Themen für das gezielte Lehren. Dargestellt werden die Themen, die anschließend mit Übungen zur Grammatik, Wortschatz und Hörfähigkeit vermittelt werden. Audioaufnahmen mit Texten, Dialogen und diversen Übungen rund um die Hörfertigkeit, sind als CDs auf der Rückseite jedes Buches erhältlich. Entsprechende Aussagen wurden im Rahmen der Entwicklung einer Skala erstellt, um das Verhalten und die Meinungen der Studierenden zur Kasus ihrer Hörfähigkeiten im vorhandenen Unterrichtsmaterial zu bestimmen. Die Antworten auf die Aussagen

wurden mit 3-Punkte-Likert-Typ bestimmt. (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme teilweise zu, 3 = stimme voll und ganz zu). Die Auswertung der Antworten zu den Skalenitems erfolgt mit der Durchschnittsnote. Je näher der durchschnittliche Punktwert bei 3 liegt, desto positiver bewerten die Studierenden den Einsatz des Hörvermögens im Kursmaterial für den Deutschkurs. Im umgekehrten Fall, d.h. wenn er sich an "1" nähert, werden die Meinungen der Studierenden eher negativ.

Der dritte Teil beinhaltet eine offene Frage mit Anregungen von Fernlernern, wie die Hörübungen im Kursmaterial für den Deutschunterricht sinnvoller und lehrhafter gestaltet werden können. Dieser Abschnitt wird unter dem Titel der qualitativen Datenerhebungsinstrumente bearbeitet.

4.4.1.1. Der Fragebogen

Zur Entwicklung des Fragebogens wurde das Lehrplan vom Deutschmaterial "Aussichten" vorgenommen. Entsprechend den Leistungen und Zielen des Lehrplans wurde ein Fragebogen von 20 Fragen erstellt.

4.4.1.2. Inhaltsvaliditätsstudie zum Fragebogen

Um festzustellen, ob die im Rahmen der Studie entwickelten Fragen die zu messenden Verhaltensweisen angemessen widerspiegeln, wurde zunächst die Inhaltsvalidität überprüft. Im Rahmen der Inhaltsvalidität wurden Expertenmeinungen eingeholt, um festzustellen, ob die im Fragebogen aufgenommenen Fragen hinsichtlich der Anzahl und Qualität ausreichend sind.

Die Fragen wurden entsprechend den Expertenmeinungen neu eingeordnet. Der Fragebogenentwurf, bestehend aus 20 (zwanzig) Fragen, wurde zur Zustimmung von 3 (drei) Experten des Fachbereichs Deutschunterricht, die Studien zur deutschen Sprachpädagogik haben, vorgelegt. Zu diesem Zweck wurde ein Expertenbewertungsbogen erstellt und Experten wurden gebeten, alle Punkte des Formularentwurfs zu bewerten. Die Bewertungen wurden von den Experten als "Es sollte beseitigt, geändert oder angemessen" vorgenommen. Zu diesem Zweck wurde ein Expertenbewertungsbogen erstellt und Experten wurden gebeten, alle Punkte des Fragebogenentwurfs zu bewerten.

4.4.1.3. Augenscheinvaliditätstudie zum Fragebogen

Die Augenscheinvalidität gibt an, inwieweit ein Validitätsanspruch - die Verbindung zwischen Testitems und gemessenem Verhalten - einem Laien gerechtfertigt erscheint (Bühner, 2011; Moosbrugger & Kelava, 2012). Gesichtvalidität kann daher als ein Aspekt der Inhaltsvalidität angesehen werden, die bei der Beurteilung der fertigen Waage darauf achten, dass sie sich nicht zu sehr bewegt anders als die ursprüngliche Idee (Nunnally & Bernstein, 2010, S. 18). Büyüköztürk (2004) definiert Augenscheinvalidität als des zu messenden Merkmals durch das Messinstrument. Merkmale sind u.a. die Anweisung, der Name als die Messung des zu messenden Merkmals durch das Messwerkzeug, die Reihenfolge des Messwerkzeugs und die Notwendigkeit der Elemente in seinem Umfang, widerzuspiegeln. Um die Augenscheinvalidität des Fragebogens im Rahmen dieser Studie zu kontrollieren, wurden die Meinungen von 5 (fünf) Experten herangezogen. Nach Veneziano und Hoopere (1997) sind fünf Expertenmeinungen ausreichend.

Nach der Prüfung des Inhalts und der Augenscheinvalidität wurde ein Pilottest unter Beteiligung von 50 (fünfzig) Studierenden durchgeführt, die nicht zur Stichprobe gehörten. An einigen Items, die für die Messung der im Pilottest ermittelten Inhalte nicht geeignet waren, wurden geringfügige Überarbeitungen vorgenommen und das Skalenformular finalisiert. Die Validitäts- und Reliabilitätsanalysen des bearbeiteten Fragebogens wurde an 577 Fernstudierenden durchgeführt.

4.4.2. Qualitatives Datenerhebungsmittel

Wie oben erwähnt, wurde der dritte Teil des Fragebogens für den qualitativen Analyseteil verwendet. Die für die qualitative Analyse zu stellenden Fragen können in drei verschiedenen Arten gestellt werden, wie z.B. in Form von Gesprächen, Interviews oder offenen Standardfragen (Patton, 1987; Aktaran & Yıldırım & Şimşek, 2008).

In dieser Studie beantworteten 30 (dreissig) freiwillige Teilnehmer zusätzlich zu den Antworten auf die offene Frage im Fragebogen die Frage in Form von Interviews: "Wenn Sie verschiedene Übungen zur Verbesserung des Hörvermögens für den Deutschunterricht wünschen, welche Art von Übung würden Sie bevorzugen?". Die Antworten auf die offene Frage im Fragebogen und die Antworten aus den persönlichen Interview haben sich überschritten. Die qualitative Analyse wurde mit den Antworten von 30 Studenten, die am Interview teilgenommen haben, durchgeführt. Mit dem

zukünftlichen Ziel, die Hörfähigkeitsübungen im Kursmaterial zum Deutschkurs nützlicher zu machen, wurden Antworten auf die Frage: “Wenn Sie verschiedene Übungen zur Verbesserung des Hörvermögens für den Deutschunterricht wünschen, welche Art von Übung würden Sie bevorzugen?” gesammelt.

4.5. Datensammlung

Zur Erhebung der Daten wurde ein Fragebogen verwendet. Die Fragebogenformulare wurden den teilnehmenden Studierenden über Online-Google-Formulare zugeschickt und die Antworten gesammelt. Darüber hinaus wurden Studierende eingeladen (Am 18.-22.10.2021/ 09-17 Uhr) um ihre Meinungen in Form von Interviews aufzunehmen.

4.6. Datenanalyse

Bei der Analyse quantitativer Daten wurden die Programme AMOS 24 und SPSS 22 verwendet. Bei der Analyse wurden zunächst der Prozentsatz sowie Häufigkeits- und Prozentwerte bezogen auf die demografischen Merkmale der Studierenden angegeben und anschließend eine erklärende Faktorenanalyse (EFA) für den entwickelten Fragebogen durchgeführt. Anschließend wurden Item-Total- und Item-Diskriminierungsanalysen zur Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Der Vergleich der Item-Diskriminierungs-Scores der 27-Untergruppe und der 27-Obergruppe wurde mit dem t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Demnach wurden eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) und Cronbachs Alpha-Tests durchgeführt, um die interne Konsistenz der Skala zu bestimmen. Ob die nach der Faktorenanalyse entstandenen Dimensionen eine Normalverteilung aufwiesen, wurde mit Schiefe- und Kurtosis-Werten überprüft. Der t-Test bei unabhängigen Stichproben, der Einweg-ANOVA-Test und der Pearson-Korrelationstest wurden durchgeführt. Anschließend wurde die hierarchische Regressionsanalysen bevorzugt, um die im Rahmen der Forschung entwickelten Hypothesen zu testen.

Bei der Analyse qualitativer Daten wurde eine deskriptive Analysetechnik verwendet. Bei der deskriptiven Analysetechnik wird zunächst ein Rahmen für die deskriptive Analyse bestimmt. Anschließend werden die Daten gelesen, bearbeitet, definiert und schließlich interpretiert (Yıldırım & Şimşek, 2008, S. 55). Die qualitativen Daten, die von den an der Studie teilnehmenden Studenten erhoben wurden, wurden mit

der deskriptiven Analysetechnik analysiert und die Antworten wurden durch direkte Zitate aus den Antworten der Studenten numeriert einbezogen.

4.7. Validität und Reliabilität

Hier werden die Analysen zur Validität und Reliabilität der in der Forschung verwendeten Skala erläutert.

4.7.1. Erklärende Faktorenanalyse (EFA) und Cronbachs Alpha-Test für Konstruktvalidität und Reliabilität Quantitativer Daten

Für die entwickelten Skalenitems wurde eine erklärende Faktorenanalyse durchgeführt. In der erklärenden Faktorenanalyse wurden die Hauptkomponentenmethode und die Varimax-Faktor-Rotationsmethode verwendet. Für die Ermittlung der Anzahl der Faktoren wurde das Eigenwertkriterium (Eigenwert) zugrunde gelegt (Kalaycı, 2010, S.64). Es wurde die Anzahl der Faktoren mit dem niedrigsten Eigenwert von "1" berücksichtigt. In der erklärenden Faktorenanalyse lagen die "Kommunalität"-Werte deutlich unter 0,5. Deshalb wurden Frage Nummer 1 und 2 wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Die Ergebnisse der KMO- (Angemessenheit der Kaiser-Meyer-Olkin-Stichprobe) und Barlett-Sphärizitätstests, die nach der erklärenden Faktorenanalyse erhalten wurden, sind in der Tabelle 4.3. aufgeführt.

Tabelle 4.3. *KMO- und Barlett-Sphärizitätstestergebnisse*

Angemessenheit von KMO-Beispielen		0.941
	Chi-Quadrat-Wert	4245.256
Bartlett-Test der Sphärizität	df	66
	Bedeutsamkeit	0.000

Der KMO-Wert wurde mit 0,941 ermittelt. Somit lässt sich sagen, dass die Forschungsdaten signifikante Werte für die Faktorenanalyse gegeben haben. Die Signifikanz des Barlett-Sphärizitäts-Testwertes beträgt $p = 0,000$ und ist kleiner als 0,05. Somit kann gesagt werden, dass eine hohe Korrelation zwischen den Items besteht und der Datensatz für die Faktorenanalyse geeignet ist (vgl. Kalaycı, 2010, S.68).

Die Faktorladungen von Faktoren und Skalenitems, die als Ergebnis der erklärenden Faktorenanalyse erhalten wurden, sind in der Tabelle 4.4. angegeben.

Tabelle 4.4. *EFA-Ladungen an entwickelten Skalenelementen*

Items	AFA-Ladungen	
	Faktor 1	Faktor 2
3. Die für die Hörfähigkeit aufbereiteten Kursinhalte in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien um mein HV zu verbessern, halte ich für ausreichend.		0.544
4. Die Anleitungen zu den Übungen zum HV in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien finde ich ausreichend lehrreich.		0.772
5. Ich kann den Inhalt der Übungen zum HV in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien verstehen.		0.829
6. Ich kann die Aussprache in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen.		0.777
7. Ich kann den Tonfall in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen.		0.739
8. Ich finde die Sprechgeschwindigkeit in den Übungen zum HV im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial meinem Niveau angemessen.	0.608	
9. Ich denke, dass die Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial zur Entwicklung meines Deutsch Hörverständnisses beitragen.	0.738	
10. Es macht mir Spaß, die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien zu machen.	0.831	
11. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien trägt zu meinem Prüfungserfolg bei.	0.796	
12. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien geben mir die Möglichkeit, mich selbst einzuschätzen.	0.804	
13. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien tragen zu meiner Sprechfähigkeit bei.	0.604	
14. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial wirken sich positiv auf meine Motivation zum Deutschlernen aus.	0.747	

Wie aus der Tabelle 4.4. hervorgeht, liegen die Faktorladungen aller Items als Ergebnis der erklärenden Faktorenanalyse über 0,50 und es kann gesagt werden, dass es ein akzeptabler Wert ist (vgl. Kalaycı, 2010, S. 65). Es wurde geschlussfolgert, dass die beiden auftauchenden Faktoren %66,06 der Varianz der entwickelten Skala erklären. Can (2017) gibt an, dass die akzeptable Erklärungsrate der Varianz für eine Skala mindestens %30 betragen sollte. Insofern ist die Erklärungsrate der Varianz der Skala durchaus ausreichend. Der erste der Faktoren (der Faktor besteht aus den Items 8, 9, 10, 11, 12, 13 und 14) ist "Die Wirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse", der zweite (Faktor bestehend aus den Items 3, 4, 5, 6 und 7) hingegen wird als "Inhaltliche Qualität" bezeichnet.

Die Item-Total-Analyse erfolgt wie in der Tabelle 4.5.

Tabelle 4.5. *Die Item-Total-Analyse*

Frage Nr.	Test Ø mit entfernter Frage	Test SD mit entfernter Frage 1	Angepasste Frage-Gesamt- Korrelation	Cronbachs Alpha- Koeffizient mit entfernter Frage
Frage 3	24.2790	42.302	0.673	0.925
Frage 4	24.1404	43.194	0.627	0.927
Frage 5	24.1386	42.491	0.702	0.924
Frage 6	24.0364	42.830	0.686	0.924
Frage 7	24.1542	42.780	0.647	0.926
Frage 8	24.0745	42.409	0.709	0.923
Frage 9	24.2010	41.682	0.757	0.922
Frage 10	24.2357	41.323	0.791	0.920
Frage 11	24.2322	41.932	0.714	0.923
Frage 12	24.3674	42.066	0.707	0.923
Frage 13	24.2600	42.648	0.693	0.924
Frage 14	24.2461	42.432	0.655	0.926

Um die Reliabilität der Messinstrumente zu erhöhen, sollten Items mit einem Item-Koeffizienten-Wert von weniger als 0,20 von der Prüfung ausgeschlossen werden (Erkuş, 2014). Es ist ersichtlich, dass die Item-Total-Korrelationen in der Tabelle 4.5. zwischen 0,627 und 0,791 liegen und alle höher als 0,20 sind. Daher wurde kein Item aus dem Test entfernt.

Die Ergebnisse der Item-Diskriminierung der entwickelten Skala sind in der Tabelle 4.6. dargestellt.

Tabelle 4.6. *Item-Diskriminierung der entwickelten Skala*

Damit verbundene Iteme	Gruppe	n	Durchsch n.	SD	t Wert	p
Item 3	%27 U.	156	1.01	0.11	-219.914	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 4	%27 U.	156	1.28	0.45	-48.045	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 5	%27 U.	156	1.28	0.45	-48.045	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 6	%27 U.	156	1.40	0.49	-40.500	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 7	%27 U.	156	1.19	0.40	-57.104	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 8	%27 U.	156	1.32	0.47	-44.805	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 9	%27 U.	156	1.13	0.34	-69.705	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 10	%27 U.	156	1.08	0.27	-89.849	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 11	%27 U.	156	1.05	0.21	-117.577	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 12	%27 U.	156	1.06	0.25	-98.400	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 13	%27 U.	156	1.16	0.37	-62.437	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		
Item 14	%27 U.	156	1.01	0.08	-311.000	0.000**
	%27 O.	156	3.00	0.00		

** p<0.01, *p<0.05

Wie in Tabelle 4.6 zu sehen ist, wurde zur Bestimmung der Unterscheidungskraft der entwickelten Skalen-Items mit der unabhängigen Stichprobe getestet, ob es einen Unterschied zwischen den höchsten Punktzahlen und den niedrigsten Punktzahlen im %27-Teil für jedes Item der Skala gibt t-Test. Als Ergebnis der Analysen wurde festgestellt, dass bei allen Items der Skala ein signifikanter Unterschied zwischen den

Werten der oberen und unteren Gruppe im 27-Teil bestand, so dass diese unverwechselbar waren ($p < .05$).

Nach Überprüfung der Item-Diskriminierung wurde eine bestätigende Faktorenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse sind wie in Abbildung 4.1. dargestellt.

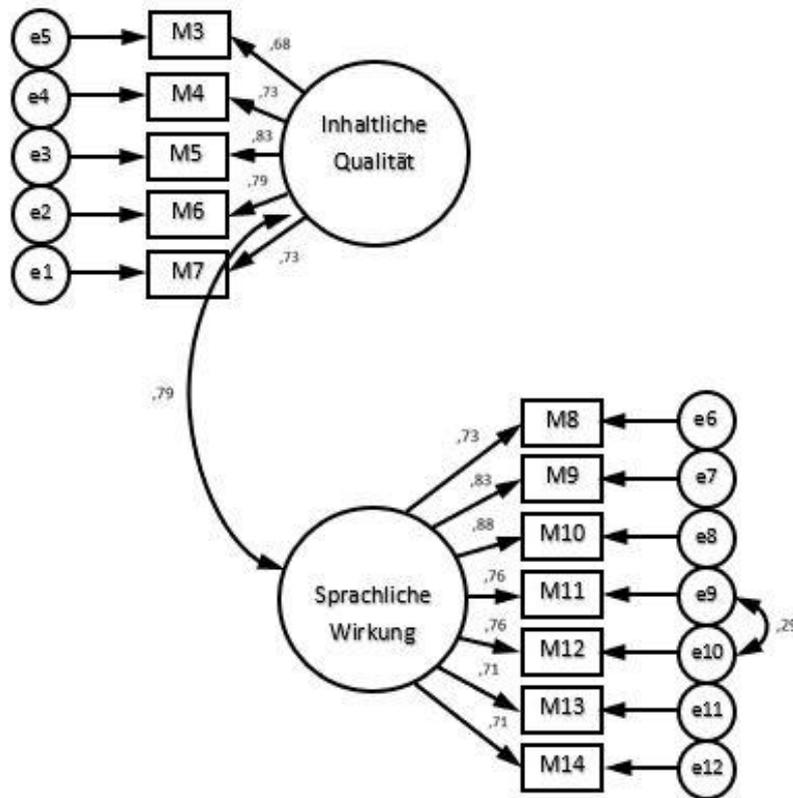


Abb. 4.1. DFA-Ergebnisse

Die nach den DFA-Ergebnissen entwickelte Skala wurde hinsichtlich konvergenter Validität und diskriminanter Validität untersucht. Konvergente Validität ist, dass Aussagen, die dasselbe Konstrukt messen, in sich selbst stark korreliert sind. Es ist die Korrelation zwischen den Aussagen, welche die Skala bilden, vorhanden. Mit anderen Worten, die Aussagen, aus denen die Skala besteht, werden unter der gleichen Struktur geladen und die Aussagen haben eine Korrelation miteinander (Anderson & Gerbing, 1988). Wie in Abbildung 4.1. ersichtlich ist, sind die Ausdrücke, aus denen die Skala besteht, unter demselben Faktor zusammengefasst.

Konvergente Validität ist die Voraussetzung für eine geringe Korrelation zwischen Aussagen, die ein Konstrukt messen, und Aussagen, die verschiedene

Konstrukte messen (Hair u.d.a, 1998, S. 93). Daher kann man sagen, dass Diskriminanzvalidität erreicht wird, wenn Faktorstrukturen voneinander getrennt sind. Als Ergebnis von DFA zeigt sich, dass beide Faktorenstrukturen (Faktoren “Die Wirkung von Fernstudienprogrammen auf die Entwicklung von Sprachkenntnissen” und ”Inhaltliche Qualität des Fernstudiums”) deutlich voneinander getrennt sind. Daher kann gesagt werden, dass die entwickelte Skala Diskriminanzvalidität bietet.

DFA-Anpassungsindizes sind wie in der Tabelle 4.7.

Tabelle 4.7. DFA- Anpassungsindizes

Kriterien	Berechneter Wert	Akzeptanzbereiche
Geringste Inkonsistenz (CMIN/SD)	4.377	Akzeptanzwert < 5 , Idealwert < 2
Anpassungsgüteindex (GFI)	0.941	Akzeptanzwert >.90 Idealwert >.95
Angepasster Fit-Index (AGFI)	0.911	Akzeptanzwert >.85 , Idealwert >.89
Vergleichender Fit-Index (CFI)	0.958	Akzeptanzwert >.95 , Idealwert >.97
Nicht normalisierter Fit-Index (NNFI)	0.958	Akzeptanzwert >.95 Idealwert >.97
Normalisierter Fit-Index (NFI)	0.947	Akzeptanzwert >.90 Idealwert >.95
Quadratischer Mittelwert der ungefähren Fehler (RMSEA)	0.077	Akzeptanzwert <.10 , Idealwert <.05

Wie aus der Tabelle 4.7. ersichtlich, sind alle Fit-Indizes der entwickelten Skala Geringste Inkonsistenz (CMIN/SD), Anpassungsgüteindex (GFI), Angepasster Fit-Index (AGFI), Vergleichender Fit-Index (CFI), Nicht normalisierter Fit-Index (NNFI), der Normalisierter Fit-Index (NFI) und Quadratischer Mittelwert der ungefähren Fehler (RMSEA) innerhalb akzeptabler Bereiche.

Um die Reliabilität der entwickelten Skala zu testen, wurde der Cronbach-Alpha-Koeffizient berechnet und in der Tabelle 4.8. dargestellt.

Tabelle 4.8. *Cronbachs Alpha-Koeffizienten für die entwickelte Skala*

Maßstab/Unterdimension	Cronbach's Alfa
Inhaltliche Qualität des Fernstudiums	0.863
Die Wirkung von Fernstudienprogrammen auf die Entwicklung von Sprachkenntnissen	0.911
Skala Allgemein	0.930

Cronbachs Alpha-Koeffizienten-Werte sollten größer als 0,70 sein (vgl. Nunnally & Bernstein, 1994, S. 24). Der berechnete Cronbach-Alpha-Koeffizient für die Subdimension “Inhaltliche Qualität des Fernstudiums” der in dieser Studie entwickelten Skala beträgt 0,863; und 0,911 für die Unterdimension “Der Einfluss des Fernunterrichtsprogramms auf die Entwicklung von Sprachkenntnissen”. Für die gesamte Skala beträgt sie 0,930. Somit kann man sagen, dass die Skala recht zuverlässig ist und eine interne Konsistenz aufweist.

4.7.2. Validität und Reliabilität Qualitativer Daten

Die Validität und Reliabilität der qualitativen Daten wurden glaubhaft gemacht. Dazu wurden Expertenmeinungen und Bestätigungen der Teilnehmer für die Entwicklung der für die qualitative Analyse ermittelten Fragestellung und die Analyse der Antworten eingeholt. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Übertragbarkeit, die ein weiteres Kriterium der Validität und Reliabilität darstellt, die Daten in Rohform geordnet, dann thematisch neu geordnet und ohne Kommentare direkt zitiert. Um die Konsistenz zu gewährleisten, wurden Expertenmeinungen in Bezug auf die Relevanz der ermittelten Fragestellung und die Analyse der Antworten eingeholt (vgl. Yıldırım & Şimşek, 2008, S. 56).

TEIL V

5. ERGEBNISSE

Dieser Abschnitt ist in zwei Teile gegliedert. Diese sind die Ergebnisse für die quantitative Analyse und Ergebnisse für die qualitative Analyse.

5.1. Ergebnisse der quantitativen Analyse

Ergebnisse für die quantitative Analyse werden in diesem Kapitel bearbeitet.

5.1.1. Deskriptive statistische Informationen zur entwickelten Skala

Die für die Items der entwickelten Skala berechneten Mittelwerte und Standardabweichungswerte sind in der Tabelle 5.1. angegeben.

Tabelle 5.1. Berechnete Durchschnitts- und Standardabweichungswerte für die Items der entwickelten Skala

Items	\bar{O}	SD
3. Die für die Hörfähigkeit aufbereiteten Kursinhalte in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien um mein HV zu verbessern, halte ich für ausreichend.	2.12	0.81
4. Die Anleitungen zu den Übungen zum HV in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien finde ich ausreichend lehrreich.	2.26	0.76
5. Ich kann den Inhalt der Übungen zum HV in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien verstehen.	2.26	0.76
6. Ich kann die Aussprache in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen.	2.36	0.74
7. Ich kann den Tonfall in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen.	2.24	0.79
8. Ich finde die Sprechgeschwindigkeit in den Übungen zum HV im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial meinem Niveau angemessen.	2.34	0.77
9. Ich denke, dass die Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial zur Entwicklung meines Deutsch Hörverständnisses beitragen.	2.20	0.79
10. Es macht mir Spaß, die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien zu machen.	2.16	0.80
11. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien trägt zu meinem Prüfungserfolg bei.	2.16	0.81
12. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien geben mir die Möglichkeit, mich selbst einzuschätzen.	2.03	0.80
13. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien tragen zu meiner Sprechfähigkeit bei.	2.14	0.76
14. Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien wirken sich positiv auf meine Motivation zum Deutschlernen aus.	2.15	0.82

Wie in der Tabelle 5.1. zu sehen ist; ist das 6. Item "Ich kann die Aussprache in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial

deutlich verstehen” mit dem höchsten Durchschnittswert von $2,36 \pm 0,74$. Der unterste Mittelwert ist der Item 12 “Die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien geben mir die Möglichkeit, mich selbst einzuschätzen” und dessen Wert beträgt $2,03 \pm 0,80$.

Die Auswertung der Antworten zu den Skalenitems erfolgte nach den Kriterien in der Tabelle 5.2.

Tabelle 5.2. *Bewertungskriterien für Antworten zu Skalenitems (Erdem, 2010).*

Intervall	Auswertung
1.00-1.66	Stimme nicht zu
1.67-2.33	Stimme teilweise zu
2.34-3.00	Stimme absolut zu

Im Lichte der Kriterien in der Tabelle 5.2. wurde mit der Frage 6 und der Frage 8 festgestellt, dass das Beteiligungsniveau der Studierenden in den Übungen zum HV im für den Deutschunterricht erstellten Kursmaterial auf dem Niveau “Ich stimme voll und ganz zu” liegt.

Mit den Fragen 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13 und 14 ist zu erkennen, dass das Beteiligungsniveau der Studierenden auf dem Niveau “stimme ich teilweise zu” liegt.

Die Mittelwerte, Standardabweichung, Schiefe-und Kurtosiswerte der entwickelten Skala und ihre Unterdimensionen sind in der Tabelle 5.3. dargestellt.

Tabelle 5.3. *Mittel-, Standardabweichungs-, Schiefe-und Kurtosiswerte der entwickelten Skala und ihre Unterdimensionen*

Skalierungsfaktor	M.	SD.	Schiefew.	Kurtosis w.
Inhaltliche Qualität des Fernstudiums	2.25	0.62	-0.74	-0.49
Die Wirkung von Fernstudienprogrammen auf die Entwicklung von Sprachkenntnissen	2.17	0.64	-0.97	0.27
Scala	2.20	0.59	-0.81	-0.39

Wie aus der Tabelle 5.3. ersichtlich, betrug der Durchschnitt der Subdimension “Inhaltliche Qualität” der entwickelten Skala $2,25 \pm 0,62$; der Durchschnitt der Teildimension “Die Wirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der

Sprachkenntnisse” betrug $2,17 \pm 0,64$ und der Durchschnitt der Gesamtskala $2,20 \pm 0,59$. Nach den Kriterien in der Tabelle 5.2. liegen die Teildimension “Inhaltliche Qualität”, die “Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz” und die Gesamtbeteiligung der Studierenden in der Skala auf der Stufe “Ich stimme teilweise zu”.

Ob die Gesamt- und Teildimensionen der entwickelten Skala eine Normalverteilung aufweisen, wurde mit Kurtosis- und Schiefewerten getestet. Wie in der Tabelle 5.3. zu sehen ist, variieren die Kurtosis- und Schiefewerte der Gesamtskala und ihrer Unterdimensionen zwischen -1 und +1. Aus dieser Sicht kann man sagen, dass die Variablen eine Normalverteilung haben. Daher wurden in den nachfolgenden Tests parametrische Tests bevorzugt.

5.1.2. Untersuchung der Ansichten von Studierenden nach demografischen Merkmalen

Da die Unterdimensionen “Inhaltsqualität des Fernunterrichtsprogramms” und “Die Wirkung des Fernunterrichtsprogramms auf die Entwicklung von Sprachkenntnissen” wie bereits erwähnt eine Normalverteilung aufweisen, wurden in der Analyse parametrische Tests verwendet, nämlich der t-Test der unabhängigen Stichprobe und der ANOVA/Welch-Test. Gemäß dem Wert der Levene-Statistik wurde bei homogenen Varianzen der ANOVA-Test durchgeführt und wenn nicht homogene Varianzen vorlagen, wurde der Welch-Test verwendet. Wenn ein Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt wurde, wurde der Scheffe Post-hoc-Test anstelle des ANOVA-Testes; und anstelle des Welch-Testes wurde der Post-hoc-Test von Games-Howell bevorzugt.

Die Ergebnisse des t-Tests unabhängiger Stichproben, der nach dem Geschlecht der AÖF-Studierenden durchgeführt wurde, sind in der Tabelle 5.4. dargestellt.

Tabelle 5.4. *T-Testergebnisse unabhängiger Stichproben nach dem Geschlecht der AÖF-Studierenden*

UNTERE DIMENSION	Geschl.	f	M	SD	Levene	t	p
Inhaltsqualität	Männlich	318	2.28	0.62	0.868	1.101	0.272
	Männlich	259	2.22	0.63			
Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	Weiblich	318	2.21	0.63	0.761	1.353	0.177
	Männlich	259	2.13	0.65			

** p<0.01, *p<0.05

Wie in der Tabelle 5.4. zu sehen ist, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ansichten “Inhaltsqualität” (t=1.101, p > 0,05) und “Sprachkompetenzentwicklungseffekt” (t=1,353, p > 0,05) von AÖF-Studierenden nach ihren Geschlechtern. Daher wurden die Hypothesen 1- “Die Meinungen der Studierenden zum Thema ‘Inhaltliche Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Geschlecht’ auseinander” und die Hypothese 6 “Die Meinungen der Studierenden zur Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Geschlecht’ auseinander” abgelehnt.

Die Ergebnisse des ANOVA-Tests, der entsprechend dem Alter der AÖF-Studierenden durchgeführt wurde, sind in der Tabelle 5.5. dargestellt.

Tabelle 5.5. *ANOVA-Testergebnisse nach Alter der Studierenden der Fern-Fakultät*

UNTERE DIMENSION	Testtyp	Alter	f	M.	SD.	Levene	F	p
Inhaltsqualität	ANOVA	20 und jünger	195	2.22	0.61	0.530	0.314	0.731
		21 bis 40	174	2.27	0.62			
		41 Jahre und älter	208	2.25	0.64			
Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	ANOVA	20 und jünger	195	2.11	0.63	0.648	3.059	0.048*
		21 bis 40	174	2.26	0.62			
		41 Jahre und älter	208	2.14	0.66			

** p<0.01, *p<0.05

Wie in der Tabelle 5.5. zu sehen ist, gibt es zwar keinen signifikanten Unterschied zwischen den “Inhaltsqualität”-Ansichten der AÖF-Studierenden nach ihrem Alter ($F=0,314$, $p > 0,05$), aber einen signifikanten Unterschied zwischen den “Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” ($F=3.059$, $p < 0.05$). Daher wurde, die Hypothese 2 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Inhaltlichen Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Alter’ auseinander”, abgelehnt. Die Hypothese 7 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz’ in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Alter’ auseinander” akzeptiert.

Als Ergebnis der Post-hoc-Tests zeigt sich, dass die Einschätzungen der Studierenden der Altersspanne 21-40 in der Subdimension “Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” positiver sind als die Einschätzungen der Studierenden der Altersspanne 41 und älter und 21 und jünger.

Die Ergebnisse des ANOVA-Tests, der gemäß den Klassen der AÖF-Studierenden durchgeführt wurde, sind in der Tabelle 5.6. dargestellt.

Tabelle 5.6. ANOVA-Testergebnisse gemäß den Klassen der AÖF-Studierenden

UNTERE DIMENSION	Testtyp	Klasse	f	M.	SD.	Levene	F	p
Inhaltsqualität	ANOVA	1. Klasse	276	2.27	0.60	0.123	0.986	0.399
		2. Klasse	133	2.16	0.67			
		3. Klasse	99	2.22	0.76			
		4. Klasse	69	2.20	0.66			
Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	ANOVA	1. Klasse	276	2.18	0.62	0.166	1.006	0.390
		2. Klasse	133	2.09	0.70			
		3. Klasse	99	2.20	0.71			
		4. Klasse	69	2.17	0.69			

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Wie in der Tabelle 5.6. zu sehen ist, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ansichten von “Inhaltsqualität” ($F=0,986$, $p > 0,05$) und „Sprachkompetenzentwicklungseffekt“ ($F=1,006$, $p > 0,05$) von Fern-Studierenden nach ihren Klassen. Daher wurden die Hypothese 3 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Inhaltlichen Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Klasse’ auseinander” und die Hypothese 8 “Die Meinungen der Studierenden

zur ‘Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz’ in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Klasse’ auseinander” abgelehnt.

Die Ergebnisse des ANOVA/Welch-Tests, der nach der deutschen Sprachlernzeit der AÖF-Studierenden durchgeführt wurde, sind in der Tabelle 5.7. dargestellt.

Tabelle 5.7. ANOVA/Welch-Testergebnisse gemäß der Lernzeit von den AÖF-Studierenden im Fach Deutsch

UNTERE DIMENSION	Test TurU	Klasse	f	M.	SD.	Leven.	F	p
Inhaltsqualität	ANOVA	Grundschule	64	2.52	0.56	0.634	8.626	0.000**
		Mittelschule	121	2.31	0.66			
		Gymnasium	193	2.32	0.58			
		Kurs/Online	199	2.11	0.62			
Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	Welch	Grundschule	64	2.09	0.74	0.003	3.795	0.009**
		Mittelschule	121	2.30	0.67			
		Gymnasium	193	2.27	0.60			
		Kurs/Online	199	2.07	0.61			

** p<0.01, *p<0.05

Wie in der Tabelle 5.7. zu sehen ist, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ansichten “Inhaltsqualität” (F=8,626, p < 0,05) und “Sprachfähigkeitsverbesserungseffekt” (F=3,795, p < 0,05) nach dem zeitlichen Anfang der Fernstudierenden Deutsch zu lernen. Daher wurden die Hypothese 4 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Inhaltlichen Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Zeit zum Deutschlernen’ auseinander” und die Hypothese 9 “Die Meinungen der Studierenden zum Thema ‘Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz’ in Deutsch im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Zeit zum Deutschlernen’ auseinander” akzeptiert.

Als Ergebnis der Post-hoc-Tests werden in der Subdimension “Inhaltsqualität” die Meinungen der Deutschlernenden in der Grundschule im Vergleich zu anderen Gruppen und die Meinungen der Studierenden der Mittel- und Gymnasiumstufe gemäß der Meinungen der Studierenden, die es online oder in einem Kurs gelernt haben, positiver.

In der Subdimension “Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” zeigt sich, dass die Einschätzungen von Studierenden, die Deutsch in der Mittel- und

Gymnasiumstufe oder online lernen, positiver sind als die von den Studierenden, die Deutsch in der Grundschule lernen.

Die Ergebnisse des unabhängigen Stichproben-t-Tests, der nach dem Stand des Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land der AÖF-Studierenden durchgeführt wurden, sind in der Tabelle 5.8. dargestellt.

Tabelle 5.8. Unabhängige Stichproben-T-Testergebnisse basierend auf dem Status von den AÖF-Studierenden in einem deutschsprachigen Land

UNTERE DIMENSION	Verfügbarkeit in		f	M.	SD.	Leven.	t	p
	einem deutschsprachigen Land							
Inhaltsqualität	Ja		246	2.44	0.57	0.284	6.519	0.000**
	Nein		331	2.11	0.62			
Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	Ja		246	2.26	0.63	0.670	3.115	0.002**
	Nein		331	2.10	0.64			

** p<0.01, *p<0.05

Wie in der Tabelle 5.8. zu sehen ist, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ansichten “Inhaltsqualität” (t=6,519, p < 0,05) und “Sprachfähigkeitenentwicklungseffekt” (t=3,115, p < 0,05) je nach Status von Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land. Daher wurden die Hypothesen 5 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Inhaltlichen Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Präsenz im deutschsprachigen Raum‘ auseinander’ und die Hypothese10 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Auswirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz’ in der deutschen Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Vorher im deutschsprachigen Raum’ auseinander”, akzeptiert. Zu den Teildimensionen “Qualität der Inhalte” und “Auswirkungen auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse” sind die Meinungen der Studierenden, die bereits in einem deutschsprachigen Land waren, positiver als die derjenigen, die vorher nicht im deutschsprachlichen Raum waren.

5.1.3. Korrelationsanalyse

Vor der hierarchischen Regressionsanalyse wurde die Korrelation zwischen “Inhaltsqualität” und “Sprachfähigkeitsverbesserungseffekt” mit der Pearson-Korrelationsanalyse getestet. Der Medianwert der Variablen “Alter” wurde berechnet, Altersspannen 20 - jünger und 21 - älter wurden mit “1 (Jünger)” und Altersspanne 41- älter mit “2 (Älter)” kodiert. In der Geschlechtsvariable sind männliche Studierende “1”, weibliche Studierende “2”; in der Variable, sich zuvor in einem deutschsprachigen Land aufzuhalten, werden diejenigen, die nicht gefunden wurden, mit „1“ und diejenigen, die gefunden wurden, mit “2” kodiert.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse sind in der Tabelle 5.9. dargestellt.

Tabelle 5.9. Ergebnisse der Korrelationsanalyse

Variablen	1	2	3	4	5
1. Inhaltsqualität	1				
2. Geschlecht	-0.046	1			
3. Alter	0.009	-0.280**	1		
4. Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land	0.262**	0.031	0.083*	1	
5. Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse	0.730**	-0.056	-0.031	0.129**	1

** p< .01, * p<.05

Während eine positive Korrelation zwischen dem als abhängige Variable ermittelten “Sprachkompetenzverbesserungseffekt” und der “Inhaltsqualität” (+r=0,730, p<0,01) und dem “Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land” (+r= 0,129, p < 0,01), wurde keine signifikante Korrelation zwischen Geschlecht (-r=0,056, p>0,05) und Alter (-r=0,031, p>0,05) gefunden. Die Hypothese 11 “Die Meinungen der Studierenden zur ‘Inhaltlichen Qualität’ in deutscher Sprache im Rahmen von Fernlehre gehen je nach Variable ‘Präsenz im deutschsprachigen Raum’, auseinander” wurde akzeptiert.

5.1.4. Hierarchische Regressionsanalyse

Nach dem Korrelationstest wurden hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt. Das Argument “Inhaltsqualität” ist eine unabhängige Variable. Geschlecht, Alter und Präsenz im deutschsprachigen Raum sind Moderatorvariablen.

“Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” wurde als abhängige Variable in die Gleichungen aufgenommen. In den ermittelten Gleichungen wird im ersten Schritt die Interaktion der unabhängigen Variablen “Inhaltsqualität” mit der entsprechenden Moderatorvariablen in dieser Gleichung und der Moderatorvariablen in Bezug auf “Inhaltsqualität” im zweiten Schritt bewertet. Darüber hinaus wurde der Prozess der “Mittelwertzentrierung” auf die unabhängige Variable “Inhaltsqualität” und die Moderatorvariablen angewendet, um mehrfache Verbindungsprobleme zu vermeiden (Edwards & Lambert, 2007, S.12).

Vor Beginn der hierarchischen Regressionsanalyse wurden einige Annahmen bezüglich der hierarchischen Regressionsanalysen überprüft. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 5.10. dargestellt.

Tabelle 5.10. Steuerung der hierarchischen Regressionsanalyseannahmen

Gleichung	Annahme mehrerer Korrelationen		Annahme der Autokorrelation	Normalitätsannahme von Restwerten		Annahme des Durchschnitts der Restwerte
	VIF	Toleranz	DW \hat{I}_s	Schiefew.	Kurtosis	
1. Moderator: Geschlecht	1.002-1.003	0.997-0.998	1.860	-0.455	0.457	0
2. Moderator: Alter	1.004-1.008	0.992-0.996	1.858	0.474	-0.460	0
3. Moderator: In einem deutschsprachigen Land sein	1.014-1.085	0.922-0.986	1.870	0.385	-0.452	0

Wie in der Tabelle 5.10. zu sehen ist, liegen die in den Modellen berechneten VIF-Werte unter 5 und nahe bei 1, was darauf hindeutet, dass keine Multikollinearität vorliegt (Sipahi & Yurtkoru & Çinko, 2010). In allen Gleichungen nehmen Durbin Watson-Koeffizienten Werte zwischen 1,5 und 2,5 an. Dies zeigt, dass kein Autokorrelationsproblem vorliegt (vgl. Kalaycı, 2010, S. 68). Die in den Gleichungen berechneten Schiefe- und Kurtosis-Werte der Restwerte nehmen Werte zwischen -1 und +1 an. Somit kann man sagen, dass die Restwerte normalverteilt sind (vgl. Kalaycı, 2010, S. 70). Es zeigt sich, dass der Mittelwert der Restwerte in den Modellen “0” beträgt. Damit ist ersichtlich, dass auch diese Annahme erfüllt ist (vgl. Kalaycı, 2010, S. 71).

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Geschlecht der Studierenden als Moderatorvariable verwendet wird, sind in der Tabelle 5.11. dargestellt.

Tabelle 5.11. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Geschlecht der Studierenden als Moderatorvariable berücksichtigt wurde

	Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse				
	β_1	β_2	ΔR^2	F	R ²
1. Schritt			0.533**		
Inhaltsqualität	0.729**	0.729**			
Geschlecht	-0.023	-0.023		218.138*	0.534**
2. Schritt			0.001**		
Inhaltsqualität * Geschlecht		0.010			

** p< .01, * p<.05

Wie in der Tabelle 5.11. zu sehen ist, wirkte sich im ersten Schritt ($\Delta R^2 = 0,533$; $p < 0,01$); die inhaltliche Qualität ($\beta = 0,729$; $p < 0,01$) positiv auf die Sprachentwicklung aus. Die Hypothese 12 “Die im Rahmen von Fernlehre vermittelte ‘Inhaltliche Qualität’ in deutscher Sprache wirkt sich positiv auf die ‘Entwicklung der Sprachkompetenz’ in der deutschen Sprache aus, wurde akzeptiert. Im zweiten Schritt ($\Delta R^2 = 0,001$; $p > 0,05$) hatte die Interaktion von Inhaltsqualität-Geschlecht ($\beta = 0,010$; $p > 0,05$) keinen signifikanten Effekt. Die Hypothese 13 “Die ‘Geschlechtsvariable’ hat eine Moderator-Wirkung auf den Zusammenhang zwischen ‘Inhaltsqualität’ im Deutschen und ‘Entwicklung der Sprachkenntnisse im Deutschen’ wird abgelehnt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich die inhaltliche Qualität der deutschen Hörfähigkeitsübungen positiv auf die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse auswirkt und der positive Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Qualität und der Wirkung auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei männlichen und weiblichen Studenten gleich hoch ist.

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Alter der Studierenden als Moderatorvariable verwendet wird, sind in der Tabelle 5.12. dargestellt.

Tabelle 5.12. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der das Alter der Studierenden als Moderatorvariable verwendet wurde

	Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse				
	β_1	β_2	ΔR^2	F	R ²
1. Schritt			0.585**		
Inhaltsqualität	0.730**	0.730**			
Alter	-0.149**	-0.148**		232.236*	0.637**
2. Schritt			0.052**		
Inhaltsqualität*Alter		-0.156**			

** p < .01, * p < .05

Wie in der Tabelle 5.12. zu sehen ist, wirkte sich im ersten Schritt ($\Delta R^2 = 0,585$; $p < 0,01$); die Inhaltsqualität ($\beta = 0,730$; $p < 0,01$) positiv auf die Sprachentwicklung aus. Im zweiten Schritt ($\Delta R^2 = 0,052$; $p < 0,01$) zeigt sich, dass die Interaktion zwischen Inhaltsqualität und Alter ($\beta = -0,156$; $p < 0,01$) einen signifikanten Effekt hat. Die Hypothese 14 “Die Variable ‘Alter’ hat eine Moderator-Wirkung auf den Zusammenhang zwischen ‘Inhaltsqualität’ im Deutschen und ‘Entwicklung der Sprachkenntnisse’ im Deutschen“ wurde akzeptiert. Basierend auf diesem Ergebnis kann gesagt werden, dass sich die inhaltliche Qualität der deutschen Hörfähigkeitenübungen positiv auf die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse auswirkt und der positive Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Qualität und der Wirkung auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei Studierenden der Altersspanne 21-40 und 20-jünger, stärker ist.

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der die Vorerfahrungen der Studierenden im deutschsprachigen Raum als Moderatorvariable herangezogen werden, sind in der Tabelle 5.13. dargestellt.

Tabelle 5.13. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für die Gleichung, in der der Status von Studierenden in einem deutschsprachigen Land als Moderatorvariable verwendet wird

	Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse				
	β_1	β_2	ΔR^2	F	R ²
1. Schritt			0.598**		
Inhaltsqualität	0.747**	0.747**			
Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land	0.145**	0.142**		245.539*	0.647**
2. Schritt			0.049**		
Inhaltsqualität* Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land		0.151**			

** p< .01, * p<.05

Wie in der Tabelle 5.13. zu sehen ist, wirkte sich im ersten Schritt ($\Delta R^2 = 0,598$; $p < 0,01$); die inhaltliche Qualität ($\beta = 0,747$; $p < 0,01$) positiv auf die Sprachentwicklung aus. Im zweiten Schritt ($\Delta R^2 = 0,049$; $p < 0,01$) zeigt sich, dass die Interaktion zwischen Inhaltsqualität und Präsenz im deutschsprachigen Raum ($\beta = 0,151$; $p < 0,01$) einen signifikanten Effekt hat. Die Hypothese 15 “Im Zusammenhang zwischen der ‘Inhaltsqualität’ in Deutsch und ‘Sprachkompetenz entwickeln’ in Deutsch im Rahmen von Fernlehre hat die Variable, ‘Vorher im deutschsprachigen Raum zu sein’ einen Moderator Wirkung” wurde akzeptiert. Als Ergebnis kann gesagt werden, dass sich die inhaltliche Qualität der deutschen Hörfähigkeitsübungen positiv auf die Entwicklung der deutschen Sprachkenntnisse auswirkt und der positive Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Qualität und dem Effekt auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei Studierenden, die in einem deutschsprachigen Land waren, stärker sind.

5.2. Ergebnisse der qualitativen Analyse

Ergebnisse für die qualitative Analyse werden in diesem Kapitel bearbeitet. In diesem Teil der Studie wurden die AÖF-Studierenden gefragt: “Wenn Sie verschiedene Übungen zur Verbesserung des HV’s für den Deutschunterricht wünschen, welche Art von Übung würden diese sein?” Die Antworten auf die Frage wurden analysiert. Die Analyse der Antworten ist in der Tabelle 5.14. dargestellt.

Tabelle 5.14. *Vorschläge zur Verbesserung der Deutsch-Hörfähigkeitsübungen von AÖF-Studierenden*

Thema	Code	Rangfolge der antwortenden Studierenden	f
Vorschläge zur Verbesserung der Deutsch-Hörfähigkeitsübungen von Studierenden	Online oder von face to face Konversationsunterricht haben	1-2-6-17-21-22-24-25-26	9
	Übungen zu Sprechmustern, die im alltäglichen Leben verwendet werden	3-9-11-16-19-20-27-28-30	9
	Übungen mit visuellen Materialien	4-7-10-15-18-27	6
	Einbeziehung der Türkischen Wortbedeutungen in die Übung	5-14-18-29	4
	Spielübungen haben	8-14-18-23	4
	Anwendungen zur Überprüfung der Aussprache haben	11	1
	Diktat-Schreib-Praktiken haben	12-13	2

Wie aus der Tabelle 5.14. ersichtlich ist, sind die Vorschläge der Studierenden zur Entwicklung von Deutsch-Hörübungen in 7 verschiedene Codes unterteilt. Die am häufigsten geäußerten Meinungen sind “Online- oder Face-to-Face-Konversationsunterricht” (9 Studierende) und “Übungen zu Sprechmustern, die im alltäglichen Leben verwendet werden” (9 Studierende). Die anderen geäußerten Meinungen der Studierenden sind jeweils wie folgt: “Übungen mit visuellen Materialien” (6 Studierende), “Einbeziehung der Türkischen Wortbedeutungen in die Übung” (4 Studierende), “Diktat-Schreib-Praktiken haben” (2 Studierende) und “Überprüfung der Aussprache haben” (1 Studierender). Die Antworten der Studierenden lauten wie folgt.

- i. “Zusätzlich zu den bestehenden Übungen sollte es Online-Sprechstunden geben.“
- ii. “Mehr praktische Sprechstunden sind erforderlich.“
- iii. “Es sollten Übungen zu Sprechmustern gegeben werden, die uns im täglichen Leben begegnen, wie Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehskizzen.“
- iv. “Unterhaltungsvideos, Filme usw. Übungen mit visuellem Material können unser Gehör weiter verbessern.“
- v. “Es gibt keinen Fortschritt, ohne zunächst Deutsch oder eine andere Sprache ohne türkischer Erklärung zu lernen. Egal wie sehr ich es versuche, ich verstehe nicht, was gesagt wird. Aber wenn ich die Übungen mit türkischer Erklärung gelernt hätte, hätte ich es jetzt nicht so schwer gehabt. Hätte ich von Anfang an mit der Anleitung in meiner eigenen Sprache gelernt, könnte ich jetzt mit Freude und mit mehr Aufwand besser lernen. Ich versuche die türkische Übersetzung jedes Wortes im Wörterbuch zu finden, ich war anfangs sehr begeistert, aber dann ließ meine Motivation zum Lernen nach, weil ich keine

- Fortschritte machen konnte. Wenn es Erklärungen und Anleitungen auf Türkisch gäbe, wäre es für jede Übung angenehmer und lehrreicher...”
- vi. “Konversationsunterricht von Hören und auch Sprechen ist meiner Meinung nach nicht ausreichend. Es wäre für uns vorteilhafter, wenn es mehr Hör- und Sprachtrainingsübungen gäbe.”
- vii. “Es sollte Übungen wie Videos, Kurzfilme geben. So haben wir mehr Spaß und hören die deutsche Sprache, ihre Aussprache bleibt in unseren Köpfen und wir können sie leichter lernen.”
- viii. “Es sollte auch verschiedene Spiele in den Übungen geben. Es gibt überhaupt keine.”
- ix. “Wenn wir tägliche Sprechübungen wie Filmausschnitte, tägliche Gesprächsdialoge, Zeitungsnachrichten, Nachrichtenpräsentationen machen, wird sich unser Deutsch Hörvermögen weiter verbessern.”
- x. “Das Hinzufügen von Videodialogen wäre hilfreich.”
- xi. “Es ist vorteilhafter, wenn den täglichen Gesprächen und Worten in der Lebenspraxis mehr Raum eingeräumt wird. Ich hätte auch gerne eine App, mit der wir unsere eigene Aussprache Überprüfen können. Zum Beispiel eine Anwendung, bei der wir mit Sprache arbeiten können, wie in Anwendungen wie Dualindo.”
- xii. “Ich denke, dass Diktierübungen hilfreich sein werden.”
- xiii. “Es sollten mehr Schreibtätigkeiten sein.”
- xiv. “Eine Wiederholungsarbeit kann für alle neu gelernten Wörter einer Einheit durchgeführt werden. Wir sind zu vielen Verben und Grammatiken gleichzeitig ausgesetzt. Einerseits ist es gut, aber wenn es nicht wiederholt wird, sammelt es sich an und wird schwierig. Dieses Feld kann mit weiteren Gamification-Techniken am Leben erhalten werden.”
- xv. “Die Veranstaltung mit vielen Visuals wäre toll, es ist wahrscheinlich nicht so schwer, ein solches System zu erstellen.”
- xvi. “Es sollten aktuelle Nachrichten sein. Auch gesprochene Sprache sollte verwendet werden.”
- xvii. “Aktivitäten im Stil eines Sprachclubs können abgehalten werden.”
- xviii. “Kurzgeschichten, Wettbewerbe, Glossar können hinzugefügt werden. Wenn wir Wörter sofort übersetzen können, sparen wir Zeit, ohne Google eintippen zu müssen, und die bleiben schneller in unserem Gedächtnis. Grammatik ist natürlich wichtig, aber in einer Kurzgeschichte kann viel Vokabular verwendet werden, indem man mit visuellen Übungen arbeitet und sie auswendig lernt. Wenn man sich zu sehr auf die Grammatik konzentriert, wird es langweilig.”
- xix. “Es sollten Übungen in Form von Gesprächen in der Familie, in der Gemeinschaft gemacht werden.”
- xx. “Durch kurze Ausschnitte aus deutschen Radioprogrammen und deren praktische Präsentation vor den Studierenden können die Aussprache schnell verbessern.”
- xxi. “Online-Deutschübungen für Hören und Sprechen sollten durchgeführt werden.”

- xxii. "Mit Online-Lektionübungen zum Sprechen-Hören können Studierende einmal im Monat oder einmal pro Woche live mit der Videokonferenzmethode üben und miteinander zu sprechen."
- xxiii. "Wort-Tutorial-Spiele im Kahoot-Stil sind anwendbar."
- xxiv. "Es sollte Studien in gegenseitigen Dialogen geben. Deutsch ist eine Sprache mit einer schwierigen Grammatik. Je mehr Fragen und Antworten in Gruppen, desto besser. Es reicht also gar nicht, theoretisch zu üben."
- xxv. "Sprachclub kann eingerichtet werden, 5-10 Minuten pro Tag."
- xxvi. "Sprach- und Hörübungen können mit Online-Live-Chats durchgeführt werden.."
- xxvii. "Dialoge aus deutschen Filmen können aufgenommen und praktisch bearbeitet werden."
- xxviii. "Übungen, die sich eher auf das tägliche Leben als auf die Grammatik beziehen, sollten intensiver sein."
- xxix. "Die Übungen sollten mit Transkripten durchgeführt werden und die Bedeutungen unbekannter Wörter aufgeschrieben werden."
- xxx. "Ich denke, es wäre besser, wenn es mehr Übungen mit täglichen Gesprächen und praktischen Kommunikationsmustern gäbe."

TEIL VI

6. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

6.1. Schlussfolgerung

In dieser Studie wurde versucht, die Ansichten von AÖF-Studierenden den Einsatz von Hörfähigkeitsübungen im Kursmaterial für den Deutschkurs aufzuzeigen. Zur quantitativen Analyse im Rahmen der Studie wurde die Skala auf insgesamt 577 Studierende, die im Herbstsemester des Studienjahres 2019-2020 an den Associate- und Bachelors Degree der Fakultät für Fernstudium Anadolu Universität studierten, angewendet. Mit der Analyse der erhaltenen Daten wurden die folgenden Schlussfolgerungen gezogen: Die Teildimensionen "Inhaltliche Qualität" und "Die Wirkung des Fernstudiums auf die Entwicklung der Sprachkompetenz" der entwickelten Skala und die Beteiligung der Studierenden an der Gesamtskala liegen auf der Ebene "Ich stimme teilweise zu". Die Teilnahme der Studierenden an dem Item 6 "Ich kann die Aussprache in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen" und an 8 "Ich finde die Sprechgeschwindigkeit in den Übungen zum HV meinem Niveau angemessen" liegen im für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial auf dem Niveau von "stimme ich voll und ganz zu". Die Teilnahme der Studierenden an dem Item 3 "Die für die Hörfähigkeit aufbereiteten Kursinhalte in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien um mein HV zu verbessern, halte ich für ausreichend", an 4 "Die Anleitungen zu den Übungen zur Hörfähigkeit in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien finde ich ausreichend lehrreich", an 5 "Ich kann den Inhalt der Übungen zur Hörfähigkeit in dem für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial verstehen" an 7 "Ich kann den Tonfall in den Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial deutlich verstehen", an 9 "Ich denke, dass die Übungen zum HV im für den Deutschunterricht vorbereiteten Kursmaterial zur Entwicklung meines Deutsch Hörverständnisses beitragen", an 10 "Es macht mir Spaß, die Hörfähigkeitsübungen in den für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterialien zu machen", an 11 "Die Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial trägt zu meinem Prüfungserfolg bei", an 12 "Die Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial geben mir die Möglichkeit, mich selbst einzuschätzen", an 13 "Die Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial tragen zu meiner Sprechfähigkeit bei" und an 14 "Die

Hörfähigkeitsübungen im für den Deutschkurs vorbereiteten Kursmaterial wirken sich positiv auf meine Motivation zum Deutschlernen aus“ zeigt, dass das Beteiligungsniveau der Studierenden auf dem Niveau “stimme teilweise zu” liegt. Dass es in keinem der Skalenitems und Subdimensionen Items auf dem Niveau “stimme nicht zu“ gibt, zeigt, dass die Hörübungen von Vorteil sind, aber durch weitere Entwicklung auf das Niveau “stimme ich voll und ganz” gebracht werden können.

Die Ergebnisse, die nach der Untersuchung der Ansichten von Studierenden der Fakultät für Fernstudium nach ihren demografischen Merkmalen erzielt wurden, sind wie folgt:

In der Subdimension “Der Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” wurde festgestellt, dass die Meinungen der Studierenden im Altersbereich 20 und jünger positiver ausfielen als die der Studierenden im Altersbereich 21-41 und älter. Die Altersspanne von 20 und jünger wird in der Literatur als Generation Z bezeichnet. Die Generation Z, auch Digital Natives genannt, ist die erste Generation, die schon früh mit digitalen Technologien aufgewachsen ist und ein hohes Interesse an mobilen Geräten hat. Anders als frühere Generationen ist die digitale Welt nicht nur ein Teil des Lebens, sondern wird virtuell darin gelebt. Dadurch gibt es für sie keine klare Grenze mehr zwischen realer und virtueller Welt, da die Generation Z 24 Stunden am Tag online ist und die Möglichkeiten voll ausschöpft (http 9). Das wichtigste Merkmal, in dem sich die Generation Z von anderen Generationen unterscheidet, ist, dass sie in einer Zeit geboren wurden, in der Technologie der digitalen Welt weit verbreitet ist. Digitalität und Hochtechnologie bestimmen das tägliche Leben. Die Tendenzen junger Menschen in diesem digitalen Zeitalter in eine positive Richtung zu lenken und sicherzustellen, dass sie Technologie für ihre Entwicklung angemessen einsetzen (Taş & Demirdöğmez & Küçükoğlu, 2017, S. 1033). In diesem Sinne ist es möglich, das Hörvermögen zu verbessern, indem virtuelle Umgebungen mit mehr Inhalten für Fernstudierende vorbereitet werden.

In der Subdimension “Inhaltsqualität” sind die Meinungen der Studierenden, die Deutsch in der Grundschule lernen, positiver im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die Meinungen der Studierenden, die in der Mittelschule und des Gymnasiums lernen, sind positiver als die Meinungen der Studierenden, die es online oder in einem Kurs lernen. Die Anhebung des Fremdsprachenlernalters in Bildungseinrichtungen schafft keine effektiveren Lernbedingungen. Fremdsprachenunterricht sollte früh beginnen, aber die

Erwartungen der Gesellschaft auf dieser Ebene sollten andere sein. Der Fremdsprachenunterricht sollte qualitativ und nicht quantitativ angegangen werden. Schulen sollten mit dem Verständnis handeln, wie viele Jahre und wie viele Stunden eine Fremdsprache unterrichtet wird. Daher ist es schwierig, eine allgemeine Aussage zu treffen. Wenn man in den folgenden Jahren mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnt und die richtigen Strategien verfolgt, geeignete Möglichkeiten geboten bekommt, können auch erfolgreiche Ergebnisse erzielt werden. Kriterien wie das Problem eines qualifizierten Lehrers, die innere Motivation des Studierenden, körperliche Voraussetzungen, angemessene Methoden und Strategien innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers beeinflussen die Qualität des Lernens. Auch wie der Studierende eine Fremdsprache in natürlichen Umgebungen verwendet beeinflusst den Spracherwerb in einem frühen Alter in Handlungen wie Sprechen und Hören (Bozavlı, 2013, S. 1571). Ähnliche Faktoren, welche das Sprachenlernen in einem frühen Alter beeinflussen, können auch für das Lernen von Online- oder im schulischen Umfeld zum Ausdruck gebracht werden. Sprachenlernen hat mehr mit Motivation und Unterrichtsstrategien zu tun als mit Alter oder Institution.

In der Subdimension “Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” wurde festgestellt, dass die Einschätzungen der Studierenden, die Deutsch in der Mittelschule und Gymnasium lernten, positiver waren als die Einschätzungen der Studierenden, die Deutsch in der Grundschule und online oder in einem Kurs gelernt hatten.

Es wurde festgestellt, dass Studierende, die in einem deutschsprachigen Land waren, positivere Ansichten zu den Teildimensionen “Inhaltsqualität” und “Effekt der Verbesserung der Sprachkenntnisse” haben als Studierende, die noch nie in einem deutschsprachigen Land waren. Nach diesen Ergebnissen kann man sagen, dass es sich um den Unterschied von Erwerben und Lernen handelt. Der Hauptunterschied zwischen Erwerb und Lernen besteht darin, ob die Prozesse “bewusst” sind oder nicht. Erwerb beschreibt den “unterbewussten” Prozess der Sprache beim Lernen und bezieht sich auf einen “bewussten” und “erwünschten” Prozess. Sprachenlernen findet in Form von bewusstem Kennenlernen der Zielsprache statt. Man konzentriert sich auf das Lernen mit den Regeln im Einklang mit dem Zweck. Es umfasst den Prozess des Erlernens einer Sprache mit normalen Mitteln in Ländern, in denen diese Sprache nicht gesprochen wird. Als Beispiel können wir die Studierenden in unserer Forschungsgruppe nennen. Im Aneignungsprozess erwirbt der Mensch Sprache als “Gefühl” in der natürlichen

Umgebung, der er ausgesetzt ist. Regeln und Sprachstruktur vervollständigen dabei nach eigenen mentalen Prozessen. Für Spracherwerb kann man die Gastarbeiter in Deutschland erläutern. Sie sind der natürlichen Sprachumgebung zwangsmäßig ausgesetzt und erreichen eine Synthese, indem sie die vom Unterbewusstsein angesammelten Strukturen integrieren. Das Lernen erfolgt durch Hören und Gedächtnisspeicherung. Der Erwerb der Sprechfertigkeit erfolgt nach diesem Moment (Uçak, 2016, S. 67-68).

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen zum Beitrag der inhaltlichen Qualität der Deutsch-Hörkompetenzübungen zur Entwicklung der deutschen Sprache sind:

-Die inhaltliche Qualität der Deutsch-Hörkompetenzübungen wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse aus.

-Es wurde festgestellt, dass der positive Zusammenhang zwischen der Inhaltsqualität und dem Effekt auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei Studierenden der Altersspanne 21-40 und 20- und jünger, sowie bei Studierenden, die zuvor im deutschsprachigen Raum waren, stärker ist.

In der Studie wurde 30 freiwilligen Studenten eine offene Frage zur qualitativen Analyse gestellt. Die Ergebnisse, die durch die Analyse der gegebenen Antworten erhalten wurden, sind unten aufgeführt.

Die intensivsten Anfragen der Studierenden sind Online- oder Face-to-Face-Sprechstunden zur Entwicklung des deutschen Hörvermögens und Übungen zu Sprechmustern, die im alltäglichen Leben verwendet werden. Darüber hinaus sind die Meinungen der Studenten, dass es Übungen mit visuellem Material geben müsste und dass türkische Wortbedeutungen in die Übungen aufgenommen werden sollten. Zudem sollten Übungen zum Schreiben von Diktaten und Anwendungen durchgeführt werden, um somit die Aussprache kontrollieren zu können.

Bei der Untersuchung der Forschungsergebnisse wurde festgestellt, dass die Einstellungen der Studierenden bzgl. zum HV mit dem Attribut "teilweise" bewertet wurden. Die Antworten der Studierenden sind nicht in Form von "Ich stimme voll und ganz zu". In diesem Fall ist eine erneute Überprüfung des Kursmaterials und der Kursinhalte erforderlich. Nach den Ergebnissen der quantitativen Analyse stimmten nur zwei Hypothesen vollständig überein. Dieses sind die Aussprache und das Sprechtempo in den Hörübungen, die sie für ihr Niveau als geeignet empfanden.

Betrachtet man die Ergebnisse der qualitativen Analyse, stellen die Studierenden vielfältige Anforderungen an das HV. Diese Tatsache hat gezeigt, wie vernachlässigt diese Sprachfähigkeit ist. Aus diesem Grund sind die Ausführungen im Abschnitt Empfehlungen zu berücksichtigen.

Lernen mit digitalen oder mobilen Geräten, die bedarfsgerecht eingesetzt werden, können traditionelles, zweckorientiertes Sprachenlernen kaum ersetzen. Mit Hilfe ihrer Anwendungen können mit Hörübungen beim Sprachenlernen Erfolge erzielt werden. Mobile Anwendungen bieten jederzeit und in jeder Umgebung Zugriff auf sprachliche Ausdrücke. Lernen muss unter den heutigen Bedingungen flexibler, schneller und vielseitiger werden. Es ist sehr wichtig, von diesen Anwendungen zu profitieren, da die Forschungsgruppe Fernstudienstudierende umfasst und die Anforderungen der Studenten aufgrund der Ergebnisse in diese Richtung gehen. Sprachlerner sind meistens der Meinung, dass ihre akademischen Kenntnisse wie Grammatik und Wortschatz ausreichen, wenn eine verbale Kommunikation etabliert ist, aber sie haben jedoch Probleme, diese zu verstehen und auszudrücken. Nicht in der Lage zu sein, das Gesagte und Gehörte in der Sprache zu verstehen, die sie lernen, beunruhigt sie mehr, als sich nicht in einer Fremdsprache ausdrücken zu können. Wie bereits erwähnt, kommt beim Erwerb der Muttersprache das Verstehen vor dem Sprechen. Obwohl es beim Erwerb der Muttersprache keinen verbalen Ausdruck gibt, wird das Gesagte verstanden; denn das Hören ist ein kontinuierlicher und intensiver Prozess. Je mehr Kontakt mit der zu erlernenden Sprache aufgenommen wird, desto besser wird sie gelernt. Es ist daher sehr wichtig zu verstehen, was Sie hören. Deshalb kommt beim Fremdsprachenlernen das Hören vor dem Sprechen; und es ist notwendig, das Gesagte zu verstehen, um den Kommunikationsprozess fortzusetzen. Je mehr Hörverstehensübungen durchgeführt werden, desto mehr können Erfolge erzielt werden. Der Fernunterricht ist lernerzentriert, und die Studierenden können zu geeigneter Zeit und an geeignetem Ort gemäß den Anweisungen üben. Wenn sie in einer für sie vorbereiteten Anwendung kommunizieren, vermeiden sie emotionale Zustände wie Schüchternheit, Angst vor Fehlern und Aufregung und können diese Ängste mit der Zeit überwinden.

Außerdem wurde festgestellt, dass die Studierenden Anfragen nach türkischen Äquivalenten der Übungsanleitungen hatten. Dieses ist ein sehr eigenständiger Studienbereich und sollte sorgfältig erstellt werden. Wichtig ist, dass die Übungen mit möglichst wenig türkischen Anweisungen durchgeführt werden können. Denn das Ziel

besteht darin, die Zielsprache zu verstehen. Deshalb sollte deren Verwendung in den Übungen so weit wie möglich vermieden und nur in einem leitenden Zustand benutzt werden. Das Türkische muss kurz und effektiv in die Anweisungen aufgenommen werden.

Eine weitere der höchsten Anforderungen, die sich aus den Ergebnissen der qualitativen Analyse ergeben hat, sind Spielübungen, bei der wie Hörfähigkeiten auch andere Fertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik spontan und lustig gefördert werden können. Wie bereits erwähnt, findet das heutige technologiegestützte Lernen im Allgemeinen in einer Lernumgebung statt, die auf visuellen Darstellungen, Benutzerfreundlichkeit, schnellem Zugriff und Bewegung (Annetta, Folta & Klesath, 2010) und Online-Lernen (Tirziu & Vrabie, 2016) basiert. Es kann jedoch gesagt werden, dass neue Lernumgebungen, die durch Technologie und Medien unterstützt werden, begonnen haben, die Lerneigenschaften von Studierenden zu verändern und zu prägen. Spielzentrierte Ansätze können mit Hilfe ihrer multiplen Komponenten neuen Lernanforderungen gerecht werden und angemessene Lernerfahrungen basierend auf Geschwindigkeit und Visualität bieten. Dieser Prozess bezieht seine Kraft aus Spielen und auch aus dem Akt des "Spielens", der zu den grundlegendsten menschlichen Instinkten gehört. Dieser Instinkt ist die effektivste Form des Lernens für den Menschen, und Spiele werden in einer anderen Kategorie als im Alltag bewertet, und es findet spielerisches Lernen statt (Raessens, 2014, S. 94). Der Akt des Spiels bedeutet nicht nur den Ausdruck einfacher Sprechvorgänge, sondern auch die Teilnahme an Fiktionen, welche das wirkliche Leben widerspiegeln (Sezgin, 2018, S.8). Während sie das Spiel genießen, entsteht das Lernen unbewußt und sie haben dabei auch Spaß. Aus diesem Grund ist es notwendig, mit Anwendungen wie Wort-Tutorial-Spiele im Kahoot-Stil oder Duolingo zur Entwicklung der Hörfähigkeit beizutragen.

Neben den spielerischen Übungen sollen auch Filme betrachtet und Gespräche über aktuelle Themen in Live-Chat-Räumen geführt werden, wie die Ergebnisse der Analyse zeigen. Bewusstes Lernen aus Filmen geschieht durch direktes Sehen und Hören. Anstatt neue Wörter, Redewendungen und kulturelle Maximen aus dem Stoff zu lernen, ist es möglich, langfristig Erinnerungen aufzubauen. Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht erweitert den Blickwinkel der Lernenden. Gelöst von Passivität werden sie zu unabhängigen Individuen, die Lösungen erdenken und produzieren können. Sie lernen das Nachdenken, nicht das Auswendiglernen. Sie

werden geführt, ihre kognitiven Aspekte zu entwickeln und sie lösen das Auftauchen früherer Erkenntnisse aus. Filme vermitteln den Lernern den funktionalen Aspekt der Sprache. Es zielt darauf ab, den Lernern zu helfen, sich zu entwickeln, insbesondere indem sie zur Entwicklung von Hör- und Sprechfähigkeiten beitragen. Auch tragen Filme zur Steigerung der kulturellen Akkumulation bei (Zeytinkaya, 2018, S. 8). Indem sie Filme in der Zielsprache ansehen, finden sie die Gelegenheit den Originalton, die Sprechgeschwindigkeit und die Aussprache der Zielsprache zu hören. Wenn diese Filme mit Übungen zum Hörverständnis kombiniert werden können, werden die Studierende, wie es bei Spielen der Fall ist, Vergnügen dabei haben und auch gleichzeitig lernen.

Aktivitäten im Zusammenhang mit diesen Analyseergebnissen werden im Abschnitt "Vorschläge" erörtert.

6.2. Vorschläge

Um Antworten auf die Fragestellungen der Studie zu finden, wurden qualitative und quantitative Analysen durchgeführt und Schlussfolgerungen gezogen. Laut den quantitativen Analysedaten waren die Ansichten der Studierenden zur Anwendung der Hörübungen "teilweise". Die letzte zu beantwortende Frage lautete: "Welche verschiedenen Übungen sollten gemacht werden, um das HV im Fernunterricht didaktischer zu gestalten?" Basierend auf den Ergebnissen der Studie werden hier zur Entwicklung der Hörfähigkeit Vorschläge gemacht und Praktiken, die dementsprechend durchgeführt werden können, angegeben.

Der Einsatz von Fernunterrichtsmethoden hat zu Veränderungen in der Rolle von Lehrenden und Lernenden geführt. Fernunterricht kann von großem Nutzen sein, wenn die Vorschläge von Lehrkräften, Lehramtskandidaten und verantwortlichen Institutionen berücksichtigt und umgesetzt werden.

Mit der Pandemiezeit waren nicht nur die Fakultäten, die Fernunterricht anbieten, sondern alle Bildungseinrichtungen von Einschränkungen betroffen. Die Online-Lehrzeit im Bereich Bildung und auch die ursprüngliche gewohnte Arbeit, hat wieder begonnen. Der Unterricht in allen schulischen Bereichen ist nicht mehr lehrerzentriert; Studierende werden zielstrebig zum Ziel hingeführt, notwendige Informationen werden zeitgerecht übermittelt. Lehrenden spielen eine Rolle als Moderator und erhöhen die Interaktion zwischen den Lernenden und dem Material. Sie können auch Rollen wie Kursdesigner, Materialdesigner und Ausbilder übernehmen. In Lernumgebungen,

insbesondere im Fernstudium, ist die Zahl der Lernenden ziemlich hoch. Dies bedeutet, dass der Lehrende immer in der Lage sein muss, die Bedürfnisse der Lernenden stärker als die formale Bildung anzusprechen. Es muss den Lehrern ermöglicht werden, in sehr kurzer Zeit auf die Fragen, Bedürfnisse und Probleme der Lernenden zu reagieren. Es erfordert auch das technische Wissen und die Fähigkeiten, um auf diese Weise zu reagieren. Je nach verwendeter Lernumgebung kann es nötig werden, dass der Lehrende sich mit mehreren Lernenden gleichzeitig, einzeln oder in einer Gruppe befassen muss. Insbesondere in simultanen Beratungsumgebungen, können verschiedene Fragen gleichzeitig von verschiedenen Studierenden gestellt und eine sofortige Antwort erwartet werden. Der Lehrende muss in der Lage sein, die Kursmaterialien gut genug zu kennen, um den Studierenden Übungen und Erklärungen zum Problem zu geben. Um diese Bildungsprozesse optimal durchführen zu können, muss er auch über technische Kenntnisse verfügen. Lehrkräfte, die Fremdsprachen im Fernunterricht unterrichten, müssen mit den Werkzeugen und Umgebungen, die im Sprachunterricht eingesetzt werden können, und ihren Auswirkungen auf das Sprachenlernen vertraut sein. Darüber hinaus sollte der Lehrende mit Materialien und Übungen vertraut sein, die alle kognitiven Fähigkeiten des Fremdsprachenkurses ansprechen können (Altunay, 2014, S. 139).

Die AÖF verfügt über verschiedene Lernportale; auf diese wurde im zweiten Teil der Studie näher eingegangen. Es ist möglich, dass dort diverse Übungen und Applikationen für den Fremdsprachenunterricht erstellt werden. Es kann Übungen und verschiedene Anwendungen enthalten, welche die Studierende benötigen und welche sie in den Analyseergebnissen zum Ausdruck gebracht haben, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Dieses Lernportal, wie z.B. Anadolum e-Campus, sollte im Rahmen eines bestimmten Curriculums durchgeführt und regelmäßig befolgt werden. Es kann möglich sein, das Hörvermögen zu verbessern, indem Aktivitäten wie Live-Sprechräume und tägliche Sprechstunden organisiert werden, die in den Aussagen der Studierenden enthalten sind. Anadolum e-Campus ist effizient für diesen Zweck verwendbar.

Darüber hinaus kann ein Zertifikatsprogramm zum Deutschkurs eingerichtet werden. Auch wäre es sehr von Vorteil, wenn für Fernstudierende, die Vorbereitungsklassen bzw. Hochschulen obligatorisch wären. Auch wäre es sehr zum

Vorteil, das aktiv genutzte Kursmaterial "Aussichten" zu überarbeiten und in eine für den Fernunterricht geeignete Form zu bringen.

Heutzutage steigt mit der Entwicklung von Bildungstechnologien und mit dem zunehmenden Einsatz mobiler Lernumgebungen im Fernunterricht die Qualität des Lernens und das Lernen wird überall jederzeit gefördert (vgl. Altunay, 2014, S. 141). Für den zielgerichteten Einsatz von diesen Lernumgebungen, werden Lehrkräfte und Lehramtskandidaten benötigt, die im Umgang mit neuen Technologien kompetent sind und über die Fähigkeit verfügen, alle Arten von digitalen Geräten zu verwenden. Altunay (2014) hebt in ihrer Arbeit hervor, dass die Fortschritte in der Informationstechnologie den Lehramtskandidaten ermöglicht hat, die Fernunterrichtsmethoden anzuwenden, die entweder im formalen System oder im offenen Fernunterrichtssystem registriert sind.

Es ist dringend erforderlich, dass auch die aktuell registrierten Lernenden über die notwendige Lehrbefähigung unterrichtet werden. Jeder Fremdsprachenlehrer sollte über das Konzept des Fernunterrichts informiert werden und in der Lage sein, seine Fächer im Fernunterricht zu unterrichten. Altunay (2014) betont, dass in den pädagogischen Fakultäten an Universitäten in der Türkei Einrichtungen von Fernlehrzentren für Fremdsprachen und Spracherziehung im Grundstudium eingeführt werden sollten. Die Etablierung von Lehrstrukturen darüber, wie und was Fernstudiengänge enthalten sollten, wird die Entwicklung und Verbreitung des Fernunterrichts in Bezug auf theoretische und praktische Anwendungen ermöglichen. Unter Berücksichtigung der Vorschläge von Altunay kann ein Programm erstellt werden, damit Lehramtskandidaten darauf vorbereitet werden, mit neuen technischen Methoden des Fernunterrichts zu unterrichten. Aus diesem Grund sollte sowohl für Studierende der Fernstudien- als auch der Fremdsprachenlehramtsstudiengänge ein Lehrangebot zu den Themen Fernunterricht und digitale Lernmethoden angeboten werden.

Fern- und medienunterstütztes Lernen und Lehren ist, wie in der Forschung erwähnt, sehr beliebt geworden. Aus diesem Grund sind sowohl Lerner als auch Lehrer in dieser Hinsicht mittlerweile ziemlich weit fortgeschritten. Wichtig ist dabei die Bereitstellung und der effektive Einsatz von Techniken und Materialien, die jedem Lernzweck dienen können. Die wichtigsten Kriterien des Fernstudiums sind Motivation und Kontrolle. In diesem Sinne ist es wichtig, Methoden und Materialien unter Berücksichtigung der in der Studie erwähnten Strategien und anderen Hilfsmittel

auszuwählen und anzuwenden. Auch sollte auf die Homogenität der Lernergruppe in jeder Hinsicht und die dem Lernzweck angemessene Auswahl geachtet werden. In dieser Studie wurde insbesondere die Hörfertigkeit geforscht und Vorschläge gemacht. Die Notwendigkeit, Lernsituationen und Methoden für effektives und dauerhaftes Lernen für alle Kompetenzen des Fremdsprachenlernens zu entwickeln, ist heute weithin bekannt. Mit dieser Studie sollen diejenigen beleuchtet werden, die auf diesem Gebiet forschen, und diejenigen, die die Hörfähigkeiten mit neuen Lernmethoden verbessern möchten. In Anbetracht der Analyseergebnisse und der daraus erstellten Empfehlungen wird davon ausgegangen, dass sich das HV von DaF im Fernstudium verbessern wird.

In Anlehnung an die im theoretischen Teil der Studie erläuterten Hörverstehensstilen und -strategien und den Ergebnissen der Analysen wurde im Anhang ein beispielhaftes Unterrichtsmodul für die Dozenten, die den Deutschunterricht durchführen, dargestellt. Das vorgestellte Modul kann für verschiedene Fächer angepasst werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aargau, K. (2008). *Fremdsprachen Lernen und Lehren- Methodisch-didaktische Umsetzung Umsetzungshilfe zum Lehrplan*, Departement Bildung, Kultur und Sport Englisch an der Primarschule.S. 7.
- Abu Shal, M. (2014). *Hören als rezeptive Fertigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Pädagogische Fakultäts Zeitung, Ain Shams Universität, Kairo
- Dieling, H./ Hirschfeld, U. (2000):Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, Berlin u.a.
- Adamczak, K. S. (2009). *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenen Alter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Forderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań,S. 405.
- Adamczak-Krysztofowicz, S., Stork, A. und Trojan, K. (2015). *Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts*. MedienPädagogik, 27. Feb. 15–30.
- Adamcová, L. (2011). *Hören und Zuhören im Fremdsprachenunterricht: Psychologische und didaktische Implikationen, 2011, S 24.* <https://dnb.info/110195115X/34.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 21.04.2020).
- Adıyaman, Z. (2002). *Avrupa Diller Yılı ve Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi*, S. 92. <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1111.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 20.08.2019).
- Akbari, E., Naderi, A., Simons, R.J.& Pilot, A. (2016). *Student Engagement and Foreign Language Learning Through Online Social Networks*, Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. 1-4. DOI: 10.1186/s40862-016-0006-7. <https://sfleducation.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40862-016-0006-7.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 21.03.2021).
- Aktaş, T. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1, No.1, April 2005 S. 94.
- Altıparmak M. Kurt İnci D., Kapıder M. (2011). *E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri*, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya, S. 321.

- Altunay, D. (2014). *Uzaktan Öğrenme Ve Yabancı Dil Öğrenimi: İngilizce Öğretimine Yönelik İki Temel Öneri*. 1. Açıköğretimle 30 Yıl. Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi 2. Uzaktan Öğretim - Türkiye I. Özkul Ali Ekrem II. Dizi: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları; No. 2028 S. 137-145.
- Anderson, J. C. & Gerbing D. W. (1988). *Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach*, Psychological Bulletin 103, 411–423.
- Anderson, A./ Lynch T. (1988). *Listening*, Oxford: Oxford University Press.
- Annetta, L. A. Folta, E., & Klesath, M. (2010). *V-Learning: Distance education in the 21st century through 3D virtual learning environments*. Springer Science & Business Media. In: Sezan, S. (2019). *Oyun Merkezli Öğrenme Ortamlarında Kavram Karmaşası: Oyunlaştırma, Ludifikasyon, Oyun Tabanlı Öğrenme, Ciddi Oyunlar*. Conference: International Open & Distance Learning Conference (IODL 2019) At: Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Arnold, P. & Lilian, L. & Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning, Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld 5, S. 22.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Unveröffentlichte Dissertation), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2324/280654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>pdf. (Zuletzt abgerufen am 20.06.2019).
- Balli, C., Sauter, E. (1999). *Medien und Fernunterricht*. In: Tippelt, R. (eds) *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2_55. (Zuletzt abgerufen am 02.06.2020).
- Bertelsmannstiftung. (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt. Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!*. S. 19. [file:///C:/Users/user/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Broschuere_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt%20(2).pdf). (Zuletzt abgerufen am 19.06.2020).
- Biebighäuser, K. (2015). *DaF-Lernen mit Apps*, Zur Einleitung der Sondernummer. *German as a Foreign Language* 2, 2015, 1-15.

- Biebighäuser, K. (2014). *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*, Eine empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen, Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. <https://www.scribd.com/document/439852109/Nevenka-Blazevic-Grundlagen-der-didaktik-und-methodik-des-unterrichts-deutsch-als-fremdsprache-pdf>. (Zuletzt abgerufen am 20.04.2021).
- Borgwardt, U. (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Hueber. S. 109.
- Bozavlı, E. (2013). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci Ve Amaçları*. Ekim 2013 Cilt:21 No:4 (Özel Sayı) Kastamonu Eğitim Dergisi S. 1561-1574. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209970>. (Zuletzt abgerufen am 12.10.2021).
- Brewer, J. & H., A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles* Newbury Park, CA: Sage.
- Brill, L. M. (2005). *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.
- Broek S. & , Van den Ende I. (2013). *Die Umsetzung des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für sprachen in den europäischen*. Miklos Györffi, Fachabteilung B: Struktur- und Kohäsionspolitik Europäisches Parlament B-1047 Brüssel/Bildungssystemen. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_DE.pdf. (Zuletzt abgerufen am 31.05.2022).
- Budiu, R. (2015). *Mobile: Native Apps, Web Apps and Hybrid*, <http://www.nngroup.com/articles/mobile-native-apps>. (Zuletzt abgerufen am 20.06.2020).
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/720/1/10008150.pdf> (Zuletzt abgerufen am 24.08.2018).
- Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum: Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Buttaroni, S. & Knapp, A. (1988). *Fremdsprachenwachstum Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*, Verband Wiener Volksbildung: Wien.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). München: Pearson Studium.
https://www.researchgate.net/publication/28358158_Einfuehrung_in_die_Test-_und_Fragebogenkonstruktion. (Zuletzt abgerufen am 30.05.2022).
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*, Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 5. Baskı.
- Cantoni, L. & Di Blas, N. & Rubinelli, S. et al. (2008). *Pensare e comunicare*, Apogeo, Milano.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*, Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 41/85.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*, [https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275227 pdf](https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26128/275227_pdf) (Unveröffentlichte Masterarbeit), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (Zuletzt abgerufen am 20.10.2019).
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*(2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage. <http://sandbox.informatics.iupui.edu/~kmacdorm/courses/ResearchDesign/Presentations/Creswell1Framework.pdf> (Zuletzt abgerufen am 20.10.2020).
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B., Ankara: Siyasal. In:”Bilimsel Araştırma Yöntemleri-Temel Kavramlar. Yrd.Doç.Dr.Hamide Deniz GULLEROĞLU, S. 25.
- Creswell, J.W. & Plano C.,V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>. (Zuletzt abgerufen am 10.10.2020).

- Crompton, H. (2013). *Mobile Learning. New Approach, New Theory*, In: Zane L. Berge und Lin Y. Muilenburg (Hrsg.) *Handbook of mobile learning*. New York: Routledge, S. 47–57.
- Çaycı, B. & Demir, M.K. (2006). *Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(4), S. 437-456.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*, (Unveröffentlichte Masterarbeit), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması*, (Unveröffentlichte Masterarbeit), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://doi.org/10.16916/aded.46766> pdf. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2020).
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.], Goethe Institut: München.
- Dietrich, I. (1989). „*Alternative Methoden*“ (Artikel 26), In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag: Tübingen, S. 159-165.
- Dirven, R. (1977). *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht- Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*, Scriptor Verlag: Kronberg/Ts.
- Dirven, R. (1984). „*Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle*“, In: Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hgg.). *Hörverstehen*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, S. 19-40.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*, (Unveröffentlichte Dissertation). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26112/275109>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2019).
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). *Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi*, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), S. 90-99.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*, (Unveröffentlichte Masterarbeit). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa <https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/1939/1/333891.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 02.10.2019).

- Duden Online (2015). *Duden Online Wörterbuch*, Eintrag App. <http://www.duden.de/rechtschreibung/App>, (Zuletzt abgerufen am 30.04.2019).
- Eisenlauer, V. (2014). *Multimodality in Mobile-Assisted Language Learning*, In: Marco Kalz, Yasemin Bayyurt und Marcus Specht (Hrsg.) *Mobile as Mainstream - Towards Future Challenges in Mobile Learning*. 13th World Conference on Mobile and Contextual Learning, mLearn 2014, Istanbul, Turkey, November 3-5, 2014, Proceedings. Cham: Springer (Communications in Computer and Information Science, 479), S. 328–338.
- Edelhoff, C. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht*, Einführung und Unterrichtsmodelle. Hueber Verlag: München.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). *Methods for integrating moderation and mediation: a general analytical framework using moderated path analysis*, Psychological methods, S. 12.
- Eickelmann, B. (2018). *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Ein aktueller Überblick*. In: *Digitalisierung in der schulischen Bildung Chancen und Herausforderungen*. McElvany, N. & Schwabe, F. & Bos, W. & H. G. Holtappels (Hrsg.) Waxmann Verlag. Münster, S. 11.
- Eggers, D. (1996). *Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, In: Peter Kühn (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt/Main u.a. Peter Lang S. 13-44.
- Eggers, D. (1999). *Sprachdidagogik Jahrbuch 1998. Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. Frankfurt: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (1998). *Hör- und Leseverstehen – Grundfragen der auditiven und visuellen Rezeption von Texten*, In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik*. Heft 28. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Becker-Kuns Druck + Verlag 1989. S. 111-124, hier S. 120. http://www.DaF.de/downloads/InfoDaF_1998_Heft_1.pdf. (Zuletzt abgerufen am 20.06.2020).
- Eldebsi, M. M. I. (2020). *Hörverstehensschwierigkeiten für die DaF-Lernenden*. Kairo, S. 1166.

- Emde, F. (2012). *Podcasts und Audiodateien zur Schulung des Hörverstehens: Beispiele für die Verwendung von Hörtexten im Englischunterricht*, In: Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule, hrsg. v. Jürgen Wagner u. Verena Heckmann, S. 65–72. http://www.DaF.de/downloads/InfoDaF_2011_Heft_1.pdf. (Zuletzt abgerufen am 04.10.2019).
- Erdem, A. (2012). *Yapilandirmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. https://C:/Users/user/Downloads/Yapilandirmaci_Karma_Ogrenme_Ortamlarini_n_Dinleme_.pdf (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (Zuletzt abgerufen am 12.10.2019).
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2. Baskı.
- Eschbacher, C. (2010). Diplomarbeit. *Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute*, Wien, S.14. <https://www.scribd.com/document/68069047/2010-07-28-0404286> (Zuletzt abgerufen am 26.08.2019).
- Falk S. (2015). *Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht*, Marburg, S. 21-22.
- Frederking, V. & Krommer, A. & Maiwald, K. (2012). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin, S. 206.
- Friedrich, H. & Mandl, H. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen; Bern (u.a.): Hogrefe Verlag.
- Forster, R. (1997). *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, Röhrig Universitätsverlag: St. Ingbert.
- Garcia, A. (2013). “*Zur Bedeutung und Vermittlung von Hörverstehensstrategien beim Fremdsprachenerwerb*“, Dargestellt am Beispiel eines ausgewählten DaF-Lehrwerks, (Unveröffentlicht Dipl.Arb), Wien. S. 36. <https://usearch.univie.ac.at/primoexplore/search?query=any,contains,AC11115424&vid=UWI>. (Zuletzt abgerufen am 24.07.2019).
- Garrote, A. Neuenschwander, M.P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie*, Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen, Windisch, S. 6. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2020).
- Gajek, E. (2002). *Komputery w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa. <https://www.pocztytaj.pl/ksiazka/komputery-w-nauczaniu-jezykow-obcych-elzbieta-gajek,12470>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2020).

- Glaboniat, M. (1993). *Hörverstehen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, Dipl.Arb. Wien. S. 14.
- Göth, C. & Schwabe, G. (2012). *Mobiles Lernen*, Haake, Jörg; Schwabe, Gerhard; In: SCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen." Wessner, Martin. München: Oldenbourg Verlag, 283-293. <https://docplayer.org/50069748-Mobiles-lernen-goeth-christoph-schwabe-gerhard.htm>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2019).
- Grell, J & Grell, M. (1999). *Unterrichtsrezepte*, Beltz Taschenbuch: Weinheim.
- Greene, J. C. & Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). "*Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*", Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3):255–274.
- Grothjan, R. (2000). *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*, Studieneinheit, Hellenic Open University.
- Grotjahn, R. & Tesch, B. (2010). *Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch*, In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), 125-150. Greene, J.C. (2005). "The generative potential of mixed methods inquiry". International Journal of Research & Method in Education, 28(2):207 – 211.
- Grüner, G. & Kahl, O. & Georg, W. (1974). *Kleines berufspädagogisches Lexikon*, W. Bertelsmann Verlag KG: Bielefeld.
- Grünewald, A. (2017). *Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*, In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva BurwitzMelzer / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch/Hans-Jürgen Krumm. Tübingen 6 2016, 463–466.
- Güneş, F.(2015). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Yayınları. Ankara. S. 76.
- Hadjetian, S. (2003). *Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen*. Term Paper. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/42825>. (Zuletzt abgerufen am 19.08.2020).

- Hair, J. F. & Black, W. C. & Babin, B. J. & Anderson, R. E. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Handke, J. (2015). *Shift Learning Activities – vom Inverted Classroom Mastery Model zum Xmooc*. In: Nicolae Nistor, Sabine Schirlitz (Hrsg.) “*Digitale Medien und Interdisziplinarität Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*”. Waxmann. Münster-New York, S. 114.
- Häussermann, U. & Piepho, H. (1996). *Deutsch als Fremdsprache, Abriß einer Aufgabe-und Übungstypologie »Aufgaben-Handbuch«* Iudicium, München.S. 116-117.
- Henrici, G. (1986). Studienbuch: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Eine Auswahl mit einer Bibliographie von Lutz Köster, Paderborn, Schöningh.
- Henrici, G. (2001). *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 841-853.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Honnef-Becker, I. (1996). „*Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache*“. In: Kühn, Peter (Hg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Peter Lang GmbH- Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, S. 45-77.
- Hörmann, H. (1991). *Einführung in die Psycholinguistik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt. S. 67.
- Huneke H.-W. & Seining W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache*, Eine Einführung, »Grundlagen der Germanistik.« 3.Auflage. Erich Schmidt Verlag GmbH& Co. Berlin.S. 84.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*, Boston, MA: Allyn ve Bacon. S. 106.
- Jones C. Fortescue S. (1987). *Using computers in the language classroom*. Longman. Harlow. <https://blog.tyczkowski.com/2011/08/einsatz-des-computers-im-fremdsprachenunterricht/>.(Zuletzt abgerufen am 09.04.2019).

- Jung, L. (2001). *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. (Lernmaterialien). Paperback.
<http://www.zskomber.edu.sk/NEJ/unterricht/lerntechnik/pdf/Methoden.pdf>.
(Zuletzt abgerufen am 20.03.2021).
- Jung, M. (2011). *Fernstudium Forum*, Fernstudium-Infos.de. S. 2.
<https://www.fernstudium-infos.de/forum/2-fernstudium-forum/> (Zuletzt abgerufen am 12.04.2019).
- Jung, M. & Oppermann, A. (2011). *100 Fragen und Antworten zum Fernstudium, Richtig begleitet zum Erfolg*. ISBN 978-3-88264-519-4. S. 128.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. b.). Ankara: Asil yayın Dağıtım.
- Kautz, U., (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium. S. 106.
[file:///C:/Users/user/Downloads/Zur_Fertigkeit_des_Horverstehens_im_DaF-Unterricht%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Zur_Fertigkeit_des_Horverstehens_im_DaF-Unterricht%20(3).pdf). (Zuletzt abgerufen am 16.09.2020).
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana. <file:///C:/Users/user/Downloads/205901.pdf> (Zuletzt abgerufen am 15.09.2019).
- Karadağ, N. (2021). *Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınav uygulamasının sınav hazırlama sürecine etkisi*, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd auad.anadolu.edu.tr. Cilt 7, Sayı 1, S. 45-60 (ISSN 2149-2360).
- Karadağ N.& Akyıldız M.& Kumtepe A.T.& Akgün H.R. (2017). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi soru yazarlarının ölçme ve değerlendirme seminerlerine ilişkin görüşleri*, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi – AUAd auad.anadolu.edu.tr. Cilt 3, Sayı 3, S. 9-46.

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*, (Unveröffentlichte Dissertation). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. file:///C:/Users/user/Downloads/315052.pdf. (Zuletzt abgerufen am 15.08.2020).
- Kaya, M. F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin Web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir. file:///C:/Users/user/Downloads/323478.pdf. (Zuletzt abgerufen am 15.05.2020).
- Keleş, E. (2013). *Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*, (Unveröffentlichte Masterarbeit). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale. file:///C:/Users/user/Downloads/345827.pdf. (Zuletzt abgerufen am 08.10.2019).
- Kitzler, S. (2011). *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke. Diplomarbeit. Wien. S. 29.
- Klinglmair, A. (2008). *Zur Rolle des Hörens im Deutsch als Zweitspracheunterricht* Analyse von Hörmaterial ausgewählter Lehrwerke im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht erwachsener MigrantInnen, Diplomarbeit. Wien. S. 24. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1251002>. (Zuletzt abgerufen am 08.09.2019).
- Kober, C. & Paland-Riedmüller M. & Hafner, S. (2015). „Daumen hoch“ für das virtuelle Klassenzimmer-Zur Förderung mündlicher Interaktion in studienvorbereitenden Online-Sprachkursen durch den Einsatz eines virtuellen Klassenzimmers mit ergonomischer Benutzeroberfläche, “Digitale Medien und Interdisziplinarität Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven”, Waxmann, Münster-NewYork,S.229. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11369/pdf/Suner_Paland_Riedmueller_2015_Blended_Learning.pdf .(Zuletzt abgerufen am 11.10.2020).
- Köse, D. (2007). *Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 18, S. 112.

- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert*. In: Fremdsprache Deutsch 24: Kombinierte Fertigkeiten. S. 5-12.
- Kühn, P. (1996). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Peter Lang GmbH- Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, S. 13-44.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. file:///C:/Users/user/Downloads/226919.pdf. (Zuletzt abgerufen am 01.11.2020).
- Kusolrod, P. (2003). *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots "Deutsch als Fremdsprache" für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*, Kassel, 2003, S. 152.
- Lernstand 8. Aus: IQB (Hg.), *Vergleichsarbeiten 2014, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8)*, Englisch – Didaktische Handreichung, Modul B, S. 6-9 und 22f. <http://docplayer.org/51170764-Vergleichsarbeiten-jahrgangsstufe-vera-8-englisch-didaktische-handreichung-modul-b-didaktische-erlaeuterung-hoer-und-leseverstehen.html>. (Zuletzt abgerufen am 01.10.2020).
- Leubolt, M. (2006). *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*, Diplomarbeit. Universität Wien, S 11.
- Leupold, E. (2007). *Französisch unterrichten Grundlagen, Methoden, Anregungen*. 4. Aufl. S. 84. (Zuletzt abgerufen am 02.11.2020).
- Litwin, W. (2000). *Komputer w nauczaniu języków obcych*, In: *Języki Obce w Szkole* 2000/5, Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, Warszawa. file:///C:/Users/user/Downloads/2001_04_all.pdf. (Zuletzt abgerufen am 24.07.2019).
- Looi, C. Et Al. (2010). *Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: A research agenda*, In: *British Journal of Educational Technology*. Volume 41. Issue 2. S. 154-169. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/227840883_Leveraging_mobile_technology_for_sustainable_seamless_learning_A_research_agenda. (Zuletzt abgerufen am 27.05.2019).

- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi*, (Unveröffentlichte Masterarbeit). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay. file:///C:/Users/user/Downloads/215629.pdf (Zuletzt abgerufen am 20.10.2019).
- Mayrberger, K. (2013). *Unterwegs lernen, Mobile Endgeräte im Unterricht*, Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft. Mobiles Lernen 1: S. 5–7.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, (Unveröffentlichte Dissertation), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. file:///C:/Users/user/Downloads/288406.pdf. (Zuletzt abgerufen am 02.03.2020).
- Mitschian, H. (2010). *M-Learning-Die Neue Welle? Mobiles Lernen Für Deutsch Als Fremdsprache*, Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Kassel. S. 18.
- Motteram, G ve Sharma, P (2009). *Blending Learning in a Web 2.0 World (Bir web 2.0 dünyasında öğrenimi harmanlamak)*, Uluslararası Gelişen Teknolojiler ve Toplum Dergisi, 7 (2), 83–96. Return to ref 2009 in article. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.8414&rep=rep1&type=pdf>. (Zuletzt abgerufen am 10.01.2020).
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test. (Testgütekriterien). In: H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (2. Auflage, S. 7–26). Berlin, Heidelberg: Springer. https://www.researchgate.net/publication/225209201_Qualitätsanforderungen_an_einen_psychologischen_Test_Testgütekriterien. (Zuletzt abgerufen am 30. 05. 2022).
- Neuf-Münkel, G. (1989). *Bericht der Arbeitsgruppe Hörverstehen*, In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik, Heft 28, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Regensburg: Becker-Kuns Druck Verlag, S. 91-104, hier S. 100-101.

- Neuner, G. (1979). *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (2000). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung*, Langenscheidt Berlin, München, Wien [u.a.].
- Nieweler, A. (2006). *Analyse einer IQB-Aufgabe im Fach Französisch*, In: Die Evaluation des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. 2016. <https://www.grin.com/document/371142>. (Zuletzt abgerufen am 02.03.2019).
- Neveling, C. (2000). *Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht*, Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47, S. 3–9.
- Newman, I. & Benz, C.R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nunnally J. C. & Bernstein I. H. (1994). *Psychometric Theory (3rd ed.)*, New York: McGraw-Hill. Reichardt, C. S. & Rallis, S. F. (1994). *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives*(Eds). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312005003431>. (Zuletzt abgerufen am 30.05.2022).
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismanig: Hueber.
- Ortner, B. (2007). *Alternative Methoden*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.) (2007), 234-238.
- Paschke, P. (2000). *Fremdsprachliches Hörverstehen, Grundlagen, Lernziele und Probleme der Leistungsmessung*, M.A.-Thesis. Dublin.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage Publications, California, In: *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Aktaran: Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*(3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage. (Zuletzt abgerufen am 10.07.2019).
- Piepho, H.E. (1991). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I*. Lahn-Verlag- GmbH. Limburg.
- Pohjola, K. (2011). *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston paino. <https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/uusi-koulu>. (Zuletzt abgerufen am 12.07.2019).
- Pollet, D.(2015). *Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple a gagnant ?* Analyse N 15 FAPEO, Zugriff im Artikel von Güneş, Firdevs. www.fapeo.be/analyses. (Zuletzt abgerufen am 01.11.2020).
- Raessens, J. (2014). The ludification of culture. In S. Fizek, M. Fuchs, P. Ruiino, & N. Schrape (Eds.), *Rethinking gamification* (pp. 91–114). Lüneburg, Germany: Leuphana University of Lüneburg, Meson Press. In: Sezan, S. (2019). *Oyun Merkezli Öğrenme Ortamlarında Kavram Karmaşası: Oyunlaştırma, Ludifikasyon, Oyun Tabanlı Öğrenme, Ciddi Oyunlar*. Conference: International Open & Distance Learning Conference (IODL 2019) At: Anadolu University, Eskişehir, Turkey. (Zuletzt abgerufen am 15.08.2021).
- Rensing, C. & Tittel, S. (2013). *Situiertes mobiles Lernen – Potenziale. Herausforderungen und Beispiele*, In: *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Hrsg. V Claudia de Witt u. Almut Sieber, S. 121–142. Wiesbaden: Springer VS.
- Roche, J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber. S. 14. In: Daumen hoch für das virtuelle Klassenzimmer-Zur Förderung mündlicher Interaktion in studienvorbereitenden Online-Sprachkursen durch den Einsatz eines virtuellen Klassenzimmers mit ergonomischer Benutzeroberfläche, Kober, Ines Paland-Riedmüller und Stephanie Hafner (2008). http://www.kober_ua_2015_Daumen_hoch.pdf. (Zuletzt abgerufen am 10.08.2019).

- Rohs, M. (2013). *Informelles Mobiles Lernen*, In: Mobile “Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten”, hrsg. v. Claudia de Witt u. Almut Sieber, 75–97. Wiesbaden: Springer VS.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf. (Zuletzt abgerufen am 10.06.2019).
- Sauer, A. (2010). *Podcasts und Podcasting im gymnasialen Französischunterricht. Potenziale und Grenzen eines digitalen Mediums unter besonderer Berücksichtigung des Medienalltags Jugendlicher*, Bamberg. S. 96-97. https://www.unibamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_didaktik/romanistik/Dateien/2014/zulassungsarbeit_andrea_sauer-1.pdf. (Zuletzt abgerufen am 05.05.2019).
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule*, Medienpädagogische und –didaktische Perspektiven im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. S. 6-8.
- Schmechtig, N. & Puderbach, R. & Schellhammer, S. & Gehrman A. (2020). *Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten in Unterricht und Schule*. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen 2019, Dresden, S. 2-28. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud_sylber/Lehrkraeftebefragung_Digitalisierung_Broschuere_2020.pdf?lang=de. (Zuletzt abgerufen am 28.10.2020).
- Schumann, A. (1989). *Übungen zum Hörverstehen*, (Artikel 42), In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag: Thübingen, S. 201-204 S 244.
- Schumann, A. (1995). *Übungen zum Hörverstehen*, In: Bausch, K.-R./ Christ H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Thübingen.

- Seidl, L. (2009). *Hörverstehen in Theorie und Praxis, Mit Unterrichtsentwurf für die Jahrgangsstufen 7-10*. Examenarbeit, München. S. 24.
- Sezgin, S (2018). *Çevrimiçi dersler için uyarlanabilirliğe dayalı oyunlaştırma tasarımı İlkelerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, S.8. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/2538/481600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Zuletzt abgerufen am 26.10.2020).
- Sipahi B. & Yurtkoru E.S. & Çinko M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, İstanbul, Beta Yayınları.
- Solmecke, G. (1992). *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*, In: Fremdsprache Deutsch 7: Hörverstehen. S. 4-11.
- Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Langenscheidt: Berlin, München.
- Solmecke, G. (2001). *Hörverstehen*, In: G. Helbig & L. Götze & G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, Artikel 92; S. 893-900.
- Solmecke, G. (2003). *Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4+5/2003, S. 4-10.
- Stork, A. (2012). *Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick*, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39 (1): S. 3–16.
- Specht, M. & Kalz, M. K. & Börner, D.(2013). *Innovation und Trends für Mobiles Lernen*. In: *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*, Hrsg. V. Claudia de Witt u. Almut Sieber, S. 55–74. Wiesbaden: Springer VS. MedienPädagogik, S. 15–30.

- Sydänmetsä, L. (2017). *Die Nützlichkeit mobiler Applikationen beim Sprachlernen: Auffassungen von Sprachstudenten des Deutschen und Schwedischen*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54332/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201706062707.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 15.04.2020).
- Taş, H.Y. & Demirdöğmez, M. & M.Küçüköğlü. *Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri*. OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches. ISSN:2528-9527 E-ISSN: 2528-9535. <http://opusjournal.net>.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394731>. (Zuletzt abgerufen am 17.09.2021).
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage. Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), S. 61-77.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2006). *Mixed methods sampling: A typology with examples*, *Journal of Mixed Methods. Research*, 1, S. 77-100.
- Terrell & Krashen (1983). In: Stangl, W. (2022). Natural approach . Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.<https://lexikon.stangl.eu/7860/natural-approach>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2020).
- Thaler, E. (2012). *Hörverstehens-Kompetenz*. In: Ders. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen: 160-168.
- Thönen, M. (2020). *Katgeorien Beispiele, digital, distance learning, forschen, lernen* Fachexpertin NMG am PZ.BS, Veröffentlicht am 09/04/2020. NMG. Projekt. Umsetzung, S. 15.
- Tîrziu, A.M. & Vrabie, C.I. (2016). NET Generation. Thinking outside the box by using online learning methods. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 8, pp 41-47. In: Sezan, S. (2019). *Oyun Merkezli Öğrenme Ortamlarında Kavram Karmaşası: Oyunlaştırma, Ludifikasyon, Oyun Tabanlı Öğrenme, Ciddi Oyunlar*. Conference: International Open & Distance Learning Conference (IODL 2019) At: Anadolu University, Eskişehir, Turkey.

- Trouvain, J. (2008): Homophone und Homonyme im Deutschen, Phonetik-Büro Trouvian. <https://silo.tips/download/9r-a-zu-essen-aasaqds-wild-bret-brettws-acht-acht-zu-achten-acht-zu-acht-gebenh>. (Zuletzt abgerufen am 25.09.2021).
- Tschirner, E. (1996). *Spracherwerb im Unterricht: Der Natural Approach. Fremdsprachen lehren und lernen*, 25, 50-69. https://www.researchgate.net/profile/Erwin-Tschirner/2/publication/321919903_Spracherwerb_im_Unterricht_Der_Natural_Approach/links/5a3985ae458515889d2aca95/Spracherwerb-im-Unterricht-Der-Natural-Approach.pdf. (Zuletzt abgerufen am 29.09.2019).
- Tschirner, E (1999). *Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit*. In: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52. Regensburg: FaDaF. S. 64-78. <https://docplayer.org/25943621-Materialien-deutsch-als-fremdsprache.html>. (Zuletzt abgerufen am 29.09.2019).
- Tuğla, B (2011a). *Web 2.0 dil öğrenme siteleri dil öğrenimini kolaylaştırmada ne kadar etkilidir?* Pusula: Greenwich Üniversitesi'ndeki Öğrenme ve Öğretme Dergisi, 3 , 57-63.
- Tulodziecki G, & Herzig B, & Grafe S (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). UTB, Bad Heilbrunn. S.14.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2002). *Computer & Internet im Unterricht, Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin, Cornelsen Scriptor. S. 67.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2004). *Handbuch Medienpädagogik*, Band 2. Mediendidaktik. Stuttgart. Klett-Cotta. S. 89.
- Tyczkowski, L. (2008). *Lesen und Hören, Rezeptive Fertigkeiten*. Lizentiärsarbeit. <https://www.grin.com/document/112010>. (Zuletzt abgerufen am 28.04.2019).
- Uçak, S. (2016). *Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma*1. Aydın Tömer Yayınları.Sayı 1. Yıl 1. (65-79). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382488>. (Zuletzt abgerufen am 29.09.2021).

- Valette, R. M. (1975). *Tests im Fremdsprachenunterricht*, Franz Cornelsen Verlag, Berlin.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). *A method for quantifying content validity of health-related questionnaires*, Am J Health Behav ;21 (1):67-70.
- Vielau, Axel (2000). *Methodik des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, Cornelsen.
- Wiemer, C. (1999). *Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess*, In: Eggers (Hrsg.) Sprachandragogik Jahrbuch 1998, Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern- und Erwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, Frankfurt: Langenscheidt, S. 37-55.
- Wiemann, B. (2009). *Evaluation und Verbesserungsvorschläge für Hörverstehensaufgaben im Anfängerunterricht der Erwachsenenbildung*. Chemnitz, S.30. https://www.tuchemnitz.de/phil/english/sections/ling/download/tcheses/wiemann_hoerverstehen2009.pdf. (Zuletzt abgerufen am 28.10.2019)
- Witt, C. (2015). *Mobiles Lernen. Didaktische Szenarien und technologische Möglichkeiten*, Vortrag auf der ICM-Fachtagung. Marburg. <https://www.youtube.com/watch?v=BQG5TVKGihM>. (Zuletzt abgerufen am 27.04.2019).
- Wolff, D. (1983). *Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht*, In: Die neueren Sprachen 82. 4/1983, 282-287.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. file:///C:/Users/user/Downloads/089654.pdf. (Zuletzt abgerufen am 23.04.2018).
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede Elves yönteminin etkisi*, (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. file:///C:/Users/user/Downloads/73850.pdf. (Zuletzt abgerufen am 19.08.2019).

- Yaşar, Ş. (1988). *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması* (Unveröffentlichte Dissertation), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.16. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2019).
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul. file:///C:/Users/user/Downloads/102371.pdf (Zuletzt abgerufen am 10.02.2019).
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde. file:///C:/Users/user/Downloads/209406.pdf. (Zuletzt abgerufen am 05.07.2019).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zehenter, T. (2018). *Der Verbalaspekt im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse ausgewählter bosnischer, kroatischer und serbischer Lehrwerke*, Diplomarbeit, Graz, S. 14.
<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/3106287/full.pdf>. (Zuletzt abgerufen am 05.07.2019).
- Zeytinkaya, D. (2018). *Filmler Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Etkin Bir Şekilde Kullanılabilir?*. Cilt / Volume: 5. Sayı / Issue: 3 2018 S. 36.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/615675>. (Zuletzt abgerufen am 05.07.2021).

ONLINE-QUELLEN

- 1-<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/Fernlernen-33824>. (Zuletzt abgerufen am 15.09.2019).
- 2-<https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/apps/>. (Zuletzt abgerufen am 24.06.2018).
- 3-<https://freud-edu.de/uzaktan-egitim/>. (Zuletzt abgerufen am 05.09.2018).
- 4-<https://www.iienstitu.com/blog/uzaktan-egitim-nedir-online-egitimin-dezavantajlari>. (Zuletzt abgerufen am 15.06.2018).
- 5-<https://www.aof.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/acikogretim-sistemi-1>. (Zuletzt abgerufen am 17.06.2020).
- 6-<https://dijilopedi.com/2020-turkiye-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>. (Zuletzt abgerufen am 11.10.2021).

7-<https://www.geers.de/rund-ums-hoeren/hoerorgan-gehirn/>.(Zuletzt abgerufen am 19.08.2021).

8-<https://www.amplifon.com/de/amplifon-blog/wie-funktioniert-das-gehoer>.
(Zuletzt abgerufen am 24.07.2020).

9-<https://www.aubi-plus.de/kunden/eltern/generation-z/> (Zuletzt abgerufen am 07.06.2022).

ANHANG-1. Anadolu Üniversitesi Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 13.03.2020 Protokol No: 23659

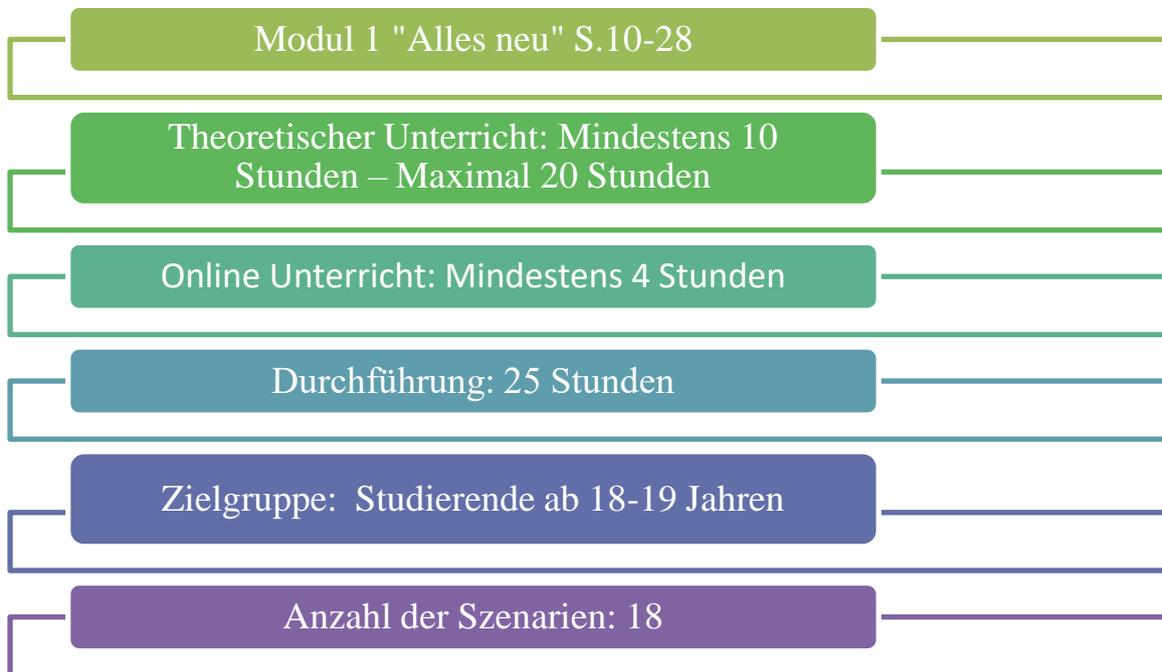
Tarih: 03.06.2020

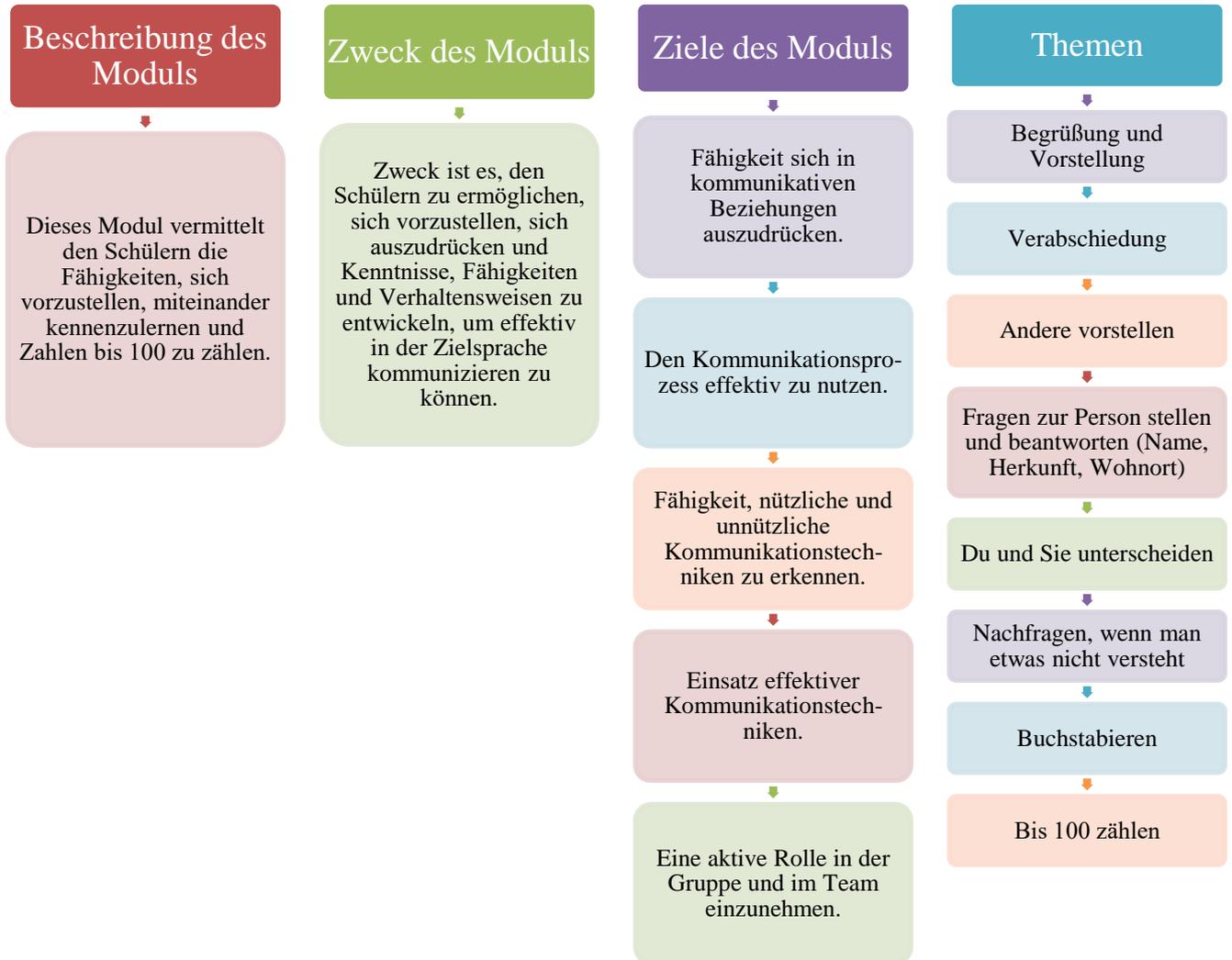


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Schülerverhalten und Schülermeinungen der Daf-Lernenden im Rahmen der Erweiterung des Hörverstehens, dargestellt am Beispiel eines ausgewählten Daf-Fernlehrwerks "Aussichten" am Fernstudium der Anadolu Universität Eskişehir Açıköğretim Almanca Ders Materyali "Aussichten" Kitabı Örnek Alınarak, Açıköğretim Öğrencilerinin Seçmeli Yabancı Dil Olarak İşitme Becerisi Alıştırmalarını Kullanmalarına İlişkin Davranışları
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA
TEZ YAZARI:	Ayfer ÇOLAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	
KARAR:	Olumlu

ANHANG-2. Unterrichtsmodul





Strategien und Stile

Mögliche Arbeitsformen:

Vor dem Hören:

- Besprechung zum globalen Verständnis der Einheit
- Schlüsselwörter vorgeben
- Vorspielen zur sprachlichen und inhaltlichen Version des Hörtextes
- Antizipationen zum Hörstoff herstellen
- Visuelle und akustische Aufforderungen wie Stimmen, Geräusche usw.
- Zuordnungsübungen

Während des Hörens:

- Text miteinander lesen
- Globale W-Fragen beantworten
- Einzelne Informationen aufschreiben
- Visuelles Diktat
- Fragen zum selektiven Textverständnis

Textverständnis nach dem Hören:

- Richtig-Falsch Aufgaben
- Fragen zum intensiven Textverständnis
- Welche Aussagen sind richtig?
- Richtige Reihenfolge von Bildern und Wörtern herstellen
- Zuordnungsübungen
- Lückentexte
- Inferenzübungen

Lernziel-Lernverhalten

Kognitive Lernziele und Verhaltensweisen:

Ziel I: Die Konzepte der Selbstvorstellung und Kennenlernmoduls ausdrücken können.

Verhalten:

- Schreiben/Aussprechen von Konzepten, die effektiv sind, um sich vorzustellen.
- Schreiben/Aussprechen von Konzepten im Zusammenhang mit der Vorstellung anderer.

Affektive Lernziele und Verhaltensweisen:

Ziel II:

Vokale/Konsonanten schreiben/sprechen können.

Verhalten: Erkennen der Bedeutung des Alphabets; die Verwendung von Buchstaben mit Vokalen.

Benutzung richtiger Aussprache

Ziel III: Den Text lesen und verstehen können.

Verhalten: Lautes Vorlesen in Übereinstimmung mit der Phonetik.

Die Erkennung von Stress beim Vorlesen.

Den gelesenen Text mit eigenen Worten ausdrücken.

Psychomotorische Lernziele und Verhaltensweisen:

Gestik und Mimik angemessen einsetzen, frei sprechen, richtige Betonung nutzen.

Einheiten

A:Ankommen

B:Erste Kontakte

C:Die neue Adresse

