

T.C.
TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ

**EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR EFFEKTIVITÄT
DES LEHR- UND LERNPROZESS IN DER ONLINE-
LEHRE DES FACHES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serhan TAŞ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ

İSTANBUL, Ocak 2023

**T.C.
TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİ**

**EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR EFFEKTIVITÄT
DES LEHR- UND LERNPROZESS IN DER ONLINE-
LEHRE DES FACHES DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Serhan TAŞ
(198108006)**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih : 26.01.2023

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ

: Prof. Dr. Leyla COŞAN

: Dr. Öğr. Üyesi Gülay HEPPİNAR

İSTANBUL, Ocak 2023

VERSICHERUNG DER EIGENSTÄNDIGEN ARBEIT

Ich versichere die Masterarbeit selbstständig und lediglich unter der Benutzung der im Literaturverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel angefertigt zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Istanbul, den 09.01.2023

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich ermutigt haben, diese Masterarbeit anzufertigen.

Vor allem gilt mein größter Dank meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Aysel Uzuntaş, die meine Arbeit fachlich betreut und begutachtet hat. Für die freundliche Hilfe, wertvolle Ratschläge und hilfreichen Anregungen bei der Erstellung der Masterarbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt auch Frau. Prof. Dr. Gisella Ferraresi-Lohrengel, die immer ein offenes Ohr hatte und mich mit wichtigen Empfehlungen und Ratschlägen bei der Entstehung des Themas unterstützt hat.

Zudem möchte ich mich bei den Jury-Mitgliedern Frau Prof. Dr. Leyla Coşan, Frau Dr. Gülay Heppinar, sowie bei den Ersatzmitgliedern Frau Dr. Isabell Aydan Risch und Dr. Monika David für die wertvollen Anregungen bedanken.

Ebenfalls gilt mein Dank an alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen meiner Befragung, die sich die Zeit genommen haben, bei der Umfrage mitzumachen. Diese Arbeit wäre ohne sie nicht möglich gewesen.

Abschließend möchte ich mich bei meinem Vater (Osman Taş) bei meinen Geschwistern (Serkan, Sibel, Ebru, Sinem und Eda Seda) und bei meinen Freunden (Canberk Arslan, Emre Şahan und Gökhan Altuntaş) für den Beistand während des Studiums und für die tolle Unterstützung bedanken.

Widmung

Ich widme diese Arbeit in tiefer Dankbarkeit meiner Mutter Semira Taş, die im Jahr 2007 von uns gegangen ist.

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-------------|
| DANKSAGUNG | ii |
| INHALTSVERZEICHNIS | iii |
| ZUSAMMENFASSUNG | vi |
| ABSTRACT | vii |
| ÖZET | viii |
| LISTE DER ABKÜRZUNGEN | ix |
| TABELLENVERZEICHNIS | x |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | xi |
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 1.1. VORWORT | 1 |
| 1.2. RELEVANZ DES THEMAS | 2 |
| 1.3. MOTIVATION DER ARBEIT | 5 |
| 1.4. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN | 7 |
| 1.5. ABLAUF DER MASTERARBEIT | 9 |
| 2. LITERATURRECHERCHE | 11 |
| 2.1. METHODIK DER LITERATURRECHERCHE | 11 |
| 2.1.1. Systematische Literaturrecherche | 12 |
| 2.1.2. Semi-systematischer Review | 12 |
| 2.1.3. Integrativer Review | 13 |
| 2.1.4. Vorgehensweise | 13 |
| 2.2. FORSCHUNGSSTAND | 14 |
| 2.2.1. Bewertungsschemen nach Brandenburg & Remmers..... | 16 |
| 2.2.2. Effektiver Unterricht (11 Variablen) nach Rosenshine und Furst | 20 |
| 2.2.3. Emotionale Gefühle bei Fremdsprachen nach Horwitz | 25 |
| 2.2.4. Wirkungsmodell Plus | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.5 Herausforderung und Effektive Praktiken | 29 |
| 2.2.6. Hattie Studie..... | 33 |
| 2.2.7. Die Klarheit im Unterricht und ihre Dimensionen..... | 36 |
| 2.2.7.1. Klarheit beim Sprechen | 36 |
| 2.2.7.2. Klarheit der Organisation | 37 |
| 2.2.7.3. Klarheit der Erläuterung..... | 37 |
| 2.2.7.4. Bewertung von Lernen der Schüler..... | 39 |
| 2.2.8. Die Rolle der Aussprache, Grammatik und Dialoge im Unterricht | 40 |
| 2.2.8.1. Aussprache | 40 |
| 2.2.8.2. Grammatik..... | 41 |
| 2.2.8.3. Dialoge | 43 |
| | |
| 3. METHODEN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG | 45 |
| | |
| 3.1. EINFÜHRUNG..... | 45 |
| 3.2. TEILNEHMER..... | 47 |
| 3.2.1. Sprachlehrkräfte der TDU..... | 48 |
| 3.2.2. Lernende an der TDU | 49 |
| 3.3. METHODENAUSWAHL..... | 52 |
| 3.4. METHODE DER DATENERHEBUNG | 52 |
| 3.5. METHODEN DER DATENANALYSE..... | 64 |
| | |
| 4. DATENANALYSE UND ERGEBNIS | 66 |
| | |
| 4.1. Deskriptive Statistik und die Verteilung der Antworten im Fragebogen | 66 |
| 4.1.1. Feststellungen in Bezug auf Item 1 | 67 |
| 4.1.7. Feststellungen in Bezug auf Item 7 | 68 |
| 4.1.2. Feststellungen in Bezug auf Item 2..... | 69 |
| 4.1.3. Feststellungen in Bezug auf Item 3 | 70 |
| 4.1.4. Feststellungen in Bezug auf Item 4..... | 71 |
| 4.1.5. Feststellungen in Bezug auf Item 5..... | 72 |
| 4.1.6. Feststellungen in Bezug auf Item 6..... | 73 |
| 4.1.8. Feststellungen in Bezug auf Item 8..... | 74 |
| 4.1.9. Feststellungen in Bezug auf Item 9..... | 75 |
| 4.1.10. Feststellungen in Bezug auf Item 10..... | 77 |
| 4.1.11. Feststellungen in Bezug auf Item 11 | 78 |
| 4.1.12. Feststellungen in Bezug auf Item 12..... | 79 |
| 4.1.13. Feststellungen in Bezug auf Item 13..... | 80 |
| 4.1.14. Feststellungen in Bezug auf Item 14..... | 81 |
| 4.1.15. Feststellungen in Bezug auf Item 15..... | 82 |
| 4.1.16. Feststellungen in Bezug auf Item 16..... | 83 |
| 4.1.17. Feststellungen in Bezug auf Item 17..... | 84 |
| 4.1.18. Feststellungen in Bezug auf Item 18..... | 85 |
| 4.2. RELIABILITÄT DER IM FRAGEBOGEN VERWENDETEN SKALEN . | 86 |
| 4.3. HYPOTHESEN UND STATISTISCHE DATENANALYSE | 87 |
| 4.4. ANALYSE DER FORSCHUNGSFRAGE 1..... | 94 |
| 4.5. ANALYSE DER FORSCHUNGSFRAGE 2..... | 97 |

| | |
|---|------------|
| 5. AUSWERTUNGEN UND INTERPRETATIONEN | 102 |
| 5.1. ZUSAMMENFASSUNG-SCHLUSSFOLGERUNGEN..... | 102 |
| 5.2. DISKUSSION | 111 |
| 5.3. AUSBLICK | 113 |
| BIBLIOGRAFIE | 116 |
| ANHANG | 123 |
| ANHANG A FRAGEBOGEN FÜR LEHRENDE..... | 123 |
| ANHANG B FRAGEBOGEN FÜR DIE STUDIERENDEN | 126 |
| ANHANG C FRAGEBOGEN FÜR DIE STUDIERENDEN | |
| (ÜBERSETZUNG INS TÜRKISCHE) | 129 |
| LEBENS LAUF | 133 |

ZUSAMMENFASSUNG

Schon in der Vergangenheit stand das effektive Lehrerverhalten und die Eigenschaften der Lehrer im Fokus der Wissenschaftler, sodass zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten publiziert wurden. Die Schulleistungen der Schüler sind von verschiedenen Faktoren abhängig. Zu diesen Faktoren gehören auch Lehrerverhaltensweisen und Lehrerpersönlichkeiten. Im Rahmen der technologischen Fortschritte ändert und entwickelt sich die Welt permanent weiter, sodass viele Universitäten neben der Präsenzlehre auch Online-Lehre anbieten.

Damit die Effektivität in der Online-Lehre gefördert werden kann sind neue Methoden und Strategien erforderlich. Zudem werden weitere Erkenntnisse benötigt, um den Online-Unterricht zu optimieren.

Das Ziel dieser Arbeit ist festzustellen, wie Sprachlehrkräfte und Studierende den Online-Unterricht wahrnehmen. Es wird untersucht, welche Verhaltensweisen der Sprachlehrkräfte von den Studierenden als effektiv wahrgenommen werden und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in der Wahrnehmung der Sprachlehrkräfte und Studierenden über den Online-Unterricht gibt.

Diese Arbeit stützt sich an einer quantitativen Forschungsmethode. Deshalb wurden zwei Fragebögen eingesetzt, die 18 Items beinhalten. An der Umfrage nahmen 33 Sprachdozenten und 114 Studierenden teil, die im Fremdsprachenzentrum der Türkisch-Deutschen Universität tätig sind. Für die Auswertung der Umfrage werden zwei statistische Methoden verwendet. Der erste ist ein unabhängiger T-Test mit zwei Stichproben und der zweite ein Pearson-Korrelationstest.

Schlüsselwörter: Online-Unterricht, Online-Lehre, Effektivität im Fremdsprachenunterricht, Lehrerverhaltensweisen, Lernerfolg, Wahrnehmung der Sprachlehrkräfte, Wahrnehmung der Studierende, Deutsch als Fremdsprache

Datum: 05.11.2022

ABSTRACT

Effective teacher behaviour and teacher characteristics have been in the focus of researchers in the past and numerous scientific papers have been published. Pupils' performance at school depends on various factors. These factors include teacher behaviours and teacher personalities. As technology advances, the world is constantly changing and evolving, so many universities offer online teaching alongside face-to-face teaching.

New methods and strategies are needed to promote effectiveness in online teaching. In addition, new insights are still required to optimise online teaching.

The aim of this thesis is to identify and analyse how language teachers and students perceive online teaching, which behaviours of language teachers are perceived as effective by students and what are the similarities and differences in language teachers' and students' perceptions of online teaching.

This study is based on a quantitative research method. Therefore, two questionnaires containing 18 items were used. The survey involved 33 language teachers and 114 students working at the Foreign Language Centre of the Turkish-German University. Two statistical methods are used to evaluate the survey. The first is an Independent Two-Sample T-Test and the second a Pearson Correlation Test.

Keyword: Online teaching, effectiveness in foreign language teaching, teacher behaviour, learning success, language lecturers' perceptions, students' perceptions, German as a foreign language

Date: 05.11.2022

ÖZET

Geçmişten bugüne etkili öğretmen davranışları ve öğretmen özellikleri, bilim insanlarının odağında olmuş ve bu konuda çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Bahsedilen bu öğretmen davranışları ve öğretmen özellikleri, öğrencilerin okulda sergiledikleri performanslarda da etkilidir.

Yaşanan teknolojik gelişmelerle dünya, değişmekte ve gelişmektedir. Günümüzde var olan üniversitelerin birçoğu, bu değişime ve gelişime ayak uydurarak yüz yüze eğitime alternatif olarak öğrencilere çevrimiçi eğitimler sunmaya başlamıştır.

Çevrimiçi derslerin sunulmasının yanında çevrimiçi derslerin etkililiğinin artırılması için yeni yöntem ve stratejiler gerekmektedir. Bu çalışma, yabancı dilde verilen çevrimiçi derslerde hangi öğretim görevlisi davranış biçimlerinin ve özelliklerinin öğrenciler tarafından etkin olarak algılanıp algılanmadığının saptanmasını, öğretim görevlileri ile öğrencilerin algılarındaki benzer ve farklı noktaların mercek altına alınmasını ve en nihayet bu çevrimiçi derslerin öğrenciler tarafından etkin olarak algılanıp algılanmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmada, nicel çalışma metodundan yararlanılmış olup bu anlamda 33'ü Türk ve yabancı öğretim görevlisi ile 114'ü Almanca hazırlık sınıfı öğrencisi olmak üzere toplamda 147 kişinin katılımıyla Türk-Alman Üniversitesi Almanca Hazırlık Biriminde, çeşitli öğretim görevlisi davranış biçimlerinin ve özelliklerinin değerlendirilmesini kapsayan 18 maddelik bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anket çalışması değerlendirilirken kullanılan istatistiksel yöntemler iki adettir. Birincisi iki örnek bağımsız T-Testi iken ikincisi Pearson kolerasyon testidir.

Anahtar Kelimeler: Online eğitim, yabancı dil eğitiminde etkinlik, öğretmen davranışları, öğrenci başarısı, öğretim görevlisi algısı, öğrenci algısı, yabancı dil olarak almanca eğitimi

Tarih: 05.11.2022

LISTE DER ABKÜRZUNGEN

| | |
|--------------|---|
| Abb. | : Abbildung |
| CMS | : Content Management System |
| DAAD | : Deutscher Akademischer Austauschdienst |
| DaF | : Deutsch als Fremdsprache |
| o. g. | : oben genannt |
| ÖSYM | : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi |
| SPSS | : Statistical Package for the Social Sciences |
| TDU | : Türkisch-Deutsche Universität |

TABELLENVERZEICHNIS

| | | |
|-----------------------|---|----|
| Tabelle 3.1. | Forschungsfragen und Methodisches Vorgehen..... | 47 |
| Tabelle 3.2. | Die Darstellung der einzelnen Fächer. Die Klassenkonstellation an der Türkisch-Deutschen Universität ist heterogen..... | 50 |
| Tabelle 3.3. | Die tabellarische Darstellung der Items und ihre türkischen Entsprechungen..... | 57 |
| Tabelle 4.1. | Studienteilnehmer | 67 |
| Tabelle 4.2. | Ergebnisse in Bezug auf das erste Item | 68 |
| Tabelle 4.3. | Ergebnisse in Bezug auf das zweite Item | 70 |
| Tabelle 4.4. | Ergebnisse in Bezug auf das dritte Item | 71 |
| Tabelle 4.5. | Ergebnisse in Bezug auf das vierte Item..... | 72 |
| Tabelle 4.6. | Ergebnisse in Bezug auf das fünfte Item | 73 |
| Tabelle 4.7. | Ergebnisse in Bezug auf das sechste Item | 74 |
| Tabelle 4.8. | Ergebnisse in Bezug auf das siebte Item | 69 |
| Tabelle 4.9. | Ergebnisse in Bezug auf das achte Item | 75 |
| Tabelle 4.10. | Ergebnisse in Bezug auf das neunte Item | 76 |
| Tabelle 4.11. | Ergebnisse in Bezug auf das zehnte Item | 77 |
| Tabelle 4.12. | Ergebnisse in Bezug auf das elfte Item..... | 78 |
| Tabelle 4.13. | Ergebnisse in Bezug auf das zwölfte Item..... | 79 |
| Tabelle 4.14. | Ergebnisse in Bezug auf das 13. Item..... | 80 |
| Tabelle 4.15. | Ergebnisse in Bezug auf das 14. Item..... | 81 |
| Tabelle 4.16. | Ergebnisse in Bezug auf das 15. Item..... | 82 |
| Tabelle 4.17. | Ergebnisse in Bezug auf das 16. Item..... | 83 |
| Tabelle 4.18. | Ergebnisse in Bezug auf das 17. Item..... | 84 |
| Tabelle 4.19. | Ergebnisse in Bezug auf das 18. Item..... | 85 |
| Tabelle 4.3.1. | Zwei unabhängige T-Test-Ergebnisse | 87 |
| Tabelle 4.3.2. | Deskriptive Statistik..... | 88 |
| Tabelle 4.3.3. | Korrelations-Tabelle | 89 |
| Tabelle 4.3.4. | Korrelations-Tabelle | 89 |
| Tabelle 4.3.5. | Korrelations-Tabelle | 90 |
| Tabelle 4.3.6. | Korrelations-Tabelle | 90 |
| Tabelle 4.3.7. | Korrelations-Tabelle | 91 |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | | |
|------------------------|---|----|
| Abbildung 2.1. | 11 Variablen für den effektiven Unterricht nach Rosenshine und Furst | 20 |
| Abbildung 2.2. | Hypothetisches Wirkungsmodell für Lernerfolg | 28 |
| Abbildung 3.1. | Sprachnachweise für ein Studium an der Türkisch-Deutschen Universität | 51 |
| Abbildung 3.2. | Gütekriterien nach Kubinger | 54 |
| Abbildung 3.3. | Item eins und zwei | 58 |
| Abbildung 3.4. | Item drei und vier | 59 |
| Abbildung 3.5. | Item fünf und sechs | 60 |
| Abbildung 3.6. | Item sieben | 60 |
| Abbildung 3.7. | Item acht | 61 |
| Abbildung 3.8. | Item neun und zehn | 61 |
| Abbildung 3.9. | Item elf und zwölf | 62 |
| Abbildung 3.10. | Item 13 und 14 | 62 |
| Abbildung 3.11. | Item 15 | 63 |
| Abbildung 3.12. | Item 16 und 17 | 63 |
| Abbildung 3.13. | Item 18 | 64 |
| Abbildung 4.1. | Ergebnisse zum ersten Kriterium | 68 |
| Abbildung 4.2. | Ergebnisse zum zweiten Kriterium | 70 |
| Abbildung 4.3. | Ergebnisse zum dritten Kriterium | 71 |
| Abbildung 4.4. | Ergebnisse zum vierten Kriterium | 72 |
| Abbildung 4.5. | Ergebnisse zum fünften Kriterium | 73 |
| Abbildung 4.6. | Ergebnisse zum sechsten Kriterium | 74 |
| Abbildung 4.7. | Ergebnisse zum siebten Kriterium | 69 |
| Abbildung 4.8. | Ergebnisse zum achten Kriterium | 75 |
| Abbildung 4.9. | Ergebnisse zum neunten Kriterium | 76 |
| Abbildung 4.10. | Ergebnisse zum zehnten Kriterium | 77 |
| Abbildung 4.11. | Ergebnisse zum elften Kriterium | 78 |
| Abbildung 4.12. | Ergebnisse zum zwölften Kriterium | 79 |
| Abbildung 4.13. | Ergebnisse zum 13. Kriterium | 80 |
| Abbildung 4.14. | Ergebnisse zum 14. Kriterium | 81 |
| Abbildung 4.15. | Ergebnisse zum 15. Kriterium | 82 |
| Abbildung 4.16. | Ergebnisse zum 16. Kriterium | 83 |
| Abbildung 4.17. | Ergebnisse zum 17. Kriterium | 84 |
| Abbildung 4.18. | Ergebnisse zum 18. Kriterium | 85 |
| Abbildung 4.19. | Item Auswertung von Studierenden | 95 |
| Abbildung 4.20. | Item Auswertung von Studierenden 2 | 96 |
| Abbildung 4.21. | Item Auswertung von Dozenten | 98 |

1. EINLEITUNG

1.1. VORWORT

Im türkischen Schulwesen wird die deutsche Sprache den Schülern als erste oder zweite Fremdsprache angeboten. Durch das Schulreformgesetz, das im Jahr 2012 in der Türkei in Kraft trat, wurde der Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Schulen ab der 2. Klasse verpflichtend. An den staatlichen Schulen des Primärbereichs hat die deutsche Sprache als erste Fremdsprache eher eine geringe Signifikanz. An einzelnen Privatschulen, die in den Metropolen aktiv sind, wird die deutsche Sprache im Primärbereich als erste Fremdsprache angeboten (vgl. Tapan 2004: 303). Deutsch hat in diesen Schulen einen hohen Stellenwert. Ähnliche Entwicklungen sind auch im Sekundärbereich festzustellen. Zudem ist die Sprache in deutschsprachigen Anadolu-Gymnasien und Privatgymnasien bei den Schülern als erste Fremdsprache sehr beliebt. Im Gegensatz zu den einfachen Gymnasien werden Fremdsprachen an Anadolu-Schulen intensiv vermittelt (vgl. Akdoğan 2003: 51). Diese Gymnasien haben in der Öffentlichkeit eine hohe Anerkennung. Vielen Eltern ist es äußerst wichtig, ihren Kindern die Weiterbildung an diesen Schulen zu ermöglichen (vgl. ebd: 303). Wie etwa das Auswärtige Amt bemerkt, handelt es sich um Elitegymnasien, an denen die zukünftige Führungsschicht der Türkei ausgebildet wird. Laut des Auswärtigen Amts (2020) haben hier fast 90% der Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache wählen mussten, die deutsche Sprache ausgewählt (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 26). In staatlichen Gymnasien und in den Berufsgymnasien erlebt die deutsche Sprache hingegen einen Rückgang. Laut Tapan bieten in der Türkei von 823 Anadolu-Gymnasien nur 30 Deutsch als erste Fremdsprache an (ebd. 303ff.).

Aktuell lernen in der Türkei insgesamt 184.419 Menschen die deutsche Sprache (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 17-26).

Des Weiteren ist Deutsch nach Englisch an den türkischen Hochschulen, die meistgelernte Sprache (vgl. Uzuntaş 2013: 513).

Çetintaş (2016) schildert, dass sie an 27 Fachrichtungen und Institutionen angeboten wird (vgl. Çetintaş 2016: 254). Überdies kooperieren türkische und deutsche Hochschulen eng miteinander. So wurden 1.551 Kooperationen unterzeichnet und im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz erfasst (vgl. DAAD 2020:8).

Zudem wurde durch ein Regierungsabkommen zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland am 30.05.2008 die Türkisch-Deutsche Universität gegründet. Sie nahm im Jahr 2013 den Lehrbetrieb auf und verfolgt das Ziel, die Wissenschaftskooperation der beiden Länder zu verstärken. Das Ziel ist, die wissenschaftlichen Stärken der beiden Länder mittels Innovationen zu bereichern und die Zusammenarbeit in der Forschung zu verstärken. Die Universität stellt in der Türkei dabei eine Ausnahme dar. Uzuntaş (2020) schildert, dass die Bachelorprogramme, die an der Türkisch-Deutschen Universität angeboten werden, überwiegend in deutscher Sprache erfolgen. Damit Studenten die deutschsprachigen Vorlesungen verstehen können, werden im Fremdsprachenzentrum der Türkisch-Deutschen Universität Sprachkurse von A1 Niveau bis C1 Niveau angeboten (Gültekin-Karakoç und Koreik 2020: 195). Dabei soll betrachtet werden, wie wirksam die Sprachvermittlung von den Sprachdozenten und Studierenden wahrgenommen werden und wie effektiv die Vermittlung der Sprache jeweils von den Beteiligten aufgenommen wird. Aufgrund dessen dass die Schulleistungen multikausal bedingt sind werden diese Faktoren im Laufe dieser Arbeit näher geschildert und analysiert (vgl. Lotz und Lipowsky 2015: 97; Beaudrie et al. 2004: 57f.; Heller 1991: 215).

1.2. RELEVANZ DES THEMAS

Seit Jahrzehnten beschäftigen sich Lehrpersonen und Wissenschaftler mit der Frage, was guten Unterricht ausmacht. Insbesondere versuchen Forscher durch empirische Studien nachzuweisen, welche Einflüsse und Eigenschaften den Schulerfolg entscheidend prägen können. Die Studien legen dar, dass die Schulleistung der Schüler von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Sowohl die individuellen Eigenschaften der Schüler als auch Kontextfaktoren, wie das jeweilige Elternhaus, sowie die Schul- und Unterrichtsgestaltung haben einen Einfluss auf die schulischen Leistungen. Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Schulleistung multikausal bedingt ist (Lotz und Lipowsky 2015: 97). Betrachtet man die durchgeführten Studien in Bezug

auf diese Thematik, so wird besonders die Bedeutung einer effizienten Unterrichtsgestaltung deutlich. Im Weiteren folgen einige Studienrückblicke.

Schon im Jahr 1927 forschten Brandenburg und Remmers darüber, ob es Zusammenhänge gibt, bei der Bewertung von den Lehrkräften durch Studierende, um zu erkennen was die Effektivität im Unterricht steigert. Sie verglichen Beurteilungen von Schülern mit anderen Kommilitonen und Absolventen aus den Vorjahren. Laut Brandenburg und Remmers Forschungen (1927) war es durchaus vorstellbar, dass eine Lehrkraft ein Bewertungsschema verwendet, um seine Unterrichtsabläufe zu optimieren. Diese Schemen sollen dazu dienen den Unterrichtsablauf besser und abwechslungsreicher zu gestalten (vgl. Brandenburg und Remmers 1927: 402).

Die Forscher Rosenshine und Furst (1971) machten auf das mangelnde Wissen über die Leistungskriterien von Lehrern aufmerksam und räumten ein, dass sehr wenig über die Beziehung zwischen dem Verhalten im Klassenzimmer und dem Lernerfolg der Schüler bekannt ist (Ackerman 1954: 286f.). Außerdem hat Rosenshine im Jahr 1970 etwa 35 Studien, die zwischen 1956 und 1970 durchgeführt worden sind, analysiert und die Ergebnisse dargelegt (vgl. Rosenshine 1970: 7f.).

Trotz der Schwierigkeit, spezifische Lernzuwächse konkreten Lehrmethoden zuzuordnen, identifizierten Rosenshine und Furst (1971) elf Variablen, die ihrer Meinung nach einem effektiven Unterricht kennzeichnen und in der Folge zu effektivem Lernen führen. Diese sollen unabhängig von der Fachrichtung durch allgemeine Prinzipien einer wirksamen Pädagogik und ergänzende soziale Variablen einen Einfluss auf alle Arten von Lehren und Lernen haben (vgl. Rosenshine 1971: 37ff.).

Die beiden Wissenschaftler hielten damals die folgenden 11 Faktoren fest (vgl. Rosenshine 1971: 44ff.):

1. Clarity: Klarheit im Unterricht
2. Variability: Variabilität
3. Enthusiasm: Enthusiasmus (Begeisterung)
4. Task-Oriented and/or Businesslike Behaviors: Aufgabenorientierte und/oder geschäftmäßige Verhaltenweisen

5. Opportunity to Learn Criterion Material: Möglichkeit zum Erlernen von komplizierten Unterrichtsmaterialien
6. Use of Student Ideas and General Indirectness: Verwendung von Schülerideen und allgemeine Unklarheiten
7. Criticism: Kritik
8. Use of Structuring Comments: Verwendung von Schülerideen und allgemeine Unklarheiten
9. Types of Questions: Arten von Fragen
10. Probing: Nachfragen
11. Level of Difficulty of Instruction: Schwierigkeitsgrad der Anweisung

Auch Krapp (1973) forschte zu den wichtigsten Variablen für den Erfolg eines Schülers und entwickelte einen Vorschlag zur Vorhersage und Erklärung des Lernerfolgs. Laut Krapps (1973) Modell ist die Leistung von unterschiedlichen Variablen abhängig (vgl. Kurt 1991: 217f.). Zu diesen Variablen gehört die Persönlichkeit des Schülers. Im weiteren Sinne werden damit die Intelligenz, Lernfähigkeit, Motivation, soziale Einstellungen, Arbeitshaltung und Konzentration der Schüler gemeint. Auch die häusliche Umwelt und die dazugehörige Komponente wie z.B. elterliche Erziehungsstile, Bildungseinstellungen, Merkmale des Sozialstatus, Geschwisterkonstellation und Wohnregion sind für den Lernerfolg ausschlaggebend. Ein weiterer Punkt, der für den Lernerfolg relevant ist, ist die schulische Umwelt der Schüler. Dazu spielen Lehrer-Persönlichkeiten, Ausstattungen der Schule, die Art der Lern- und Schulorganisation eine wichtige Rolle (vgl. ebd.: 217ff.).

Insbesondere sind die Persönlichkeiten der Schüler und ihr häusliches Umfeld sehr unterschiedlich. Auch die verschiedenen Variablen spielen eine andere Rolle bei jedem Lernenden. Um das schulische Umfeld genauer zu analysieren, werden die Lehrkräfte von den Lernenden aktuell in vielen Bildungsinstitutionen bewertet. Die Rolle des Lehrenden verändert sich sehr schnell. Ebenso verändern sich auch die Werte und Überzeugungen über effektiven Unterricht und damit auch die Verantwortung von Lehrkräften, da sich auch die Vorstellung darüber, wie Schüler am besten lernen können verändert hat (vgl. Ellet und Teddie 2003: 101).

John J. Kennedy et al. (1978) haben sich mit früheren Erkenntnissen auseinandergesetzt, um sie zu validieren und weiterzuentwickeln. Laut Kennedy ist die

Suche nach allgemeinen Lehrerverhaltensweisen und die Suche nach allgemeinen Lehrerpersönlichkeitsmerkmalen, die eindeutig mit den Lernleistungen der Studierenden in Beziehung stehen, ineffizient. Denn Lehrerverhaltensweisen, wie zum Beispiel Klarheit, Variabilität, Begeisterung usw., sind nicht leicht identifizierbar. Diese Verwirrungen spiegelten sich auch in den Resultaten der Forscher, die unterschiedliche Ergebnisse erzielten, wider. Die Forscher stellten fest, dass es nicht einfach ist Variablen, wie Klarheit, Variabilität und Enthusiasmus im Unterricht zu erkennen (vgl. Kennedy 1978: 3).

Das spezifische Lehrerverhalten, das am besten diskriminierte, wurde verwendet, um eine Beschreibung von klarem Unterricht zu postulieren, welche anschließend durch faktoranalytische Ergebnisse verstärkt wurde. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass das sich abzeichnende Muster klarer Lehren über alle geografischen Standorte hinweg konsistent war (vgl. ebd.:3).

1.3. MOTIVATION DER ARBEIT

Rückblickend wird erkannt, dass seit Anfang des 20. Jahrhunderts versucht wird, mithilfe von verschiedenen Studien Lehr- und Lernprozesse zu verbessern. Anhand der Recherchen ist zu beobachten, dass im Laufe der Jahre verschiedene Medien und Methoden entwickelt wurden. Diese wurden durch Wissenschaftler analysiert und überprüft. Erwiesen sie sich als hilfreich für das Lernen, so wurde es in den Lernprozess mit eingebunden. Die eigentliche Fragestellung hinter diesen Forschungen ist die nach der Effizienz einer jeweiligen Art des Lehrens und einer jeweiligen Art des Lernens und danach, was genau einen effektiven Unterricht ausmacht (vgl. Dittler 2017: 5ff.).

Zu dieser Frage wird auch speziell im Bereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts erforscht. Denn obwohl es allgemein gültige Prinzipien für effektiven Unterricht gibt, stellt der Fremd- und Zweitsprachenunterricht Lernziele, Aufgaben und Lernumgebungen, die sich qualitativ von anderen Fächern unterscheiden (vgl. Horwitz 1995: 574f.).

Eine Studie, die die Wahrnehmung von Schülern und Lehrern über effektiven Unterricht im Fremdsprachenunterricht anhand der Variablen erforschte, kam zu dem Ergebnis, dass es zwischen den Einschätzungen von Schülern und Lehrern enorme Unterschiede gab (vgl. Beaudrie et al. 2004: 58).

Durch die Digitalisierung und durch die sich ändernden Umweltbedingungen wird der Online-Unterricht von vielen Schulen, Hochschulen und Universitäten immer mehr bevorzugt. Auch aufgrund von umweltspezifischen Zuständen ist Online-Unterricht ein bedeutsamer Faktor geworden. Für viele Lernende und Lehrende ist dies ein neuartiger Zustand, da in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich Präsenzunterricht die Regel war. Die Digitalisierung eröffnet hier neue Möglichkeiten. So bieten Online-Unterricht via Teams bzw. Zoom oder aber auch E-Learning Plattformen Lernenden die Möglichkeit, den Unterrichtsstoff von der Ferne zu erlernen. Dies bedeutet, aber auch neue Herausforderungen für Lehrkräfte und für Schüler – von technischen Problemen bis hin zur Anwendung neuer Lernmethoden. Zudem schränkt das E-Learning die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler ein. Aber auch das Umfeld des Schülers spielt eine wichtige Rolle. Aufgrund der neuen Herausforderungen für Lehrende und Lernende entstehen neue Methoden für einen effektiven Unterricht. Die im Kapitel 1.1 erwähnten Studien beschränken sich hauptsächlich auf Präsenzunterricht. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Frage nach dem effektiven Lehren und Lernen in Rahmen des Onlineformats noch ungeklärt ist. Es scheint hier eine Forschungslücke zu geben. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen.

Nur wenige Studien haben bisher die Wahrnehmung einzelner Sprachdozenten bezüglich des effektiven Lehrverhaltens im Unterricht mit den Eindrücken der eigenen Schüler über Unterrichtseffizienz verglichen und gegenübergestellt. Zudem können die einzelnen Annahmen der Lehrenden oder Lernenden Unterschiede aufweisen. Unterschiedliche Determinanten können für die Wirksamkeit im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sein. Dabei haben nicht alle Akteure im universitären Kontext die gleiche Vorstellung von "effektivem" Unterricht. Zum Beispiel können Lehrpersonen, die sich mit der Sprachtheorie und Lehrmethoden gut auskennen, eine höhere Erwartung haben als ihre Studierenden. Des Weiteren können erfahrene Lehrpersonen, andere Maßstäbe setzen als unerfahrene Lehrpersonen (vgl. Beaudrie et al. 2004: 58). In dieser Arbeit wird versucht, die Perspektive des Sprachdozenten und die Perspektive des Studierenden in Bezug auf ein effektives Lehrerverhalten miteinander zu vergleichen. Dieser Vergleich soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der beiden Beteiligten darstellen.

1.4. FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Aufgrund der neuen Situation und der Forschungslücke in der Online-Lehre werden folgende Forschungsfragen genauer betrachtet.

Forschungsfragen

- Welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden im Rahmen der Online-Lehre von den Lernenden als effektiv wahrgenommen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Dozierenden und Studierenden in der Wahrnehmung von effektiven Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Online-Lehre?

Ziel dieser Arbeit ist, die Wahrnehmung der Studierenden anhand von Variablen zu untersuchen, um festzustellen, welches Lehrerverhalten sie bei der Online-Lehre als effektiv wahrnehmen. Diese Variablen wurden dabei aus publizierten Studien entnommen. Des Weiteren wird die Wahrnehmung der Sprachdozenten und Studierenden mittels festgelegten Items dargelegt, die zu einem effektiven Fremdsprachenunterricht beitragen. Die Forschungshypothese zur Wahrnehmung des effektiven Fremdsprachenunterrichts in Form von digitaler Lehre bei den Lehrenden und Lernenden lautet wie folgt:

- Bestimmte Lehrerverhaltensweisen spielen sowohl für die Präsenzlehre als auch für die Online-Lehre eine wichtige Rolle
- Die Studierenden nehmen die Online-Lehre anders wahr als die Dozierenden

Damit die obigen Forschungsfragen genauer betrachtet werden können, werden in dieser Arbeit unterschiedliche statistische Testverfahren angewendet. Für die Durchführung des unabhängigen T-Tests mit zwei Stichproben wurden folgende Hypothesen ausgearbeitet:

H0: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung keinen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts

H1: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung einen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts.

Außerdem werden für die Durchführung des unabhängigen T-Tests mit zwei Stichproben folgende Hypothesen ausgearbeitet:

H0: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung keinen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts.

H1: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung einen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts.

Im Weiteren wird durch die Pearson-Korrelation unterschiedliche Variablen, als Messgrößen gegenübergestellt, um zu testen, ob sie im Zusammenhang zueinander stehen. Damit der Test erfolgen kann, werden weitere sechs Hypothesen aufgestellt:

- H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht die verständliche Erklärung der Grammatikthemen mit der Unterrichtseffektivität nicht in Beziehung.
- H 1: Nach den Wahrnehmung der Studierenden steht die verständliche Erklärung der Grammatikthemen mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.
- H0: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten gegenüber Studierenden" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.
- H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten gegenüber Studierenden" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.
- H0: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.
- H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.
- H0: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "eine sehr gute Aussprache des Dozenten" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.
- H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "eine sehr gute Aussprache des Dozenten" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.
- H0: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht "die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.

- H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht “die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente” mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.
- H0: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht “die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts” mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.
- H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht “die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts” mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Die Datengewinnung erfolgt mittels Fragebögen. Zum Schluss werden die Variablen kritisch reflektiert.

1.5. ABLAUF DER MASTERARBEIT

Im ersten Kapitel wird der Leser in die Thematik eingeführt. Hier wird die Problematik im Bereich der Unterrichtseffizienz sowie die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehrenden und Lernenden über einen effektiven Unterricht im Fremd- und Zweitsprachenunterricht dargelegt.

Im nächsten Kapitel wird ein Überblick über die theoretische und empirische Literatur in verschiedenen Bereichen der Fremdsprachendidaktik gegeben, die für die vorliegende Arbeit und die Gestaltung der Fragebögen der Studie relevant sind.

Im dritten Kapitel werden die Forschungsfragen spezifiziert. Die Entwicklung des Instrumentariums und die Gründe für die Auswahl der einzelnen Aspekte werden beschrieben. Des Weiteren werden die Verfahren der Datenerhebung und Datenanalyse erörtert. Die Ergebnisse der Studie werden im vierten Kapitel vorgestellt und reflektiert. Die Ergebnisse werden gedeutet bzw. interpretiert.

Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse der Studie zusammen. Darüber hinaus werden die Studien im fünften Kapitel kritisch reflektiert und auf die Limitationen der Studie aufmerksam gemacht. Zusätzlich werden Empfehlungen für künftige Forschungen, die sich auf Lernende und Lehrende und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmungen, sowie auf die Auswirkungen dieser Überzeugungen

auf die pädagogisch-didaktischen Praktiken im Fremdsprachenunterricht beziehen, ausgesprochen.

Des Weiteren wird in den aktuellen Studien, die sich mit dem Thema Online-Lehre befassen deutlich, dass sie sich mit unterschiedlichen Facetten der virtuellen Lehre auseinandergesetzt haben. Zum Beispiel hat Bohnenkamp et al. (2020), die medienwissenschaftliche Perspektive der Online-Lehre erforscht, sodass die klassischen und virtuellen Lernräume diskutiert worden sind. Hierzu werden neben den Chancen und Herausforderungen der digitalen Lehre, die konzeptionellen und problematischen Vorannahmen, über die komplexen medientechnischen –praktischen und –kulturellen Wandlungen näher analysiert (vgl. Bohnenkamp et al. (2020: 2f.). Griesehop (2017) dagegen ging der Frage nach, worauf man in der Online-Lehre achten sollte und wie man Lernende, die Online-Unterricht haben, gewinnt und motiviert. Der Aspekt des virtuellen Raumes wurde auch von Griesehop näher dargestellt und betrachtet (vgl. Griesehop 2017: 67ff.).

Parlak (2017) legte in seiner Arbeit die digitalen Fortschritte in der Bildung dar. Diesbezüglich durchleuchtet er unterschiedliche digitale Anwendungen wie z.B. Hopschotch, Duolingo, Khan Academy, Coursera, Youtube, My Study Life u.w. In seiner Arbeit zeigt Parlak u.a. welche Funktionen diese Anwendungen bei der Online-Lehre haben und welche Möglichkeiten und Chancen die Online-Lehre dem Lehrenden und Lernenden bereitstellt. Aus den o. g. Publikationen wird deutlich, dass Bohnenkamp, Griesehop und Parlak die unterschiedlichen Perspektiven der Online-Lehre in den Mittelpunkt gestellt haben. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich nicht nur auf die Online-Lehre, sondern der Fokus dieser Arbeit liegt auf Lehrerverhaltensweisen, Lehrerpersönlichkeiten und wie beide Akteure (Sprachlehrkräfte und Studierende) den Online-Unterricht wahrnehmen. Deshalb wird eine Literaturrecherche durchgeführt, die sich hauptsächlich mit diesen Themen und mit der Effektivität im Unterricht beschäftigt. Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass bei der Literaturrecherche unterschiedliche Suchmaschinen und Online-Kataloge wie z.B. Google-Scholar, Base, OPAC und Projekt Muse zum Einsatz kamen. Darüber hinaus wurden in diesen Suchmaschinen nach bestimmten Schlag- und Stichwörtern gesucht. Um auf unterschiedliche Wissenschaftskulturen zu gelangen, erfolgten diese Suchen auf Deutsch, Englisch und Türkisch.

2. LITERATURRECHERCHE

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Studien über Lehr- und Lernverhalten in der vorhandenen Literatur. Diese Studien beinhalten die Faktoren, die das jeweilige Verhalten beeinflussen, die Wahrnehmung der beteiligten Personen über einen effizienten Unterricht und mögliche Ansätze, die einer Verbesserung des Lehrprozesses dienen sollen. U.a. werden in dieser Arbeit auch Studien herangezogen, die in den 70er Jahren publiziert worden sind. Der Grund dafür ist, dass durch die Entstehung der kommunikativen Didaktik ein Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht stattgefunden hat, sodass die Lehrer-Schüler-Kommunikation in den Vordergrund gerückt ist. Durch die Priorisierung der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht wurden in den 70er Jahren zahlreiche Studien und Publikationen über die Lehrerverhaltensweisen und Lehrerpersönlichkeiten veröffentlicht (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 83f.).

Im Folgenden werden die verschiedenen Ansätze kurz erläutert und die unterschiedlichen Ansätze miteinander verglichen. Zudem wird die Vorgehensweise für die Literaturrecherche beschrieben.

2.1. METHODIK DER LITERATURRECHERCHE

Die Wissensproduktion in einem Forschungsgebiet erfolgt mit einer enormen Geschwindigkeit. Dadurch wird es immer schwieriger auf dem aktuellen Stand der Forschung zu bleiben. Die Literaturübersicht als Methode zur Zusammenfassung des kollektiven Wissens bzw. der Erkenntnisse in einem Forschungsbereich ist deshalb wichtiger denn je. Traditionellen Literaturrecherchen mangelt es häufig an Gründlichkeit und Struktur, weshalb die Vertrauenswürdigkeit und Wissenschaftlichkeit dieser Herangehensweise durchaus in Zweifel gezogen werden kann. In diesem Kapitel wird ein Überblick über verschiedene Arten der Literaturrecherche gegeben und im Zusammenhang mit dieser Masterarbeit reflektiert (vgl. Snyder 2019: 233f.).

Es gibt verschiedene Ansätze bzw. Leitlinien für Literaturübersichten. Die verschiedenen Ansätze können qualitativ, quantitativ oder gemischt sein. Alle Ansätze können unter bestimmten Voraussetzungen von Nutzen sein. Welcher Ansatz gewählt wird, sollte davon abhängen, welche Methodik am besten geeignet ist, um eine bestimmte Thematik zu bearbeiten. Zu den vorgestellten und diskutierten Arten gehören die systematische Überprüfung, die semisystematische Überprüfung und die integrative Überprüfung. Unter den richtigen Umständen können alle diese Überprüfungsstrategien eine wichtige Hilfe bei der Beantwortung einer bestimmten Forschungsfrage sein. Da diese Ansätze recht breit gefächert sind, ist zu beachten, dass sie für die Bearbeitung eines konkreten Forschungsprojekts möglicherweise angepasst oder auch miteinander kombiniert werden können bzw. sollten (vgl. Snyder 2019: 233f.).

2.1.1. Systematische Literaturrecherche

Die systematische Literaturrecherche ist hauptsächlich in der Medizin vertreten, um Forschungsergebnisse auf systematische, transparente und reproduzierbare Weise zusammenzufassen. Eine systematische Literaturrecherche kann als eine Forschungsmethode und ein Verfahren zur Identifizierung und kritischen Bewertung relevanter Forschungsarbeiten sowie zur Sammlung und Analyse von Daten aus dieser Forschung erklärt werden. Das Ziel ist es, eine Thematik systematisch mit allen Umgebungsvariablen zu erfassen und empirische Belege zur Beantwortung der Forschungsfrage zu identifizieren. Systematische Recherchen sind durch statische Methoden wie beispielsweise die Meta-Analyse gekennzeichnet. Dies soll dazu dienen, Ergebnisse aus verschiedenen Studien zu kombinieren, zu gewichten und zu vergleichen. Die Durchführung einer systematischen Überprüfung bietet mehrere Vorteile. Zum Beispiel kann erkannt werden, ob ein bestimmter Effekt oder Ergebnisse im Allgemeinen über Studien hinweg konstant sind (vgl. ebd.: 334f.).

2.1.2. Semi-systematischer Review

Der semi-systematischer Review Ansatz ist für Themen gedacht, die in der Breite durch verschiedene Forschungsgruppen unterschiedlich untersucht wurden und durch die Komplexität kein vollständiger systematischer Review Prozess möglich ist. Der semi-systematische Review hat wie der systematische Ansatz das Ziel, einen Überblick über ein Thema zu geben. Zudem wird bei semi-systematischen Review Ansätzen auch

häufig untersucht, wie sich die Forschung in einem bestimmten Forschungsgebiet über einen bestimmten Zeitraum entwickelt hat. Zusammengefasst wird beim semi-systematischen Review alle relevanten Forschungstraditionen dargelegt, um eine Wirkung in der ausgewählten Thematik zu identifizieren und zu verstehen. Dadurch wird ein Verständnis für komplexe Bereiche geschaffen (vgl. ebd.: 335f.).

2.1.3. Integrativer Review

Eine weitere Möglichkeit neben den systematischen und semi-systematischen Ansätzen bietet der integrative Ansatz, der die Bewertung, Kritik und Synthese der Literatur zu einem Forschungsthema zum Ziel hat, um so das Entstehen neuer theoretische Perspektiven zu ermöglichen. Die meisten integrativen Literaturübersichten zielen darauf ab, ausgereifte Themen oder neue, aufkommende Themen zu behandeln. Bei ausgereiften Themen ist das Ziel der integrativen Methode, die Wissensbasis zu überblicken, kritisch zu prüfen und auch zu erweitern. Bei neuen Themen ist das Ziel eher, vorläufige Konzepte bzw. theoretische Modelle zu erstellen. Im Vergleich zum systematischen und semi-systematischen Review erfordert dies eine kreativere Sammlung von Daten, um Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen zu kombinieren (vgl. ebd.: 335f.).

2.1.4. Vorgehensweise

In der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit wird der semisystematische Review-Ansatz angewendet. Da das Gebiet des Lehrens und Lernens eine gewisse Komplexität und Breite aufweist, hilft dieser Ansatz dabei, sich ein grundlegendes Verständnis über dieses Gebiet zu verschaffen. Zudem erkennt man anhand der bestehenden Literatur, dass verschiedene Forschungsgruppen unterschiedlich untersucht werden. Diese Gruppen sind Dozenten, Lehrer, Studenten und Schüler. Mithilfe einer Literaturrecherche, die auf dem semisystematischen Review-Ansatz beruht, kann es dennoch gelingen, einen guten Überblick über die vorhandene Literatur zum Thema Effektivität des Lehrens- bzw. Lernens und über die wichtigsten Effektivitätsfaktoren zu gewinnen. Beim semi-systematischen Ansatz ist die Erfassung der Forschung über die Zeit essenziell, um die Problematik verstehen und identifizieren zu können.

Als nächstes wird ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung gegeben und über die Studien sowie über die daraus resultierenden Ergebnisse berichtet

2.2. FORSCHUNGSSTAND

Im Folgenden werden auf die Studien näher eingegangen. Effektivität der Lehre, Lern- und Lernverhalten näher eingegangen. Insbesondere wurden in 35 Studien verschiedene Verhalten der Lehrkräfte systematisch beobachtet und die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Schüler analysiert (vgl. Rosenshine 1970: 7f.).

Des Weiteren sind die Studien in vier verschiedene Kategorien unterteilt (vgl. Rosenshine 1970: 8ff.):

1. Affektvariablen
2. Kognitives Verhalten des Lehrers
3. Flexibilität und Vielfalt
4. Umfang der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler

Im Hinblick auf die Auswahl der Items fünf, sechs, sieben, 14 und 17, die im Kapitel 3.4 näher beschrieben werden, spielt der Punkt „Flexibilität und Vielfalt“ eine wichtige Rolle. Außerdem wird diese Kategorie im Kapitel 5 bei der Diskussion aufgegriffen.

Bei der Auswahl der Studien war für die Forscher insbesondere wichtig, das gewohnte Umfeld zu betrachten, um Zusammenhänge der Verhaltensweisen auf die Leistungen zu finden. Die folgenden Studien können als korrelativ bezeichnet werden, auch wenn F-Test und T-Test genutzt wurden, um das Signifikanzniveau von einzelnen Ergebnissen zu bestimmen (vgl. ebd.: 8ff.).

Ferner wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur Studien ausgewählt, in denen Kategoriensysteme zur Unterrichtsbeobachtung verwendet werden. Solche Variablen werden als "Low-Inference-Maße" bezeichnet, weil sich die Items in den Beobachtungskategoriensystemen auf spezifische, nennbare und objektivere Verhaltensweisen, wie z. B. "Wiederholung von Schülerideen durch den Lehrer" oder "Lehrer stellt eine bewertende Frage", konzentrieren. Die Ereignisse können summiert werden und eine spezifische Beurteilung durch Beobachter ist nicht erforderlich. Dadurch entfällt auch eine Kategorisierung der Ergebnisse (vgl. ebd.: 8ff.).

Um die Studien genauer zu betrachten, wurde als Messgröße nur die Leistung der Schüler berücksichtigt. Beispielsweise wurden Messgrößen wie Sympathie der Schüler,

Anzahl der Hausaufgaben, die Schülerbeteiligung und Ähnliches in den folgenden Studien nicht berücksichtigt, da die Konsistenz der Korrelation zwischen diesen Messgrößen nicht ausreichend nachgewiesen wurde (vgl. ebd.: 9).

Die Durchführung dieser Art von Forschung umfasst in der Regel vier Schritte (vgl. ebd.: 10).

1. Entwicklung eines Instruments, mit dem die Häufigkeit bestimmter, spezifizierter Verhaltensweisen von Lehrern systematisch erfasst werden kann
2. Verwendung des Instruments zur Erfassung der Verhaltensweisen von Lehrern und ihren Schülern im Klassenzimmer
3. Einstufung der Klassenzimmer nach einem um den anfänglichen Unterschied zwischen den Klassen bereinigten Maß für die Schülerleistungen
4. Bestimmung der Verhaltensweisen, deren Häufigkeit mit den bereinigten Klassenleistungswerten zusammenhängt.

Die folgenden Beobachtungstechniken werden systematisch angewandt, um das Verhalten von Lehrern und dessen Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler zu analysieren. Insbesondere ist es wichtig, das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte richtig zu beobachten und aufzuzeichnen. Dies ermöglicht einen breiteren Untersuchungsrahmen sowie zuverlässige Informationen (vgl. Ackerman, 1954: 286f.).

Im Detail werden neue objektive Beobachtungskategoriensysteme entwickelt, um die Häufigkeiten verschiedener Verhaltensweisen der Lehrer zu zählen – anstatt einer individuellen Bewertung durch Beobachter. Durch die Zusammenfassung der verschiedenen Studien entstehen folgende Ergebnisse für die vier Kategorien. In der Kategorie „Affektvariablen“ sind positive Zusammenhänge bei der Verwendung von Schülerideen sowie auch beim Wandel von indirekten auf direkten Kontakt enthalten. Ein negativer Trend ist in der Kategorie „Kritik“ festgestellt worden. Für das „Kognitive Verhalten des Lehrers“ ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse noch nicht möglich, da es für dieses noch zu wenige Studien gibt. Im Bereich „Flexibilität und Vielfalt“ steht im Besonderen die Variation der Aktivitäten in einem positiven Zusammenhang mit den Leistungen der Schüler. Auch durch einen erhöhten Umfang

der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler sind positive Korrelationen sichtbar (vgl. Rosenshine 1970: 64f.).

Wie in einem neuen Studienbereich zu erwarten ist, unterscheiden sich die Untersuchenden stark in Bezug auf das Verfahren, das sie zur Durchführung jeder der oben genannten vier Schritte angewandt haben. Aufgrund der Vielfalt der Verfahren ist der Vergleich und auch die Zusammenfassung der Studien sehr aufwendig und kompliziert (vgl. ebd.: 10f.).

Darüber hinaus gibt es bei jedem dieser vier Schritte ungelöste methodische Probleme, die den Vergleich der Studien, die Bewertung der Ergebnisse und die Aussagekraft von Empfehlungen für die Nutzung dieser Ergebnisse in der Lehrerausbildung weiter erschweren (vgl. ebd.: 10f.).

Rosenshine (1970) konzentrierte sich hauptsächlich auf Schülerleistungen und die Evaluierung der Studien. Schon davor setzten sich Brandenburg und Remmers (1927) insbesondere mit der Thematik der Evaluierung der Hochschulen und das Erstellen von Bewertungsschemata zur vereinfachten Auswertung auseinander.

2.2.1. Bewertungsschemen nach Brandenburg & Remmers

Ein Thema, das seit Jahren von Forschern aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, ist die Evaluierung der Hochschullehre. Immer wieder gab es Versuche an Hochschulen, den Unterricht an Universitäten durch die Verwendung von Bewertungsschemen zu evaluieren. Laut einer Umfrage von Gustad im Jahre 1961, an der 584 Universitäten teilgenommen haben, ist die Befragung von Studierenden die häufigste Form der Befragung. Jedoch erkennt Gustad (1961) in den folgenden Jahren auch, dass ein Rückgang der Verwendung von Studentenbefragungen ersichtlich ist. Er vermutet, dass der Rückgang der Verwendung von Studentenbewertungen auf den Mangel an überzeugenden Daten zurückzuführen ist. Eine wichtige Ursache könnte auch die wahrgenommene Bedrohung der Lehrkräfte sein, da in letzter Zeit ein starker Impuls zur Verwendung von Studentenbewertungen von den Studierenden selbst ausgeht (vgl. Costin, Greenough, Menges 1971: 511).

Ein weiteres Problem war, dass der Ansatz zur Entwicklung und Verwendungen von Bewertungsformularen für Studierende sehr davon abhängig ist, von welchen Personen die Formulare entwickelt wurden. Die Fragebögen bzw. Skalen wurden häufig von Studenten, Ausschüssen eines Fachbereichs oder Fakultätsmitgliedern entwickelt. In

einzelnen Fällen wurden diese Instrumente durch ein Komitee oder von Experten aus dem Bereich der pädagogischen Messungen vorbereitet. Demzufolge ist der Rückgang der Verwendung von Schülerbeurteilungsformularen zum Teil darauf zurückzuführen, dass viele Beurteilungsformulare von Gruppen oder Einzelpersonen erstellt worden sind, die für die Erstellung solcher Instrumente nicht besonders qualifiziert sind (vgl. Costin, Greenough, Menges 1971: 511f.). Jedoch gibt es auch Befürworter von studentischen Bewertungen, weil sie der Ansicht sind, dass solche Befragungen viele der folgenden Vorteile mit sich bringen (vgl. ebd.: 511f.):

- Studierendenbefragungen können Dozenten Rückmeldungen geben, die sie nicht aus persönlichen Gesprächen gewinnen können
- Sie könnten abteilungs- und hochschulweite Normen liefern, anhand derer die Bewertungen der einzelnen Lehrkräfte beurteilt werden könnten
- Ein Vergleich von Effektivität von verschiedenen Dozenten
- Das Erkennen von relativen Schwächen und Stärken sowie eine Richtung für das Erkennen von neuen Kursen oder Programmen
- Informationsquelle für die Auswahl von Kursen

Damit die Bewertungen der Studierenden gültig sind, müssen die Bewertungen die tatsächliche Wirksamkeit der Lehre widerspiegeln. Um dies zu erreichen, ist eine Korrelation zwischen den Bewertungen der Studierenden mit den Noten, die für die Wirksamkeit der Lehre vergeben werden, erforderlich. Wenn die Bewertungen gültig sind, werden die Schüler gute Bewertungen für effektive Lehrer und schlechte Bewertungen für ineffektive Lehrer vergeben. Die Größe der Korrelation zwischen den Bewertungen und der Effektivität liefert einen präzisen Index für die Gültigkeit der Schülerbewertungen. Das Problem bei solchen Bewertungen ist vor allem die Wahl des Maßstabs und des Kriteriums für die Effektivität der Lehre. Experten forschen, um das passende Kriterium zu identifizieren, jedoch gestaltet sich die Suche nach dem geeigneten Kriterium als schwierig, weil einzelne Kriterien, wie etwa „Lernerfolg“, meist nur einen einseitigen Blick bieten (Kulik 2001: 9f.).

Angesichts dieser Schwierigkeit haben die meisten Forscher, die sich mit Bewertungen befassen, einen Ansatz gewählt, der als "Konstrukt Validierung" für Schülerbewertungen bezeichnet wird. Bei diesem Ansatz müssen die Forscher nachweisen, dass die Bewertungen mit anderen, partiellen und unvollkommenen

Messgrößen für die Wirksamkeit korrelieren. Experten erwarten keine Eins-zu-Eins Übereinstimmung zwischen Bewertungen und solchen unvollkommenen Messgrößen. Allerdings erwarten sie, dass die Bewertungen der Schüler mäßig mit diesen anderen Messgrößen korrelieren. In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf der Übereinstimmung zwischen den Ratings und vier der glaubwürdigsten Effektivitätsindikatoren: studentisches Lernen, Kommentare der Studierenden, Bewertungen der Absolventen und Bewertungen der Lehre durch externe Beobachter (Kulik 2001: 11).

Die vier Effektivitätsindikatoren sind Folgende (Kulik 2001: 11):

- Studenten lernen besser von höher bewertetem Lehrer
- Studenten Ratings übereinstimmen mit Studenten Kommentaren
- Studenten Ratings übereinstimmen mit Beobachter
- Studenten Ratings übereinstimmen mit Alumni Ratings

1. Studenten lernen besser von höher bewertetem Lehrer

Die Daten über die Korrelation zwischen Bewertungen und effektivem Lernen stammen aus Studien über die Bewertungen von Studenten. In den Studien unterrichten Dozierende jeden Kurs auf ihre eigene Art, wobei der Inhalt jeweils identisch ist. Um festzustellen, ob bessere Bewertungen mit besseren oder schlechteren Prüfungsleistungen einhergehen, vergleichen die Forscher die Abschnittsdurchschnitte in der jeweiligen Prüfung mit den Abschnittsdurchschnitten in den Bewertungsskalen. In den Studien wurde festgestellt, dass die Durchschnittswerte von Prüfung und Bewertung positiv korrelieren. Schüler bewerten den Dozenten, bei denen sie am meisten gelernt haben, entsprechend hoch. Diejenigen, bei denen sie wenig gelernt haben, werden entsprechend niedrig bewertet. (Kulik 2001: 12).

2. Studenten Ratings übereinstimmen mit Studenten Kommentaren

In einer Studie von Ory, Barskamp und Puper, die sich hauptsächlich auf Klassen konzentrierte, in denen die Studenten Bewertungsformulare mit offenen Fragen ausfüllten und mit Beratern über den Kurs diskutierten, ergab dass die Bewertungen stark mit den Kommentaren korrelieren. Die Schüler gaben ihre Bewertungen auf Punkte-Skalen ab und die Forscher analysierten die schriftlichen Kommentare und Interviewkommentare der Schüler auf denselben Skalen. Daraus resultierte ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der Studierenden und den aus

den schriftlichen Kommentaren und den Interviewkommentaren abgeleiteten Bewertungen eines Kurses (Kulik 2001: 13).

3. Studenten Ratings übereinstimmen mit Beobachter

Murray (1983) führte eine besonders sorgfältige Studie über die Beziehung zwischen den Bewertungen der Schüler und den Bewertungen des Lehrverhaltens durch geschulte Beobachter durch.

In einem Kurs für pädagogische Psychologie ließ er neunundvierzig Studenten über das Lehrverhalten von vierundfünfzig Hochschullehrern berichten. Anhand der Bewertungen von Studenten aus einem früheren Semester konnten diese Lehrer als hoch, mittel oder niedrig in ihrer Effektivität eingestuft werden. Die deutlichsten Unterschiede gab es bei den Verhaltensweisen, die auf die Klarheit, den Enthusiasmus und die Beziehung zwischen den Lehrern hinweisen. Hoch bewertete Lehrer wiesen hohe und niedrig bewertete Lehrer niedrige Werte für diese drei Qualitäten auf. Die Bewertungen der Schüler korrelieren also in hohem Maße mit der Bewertung durch externe Beobachter (Kulik 2001: 14).

4. Studenten Ratings übereinstimmen mit Alumni Ratings

Overall und Marsh (1980) zeigten in ihrer Studie den besten Beweis für die Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte durch Studenten und Absolventen. In der Studie bewerten die Studenten innerhalb ihres Studiums Formulare zur Bewertung der Dozenten sowie auch am Ende des Semesters und ein Jahr nach ihrem Abschluss. Die Bewertungen am Ende der Kurse korrelierten mit den Folgebewertungen nach dem Studium. Aktuelle und ehemalige Studenten geben also ähnliche Bewertungen für Lehrer ab (Kulik 2001: 14f.).

Unter der Basis dieser Forschung wird auch in dieser Arbeit systematisch vorgegangen. Die Studierende bewerten die Sprachdozenten anhand von ausgewählten Variablen, die im Kapitel 3.4 vorgestellt werden und für die Unterrichtseffektivität eine zentrale Rolle haben. Zudem werden diese Variablen überprüft und die daraus resultierten Erkenntnisse im Kapitel 4 und 5 dargestellt.

Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick, über die bisherigen Studien, die unterschiedliche Gebiete der Wissenschaft umfassen und für diese Arbeit signifikant sind.

2.2.2. Effektiver Unterricht (11 Variablen) nach Rosenshine und Furst

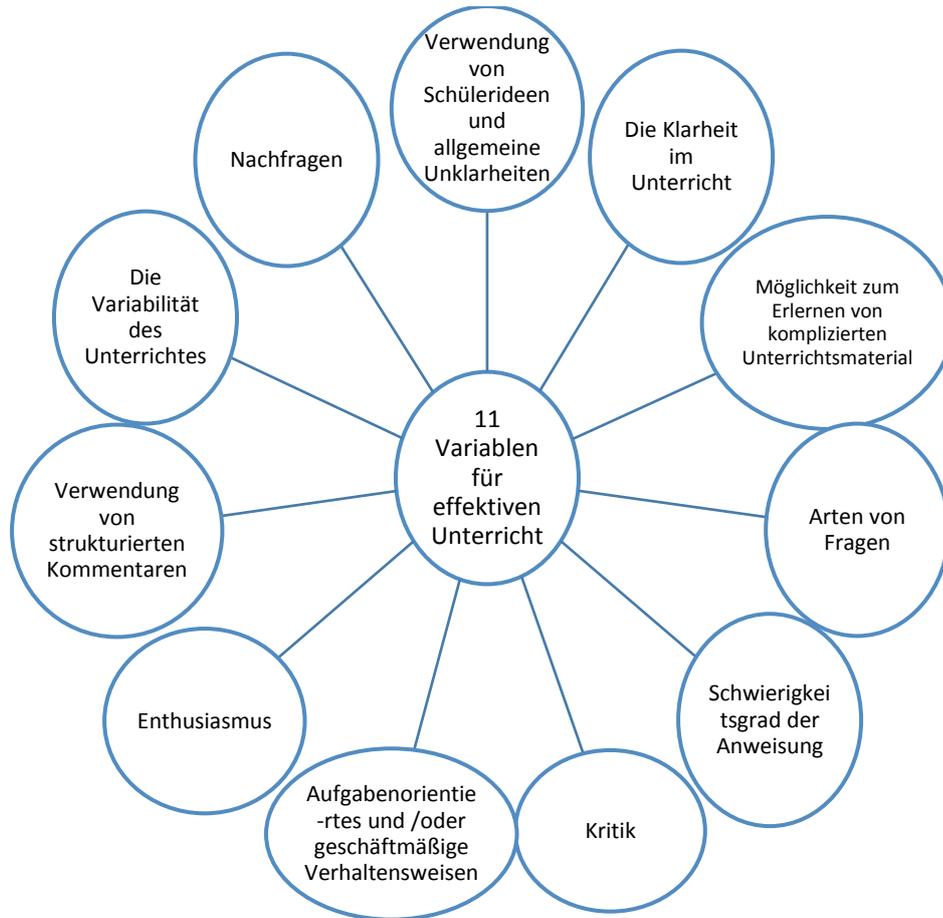


Abbildung 2.1. 11 Variablen für den effektiven Unterricht nach Rosenshine und Furst

Die Merkmale eines „effektiven Lehrers“ festzulegen, ist laut Stronge (2018) keine leichte Aufgabe. Der Begriff „effektiv“ wird von verschiedenen Individuen unterschiedlich kommentiert und aufgefasst. Für manche Forscher ist ein Lehrer dann effektiv, wenn seine Schüler gute Leistungen hervorbringen. Andere dagegen sind der Meinung, dass diejenigen Lehrer effektiv sind, die von ihren Vorgesetzten oder Schülern positiv bewertet werden (vgl. Stronge 2018: 4f.). Cruickshank und Haefele (2001) identifizierten, dass gute Lehrer analytisch denken können und als vorbildlich gelten (Cruickshank und Haefele 2001: 56ff.). Von Voss wurden im Jahr 2012 elf gewünschte Eigenschaften und Fähigkeiten eines Dozenten dargestellt, die von Studienanfängern und angehenden Absolventen in einer qualitativen Studie dargelegt wurden. Demzufolge erwarten Studierende folgende Eigenschaften und Fähigkeiten von Dozenten (vgl. Voss 2012: 169):

- Fachkompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Engagement
- Empathie
- Arbeitstechniken
- Fairness
- Humor
- Kommunikationsfähigkeit
- Offenheit und
- Zuverlässigkeit

Zudem können auch unterschiedliche Lerntraditionen dazu führen, dass die Erwartungen der Dozierenden bzw. der Studierenden variieren können. Arıkan et al. (2008) veröffentlichte eine Studie, in der die Erwartungen der türkischen Studierenden dargelegt worden sind. Die an der Hacettepe Universität und Middle East University durchgeführte Studie liefert wichtige Eindrücke über die Vorstellungen der Studierenden und stellt konkrete Merkmale fest. Demnach haben die Studierenden die Erwartung, dass die Dozierenden jung, freundlich, humorvoll, kreativ und enthusiastisch sein sollten. Überdies sollen sie im Sprachunterricht die Grammatik effektiv beibringen, die Sprache spielerisch vermitteln, die sprachlichen Komponenten authentisch übertragen und eine gute Aussprache haben (vgl. Arıkan 2008: 45ff.). Außerdem betonen Arıkan et al., dass der Einfluss eines Lehrers vielfältig ist, sodass nicht einfach zu klären ist, welche Ergebnisse tatsächliche Wirksamkeit belegen und wie die Ergebnisse letztlich zu bewerten sind. Zudem sind viele Faktoren vorhanden, die außerhalb des Einflusses der Lehrer liegen (vgl. Stronge 2018: 4). Die von Rosenshine und Furst (1971) für den Präsenzunterricht definierten 11 Variablen, die die Ihrer Ansicht nach den wichtigsten Faktoren darstellen, werden im Folgenden im Detail erläutert.

1. Die Klarheit im Unterricht

Ein Kriterium für die Klarheit der Präsentation ist die Zeit, die für die Beantwortung von Schülerfragen aufgewendet wird. Lehrer, die in Bezug auf den Leistungszuwachs der Schüler als effektiv einzustufen sind, sind in der Lage, ihren Schülern den Lerninhalt sofort verständlich zu vermitteln. Sie müssen Aussagen nur ein einziges Mal

tätigen und diese auch nicht mehrmals umformulieren, weil die Schüler sie gleich beim ersten Mal verstanden haben. Die Planung des Unterrichts durch die Lehrkraft, die für die Schüler nachvollziehbar ist, ist ein weiterer Aspekt für die Klarheit des Lehrers (vgl. Kirby und Thoron 2016: 2). Die Aufgabe eines Lehrers besteht darin, den Studierenden dabei zu helfen, ihre Ziele zu erreichen. Daher ist es eine der primären Aufgabe eines Lehrers, festzulegen und zu kommunizieren, welche Ziele der jeweilige Kurs verfolgt, welche Themen behandelt werden, wie die Leistungen der Studierenden am Anfang sind und was sie am Ende können müssen. Durch mündliche und schriftliche Aufgaben beispielsweise kann der Lehrer die Entwicklung der Studierenden feststellen und bei Bedarf Zeit für das Wiederholen, Üben und Testen einplanen (vgl. Fendick 1990: 1f.). Um die Zeit im Unterricht effizient zu nutzen, ist eine gute Organisation erforderlich (vgl. ebd.: 1f). In einigen Studien, die eine Faktorenanalyse verwenden, werden die Bewertungen von Klarheit, Kohärenz und Organisation alle auf denselben Faktor beschränkt: Lehrer, die als organisiert wahrgenommen werden, werden auch als klar wahrgenommen (vgl. Kirby und Thoron 2016: 2).

2. Die Variabilität des Unterrichtes

Die Studien, die Rosenshine und Furst (1971) in diesem Bereich analysierten – einschließlich Korrelationsstudien mit niedriger Inferenz und hoher Inferenz, zeigten eine positive Beziehung zwischen Variabilität und Schülerleistungen (vgl. Kirby und Thoron 2016: 3). Die vier Beispiele für Variabilität, die in den Studien vorherrschen, sind (vgl. Kirby und Thoron 2016: 3):

- verschiedene Unterrichtsmaterialien
- verschiedene Unterrichtstechniken,
- verschiedene Bewertungsarten,
- Vielfalt der Diskursebene und der studentischen Aufgaben

3. Enthusiasmus (Begeisterung)

Forschungsergebnisse, die den Enthusiasmus der Lehrer mit den Leistungen der Schüler in Verbindung bringen, haben drei Merkmale identifiziert, die mit dem Enthusiasmus der Lehrer verbunden sind. Diese sind Bewegungen, Gesten und Stimmbeugungen. Einige Beweise deuten auch darauf hin, dass eine Mischung der Art von Lehrerfragen,

insbesondere Fragen, die eine Interpretation von Fakten erfordern, als Teil der Lehrerbegeisterung angesehen werden kann (vgl. Kirby und Thoron 2016: 3f.).

4. Task-Oriented and/or Businesslike Behaviors: Aufgabenorientierte und/oder geschäftsmäßige Verhaltensweisen

Das Lehrerverhalten in diesem Bereich ist nicht genau definiert. Die Beurteilung der Aufgabenorientierung und des sachlichen Verhaltens kann schwierig sein. Studien haben mehrere Eigenschaften von Lehrern offenbart, die anscheinend zu hohen Schülerleistungen führen. Beobachter stellten fest, dass Lehrer in leistungsstarken Klassen eher die Schüler zum Denken anregen wollen als anstatt informativen Unterrichtes zu halten oder auf einzelnen Fähigkeiten von Schülern einzugehen. Darüber hinaus scheinen aufgabenorientierte Lehrer mehr daran interessiert zu sein, dass die Schüler etwas lernen, als dass die Schüler einfach Spaß haben. Geschäftsorientierte Lehrer ermutigen die Schüler, hart zu arbeiten und unabhängige und kreative Arbeit zu leisten, die eng mit allgemein verbreiteten Lehr- und Lernprinzipien verbunden sind (vgl. Kirby und Thoron 2016: 4).

5. Möglichkeit zum Erlernen von komplizierten Unterrichtsmaterialien

In den Studien von Rosenshine (1971) wurden signifikante, positive und konsistente Korrelationen zwischen Maßen für Lernmöglichkeiten und Schülerleistungen gefunden. Es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem in einem Kurs behandelten Stoff und den Leistungen der Studierenden. Diese Ergebnisse sind wenig überraschend. Je mehr die Dozenten effektive Lehrmethoden anwenden, desto mehr werden die Schüler lernen (vgl. Kirby und Thoron 2016: 4).

6. Verwendung von Schülerideen und allgemeine Unklarheiten

Die Strategie "Nutzung von Schülerideen durch den Lehrer" wurde ursprünglich von Flanders (1965) entwickelt. Flanders (1970) hat versucht, die Definitionsprobleme zu lösen, indem er diese Kategorie in fünf Unterkategorien von Verhalten unterteilt hat (vgl. Rosenshine 1970: 142):

- Bestätigung der Ideen des Schülers durch Wiederholung
- Änderung der Idee durch Umformulierung oder Konzeptualisierung in eigenen Worten
- Anwendung einer Idee, indem man sie nutzt, um zu einer Schlussfolgerung zu gelangen

- Vergleich der Idee, indem man eine Beziehung zwischen der neuen und vorhandenen Idee herstellt
- Zusammenfassende Erläuterung des Gesagten

7. Kritik

Der Einsatz von Verhaltensweisen, die als "Kritik" oder "Kontrolle" bezeichnet werden, gehört zu den am häufigsten gezählten Variablen. Es wurden 17 Studien berichtet, in denen Beobachter diese Verhaltensweisen zählten. In 16 dieser Studien ist es möglich, die Beziehungen zwischen verschiedenen Arten oder Intensitäten von Kritik und den Leistungen der Schüler zu vergleichen. Die Verwendung unterschiedlicher Formen von Zustimmung und Ablehnung werden häufig als Leistungskriterien in der Lehrerausbildung verwendet. Es ist jedoch nicht möglich, konkrete Empfehlungen zu den Auswirkungen dieser Forschung auf die Lehrerausbildung abzugeben (vgl. ebd.: 1970: 144f.).

8. Verwendung von strukturierten Kommentaren

Forscher, die die Verwendung von "strukturierenden" Aussagen von Lehrkräften gezählt haben, beziehen sich im Allgemeinen auf Aussagen, die einen Überblick oder eine kognitive Veranschaulichung dessen bieten sollen, was geschehen soll oder geschehen ist. Solche Aussagen wurden zu Beginn und am Ende von Unterrichtsstunden sowie zu Beginn und am Ende von Unterrichtsabschnitten getätigt. Damit eine klare Lehrer-Schüler Kommunikation im Unterricht zu Stande kommt, sollten Lehrkräfte in der Lage sein im Unterricht Aussagen zu machen, die bei den Schülern nicht zu Verwirrungen führen und Lehrer sollten bestimmte Signale an die Schüler geben, die den Schülern andeuten, wann ein Teil der Unterrichtsstunde endet und wann ein neuer beginnt (vgl. ebd.: 1970: 145f.).

9. Arten von Fragen

Mehrere Forscher haben den Zusammenhang zwischen der Verwendung verschiedener Fragetypen bzw. von verschiedenen Arten von Unterrichtsgesprächen durch die Lehrer und den Leistungen der Schüler untersucht. Die meisten Forscher haben ein Schema verwendet, in dem Fragen in zwei Formen klassifiziert werden. Im Allgemeinen werden die beiden Formen als "Fragen auf niedrigerem kognitiven Niveau" und "Fragen auf höherem kognitiven Niveau" bezeichnet, obwohl nur wenige Forscher diese

spezifischen Bezeichnungen verwendet haben. Allerdings überschneiden sich die Klassifizierungen der Prüfer so, dass eine Frage, die in einer Untersuchung als einfache Frage eingestuft wurde in einer anderen als höher eingestuft wurde (vgl. ebd.: 1970: 146f.).

10. Nachfragen

Die Variable "Nachfragen" bezieht sich im Allgemeinen auf die Reaktionen des Lehrers auf Schülerantworten. Lehrer ermutigen die Schüler im Unterricht Fragen zu stellen oder Lehrer geben ihren Schülern die Möglichkeit ihre Fragen zu vertiefen (vgl. ebd.: 1970: 147f.).

11. Schwierigkeitsgrad der Anweisung

Rosenshine (1970) erprobt vier Studien, die mit Hilfe von Schülerfragebogen erfasst wurden. In diesen Untersuchungen werden die Wahrnehmungen von Schülern über die Schwierigkeit des Unterrichts dargelegt (Rosenshine 1970: 148). Einige Fragen verwiesen auf die Intelligenz der Schüler. So zum Beispiel: "Der Kurs ist am besten für die klügsten Schüler geeignet". Rosenshine legt dar, dass in zwei der vier Studien ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads durch die Schüler und den Leistungen der Schüler besteht. Es wird aber auch ersichtlich, dass weitere Forschungen bezüglich dieses Themas notwendig sind, sodass die Relation zwischen der Herangehensweise des Lehrers, die Fähigkeit der Klasse und die wahrgenommene Schwierigkeitsstufe des Schülers weiter untersucht werden (vgl. Rosenshine 1970: 148). Die Erkenntnisse, die von Rosenshine dargelegt werden, sind auch für diese Arbeit von Relevanz. Sie spielen bei der Entwicklung der Variablen im Kapitel 3.4 und bei der Diskussion eine zentrale Rolle. Im Folgenden werden die emotionalen Gefühle der Schüler dargelegt.

2.2.3. Emotionale Gefühle bei Fremdsprachen nach Horwitz

Die Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprachen-Aneignung hat eine lange Geschichte, die ihren Höhepunkt in den 1960er Jahren mit kognitiven Tests für Fremdsprachenkenntnisse wie dem Modern Language Aptitude Test (Carroll und Sapon, 1959; Carroll, 1965) und die Pimsleur Language Aptitude Battery (Pimsleur, 1966) hatte. Während diese Forschungen versuchen, den unterschiedlichen Erfolg beim Sprachenlernen anhand der kognitiven Fähigkeiten zu erklären, wurde ein wesentlicher Aspekt des Sprachenlernens übersehen: die Gefühle des Lernenden gegenüber dem

Sprachenlernen (Horwitz 1995: 573). Eine Diskussion über das Erlernen von Fremdsprachen ohne Berücksichtigung der emotionalen Reaktionen des Fremdsprachenlernens, war und bleibt ein schwerwiegendes Versäumnis. Denn das Erlernen einer Fremdsprache erfordert im Vergleich mit anderen, in einem akademischen Umfeld behandelten Fächern ein sehr hohes Maß an persönlichem Engagement. Insbesondere ist, die Kommunikation von eigene Erfahrungen und Gefühlsstand beim Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung. Zudem muss der Sprachlernende sich auch mit der Thematik der Mehrdeutigkeit befassen (vgl. ebd.: 573).

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Bereich der individuellen Unterschiede, den Fremdsprachenpädagogen auch als affektiven Bereich des Sprachenlernens bezeichnen. Dieser Bereich umfasst die emotionalen Reaktionen des Lernenden auf das Sprachenlernen (vgl. ebd.: 574). Horwitz (1989) beschreibt die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache, ihre Motivation, die Sprache zu lernen, ihre Angst vor dem Sprachenlernen und ihre Überzeugungen über den Sprachlernprozess als die wichtigsten Komponenten des affektiven Bereichs (vgl. ebd.: 574). In den frühen 1970er Jahren vertraten zwei kanadische Forscher, R. C. Gardner und Wallace Lambert, in Abkehr von einer rein kognitiven Sichtweise der Fremdsprachen-Aneignung die theoretische und empirische These, dass die Gefühle des Lernenden gegenüber der jeweiligen Zielsprache und der zugehörigen Kultur (Einstellungen) und die Gründe des Einzelnen für das Erlernen der Sprache (Motivation) mit dem letztendlichen Leistungsniveau in der Fremdsprache in Zusammenhang stehen. Sie unterscheiden zwischen einem pragmatischen Zweck des Sprachenlernens (instrumentelle Motivation) und dem persönlichen Wunsch, die Menschen in der Zielsprache kennen zu lernen (integrative Motivation), und stellten einen Zusammenhang zwischen integrativer Motivation und höheren Leistungen in der Zweitsprache fest. Sie entdeckten auch einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Motivation und dem erfolgreichen Sprachenlernen (Gardner und Lambert, 1972; Gardner, 1985). Graham argumentiert, dass außerdem eine dritte Motivationskategorie, nämlich der Wunsch des Lernenden, sich in die neue Kultur einzufügen (assimilative Motivation), eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Lernenden spielen kann. Sie kann dazu führen, dass sich die Kenntnisse von einer rudimentären kommunikativen Beherrschung der Sprache zu einer

Ausdrucksweise, die für Muttersprachler akzeptabel ist, entwickeln (Horwitz 1995: 574f.).

Ein Großteil der Ängste ist mit dem Verstehen und Sprechen der Fremdsprache verbunden. Diese stellen ein besonderes Anliegen für die Studierende dar, da sich die Lehrpläne für Fremdsprachen zunehmend in Richtung kommunikativer Lehrmethoden bewegen. Es hat sich gezeigt, dass das öffentliche Sprechen in der Zielsprache sogar für diejenigen Schüler, die in anderen Bereichen des Sprachenlernens weniger Stress empfinden, besonders angstausslösend ist (vgl. ebd.: 574f.).

Im Kapitel 3.4 werden die Variablen bekannt gemacht. Dabei wurden bestimmte Variablen festgelegt, die die Motivation der Studierenden anheben können und somit die Effektivität im Unterricht steigern.

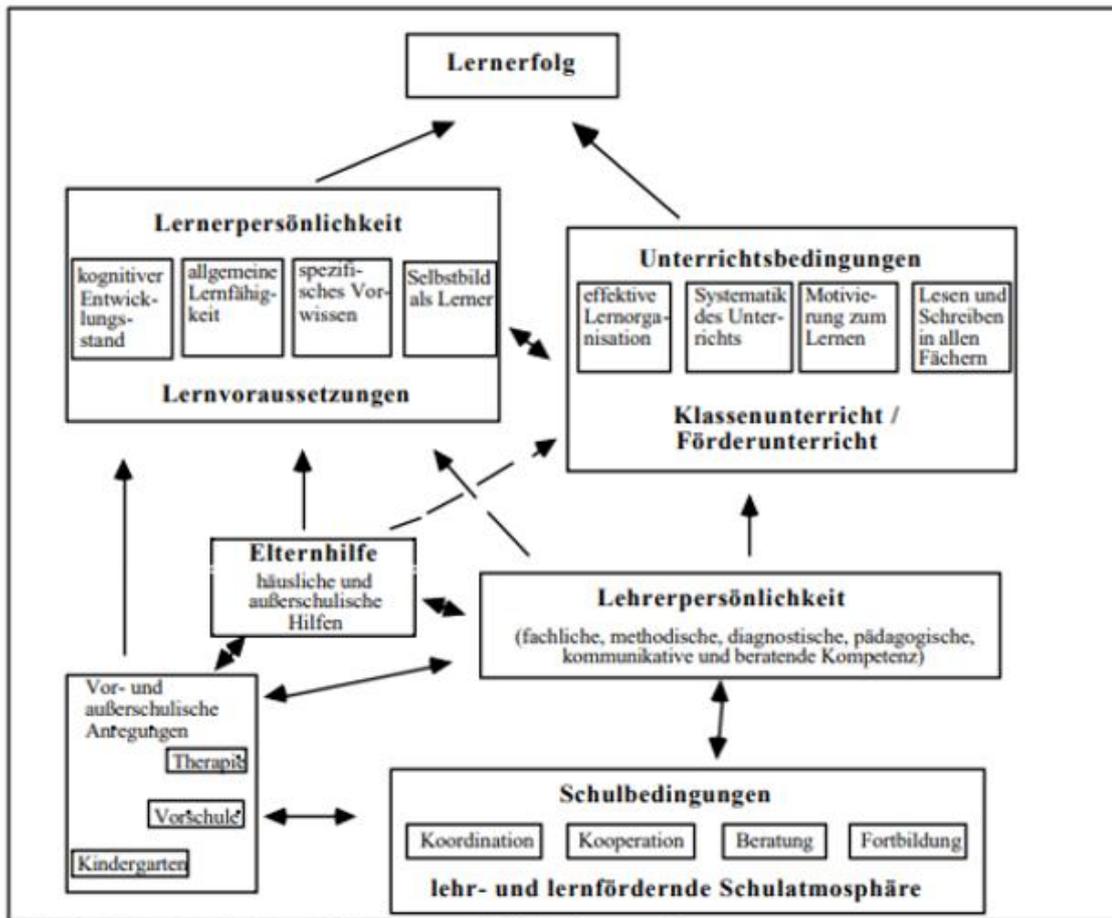
2.2.4. Wirkungsmodell Plus

Auch beim Wirkungsmodell Plus werden die Faktoren hinter dem Lernerfolg analysiert. Hierbei wird die Voraussetzung des Lernenden und die Bedingung des Lernens als Hauptbestandteil der Forschung definiert. Diese beiden Faktoren stehen in Wechselwirkung und hängen dabei mit anderen Faktoren zusammen (vgl. May 1994: 107f.). Beispielsweise zeigt May die Wirkung auf das erfolgreiche Lernen von Lesen und Schreiben anhand dieses Wirkungsmodells (vgl. May 1994: 107f.).

Im Modell wird der Lernerfolg im Lesen und im Recht- bzw. Textschreiben von Schülern dargestellt. Als Lernvoraussetzungen werden hier Aspekte wie sprachlich kognitiver Entwicklungsstand, allgemeine Lernfähigkeit und Selbstbild als Lerner, Einsichten in die Sprache und persönliche Bedeutung der Schriftsprache herangezogen. Als Lernbedingungen werden unter anderem folgende Punkte genannt: Effektive Lernorganisation, Systematik des schriftsprachlichen Unterrichts, Motivierung zum Lesen und Schreiben. Weitere Faktoren die im Zusammenhang miteinander stehen sind etwa Hilfe von den Erziehungsberechtigten, häusliche und außerschulische Hilfen, Wissen der Lehrpersonen, Grundübereinkunft über pädagogische Ziele und Aufgaben der Bildungseinrichtungen sowie vor- und außerschulische Anreize (vgl. May 1994: 108 Abbildung 5.1: Kausalmodell für Lernerfolg im Lesen und (Recht-) Schreiben).

May betont, dass die Lerneffektivität neben den weiteren Bedingungen stark von dem Sachverstand und den Fähigkeiten des Lehrpersonals abhängt, da diese die

Schulbedingungen, die Unterrichtsbedingungen sowie die Lernvoraussetzungen beeinflussen können (vgl. May 1994: 109f.).



(May 1994: 108)

Abbildung 2.2. Hypothetisches Wirkungsmodell für Lernerfolg

Dieses Modell ist bei der Beobachtung einer Grundschulklasse in Hamburg mit insgesamt 2749 Schülern entstanden. Hierbei wurde die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen (Rechtschreibung und Textkompetenz) vom ersten bis zum vierten Schuljahr erfasst und, wie in der Abbildung 2. Hypothetisches Wirkungsmodell für Leistung zu erkennen ist, zahlreiche Unterrichtsbedingungen mit diversen Methoden wie zum Beispiel „Beobachten des Unterrichts“, „Befragung der Lehrer und Schüler in Form von schriftlichen und mündlichen Befragungen“ aufgezeichnet (vgl. May 2000: 154). May erklärt das wie folgt:

„Zur Überprüfung der Annahmen des Wirkungsmodells wurden die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung erhobenen Variablen, die mit Hilfe von Faktorenanalysen zu übergreifenden Merkmalsbereichen zusammengefasst worden waren, einer Korrelationsanalyse

unterzogen. Um ‚Scheinkorrelationen‘ zwischen Variablen möglichst auszuschließen, wurden für alle Variablenpaare anstelle der einfachen Korrelationen sog. Partialkorrelationen unter Kontrolle aller übrigen Variablen berechnet. Die auf diese Weise zwischen den Variablenpaaren bestimmten ‚bereinigten‘ Korrelationswerte geben die direkten Beziehungen zwischen den betreffenden Variablen unter Ausschaltung des Einflusses aller übrigen Variablen wieder“ (May 2000: 2).

Der Faktor „Lehrerverhalten“ hat mit sechs Partialkorrelationen die meisten Beziehungen zu den anderen Faktoren. Der Faktor „Verhalten der Klasse“ folgt mit fünf Partialkorrelationen. Die wenigsten bedeutsamen Partialkorrelation weist der Faktor „Struktur des Unterrichts“ auf (vgl. ebd.: 159f.). Das Wirkungsmodell Plus zeigt einige Variablen auf, die zum erfolgreichen Lernen führen. Der Faktor „Vertraut machen mit dem Unterrichtsmaterial“ wird dabei als der Wichtigste angesehen (vgl. ebd.: 163).

Die im hypothetischen Wirkungsmodell dargestellten Bedingungen sind nicht nur für die Präsenzlehre von großer Bedeutung, sondern auch für die Online-Lehre spielen diese Faktoren, die im Modell vorgestellt werden, eine wichtige Rolle. Denn in der Online-Lehre wird der Prozess des Lehrens und Lernens in den virtuellen Lernumgebungen fortgeführt, sodass manche Bedingungen für beide Lehr- und Lernformen bestehen bleibt. Zudem wird auch in dieser Arbeit besonders auf den Aspekt „Unterrichtsbedingungen“ eingegangen. Ferner wird durch Variablen erprobt, ob die Sprachdozenten im Online-Unterricht Unterrichtsmaterialien einsetzen. Um ein Einblick über die Online-Lehre zu gewähren, wird im Weiteren auf die effektiven Praktiken und Herausforderungen der virtuellen Lehre eingegangen.

2.2.5 Herausforderung und Effektive Praktiken

Die Bewertung des Lernverhaltens der Schüler ist ein grundlegender Aspekt des Unterrichts. Für die Bewertung des Lernverhaltens der Schüler in Online-Umgebungen bestehen dabei besondere Herausforderungen und Möglichkeiten (Kearns 2012: 198).

In einer zwei phasigen Studie wurden Online-Kurse und die Art und Weise, in der die Online-Umgebung bestimmte Methoden erleichtert oder einschränkt analysiert. In der ersten Phase wurden Lehrpläne aus 24 Online-Kursen überprüft, um herauszufinden, welche Arten von Methoden verwendet werden, um das Lernen der Schüler zu bewerten und um die Gesamtnote des Kurses zu ermitteln. Hierbei entstanden die folgenden fünf Kategorien: (1) Zuordnungen, (2) Online-Diskussion, (3) Feldarbeit, (4) Tests und

Prüfungen, (5) Präsentationen. Die zweite Phase bestand aus einer Fokusgruppe und Interviews mit acht Online-Trainern, um Herausforderungen und effektive Praktiken bei der Online-Bewertung zu diskutieren. Als herausfordernd stellten sich insbesondere die Auswirkungen der physischen Distanz zwischen dem Ausbilder und den Schülern, die Anpassungen, die sich aus der Notwendigkeit ergaben, Technologie für die Kommunikation mit den Schülern zu verwenden, die Arbeitsbelastung und Zeitmanagementprobleme, die ständige Notwendigkeit, eine Vielzahl von Bewertungsdaten zu sammeln und Feedback zu geben, heraus. In dieser Phase wurden auch Strategien und Vorschläge angeboten, um den identifizierten Herausforderungen entgegenzuwirken (Kearns 2012: 199f.).

Darüber hinaus kommen noch weitere Faktoren hinzu, die den Onlineunterricht für die Dozierenden erschweren können. Der Umstand, dass nicht alle Studierenden die Möglichkeit haben, sich internetfähige Mobilgeräte zu verschaffen oder die anfallenden Kosten für den Internetzugang zu stemmen, stellt ein großes Problem dar (vgl. Riemer 2016: 189).

Die meisten der von den Teilnehmern diskutierten wirksamen Praktiken scheinen als Reaktion auf die oben beschriebenen Herausforderungen entstanden zu sein. Viele befassen sich mit mehr als einer Herausforderung sowie mit den Metathemen Bewertungsdaten und Feedback. Es überrascht nicht, dass viele der von den Teilnehmern identifizierten Herausforderungen mit der Tatsache zu tun haben, dass Studierende und Lehrkraft nicht in Echtzeit am selben Ort Kontakt hatten. Wenn eine Aufgabe mehrstufig oder besonders komplex ist, besteht eine effektive Praxis darin, die Aufgabe in kleinere Zwischenaufgaben zu zerlegen, so dass der Dozent mehrere Punkte hat, anhand derer er die Fähigkeiten der Studierenden beurteilen kann und zu denen er jeweils Feedback geben kann. Da die Formulierung von Feedback einige Zeit beansprucht, wurde vorgeschlagen, online Mini-Tutorials zu entwickeln, mit denen die Studierenden bestimmte Aspekte eines Lernmoduls vertiefen können. Der Ausbilder kann hierdurch mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand ein äußerst hohes Maß an Unterstützung bieten. Mehrmals wurden außerdem Einführung von Rubriken als effektives Mittel zur Hervorhebung der wichtigsten Merkmale einer großen Aufgabe, zur Vermittlung von Zielvorgaben und zur Vereinfachung der Benotung genannt (vgl. Riemer 2016: 189).

Mehrere Lehrkräfte verwendeten unbenotete, selbstüberprüfende Quiz und Enrichment-Übungen mit automatischem Feedback, um das Lernen ihrer Studierenden in technischen Bereichen zu unterstützen. Für die formale Bewertung dieses Materials wurde in der Regel eine Prüfung unter Aufsicht durchgeführt. Technologien haben sowohl Vorteile als auch Nachteile. Zum Beispiel bieten die oben erwähnten Quiz, die zur Selbstkontrolle dienen, Dozenten die Möglichkeit, das Verständnis der Studierenden informell zu bewerten und ihnen Feedback zu geben, damit sie möglicherweise auftretende Missverständnisse korrigieren. Eine beliebte Methode unter den Teilnehmern war es, den Studierenden auf der Grundlage einer Leseaufgabe ein unbenotetes Online-Quiz zu stellen. Am Ende des Quiz wurden die falsch gegebenen Antworten zusammen mit den korrekten Antworten angezeigt. Obwohl das Quiz die Endnote nicht beeinflusst, wird die erreichte Punktzahl in das Notenbuch des CMS eingetragen, so dass sich der Schüler und die Lehrkraft dennoch einen Einblick über den Lernfortschritt verschaffen können. Diese Art der Verwendung von unbenoteten Quizfragen wird als effektive Methode zur Bewertung von Studierenden angesehen (z. B. Kerka und Wonacott, 2000). Weitere Vorteile der synchronen Technologien sind etwa, dass sie die Interaktion zwischen den Beteiligten ohne Zeitverzögerung ermöglichen. Lernende können sich mit anderen Lernenden, die weltweit im Netz aktiv sind, virtuell verbinden, sodass sie vernetzt miteinander lernen können (vgl. Kerres 2018: 37). Zu den Kommunikationsmitteln gehören Telefon, Text-Chat und Webkonferenzen, wobei jedes dieser Mittel Reihe von Stärken und Schwächen hat. Das Problem bei dieser Form der Kommunikation ist jedoch, dass Online-Studierende in der Regel sehr unterschiedliche Zeitpläne und Verpflichtungen haben (vgl. Kerres 2018: 37).

Wie bei der Präsenzlehre werden auch im Online-Umfeld unterschiedliche Medien eingesetzt. Bereits Anfang der 1960er Jahre wurden im Fremdsprachenunterricht technische Medien eingesetzt. Sie trugen dazu bei, die Unterrichtsführung der Lehrkräfte zu erleichtern. Durch ihre Anschaulichkeit erhöhten sich die kommunikativen und kulturellen Darstellungen der Lernenden im Unterricht, sodass sie sich mit dem Lerngegenstand intensiver beschäftigten und sie den Aufgaben motivierter begegneten (vgl. Gutschow 1973: 139) d.h. den Lehrkräften stehen viele Mittel für ein optimales Unterrichten zur Verfügung. Dozierende können ihre Kurse durch

verschiedene Medien dynamisch, vielseitig und spezifisch gestalten. Überdies wird durch den Einsatz eines Mediums der Lernerfolg positiv beeinflusst. Demnach können Lerner durch Medien ihr Wissen und ihre Problemlösungskompetenzen erweitern (vgl. Herzig 2014: 12).

Der Einsatz von Medien kann das Interesse der Studierenden stärken, Neugierde wecken, emotionale Beteiligung hervorrufen und verschiedene Lerngruppen können mit passenden Mitteln unterstützt werden (vgl. Burwitz und Melzer 2016: 35ff.). An dieser Stelle sollte noch betont werden, dass der Einsatz von Medien immer mit der Anwendung entsprechender didaktischer Modelle und Methoden verbunden sein sollte (Grünewald 2016, 465 zitiert nach vgl. Burwitz und Melzer 2016: 35). Eine Studie von Blömeke (2005) zeigt, dass der Einsatz von Medien ein geeignetes Mittel ist, um bestimmte pädagogisch-didaktische Ziele zu erfüllen. Auch die Wirkung, die eingesetzte Medien auf die Schüler haben, wird in dieser Studie erprobt. Demnach werden folgende Erkenntnisse dargelegt (vgl. Blömeke 2005: 76ff.):

- Durch den Einsatz von unterschiedlichen Medien werden die Schüler motiviert
- Durch den Einsatz von Medien im Unterricht werden mehr Sinne der Schüler angesprochen
- Medien im Unterricht tragen dazu bei, dass mehr Wissen vermittelt wird

Je nach Bedarf können jeweils unterschiedliche Medien für den Online-Unterricht nützlich sein. Verschiedene Lerngruppen können mit den jeweils zu ihnen passenden Mitteln unterstützt werden. Außerdem können die Lernenden durch weitere Arbeitsmittel, wie Wörterbücher oder Stilratgeber, sowohl während des Unterrichts als auch danach unterstützt werden (vgl. Blömeke 2005: 76ff.). Des Weiteren werden im Onlineunterricht neben digitalen Medien auch vermehrt digitale Tools eingesetzt. Wie oben erwähnt können Lehrende mit Lernenden durch das Einsetzen von Technologien miteinander kommunizieren. Außerdem können Lernende auch in außerschulischen Lernorten über die Unterrichtsinhalte diskutieren. (vgl. Hoffer 2015: 23). Diese Technologien ermöglichen es, das Lernen angenehmer zu gestalten. Nach Schulmeister (2001) können traditionelle Lehr- und Lernformen deshalb durch neue Technologien weiterentwickelt werden (vgl. Schulmeister 2001: 197). So werden zahlreiche Studien in diversen Fachbereichen vorgestellt, die verschiedene Tools in Seminaren erproben.

Zum Beispiel wurden von Herget (2020) in der Literaturwissenschaft im Rahmen eines Fancfiction-Seminars Textanalysetools analysiert. Dabei kamen verschiedene digitale Tools wie AntCont, Visone, Topics Explorer und weitere zum Einsatz. Unterschiedliche Arbeitsgruppen mussten mithilfe dieser Tools verschiedene Aufgaben lösen und verschiedene Anforderungen erfüllen. Aus den Beobachtungen heraus wurde folgendes Ergebnis festgehalten:

“die gemeinsame Diskussion von Problemen und Lösungsansätzen von Studierenden untereinander, förderte das Verständnis und die kritische Reflexionsfähigkeit der Lernenden” (Herget 2020: 65).

Hier wird noch einmal hervorgehoben, dass sich die Rolle der Studierenden im Laufe des Seminars veränderte und von der herkömmlichen Rolle wegbewegte. “Die Studierenden nahmen sich zunehmend mehr als aktive Forschende denn als passive Wissenskonsumentin wahr” (ebd.: 67). Hinzu schildert Schulmeister (2001), dass in der Pädagogik bereits lange bekannt ist, dass kooperative Lernformen gegenüber den individuellen Lernformen überlegen sind (vgl. Schulmeister 2001: 196). An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass all diese Medien im Unterricht eine Vermittlungsfunktion haben (vgl. Clark 1994: 21ff.; Huneke und Steinig 2005: 178ff; Santos 2009: 35; Kerres 2018: 127f.). Die Entscheidung für ein Medium kann sich auf die Konzeption des kompletten Unterrichtsablaufes auswirken (vgl. Huneke und Steinig 2005: 180). Zudem schildert Kerres (2008), dass der Einsatz von unterschiedlichen Medien bei den Studierenden zu einem höheren Lernerfolg führen kann, wenn sie richtig eingesetzt werden (vgl. Kerres 2008: 133). Jedoch warnen Huneke und Steinig (2005) vor der pauschalen Erwartung, eifrige Mediennutzung oder die häufige Verwendung eines neuartigen Medienträgers bewirke ansich automatisch schon eine bessere Motivation der Lerner oder könne den Unterricht prinzipiell immer auflockern (vgl. Huneke und Steinig 2005: 180). Die in diesem Kapitel erwähnten Herausforderungen, spielen auch für die vorliegende Arbeit eine wichtige Rolle. Die o. g. Punkte werden im Abschnitt 5 bei der Diskussion über die einzelnen Variablen relevant.

2.2.6. Hattie Studie

Die Hattie Studie, die von John Hattie im Jahr 2009 entwickelt wurde, beschäftigt sich mit möglichen Faktoren, die das schulische Lernen eines Kindes beeinflussen (vgl. Lotz

und Lipowsky 2015: 97ff.; Höfer und Steffens 2016: 10ff.). Nach eigenen Aussagen hat Hattie 15 Jahre an dieser Studie gearbeitet (vgl. Höfer und Steffens 2016: 11). Er wählte ein Vorgehen, bei dem verschiedene bereits durchgeführte Studien analysiert und bewertet wurden. Somit bildet die Studie eine quantitative Synthese von Metaanalysen ab, die eine hohe Anzahl von Informationen sowie inhaltliche Diversität besitzt. Insgesamt wurden 800 Masterarbeiten, in denen über 50.000 Einzelstudien mit insgesamt 250 Millionen beteiligten Lernenden diskutiert wurden, untersucht. Dabei wurden 138 Merkmale anhand ihrer Effektstärke in sechs Bereiche eingeteilt (vgl. ebd.: 98f.).

Die Bereiche sind (Lotz und Lipowsky 2015: 99; Höfer und Steffens 2016: 13):

- Lernende (7 Faktoren, 35 Metaanalysen)
- Lehrperson (10 Faktoren, 31 Metaanalysen)
- Elternhaus (19 Faktoren, 139 Metaanalysen)
- Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen)
- Curriculum (25 Faktoren, 144 Metaanalysen)
- Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen)

Für den Bereich ‚Lernende‘ wurden anhand von 139 Studien insgesamt 19 Merkmale, für den Bereich ‚Lehrperson‘ wurden anhand von 31 Studien insgesamt 10 Merkmale, für den Bereich ‚Elternhaus‘ anhand von 36 Studien insgesamt 7 Merkmale, für den Bereich ‚Curriculum‘ anhand von 144 Studien insgesamt 25 Merkmale, für den Bereich ‚Schule‘ anhand von 101 Studien insgesamt 28 Merkmale und für den Bereich ‚Unterricht‘ anhand von 365 Studien insgesamt 49 Merkmale abgeleitet bzw. festgelegt (vgl. ebd.: 99).

„Effektstärken geben Auskunft darüber, wie stark der Einfluss eines Merkmals (z.B. eines Förderprogramms) auf eine Zielvariable (z.B. die Leseleistung) ist. Je höher die Effektstärke, desto bedeutsamer ist der Einfluss der jeweiligen Variable. Während negative Effektstärken anzeigen, dass ein bestimmtes Merkmal zu einer Verringerung der Leistung führt, bedeutet eine Effektstärke von Null, dass das ausgewählte Merkmal weder eine positive noch eine negative Wirkung hat. Ab einer Effektstärke von $d = 0.40$ kann eine pädagogische Maßnahme als sehr erfolgreich bezeichnet werden, da eine Effektstärke von $d = 0.40$ ungefähr dem Lernzuwachs eines Schuljahres entspricht“ (Lotz und Lipowsky 2015: 99).

Hattie gruppiert die Effektstärke der jeweiligen Merkmale in negative Effekte, keine Effekte, schwache Effekte deutliche Effekte und in sehr starke Effekte. Hierbei wird ausschließlich des Effektes auf die Leistungen beurteilt. Der Einfluss auf die extrinsische Motivation und die Selbstorganisation des Schülers werden nicht berücksichtigt (vgl. ebd.: 100).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Merkmale des Bereichs ‚Lerner‘ mit 50% den stärksten Einfluss ausüben. Dann folgen mit 30% die Merkmale der Bereiche ‚Unterricht‘ und ‚Lehrpersonal‘, d.h. fast ein Drittel der Leistungsunterschiede entstehen durch die Lehrer und deren Unterricht. Das Lehrpersonal und der jeweilige Unterricht beeinflussen den Lernerfolg eines Schülers deutlich stärker als die Schulleitung, die Familie oder das soziale Umfeld (vgl. ebd.: 101 siehe Abbildung).

Eine quantitativ-statische Zusammenfassung der verschiedenen Studien weist allerdings folgende Problempunkte auf (vgl. Steffens und Höfer 2016: 12):

- Die in den Studien verwendeten Methoden zur Datenerhebung und auswertung, sowie die Darstellung und Wiedergabe der Thematik unterscheiden sich in ihrer Qualität.
- Zu den in den Studien verwendeten Methoden sowie über ihre Objektivität, Durchführungsobjektivität, Interpretationsobjektivität, Reliabilität und über die Validität der Datenerfassung gibt es keine Informationen.
- Es wurden Studien herangezogen, die zum Teil vor 30 bis 40 Jahren entstanden. Der Forschungsstand ist somit nicht aktuell.
- Die Hattie-Studie setzt sich aus Studien zusammen, die sich auf die Vorschule, die Hochschule und die Erwachsenenbildung beziehen.

Eine allgemeine Aussage über einen gemeinsamen Effekt der einzelnen Faktoren ist methodisch nicht möglich (vgl. Steffens und Höfer 2016: 12). Trotz ihrer Probleme liefert die Hattie-Studie wichtige Informationen über die wesentlichen Bereiche und Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen haben (vgl. ebd.: 12). Zum Beispiel zeigt die Studie, dass „die Klarheit der Lehrperson“ den 8. Rank unter den untersuchten Merkmalen erlangt hat. Somit zählt sie mit eine Effektstärke von 0.75 zu den wichtigsten Merkmalen, die den schulischen Erfolg prägen (vgl. Lotz und Lipowsky 2015: 103).

Wie in der Hattie-Studie dargelegt wurde, spielt der Aspekt Lehrer und deren Unterrichtsgestaltungen für die Lernenden eine wichtige Rolle. So stehen auch in der vorliegenden Arbeit Sprachdozenten und deren Online-Seminare im Fokus dieser Arbeit.

Als nächstes wird auf das Thema „Klarheit im Unterricht und ihre Dimensionen“ eingegangen.

2.2.7. Die Klarheit im Unterricht und ihre Dimensionen

Fendick (1990) fasst in seiner Arbeit ungefähr 40 Studien mit über 100 Effektwerten zusammen. Er stellt unterschiedliche Dimensionen der Klarheit der Lehrer dar. Untersucht wurden folgende Dimensionen:

- Clarity of speak – Klarheit beim Sprechen
 - Clarity of Organization – Klarheit der Organisation
 - Clarity of Explanation – Klarheit der Erläuterung
 - Examples und Guided Practice – Beispiele und geführte Praxis
 - Assessment of Student Learning – Bewertung des Lernens der Studenten
- (vgl Ferndick 1990: 20).

2.2.7.1. Klarheit beim Sprechen

Als Voraussetzung für die Klarheit beim Sprechen wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie laut und deutlich im Unterricht sprechen, sodass sie von den Studierenden gehört werden. (vgl Fendick 1990: 20) Fendick macht darauf aufmerksam, dass diesbezügliches Problem selten auftritt. Er betont aber dennoch, dass es für die Studierenden ein großes Problem darstellt, falls der Lehrer nicht laut und deutlich spricht (vgl Fendick 1990: 20). Bush, Kennedy und Cruickshank (1977) weisen in ihrer Publikation auf das Merkmal „sprachliche Kompetenz des Lehrers“ hin, welches eine Effektstärke von 0.35 oder mehr erhalten hat. Demnach haben Lehrkräfte die sprachlich begabt sind folgende Eigenschaften (vgl. Fendick 1990: 1):

1. Der Lehrer spricht grammatikalisch korrekt
2. Er/Sie spricht mit Betonung und
3. spricht laut und deutlich, sodass alle Schüler ihn/sie hören können

Ein weiterer Punkt, der von Ferndick angesprochen wird, ist die Aussprache der Lehrkräfte. Eine angemessene Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner kann nicht

erfolgen, wenn der Lerner nicht versteht, was die Lehrkraft sagt. Die Lehrer sollten laut genug sprechen und auf eine Art und Weise, die die Lerner verstehen (vgl. Fendick 1990: 1).

2.2.7.2. Klarheit der Organisation

Brophy (1987) weist in seiner Studie auf die Erwartungen der Schüler bezüglich eines gut organisierten Vortrags und bezüglich der Präsentation der Lehrkräfte im Unterricht hin. Er macht auf die Probleme aufmerksam, die entstehen, wenn das Vortragen von bestimmten Informationen von den Lehrkräften im Rahmen des Unterrichts schlecht organisiert wird. Eine solche schlechte Organisation liegt etwa vor, wenn Gliederungen fehlen bzw. wenn keine erkennbare Struktur vorhanden ist (Brophy 1987: 20; Fendick 1990: 22). Die Aufgabe einer Lehrperson besteht darin, den Inhalt in einer für die Studierenden verständlichen Sprache und in einer logisch nachvollziehbaren Abfolge zu vermitteln. Deshalb sollten die Vorträge und Präsentationen der Lehrkräfte klar und gut organisiert sein (vgl. Brophy 1987: 20).

2.2.7.3. Klarheit der Erläuterung

Fendick (1990) definiert die „Klarheit der Erläuterung“ wie folgt: “The teacher is clear about what he or she explaining and is good at getting the students to understand“(Fendick 1990: 10). Demnach sollte den Lehrkräften bewusst sein, was sie im Unterricht erklären und sie sollten dafür sorgen, dass die Studierenden das Erzählte verstehen (vgl. Fendick 1990: 10). In einer Studie von Bush, Kennedy und Cruickshank (1977) wurden Ergebnisse vorgestellt, die „erklärenden“ Faktoren einen Wert von 0.35 oder mehr zuweisen. Die Probanden, die an dieser Studie teilgenommen haben, waren Neuntklässler. Bei der Bewertung von als klar und unklar eingestuften Lehrenden wurden die im Folgenden dargestellten Erkenntnisse über ihre Handlungsmuster gewonnen (vgl. Bush, Kennedy und Cruickshank 1977: 19). Demnach handeln die klaren Lehrkräfte im Unterricht folgenderweise (vgl. Bush, Kennedy und Cruickshank 1977: 19):

Der Lehrer ...

- hebt die schwierigen Themen hervor
- benutzt bekannte Begriffe
- erläutert die neuen Begriffe

- schreibt die wichtigen Informationen an die Tafel
- geht auf die Schülerfragen ein und beantwortet sie
- unterrichtet eine Aufgabe nach der anderen
- lässt die Aufgaben wiederholen, aber nicht zu häufig
- informiert die Schüler über die Prüfung
- geht auf die Einzelheiten der Lektionen ein und hilft den Schülern, wenn sie etwas nicht verstehen
- hilft den Schülern dabei, einen Text (eine Geschichte) zu verstehen
- soll Schüler dazu anregen, eine Unterrichtsgliederung zu erstellen
- soll humorvoll Geschichten erzählen – soll witzige Beispiele geben
- zeigt einen Film und erklärt ihn anschließend

Daraus abgeleitet werden Grundelemente der Klarheit der Erläuterung festgehalten (vgl. Fendick 1990: 23f):

1. Der Inhalt des Stoffes sollte von den Lehrenden einfach, interessant und verständlich erklärt werden.
2. Schwierige und unverständliche Inhalte sollten erklärt werden.
3. Die Themen sollten abschnittsweise Schritt für Schritt bearbeitet werden.
4. Der Unterricht sollte in einem angemessenen Tempo stattfinden.

Ein weiteres Lehrerverhalten, das von den Schülern bewertet wurde und das einen Wert von 0.35 oder mehr bekam war das „erklären durch Beispiele“ (vgl. Bush, Kennedy und Cruickshank 1977: 19f):

Klare Lehrer ...

- bereiten die Schüler darauf vor, was sie als nächstes tun werden
- zeigen den Schülern, wie sie bestimmte Aufgaben lösen können
- geben Beispiele und erklären die Aufgaben
- verwenden im Unterricht allgemeine Beispiele
- zeigen den Lernenden anhand von Beispielen, wie Klassenarbeiten oder Hausaufgaben zu lösen sind
- gehen die Arbeitsanweisungen zusammen mit den Schülern durch
- gehen noch mal sicher, ob alle Lernenden die Arbeitsanweisungen verstanden haben und wissen was zu tun ist

- kalkulieren genügend Zeit ein, damit die Schüler üben können
- leisten Einzelhilfe
- erklären die Lösungen auf die einzelnen Fragen
- machen die Schüler darauf aufmerksam, was sie falsch gemacht haben
- bearbeiten diejenigen Hausaufgaben an der Tafel, die schwierig sind und die von den Schülern ausgewählt wurden
- gehen detailliert auf die Themen ein, die in der Prüfung abgefragt werden
- planen genügend Zeit ein, um die Fragen der Schüler vor einer Prüfung zu beantworten

Vor allem drei Merkmale werden von Bush, Cruickshank und Kennedy (1986) als wichtige Unterscheidungsmerkmale zwischen klarer und unklarer Lehrperson hervorgehoben. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass klare Lehrer „den Lernenden anhand von Beispielen aufzeigen, wie Klassenarbeiten oder Hausaufgaben sein müssen“, „genügend Zeit einkalkulieren, damit die Schüler üben können“ und „Einzelhilfe leisten“ (Bush, Cruickshank und Rosenshine 1986: 56ff.). Zusammenfassend kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass sich ein klarer Lehrer insbesondere durch die unten angegebenen Eigenschaften von einer unklaren Lehrperson unterscheidet (Bush, Cruickshank und Rosenshine 1986: 56ff.).

- Das Beantworten von Schülerfragen
- Das Zeigen von Beispielen wie Klassenarbeiten oder Hausaufgaben sein müssen
- Den Schülern einzeln helfen
- Den Schülern Feedback geben, wenn diese etwas Gutes geleistet haben

2.2.7.4. Bewertung von Lernen der Schüler

Die Untersuchungen von Solomon, Bazdak und Rosenburg (1968) legen dar, dass das Item mit der höchsten Beladung auf dem Faktor „Unklarheit, Vagheit gegen Klarheit, Ausdruckskraft“ die Fähigkeit des Lehrers, die Schülerkommunikation zu fördern war. Die Lernerfolge der Schüler können mithilfe von Fragen durch den Lehrer evaluiert werden. Solche Fragen können während des Unterrichts etwa durch Verständnisfragen oder durch das Anregen von Diskussionen unter Lernenden erfolgen. Zudem sind die Prüfungen und Hausarbeiten eine weitere Quelle, um herauszufinden, wie gut Lernende

den jeweiligen Unterrichtsstoff verstanden haben (vgl. Solomon et al. 1964: 29; Fendick 1990: 25).

Bei der Auswahl der Items in der Studie der vorliegenden Arbeit wurden auch die o. g. Punkte miteinbezogen und im Kapitel 4 und 5 detailliert analysiert und diskutiert.

2.2.8. Die Rolle der Aussprache, Grammatik und Dialoge im Unterricht

2.2.8.1. Aussprache

In Kapitel 2.2 wird auf die Erwartungen der türkischen Studierenden eingegangen. Dabei erwähnen die Schüler, dass eine gute Aussprache des Lehrers für die Lernenden eine wichtige Rolle spielt (vgl. Arian 2008: 48; Hirschfeld u.a 1994: 304). Hirschfeld (2001) betont, dass die Aussprache eines Individuums als ein Persönlichkeitsmerkmal betrachtet wird. Der Mensch könne somit durch seine Aussprache in einer Gesellschaft sozial auf- oder abgewertet werden (vgl. Hirschfeld 2001: 872). Dieling und Hirschfeld (2000) sind der Meinung, dass die Lernenden die Lehrkräfte als Aussprachevorbilder wahrnehmen (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000: 16f.). Eine gute Aussprache des Sprachdozenten wirkt sich positiv auf seine Selbstsicherheit aus, sodass er von seinen Lernern eher respektiert, anerkannt und bewundert wird (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000: 20). Außerdem sollten die Lehrkräfte die Fähigkeit haben, die Probleme der Lernenden in der Aussprache zu erkennen und wissen, mit welchen Strategien und Hilfsmitteln sie ihren Studierenden helfen können (vgl. Rösler 2012: 163). Die Studentinnen und Studenten, die an der Türkisch-Deutschen Universität ein Vorstudienjahr in Deutsch als Fremdsprache absolvieren, werden sowohl von muttersprachlichen Lehrkräften aus Deutschland als auch von Ortslehrkräften doziert. Sie hören wie unterschiedliche Sprachdozenten sprechen und können Abweichungen feststellen. Deshalb können sie gut einschätzen, ob die Aussprache des Sprachdozenten gut oder schlecht ist (vgl. Rösler 2012: 163). Überdies ermöglicht eine gute Aussprache des Sprachdozenten Verständlichkeit und Kommunikation mit den Lernenden (vgl. Dieling und Hirschfeld 2000: 15f.):

- Sprachliche Inhalte werden verständlich vermittelt
- Die Kommunikation mit den Studierenden wird aufrecht gehalten
- Durch die Verständlichkeit akzeptieren Lerner die Lehrkräfte
- Die Verständlichkeit wird durch die gute Aussprache erhöht

2.2.8.2. Grammatik

Die ‚Sprache‘ wird in den diversen linguistischen Teildisziplinen jeweils unterschiedlich definiert. Bei dem Begriff Sprache denken die Lerner an unterschiedlichen Konzepten und Begriffen von Sprache im Unterricht (vgl. Roche 2008: 151). So ergeben sich nach Roche zwei Anforderungen:

„die Abstimmung der verschiedenen linguistischen Perspektiven in Richtung auf ein kohärentes System und die Abstimmung der Darstellungsverfahren auf das Vorwissen und die Erwartung der Lerner. Die Grammatikvermittlung ist der zentrale Bereich für diese Aufgabe“ (Roche 2008: 151).

Beim Erwerb einer Sprache müssen Fähigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen erworben werden. Der Bereich der Grammatik ist für die türkischen Studierenden dabei von besonderer Bedeutung, da Grammatik sowohl im Primär- und Sekundärbereich als auch im Gymnasium einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht besitzt (vgl. Kaçar und Zengin 2009: 74). Auch in der Literatur weisen einige Studien darauf hin. In einer Befragung wurden 50 taiwanesischen Austauschstudierenden (A2-B2-Niveau) die offene Frage „Was ist für dich beim Deutschlernen besonders einfach, was ist besonders schwer?“ gestellt. 41 der 47 Probanden antworteten, dass Grammatik beim Deutschlernen besonders schwer sei. Drei Teilnehmer waren der Meinung, dass die deutsche Grammatik sehr einfach sei (vgl. Krauß und Jentges 2007: 159).

Diejenigen, die Grammatik schwer fanden, begründeten ihre Aussagen wie folgt (vgl. Krauß und Jentges 2007: 160):

- Grammatik ist schwierig, weil sie viele Regeln beinhaltet
- Grammatik ist so kompliziert und vielschichtig, dass ich sie nie verstehe und nicht auswendig lernen kann
- Die Artikel (der, die, das) sind am schwierigsten, weil es für ihre Verwendung keine Regeln gibt.

Die drei Teilnehmenden, die antworteten, die deutsche Grammatik sei leicht, gaben an: „Wenn Grammatik sehr klar erklärt [ist], ist es nicht so schwer für mich“ (Krauß und Jentges 2007: 160). Diese Aussage macht deutlich, welchen entscheidenden Einfluss die Art der Vermittlung von Grammatik hat (vgl. ebd.: 160).

Nach Rösler (2012) können Lehrende ihren Schülern Grammatik auf unterschiedliche Weisen wie z.B. durch Visualisierung, animierte Grammatik, konzentrische Vermittlung, Grammatikvermittlung mit Liedern, entdeckendes Lernen, Arbeit mit Korpora und durch kontrastives Vorgehen vermitteln (vgl. Rösler 2012: 180ff.). Krauß und Jentges (2007) stellen als weitere Übungsform für einen motivierenden Grammatikunterricht das Spielen im Fremdsprachenunterricht dar. Mit ‚Spielen‘ als Lernform wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Sprechübungen im Unterricht zu machen. Außerdem werden senso-motorische und gestisch-mimische Aspekte berücksichtigt und Wortschatzarbeit geleistet (vgl. Krauß und Jentges 2007: 161). Zimmermann (1995) weist auf drei Prinzipien hin, die bei der Grammatikvermittlung im Unterricht eine Schlüsselfunktion haben können. Diese Prinzipien werden unten beschrieben (vgl. Zimmermann 1995: 181):

- die Übermittlung von Grammatik sollte so einfach wie möglich sein.
- Lehrer sollten Grammatik mit mitteilungsbezogenen Dialogen verknüpfen und die Lebenswelten der Lernenden sollten miteinbezogen werden.
- Zuletzt sollte der Lernende grammatische Besonderheiten auf spielerische Art und Weise erkennen, verstehen und internalisieren, sodass am Ende das Lernen eigenständig erfolgt.

Laut Butzkamm bewegen sich natürliche Sprachen hin und her zwischen Analogie und Anomalie – also zwischen Regeln und Ausnahmen. Deshalb sollten die Irregularitäten an einer Sprache Stück für Stück aufgenommen und auswendig gelernt werden (vgl. Butzkamm 2004: 163). Helbig (1992) machte deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zu Muttersprachenunterricht deutlich mehr explizite Grammatikkenntnisse vermittelt werden müssen (vgl. Helbig 1992: 154ff.). Vor allem muss der Lehrer die Grammatik der Fremdsprache explizit beherrschen, weil es nicht hinreichend ist, wenn Lehrer lediglich intuitiv wissen, wie die fremde Sprache zu sprechen ist. Lehrbuchautoren und Lehrer haben die Funktion des Vermittlers und werden als Zwischeninstanzen gesehen. Sie benötigen deshalb Regelwissen über die Grammatik, das vollständig, exakt und explizit ist (vgl. Helbig 1992: 155; Rall 2001: 885). Die Lehrkraft muss in der Lage sein, den Studierenden zu erklären, wie und warum welche grammatikalischen Regeln in bestimmten Situationen anzuwenden sind (vgl. ebd.: 155).

Außerdem kann den Lernenden Grammatik mit Hilfe von diversen elektronischen Medien vermittelt werden. Studien über die modernen elektronischen Medien zeigen, dass die Nutzung von Medien positive Auswirkungen auf den Spracherwerbsprozess haben kann. So wurde im Jahr 2004 von Roche und Scheller (2004) eine explorative Pilotenstudie veröffentlicht. In dieser Studie wurden zu den verschiedenen Grammatikschwerpunkten – wie Syntax, Wechselpräpositionen und Pronomen – 47 Animationen vorbereitet und eingesetzt. Aus dieser Studie wurden folgende Erkenntnisse abgeleitet (vgl Roche und Scheller 2004: 1ff.):

- Durch den Einsatz von Animationen stiegen die Leistungen der Studierenden, die Fehlerhäufigkeit sank und die Verhaltensleistung wurde stärker.
- Außerdem wurde festgestellt, dass die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst worden ist.

2.2.8.3. Dialoge

Dialoge haben als Übungsform beim Erlernen einer Sprache eine wichtige Funktion. Durch Dialoge werden unter anderem die Sprachkenntnisse der Lernenden offenkundig. Lernende haben die Möglichkeit ihre Wortschatzkenntnisse und ihr Grammatikwissen im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren (vgl. Schülting 1990: 368f). Außerdem können die Lernenden im Fremdsprachenunterricht somit aktiv mitwirken. Laut Schülting (1990) sollte ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht „die vollzogenen und vollziehbaren sprachlichen Handlungen als Leitfaden immer im Auge behalten“. (ebd.,: 369) Er beschreibt zudem für welche Aspekte sich der Dialog als Übungsgrundlage anbietet:

- „Wortebene: Partikeln (doch, ja, mal, denn, eben)
- Satzebene: Beziehung zwischen Äußerungsform und Sprechakt, Wortstellung in Fragen und Imperativen, elliptische Sätze (Sätze mit Modalverben, aber ohne Vollverben), Redewendungen (na und?, macht nichts, na klar, kommt nicht in Frage, mal sehen, na gut)
- Textebene: Sequenzmuster, Bewältigung alltäglicher kommunikativer Situationen (Verkaufsgespräch), Strategien (bspw. in Aushandlungsdiskursen)“. (ebd.: 369f.)

Allerdings kritisiert er, dass nur selten tatsächlich produktive dialogische Übungen in Fremdsprachenlehrbüchern integriert werden.

Für den Online-Unterricht können die oben erwähnten Ebenen von enormer Bedeutung sein, denn die Erwartungen der Studierenden zeigen, dass sie besonders im Unterricht diese Bereiche als sehr wichtig empfinden (Arıkan 2008: 48). Deshalb wurden in dieser Arbeit anhand von Items versucht, bestimmte Phänomene, die in diesen Bereichen vorkommen zu messen. Die Analysen und Ergebnisse werden im 4 und 5 Kapitel dargestellt.

3. METHODEN DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel wird die Methode ausgewählt, mit welcher die Effizienz des Onlineunterrichts untersucht werden soll. Zudem werden die beteiligten Probanden und die Universität, von der die Probanden stammen und in der die Studie stattfindet, dargestellt. Darüber hinaus wird die Untersuchungsmethode festgelegt und erläutert. Abschließend wird die Methode der Datenanalyse dargelegt.

3.1. EINFÜHRUNG

Wie in dem einleitenden Kapitel erklärt wurde, werden die Eindrücke der Studierenden und Dozierenden hinsichtlich der Effektivität des im Onlineformat stattfindenden Fremdsprachenunterrichts durch eine empirische Studie dargestellt. Laut Riemer (2007) ist die empirische Forschung, „die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen sammelt“ (Riemer 2007: 2). Daher ist das Ziel dieser Arbeit, die bestehenden Erkenntnisse, die aus den Theorien gewonnen worden sind, zu überprüfen, und festzustellen, ob sich die unterschiedlichen Überlegungen aus der Präsenzlehre auch für den Onlineunterricht eignen, sodass am Ende neue Daten gewonnen werden können. Die im zweiten Kapitel erwähnten Studien zeigen, dass das Lehrerverhalten eines der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg und Effektivität des Unterrichts ist. Im Folgenden wird das Lehrerverhalten näher analysiert.

Durch den Einsatz von Fragebögen werden die Wahrnehmungen der zwei Akteure (Dozenten und Studenten) über einen effektiven Fremdsprachenunterricht in der Online-Lehre befragt. In dieser Arbeit wurden gezielt Fragebögen verwendet, um ein vertieftes Verständnis darüber zu erhalten, wie einzelne Beteiligte, die durch Items dargelegten Verhaltensweisen der Lehrer wahrnehmen. Riemer (2016) ist der Meinung, dass schriftliche Befragungen nur so gut wie ihre Fragebogen seien. Und ein Fragebogen nur

so gut wie seine Items ist (vgl. Riemer 2016: 159). Zudem werden so mögliche Probleme deutlich, die sich aus den Wahrnehmungen der Lehrenden und Lernenden herausdestillieren. Außerdem können die Resultate, die aus diesen Fragebögen hervorgehen, miteinander verglichen werden, um anschließend die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der Beteiligten festzustellen. Wesentliche Charakteristika von Fragebögen sind, dass sowohl die Durchführung als auch die Auswertung systematisch verläuft. Auch die Erstellung eines Fragebogens hat systematisch und gezielt zu erfolgen. Die Fragen sollten jeweils so formuliert sein, dass der Forschende im Nachhinein präzise Antworten erhält (vgl. Aguado 2016: 264; Martinez 2016: 274). Porst betont daher, dass die Erstellung eines Fragebogens eine äußerst komplizierte Angelegenheit ist (vgl. Porst 2014: 13f.). Überdies können damit glaubwürdige und zuverlässige Ergebnisse erzielt werden. Im Folgenden werden die Hauptziele dieser Studie näher geschildert.

Ziel dieser Arbeit ist,

- die Sichtweisen von Studierenden und die Selbstwahrnehmung von Dozierenden über den effektiven Fremdsprachenunterricht im Onlineunterricht festzustellen
- die Wahrnehmung der beiden Akteure hinsichtlich der Online-Lehre miteinander zu vergleichen
- die Evaluierung des Online-Unterrichts durch die Studierenden und die Selbstreflexion aus dem eigenen Unterricht von Dozierenden zu verdeutlichen.

Die oben angegebenen Ziele führten zu den Forschungsfragen, die in dem ersten Kapitel näher beschrieben worden sind und in diesem Kapitel nochmal in Form einer Tabelle verdeutlicht werden. Die Tabelle enthält darüber hinaus zusätzlich die verwendete Forschungsmethode bzw. Vorgehensweise.

Tabelle 3.1. Forschungsfragen und Methodisches Vorgehen

| Forschungsfragen | Quantitative Untersuchung |
|---|---|
| 1. Welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden im Rahmen der Online-Lehre von den Lernenden als effektiv wahrgenommen? | Für die Studenten wurden 18 Items determiniert. Anhand festgelegter Kriterien werden die Studierenden die Möglichkeit haben, einen Fragebogen auszufüllen. (Likert-Skala) |
| 2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Dozierenden und Studierenden in der Wahrnehmung von effektiven Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Online-Lehre? | Ein weiterer Fragebogen wurde den Dozierenden ausgehändigt. Auch hier wurden 18 Items bestimmt. (Likert-Skala) Die Ergebnisse aus den einzelnen Fragebögen werden analysiert und dargestellt. |

Die erste Forschungsfrage beleuchtet die Sichtweisen und Wahrnehmungen der Lernenden. Dabei wurden 18 Items entwickelt, die für den Onlineunterricht angepasst wurden. Im Gegensatz hierzu soll die zweite Forschungsfrage den Blick auf die Selbsteinschätzungen, Sichtweisen und Wahrnehmungen der Dozierenden über den eigenen Onlineunterricht richten. Ähnlich wie bei den Studierenden wurden auch für die Lehrkräfte 18 Items erstellt. Die dritte Forschungsfrage soll dazu dienen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Akteuren bezüglich der Eigenschaften eines effektiven Fremdsprachenunterrichts zu verdeutlichen.

3.2. TEILNEHMER

An der Untersuchung nahmen 33 Sprachdozenten (7 Männer, 26 Frauen) im Alter zwischen 25-56 teil. Sie lehren die deutsche Sprache nach den Vorgaben des Europarates auf unterschiedlichen Sprachniveaus – von A1 (Anfänger) bis C1 (Fachkundige Sprachkenntnisse) (vgl. Europarat 2001: 33f). Des Weiteren waren an dieser Studie insgesamt 114 Studierende (74 Männer und 40 Frauen) im Alter zwischen 18-37 beteiligt. Die Studie wurde in Istanbul in den Vorbereitungsklassen der Türkisch-Deutschen Universität durchgeführt. Die Teilnahme und die Datenerfassung erfolgten freiwillig und anonym. An dieser Stelle ist noch hinzuzufügen, dass sich Studierende, die im Fremdsprachenzentrum eingeschrieben sind, in ungefähr 9 Monaten auf die TestDaF- Prüfung vorbereiten. Der Fremdsprachenunterricht an denen die Studierenden teilnehmen, erfolgt sowohl in Form von Präsenz und Online-Lehre (Blended Learning). Die Studierenden müssen belegen, dass sie in fachkundige Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen, damit sie an den Fakultäten studieren können. Die Erstaufführung des Testens in der angewandten Linguistik geht in die 70'iger Jahre zurück. Das Testen wird unter anderem auch als eine Messung von Kompetenzen oder Fähigkeiten

verstanden. (vgl. Richards 2002: 47) Die TestDaF-Prüfung¹ ist eine standardisierte deutsche Sprachprüfung für internationale Studienbewerber. Während der Prüfung werden sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten der Teilnehmer abgeprüft. Die Studentinnen und Studenten, die sich an die Hochschule für Fremdsprachen eingeschrieben haben, beschäftigen sich im Rahmen der vorgegebenen Zeit intensiv mit der deutschen Sprache. An der Türkisch-Deutschen Universität findet eine systematisch organisierte Form von Lehren und Lernen statt. Dies spielt für den Lehr- und Lernprozess eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird von den Studierenden erwartet, dass sie die eingeplante Selbstlernzeit voll ausnutzen, regelmäßig und systematisch die Hausübungen machen und sich intensiv mit den deutschen Vokabeln und mit der deutschen Grammatik auseinandersetzen. (vgl. Koreik und Uzuntaş 2014: 15)

3.2.1. Sprachlehrkräfte der TDU

Wie im Kapitel 1.1 beschrieben wurde, ist die TDU eine binationale Universität in Istanbul, die der türkischen Hochschulgesetzgebung unterliegt. Deshalb sind Langzeitdozenten, Lektoren, Sprachassistenten und Sprachlehrkräfte im Fremdsprachenzentrum tätig. Während des Wintersemesters 2019 waren ca. 45 deutsche Lehrkräfte an der Universität tätig. Zudem wirken auch türkische Ortslehrkräfte, die meist einen bikulturellen Hintergrund besitzen und sich sowohl mit den Lerntraditionen als auch mit der Mentalität der türkischen Studierenden gut auskennen, mit. Die Dozenten und Dozentinnen vermitteln die deutsche Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raums, was eine Herausforderung für sie bedeuten kann. Die Hauptaufgaben der Dozierenden besteht darin, sowohl im Online- als auch im Präsenzunterricht (Blended Learning) die deutsche Sprache zu vermitteln. Darüber hinaus müssen sie weitere unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen wie zum Beispiel die Aufbereitung der Stufenprüfungen, die Notengebung, die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Online- und Präsenzunterricht, die Kulturvermittlung, die Planung des Curriculums und die Digitalisierung von unterschiedlichen Medien. Damit sich die Lehrkräfte der TDU jederzeit weiterbilden können, werden von der Universität regelmäßige Fortbildungen und Workshops organisiert. (vgl. Gültekin-Karakoç und Koreik 2020: 192; Koreik und Uzuntaş 2014: 18) Aufgrund der geschilderten

¹ Siehe URL: <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/warum-testdaf/das-muessen-sie-koennen>, letzter Zugriff: 16.09.2021 um 09:52

Tatsachen, nahmen an der Umfrage Dozierende teil, die sich hinsichtlich einiger Merkmale bzw. Charakteristika, wie etwa Alter, Geschlecht, Berufserfahrung oder Offenheit, voneinander unterscheiden können.

3.2.2. Lernende an der TDU

Eine weitere Gruppe, die an dieser Umfrage teilgenommen hat, waren die Studierenden der TDU. Wie in der Einführung erwähnt wurde, sind die Studierenden verpflichtet, an einer Hochschul-Aufnahmeprüfung teilzunehmen. Diese Prüfung wird von der Zentrale für Bewertung, Auswahl und Platzierung, kurz ÖSYM, organisiert. Zudem sollte erwähnt werden, dass der Weg zur universitären Lehre sehr komplex ist und der zentrale Zugangstest zum Hochschulwesen aus mehreren Gründen kritisiert wird. (vgl. Schwarz 2014: 144) Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der Studierenden bis zum Studium näher geschildert.

Nachdem die Schüler das Gymnasium abgeschlossen haben, haben sie die Möglichkeit, an YKS (zentrale Hochschulaufnahmeprüfung) teilzunehmen. Diese Prüfung besteht aus zwei bzw. aus drei Teilen und diejenigen Absolventen, die studieren möchten, können sich für die Teilnahme an diesen Prüfungen einschreiben lassen (vgl. DAAD 2018: 3).

Im ersten Teil sind die Anwärterinnen und Anwärter verpflichtet, an der TYT (Temel Yeterlilik Testi) teilzunehmen. Der Sinn des ersten Prüfungsabschnitts besteht darin, das Allgemeinwissen der Studierenden zu prüfen (vgl. ebd.:3). In diesem Teil werden Fragen zu den einzelnen Fachbereichen wie Mathematik, Biologie, Chemie, Türkisch, Geschichte, Geografie, Religion, Ethik und Philosophie (vgl. ÖSYM 2022: 48).

Im zweiten Teil wird durch die AYT (Alan Yeterlilik Testi) das fachspezifische Wissen der Teilnehmer geprüft. Die oben erwähnten Fachbereiche sind auch für diesen Teil von Relevanz. Der zweite Teil bezieht sich auf viele Studienfächer. (vgl. ebd.: 48) Zudem können Studierende, die sich für einen fremdsprachenbezogenen Studiengang interessieren, die YDT (Yabancı Dil Testi) ablegen. Die Prüfung wird in vielen Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch, Russisch und Arabisch) angeboten. In den darauffolgenden Monaten veröffentlicht die Zentrale für Bewertung, Auswahl und Platzierung die Resultate der einzelnen Kandidaten, die landesweit diese Prüfungen abgelegt haben. Durch eine persönliche Identitätsnummer, die sie von ÖSYM bekommen haben, erfahren die Teilnehmer wie viele Punkte sie erreicht haben und

welchen Rang sie türkeiweit stehen. Anschließend bekommen diejenigen Kandidaten, die die erforderliche Punktzahl des jeweiligen Faches erreicht haben, einen Studienplatz Kostenfrei zur Verfügung gestellt (vgl. Varli 2008: 102).

Die Einschreibung für einen Studienplatz an der TDU ist für folgende Fakultäten und Studienfächer möglich.

Tabelle 3.2. Die Darstellung der einzelnen Fächer. Die Klassenkonstellation an der Türkisch-Deutschen Universität ist heterogen

| <i>Fakultäten</i> | <i>Studiumfach</i> | <i>Regelstudienzeit</i> |
|--|---|--------------------------------|
| <i>Fakultät für Ingenieurwissenschaften</i> | Elektrotechnik | 8. Semester |
| | Technik Mechatronischer Systeme | 8. Semester |
| | Wirtschaftsingenieurwesen | 8. Semester |
| | Informatik | 8. Semester |
| | Bauingenieurwesen | 8. Semester |
| | Maschinenbau | 8. Semester |
| <i>Fakultät für Naturwissenschaften</i> | Molekulare Biotechnologie | 8. Semester |
| | Materialwissenschaften und Technologien | 8. Semester |
| | Energiewissenschaften und Technologien | 8. Semester |
| <i>Fakultät für Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften</i> | Volkswirtschaftslehre | 8. Semester |
| | Betriebswirtschaftslehre | 8. Semester |
| | Politik-Wissenschaft und Internationale Beziehungen | 8. Semester |
| <i>Fakultät für Rechtswissenschaften</i> | Rechtswissenschaft | 8. Semester |
| <i>Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften</i> | Kultur- und Kommunikationswissenschaften | 8. Semester |
| | Soziologie | 8. Semester |

Man kann der obigen Tabelle entnehmen, dass unterschiedliche Fakultäten und Studienfächer von den Anwärterinnen und Anwärtern ausgewählt werden können. Die Regelstudienzeit beträgt für die Bachelorstudium acht Semester. Im Fall eines Vorstudienjahres zur sprachlichen Vorbereitung kann das Studium in der Regel ein bis zwei Jahre verlängert werden. Zudem werden die angehenden Studierenden in Vorbereitungsklassen aufgeteilt, wo sie mit Studierenden zusammenkommen, die sich für unterschiedliche Fächer und Fachrichtungen eingeschrieben haben. Während der sprachlichen Vorbereitung findet ein gesteuerter Erwerb der Fremdsprache statt. Da sich die Teilnehmer außerhalb des deutschsprachigen Raums befinden, werden sie von den Dozierenden mit unterschiedlichen Lernstrategien vertraut gemacht. Damit sie sich auch unabhängig von Online- und Präsenzunterricht intensiv mit der deutschen Sprache

beschäftigen können, werden Lernplattformen wie Moodle und Lernmaterialien für die Lerner zur Verfügung gestellt (vgl. Koreik und Uzuntaş 2014: 16f.). Das heißt, dass sich das Vorstudienjahr, das an der TDU angeboten wird, an alle Anwärtinnen und Anwärter, die für einen Studienplatz an der TDU zugelassen sind, richtet. Außerdem ist das Fach Deutsch als Fremdsprache für alle Studentinnen und Studenten, die ihre Deutschkenntnisse nicht nachweisen können. Die Universität bietet den Kandidatinnen und Kandidaten hierbei zwei Alternativen an (vgl. ebd.).

Die erste Alternative ist, dass sie durch die unten in der Abbildung angegebenen Sprachnachweise mit dem ersten Semester beginnen können – ohne ein Vorstudienjahr absolviert zu haben. Dafür werden von den Studierenden folgende Sprachdokumente² verlangt:

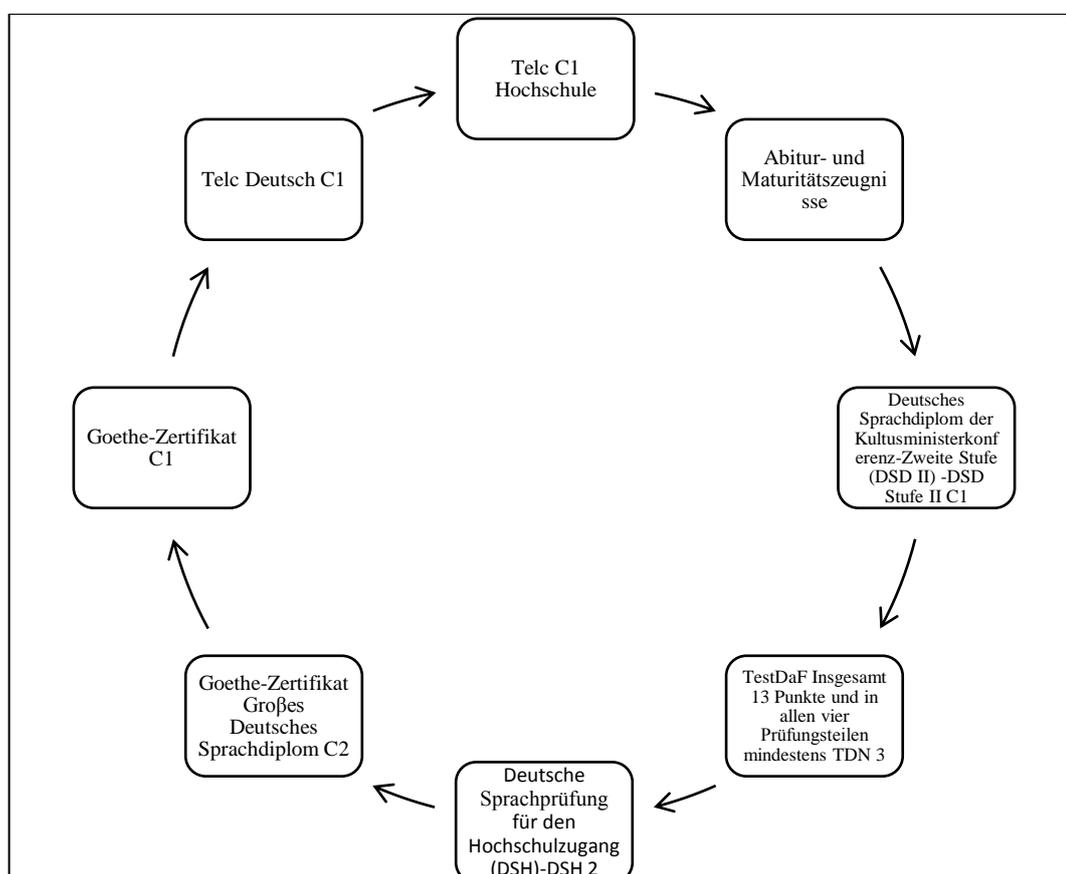


Abbildung 3.1. Sprachnachweise für ein Studium an der Türkisch-Deutschen Universität

Alternativ hierzu bestünde die Möglichkeit, dass Studierende mit keinen bzw. mit nur geringen Deutschkenntnissen ein Vorstudienjahr absolvieren, um sich auf die TestDaF-

² Siehe URL: <http://sfl.tau.edu.tr/testdaf>, letzter Zugriff: 03.04. 2022 um 10:59

Prüfung vorbereiten zu können. Die Klassen werden so konzipiert, dass am Ende eine gemischte Lerngruppe mit unterschiedlichen Merkmalen wie z.B. Erfahrungen, Interessen, kulturelle und soziale Herkunft, Lern -und Arbeitsverhalten entsteht. Durch diese Vermischungsstrategie können die Studierenden dazu animiert werden, voneinander zu lernen. Mit unterschiedlichen Lernformen wie z.B. durch forschendes Lernen, problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen oder projektorientiertes Lernen kann man u. a. die Studierenden dazu animieren, gegenseitig voneinander zu lernen. So können die Mitlernenden eine andere Rolle als im herkömmlichen Unterricht haben, indem sie in Gruppenarbeiten zusammenkommen oder vor eine Herausforderung stehen, selbständig zu lernen. (vgl. Gräsel und Mandl 1999: 5; Scholkmann 2016: 10; Reusser 2005: 160-168; Huber und Reinmann 2019: 4ff.)

3.3. METHODENAUSWAHL

Um das Vorgehen dieser Arbeit zu legitimieren, ist eine Diskussion der passenden Methode erforderlich. Im Folgenden wird deshalb begründet, welche Methode ausgewählt wurde und diese auch genauer beschrieben.

3.4. METHODE DER DATENERHEBUNG

Im Hinblick auf die Datengewinnung wurde in dieser Arbeit auf zwei Fragebögen zurückgegriffen. Fragebögen ermöglichen den Forscherinnen und Forschern, unterschiedlichen Daten in diversen Bereichen schriftlich zu erfassen (vgl. Moosbrugger und Keleva 2012: 2). Der Einsatz von Fragebögen war für diese Arbeit essenziell, da die jeweiligen Sichtweisen der beiden Akteursgruppen miteinander verglichen und gegenübergestellt werden sollen. Somit konnte eine Standardisierung für alle Beteiligten sichergestellt werden. Eine Standardisierung wiederum war zwingend erforderlich, um die Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse bei der Datengewinnung zu gewährleisten (vgl. Daase et al.: 104). Darüber hinaus werden durch den Einsatz von Items neue Erkenntnisse gewonnen. Mit den gewonnenen Erkenntnissen können die bestehenden Praktiken begründet, abgesichert oder verändert werden (vgl. Schmelter 2014: 34). Außerdem haben Umfragen die Eigenschaft, dass sowohl die Durchführung als auch die Auswertung systematisch verläuft. Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist, dass der Einsatz von Fragebögen weitere

Vorteile anbietet. Zum Beispiel kann der Prozess der Datengewinnung unkompliziert und reibungslos erfolgen (vgl. Aguado 2016: 264; Martinez 2016: 274). Zudem musste auch die Überlegung von Antwortformaten gut geplant und organisiert werden. Es schien hier am sinnvollsten, die Likert-Skala als Antwortformat zu wählen. Denn durch sie besteht die Möglichkeit, eine Stufenantwort der Teilnehmer zu sichern. Dies wiederum eignete sich hervorragend für eine Messung der Einstellungen, Sichtweisen, Wichtigkeit und der wahrgenommenen Effektivität (vgl. Moosbrugger und Keleva 2020: 106f.). Ein Problem von Bewertungsskalen, die sehr viele numerische Stufen aufweisen, ist, dass sie meistens zu keinem Informationsgewinn führen (vgl. Moosbrugger und Keleva 2020: 106) Deshalb konnten die Teilnehmenden in dieser Arbeit lediglich unter den folgenden Antwortmöglichkeiten auswählen:

1. *Stimme gar nicht zu*
2. *Stimme nicht zu*
3. *Neutral*
4. *Stimme zu*
5. *Stimme sehr zu*

Darüber hinaus waren für die Gestaltung der Fragebögen weitere Kriterien für die Auswertung relevant. Bei dem Einsatz des Messinstruments wurden die Gütekriterien berücksichtigt, damit eine Auskunft über die Qualität des jeweiligen Verfahrens sichtbar wird (vgl. Moosbrugger und Keleva 2012: 2). Überdies werden so die Daten, die aus den Fragebögen hervorgehen, empirisch überprüfbar. Kubinger stellt zehn Kriterien fest, die der Qualitätssicherung dienen sollen (vgl. Moosbrugger und Keleva 2020: 17).

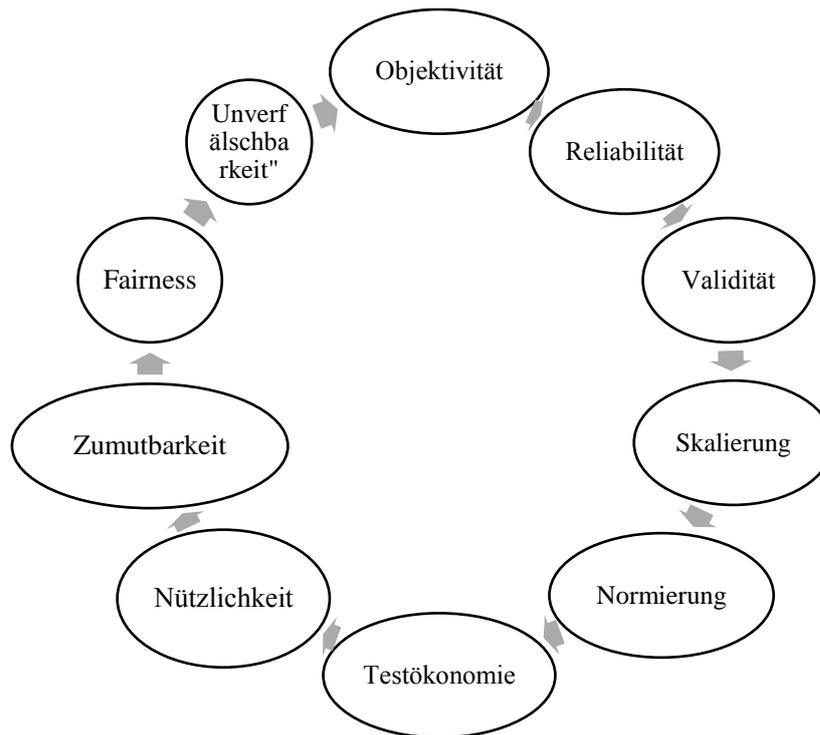


Abbildung 3.2. Gütekriterien nach Kubinger

Schmelter definiert die Gütekriterien als normative theoretische Konstrukte, die bewusst abstrakt gehalten werden und für das Forschungsvorhaben persönlich angepasst werden müssen (vgl. Schmelter 2014: 33). Aufgrund dessen, dass sich wissenschaftliche Testverfahren nach bestimmten Testgütekriterien richten, unterscheiden sie sich von nicht wissenschaftlichen Tests oder Prüfungen (vgl. Moosbrugger und Keleva 2012:7). Demzufolge werden die Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als Hauptgütekriterien beschrieben und in dieser Arbeit näher beschrieben (vgl. Kubinger 2003: 195; Himme 2009:485; Rammstedt 2010: 240). Kriterien wie Skalierung, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit und Fairness stellen weitere Gütekriterien für die Qualitätssicherung einer wissenschaftlichen Arbeit dar (vgl. Kubinger 2003: 195).

Im Folgenden werden die drei Hauptgütekriterien beschrieben und es wird der Frage nachgegangen, ob der Fragebogen, die erwarteten wissenschaftlichen Anforderungen erfüllt.

Moosbrugger und Kelava definieren **Objektivität** wie folgt:

“Ein Test ist dann objektiv, wenn das ganze Verfahren, bestehend aus Testmaterialien, Testdarbietung, Testauswertung und

Interpretationsregeln, so genau festgelegt ist, dass der Test unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter und Auswerter durchgeführt werden könnte und für eine bestimmte Testperson bezüglich des untersuchten Merkmals dennoch dasselbe Ergebnis und dieselbe Ergebnisinterpretation liefert“ (Moosbrugger und Keleva 2020: 18).

Die für diese Arbeit geplante Umfrage erfüllt das so definierte Kriterium der Objektivität, da alle Verfahrensschritte gut durchdacht und der Fragebogen unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter und Auswerter ist. Zudem kam ein standardisiertes Messinstrument zum Einsatz. In der Wissenschaft werden drei Kategorien der Objektivität voneinander unterschieden. Demnach wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs-, und Interpretationsobjektivität differenziert. Die Durchführungsobjektivität wird sichergestellt, wenn die Durchführung einer Testung konstant auf dieselbe Art und Weise verläuft (vgl. Rammstedt 2010: 240f.). Die Auswertungsobjektivität hingegen stellt Rammstedt folgendermaßen dar: „Das Ausmaß der Auswertungsobjektivität bezeichnet den Grad, zu dem die numerische oder kategoriale Auswertung der registrierten Messwerte oder des Testverhaltens objektiv erfolgte“ (Porsch 2014: 89). Außerdem ist durch ein Antwortschema (siehe Kapitel 3.4) eine schnelle und einfache Bearbeitung des Fragebogens möglich. Das Antwortformat wurde klar und deutlich herausgearbeitet und ist ein Indiz dafür, dass Auswertungsobjektivität gewährleistet wird (vgl. Porsch 2014: 89). Als letztes wird die Interpretationsobjektivität dargelegt. Rammstedt (2010) definiert die Interpretationsobjektivität wie folgt: „Die Interpretationsobjektivität bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die aus den Befragungsergebnissen gezogenen Schlüsse über verschiedene Forscher vergleichbar sind“ (Rammstedt 2010: 241f.). Um die Interpretationsobjektivität zu sichern, werden in dieser Arbeit Fragebogen eingesetzt, die methodisch analysiert wurden.

- Validität (Gültigkeit)

Nach Moosbrugger und Kleve (2020) ist die Validität gegeben, wenn ein Test bzw. ein Fragebogen auch das tatsächlich dasjenige Merkmal misst, welches er messen soll (vgl. Moosbrugger und Kleve 2020: 15). Eine gültige Messung erfolgt, wenn Fehler, die systematisch oder zufällig auftreten, aussortiert werden. Mit der Aussortierung von solchen Fehlern, wird die interne Validität sichergestellt (Rach und Christophersen

2009: 27). Zudem verweist die interne Validität auf die kausalen Abhängigkeiten, die Aufschluss über diese Untersuchung geben (Schmelter 2014: 38).

- Reliabilität

Zuletzt spielt die Reliabilität als Hauptgütekriterium eine wichtige Rolle. Durch sie wird sichergestellt, wie genau ein Untersuchungsinstrument eine Eigenschaft ausmisst bzw. erfasst (vgl. Schmelter 2014: 38f). Ein Test ist reliabel, wenn der Test das zu messende Merkmal präzise und ohne Messfehler misst. (vgl. Moosbrugger und Keleva 2012: 11) Wie reliabel ein Test ist, wird durch den Reliabilitätskoeffizienten (Rel) erfasst. Demnach kann ein Test den Wert zwischen Null und Eins annehmen ($0 \leq \text{Rel} \leq 1$). Der Wert Eins sagt aus, dass ein Test von keinerlei Messfehlern betroffen ist. Daraus folgt, dass bei einem erneuten Einsatz des Testes an derselben Person mit gleichen Bedingungen und ohne Merkmalsveränderungen auch beim zweiten Mal, die gleichen Ergebnisse resultieren werden. (vgl. ebd.: 11) Im Gegensatz hierzu sagt der Wert Null aus, dass ein Testergebnis besonders schwer von Messfehlern betroffen ist. Damit ein Test als reliabel angesehen werden kann, wäre mindestens ein Wert von 0,7 erforderlich (vgl. ebd.: 11). Weiterhin ist anzumerken, dass das Verhältnis zwischen Objektivität, Validität und Reliabilität so stark ist, dass im Falle der Nichterfüllung eines dieser Kriterien die anderen Kriterien alleine ihre Bedeutung verlieren. Alle drei Kriterien sind voneinander abhängig (vgl. ebd.: 38). Um die Reliabilität dieser Arbeit festzulegen, wird im Abschnitt 4.2 ein Skalenreliabilitätstest durchgeführt.

Im Nachfolgenden werden die einzelnen Items vorgestellt, die die Meinungen und Sichtweisen der Studierenden darlegen sollen. Außerdem wurde die Umfrage ins Türkische übersetzt, damit die Fragen für Studierende mit unterschiedlichen Sprachniveaus gleich verständlich bleiben und gezielt von diesen beantwortet werden können. Zudem wurden in den Einleitungstexten von den Fragebögen darauf hingewiesen, dass die Teilnehmer sich nur auf die Online-Lehre beziehen sollen. Um sicherzustellen, dass Studierende den Online-Unterricht bewerten, wurde bei der türkischen Übersetzung die Online-Lehre besonders betont. Um die Umfrage im Fremdsprachenzentrum der TDU durchzuführen, wurde von der zuständigen Ethik-Kommission eine Genehmigung eingeholt. Ein weiteres Grundmerkmal dieser Arbeit ist, dass die Fragebögen ausgedruckt worden sind und als Papierbogen an die

Umfrageteilnehmer ausgehändigt wurden. Die Sprachlehrkräfte und Studierende haben die Umfrage im Juni 2022 unter Wahrung der Anonymität an der TDU ausgefüllt. Anschließend wurden die Papierbögen eingesammelt und ausgewertet.

Aufgrund der in Kapitel 3.4 beschriebenen Gründe wurde den Teilnehmenden im Fragebogen eine fünfstufige Likert-Skala als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Auch die Likert-Skala wurde für die Studierenden ins Türkische übersetzt. Demzufolge hatten die Studierenden folgende Optionen bei der Beantwortung der Fragen:

- 1= Stimme gar nicht zu- 1= Hiç katılmıyorum
- 2= Stimme nicht zu- 2= Katılmıyorum
- 3= Neutral- 3= Nötr
- 4= Stimme zu-4= Katılıyorum
- 5= Stimme sehr zu-5= Kesinlikle Katılıyorum

Als nächstes werden die Fragen und ihre Übersetzungen ins Türkische dargestellt:

Tabelle 3.3. Die tabellarische Darstellung der Items und ihre türkischen Entsprechungen.

| Items | Übersetzungen ins Türkische |
|---|---|
| 1. Der Vortrag des Lehrers ist klar und deutlich | Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisinin dersi; açık, net ve anlaşılır |
| 2. Die Aussagen der Lehrkraft sind verständlich | Çevrimiçi eğitim veren öğretim görevlisinin kullandığı ifadeler; açık, net ve anlaşılır. |
| 3. Der Lehrer stellt den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten | Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisi akış planını açıklar ve kendisine yöneltilen sorulara, açık, net ve anlaşılır cevaplar verir. |
| 4. Die Lehrkraft ist gut organisiert | Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisi, derslere hazırlıklı olarak gelir |
| 5. Der Lehrer setzt unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein | Çevrimiçi eğitime giren öğretim görevlisi farklı dijital araçlar kullanır |
| 6. Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht | Öğretim görevlisi çevrimiçi derste farklı medya türlerine yer verir. |
| 7. Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können | Öğretim görevlisi çevrimiçi derste öğrencilerin katılımını sağlar. |
| 8. Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden | Öğretim görevlisi, derste öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını, yeteneklerini ve özelliklerini göz önünde bulundurur. |
| 9. Die Lehrkraft gibt Studierenden die Möglichkeit selbst im Internet nach Quellen zu recherchieren | Öğretim görevlisi, derslerde internette yararlanma olanağı sunar. |
| 10. Unterschiedliche Lernformen werden im Unterricht miteinander kombiniert | Öğretim görevlisi derslerde farklı öğrenme biçimlerini kaynaştırır. |
| 11. Die Dozentin/der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich | Öğretim görevlisi, gramer konularını anlaşılır şekilde aktarır. |

| | |
|--|--|
| 12. Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich | Öğretim görevlisi bizlere kibar ve nazik davranmakta. |
| 13. Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch | Derse giren öğretim görevlisi, derslerde yaratıcı ve coşkuludur. |
| 14. Die Dozentin/der Dozent stellt Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, die Studierenden helfen, den Stoff besser zu verstehen | Öğretim görevlisi ek materyaller sunmakta ve bu sayede konuları anlamama yardımcı olmakta. |
| 15. Die Dozentin/der Dozent hat eine sehr gute Aussprache | Öğretim görevlisini telâffuz konusunda iyi |
| 16. Die Dozentin/der Dozent überträgt die Komponente der Sprache realitätsnah. | Öğretim görevlisi, dilin bilişenlerini gerçeğe yakın aktarır. |
| 17. Die Dozentin/ der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch | Öğretim görevlisi, derslerde oyun yöntemini başvurur |
| 18. Ich bin der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht mit der Dozentin/ dem Dozenten effektiv ist | Kanaatimce Öğretim görevlisinin dersi etkili geçmektedir. |

In Kapitel zwei wurde ausführlich auf die theoretischen Aspekte der Lehrer eingegangen. Die Messbarmachung von theoretischen Konstrukten wird erst durch die Operationalisierung sichtbar (vgl. Gültekin Karakoç und Feldmeier 2014: 184). Zu diesem Zweck wurden 18 Items erstellt, die aus den Theorien systematisch abstrahiert wurden. Diese werden in diesem Kapitel ausführlich beschrieben und tabellarisch dargestellt.

Item eins und zwei:

Item eins und zwei basieren auf die Literatur von Rosenshine, Furst (1971) und Fendick (1990). Hier wird deutlich dargelegt, dass diejenigen Lehrkräfte, die eine Aussage nur einmal treffen, ohne sie umformulieren zu müssen, als effektive Lehrer wahrgenommen werden (siehe Kapitel 2.2.2). Außerdem wird von den Dozierenden erwartet, dass sie im Unterricht laut und deutlich sprechen, woraufhin sie von den Studierenden verstanden werden. Durch unterschiedliche Strategien wie zum Beispiel das Benutzen von bekannten Begriffen oder das Erläutern von neuen Begriffen kann das Verständnis der Schüler gesteigert werden (siehe Kapitel 2.2.7).

| | |
|------------------|---|
| Fragen | Item eins: „Der Vortrag des Lehrers ist klar und deutlich“ und „Meine Vorträge im Onlineunterricht sind klar und deutlich“. Item zwei: „Die Aussagen der Lehrkraft sind verständlich“ und „Meine Aussagen im Onlineunterricht sind klar und verständlich“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen |

Abbildung 3.3. Item eins und zwei

Item drei und vier:

Das dritte und vierte Item stützt sich auf die Studie von Rosenshine und Furst (1971), Brophy (1987), Fendick (1990) und Hattie. In diesen Studien wurden Aussagen analysiert, die sich auf die kognitive Veranschaulichung beziehen bzw. darauf beziehen, dem Lerner einen Überblick anzubieten. Solche Aussagen wurden am Anfang und am Ende von Unterrichtsstunden festgestellt und werden im dritten Item wiedergegeben, sodass die Studierenden die Struktur, den Inhalt und den vermittelten Unterrichtsstoff in der Vorlesung erkennen und eine klare Vorstellung davon haben, welche Ziele sie in dieser Unterrichtseinheit erfüllen müssen. Klare Lehrer gehen auf die Schülerfragen ein und beantworten die Fragen, die von den Schülern gestellt werden. Zudem ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen klaren und unklaren Lehrern das Beantworten von Schülerfragen (siehe Kap. 2.2.2, 2.2.6 und 2.2.7). Das vierte Item setzt sich mit der Organisation des Lehrers auseinander. Gut Organisierte Lehrende erstellen klare und deutliche Vorträge und Präsentationen, weshalb sie auch von ihren Schülern als effektiver wahrgenommen werden.

| | |
|------------------|--|
| Fragen | Item drei: „Der Lehrer stellt den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten“ und „Ich stelle den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten“ Item vier: „Die Lehrkraft ist gut organisiert“ und „Ich bin gut organisiert“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretmen görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen |

Abbildung 3.4. Item drei und vier

Item fünf und sechs:

In den Publikationen von Gründewald (2016); Burwitz/Melzer (2016); Blömeke(2005), Roche und Scheller (2004) wird näher auf den Medieneinsatz im Unterricht und auf digitale Tools eingegangen. Dabei werden diverse Vorteile der modernen Medien geschildert, die positive Auswirkungen auf den Spracherwerbsprozess haben (siehe Kap. 2.2.5 und 2.2.8).

| | |
|------------------|---|
| Fragen | Item fünf: „Der Lehrer setzt unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein.“ und „Ich setze unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein.“ Item sechs: „Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht.“ und „Ich setze unterschiedliche Medien im Unterricht ein.“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.5. Item fünf und sechs

Item sieben:

In Kapitel 2.2.2 wurde auf die Variabilität des Unterrichts eingegangen und dargelegt, dass zwischen Variabilität und Schülerleistungen eine positive Beziehung besteht. Durch die Verwendung unterschiedlicher Unterrichtstechniken kann die Schülerleistung zunehmen. Das siebte Item „Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können“ und „Ich gebe den Lernenden die Möglichkeit, im Unterricht Dialoge zu führen“ wird auch im Kapitel 2.2.8 näher beschrieben und ist in Publikation von Rosenshine und Furst (1970) und Schülting (1990) wiederzufinden. Dieses Item soll überprüfen, ob eine aktive Teilnahme der Studierenden im Unterricht eine wesentliche Rolle für die Dozierenden spielt.

| | |
|------------------|--|
| Frage | Item sieben: „Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können“ und „Ich gebe den Lernenden die Möglichkeit, im Unterricht Dialoge zu führen“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 1 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.6. Item sieben

In Kapitel 2.2.2 werden vier Beispiele der Variabilität aufgelistet. Um die positive Beziehung zwischen Variabilität und Schülerleistungen zu analysieren, überprüft Item acht, ob der Dozent die individuellen Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Lernenden bezüglich des Sprachenlernens berücksichtigt (siehe Kap. 2.2.2).

| | |
|------------------|--|
| Frage | Item acht: „Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden“ und „Ich berücksichtige im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 1 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.7. Item acht

Item neun und zehn

Laut Rosenshine und Furst (1970) ermutigen geschäftsorientierte Lehrer ihre Studierenden, unabhängig und kreativ zu arbeiten. Item neun überprüft, ob der Dozent das unabhängige Lernen der Studierenden unterstützt. So kann später die Effektivität des geschäftsorientierten Lehrens überprüft werden (siehe Kapitel 2.2.2). Weiterhin wird in Kapitel 2.2.8 und 3.2 auf die unterschiedlichen Lernformen im Fremdsprachenunterricht eingegangen (vgl. Gräsel und Mandl 1999: 5; Scholkmann 2016: 10; Reusser 2005: 160-168; Huber und Reinmann 2019: 4). Lehrkräfte haben im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, unterschiedliche Lernformen einzusetzen und diese im Unterricht miteinander zu kombinieren. Mit dem zehnten Item wird erforscht, ob Lernformen im Unterricht kombiniert werden und mit der Effektivität in Beziehung gesetzt werden können.

| | |
|------------------|--|
| Fragen | Item neun: „Die Lehrkraft gibt Studierenden die Möglichkeit, selbst im Internet nach Quellen zu recherchieren“ und „Ich gebe den Studierenden die Möglichkeit“ selbst im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen Item zehn: „Unterschiedliche Lernformen werden im Unterricht miteinander kombiniert“ und „Ich kombiniere im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.8. Item neun und zehn

Item 11 und 12

In Kapitel 2.2.8 wird auf das Thema ‚Grammatik‘ näher eingegangen und die Erwartungen der türkischen Studierenden dargelegt. Die Erwartung der türkischen Studierenden ist, dass die Lehrkräfte ihnen die Grammatik effektiv vermitteln und

freundlich sind (siehe Kap. 2.2.8). Item elf überprüft, ob Grammatikthemen verstanden und von den Dozierenden verständlich erklärt werden. Im Zusammenhang mit dem Thema Grammatik werden in Kapitel 2.2.2 die Erwartungen der Studierenden an ihre Dozenten dargestellt. Item zwölf überprüft, ob die Erwartungen der Studierenden, dass die Dozenten nett und freundlich sind, erfüllt werden.

| | |
|------------------|--|
| Fragen | Item 11: „Die Dozentin/der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich“ und „Ich erkläre Grammatikthemen verständlich“ Item 12: „Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich“ und „Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.9. Item elf und zwölf

Item 13 und 14:

In Kapitel 2.2.1 wird die Arbeit von Rosenshine und Furst (1971) zum Thema ‚Begeisterung der Lehrer‘ dargelegt. Sie argumentierten, dass die Merkmale ‚Bewegungen‘, ‚Gesten‘ und ‚Stimmebeugungen‘ die Begeisterung der Lehrkräfte im Unterricht widerspiegeln. Zudem wird auch in Kapitel 2.2.1 auf die Forschung von Kulik (2001) über den Enthusiasmus der Lehrkräfte eingegangen. Die Aufgabe des Items ist es, darzulegen, ob Dozentinnen und Dozenten kreativ und enthusiastisch im Fremdsprachenunterricht sind. Zudem wird in der Studie von Rosenshine und Furst (1971) auf die positive Beziehung zwischen Variabilität und Schülerleistungen hingewiesen.

| | |
|------------------|--|
| Fragen | Item 13: „Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch“ und „Ich bin im Unterricht kreativ und enthusiastisch“ Item 14: „Die Dozentin/der Dozent stellt Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, die Studierenden dabei zu helfen den Stoff besser zu verstehen“ und „Ich stelle Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, damit Studierende den Stoff besser verstehen“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.10. Item 13 und 14

Item 15:

Die türkischen Studierenden haben die Erwartung, dass ihre Sprachdozenten eine gute Aussprache haben (siehe Kap. 2.2). In Kapitel 2.2.7 und 2.2.8 wird anhand der Rezeption von Fendick (1990), Hirschfeld, Dieling (2000) und Rösler (2012) auf dieses Thema eingegangen. Fendick (1990) stellt unterschiedliche Formen der Klarheit der Lehrer dar und geht unter anderem auch auf die Aussprache ein. Auch Hirschfeld und Dieling (2000) gehen auf die Aussprache der Lehrkräfte ein und schildern die Effekte, die eine gute Aussprache der Lehrkräfte bei den Schülern auslöst (siehe Kap. 2.2.8).

| | |
|------------------|--|
| Frage | Item 15: „Die Dozentin/der Dozent hat eine sehr gute Aussprache“ und „Ich habe eine sehr gute Aussprache“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 1 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.11. Item 15

Item 16 und 17:

In Kapitel 1.2 geht Arıkan (2008) auf die Erwartungen der türkischen Studierenden ein. Demzufolge erwarten die türkischen Studierenden, dass die Lehrkräfte die sprachlichen Komponenten realitätsnah übertragen und den Studierenden die Möglichkeit geben, die Sprache spielerisch zu erlernen (siehe Kap. 1.2). Hinzu wird die spielerische Lehrform auch in Kapitel 2.2.8 detailliert dargestellt. Aufbauend auf die von Arıkan geschilderten Erwartungen wurden Item 16 und 17 erstellt.

| | |
|------------------|--|
| Frage | Item 16: „Die Dozentin/der Dozent überträgt die Komponente der Sprache realitätsnah“ und „Ich übertrage die Komponente der Sprache realitätsnah“ Item 17: „Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch“ und „Ich gestalte den Unterricht spielerisch“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen. |

Abbildung 3.12. Item 16 und 17

Item 18:

Im letzten Item beurteilen Dozenten und Studierende die Effektivität des Online-Unterrichts. Hier wird die eigene Wahrnehmung der beiden Akteure deutlich.

| | |
|------------------|--|
| Fragen | Item 18: „Ich bin der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht mit der Dozentin/ dem Dozenten effektiv ist.“ und „Ich bin der Meinung, dass mein Fremdsprachenunterricht effektiv ist.“ |
| Datenquelle | Eigenständig formuliert |
| Anzahl der Items | 2 |
| Antwortformat | Geschlossene Fragen (Likert-Skala) |
| Instruktion | Fragebogen 1: (Auf Türkisch) Aşağıda bulunan maddeleri, derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız. Fragebogen 2: Bitte beantworten Sie die Fragen |

Abbildung 3.13. Item 18

3.5. METHODEN DER DATENANALYSE

Um die formulierten Fragestellungen in dieser Arbeit zu beantworten und daraus abgeleiteten Hypothesen zu überprüfen, wurde eine quantitative Forschungsmethode angewendet. Die Mehrheit der Items greift auf die wissenschaftlichen Forschungen von Rosenshine, Furst, J.Hattie, Fendick und die Darlegung der Schülererwartungen von Arkan zurück.

Die Daten der Studie wurden in das SPSS 24-Paketprogramm übertragen, indem den Teilnehmern eine Subjektnummer zugewiesen wurde. Zur Analyse der Daten wurden die Programme SPSS 24 und MS EXCEL verwendet. Die Antworten der Studierenden und Dozenten auf die einzelnen Punkte wurden einzeln analysiert, indem die prozentuale Häufigkeit für jeden Punkt angegeben wurde. Für die Analyse der Umfrage wurde ein unabhängiger T-Test mit zwei Stichproben und ein Pearson-Korrelationstest und eine deskriptive Statistik angewendet. Um zu versichern, dass die verwendeten Skalen im Fragebogen reliabel sind, wird eine zusätzliche Reliabilitätsanalyse ausgeführt.

In diesem Abschnitt wurden die Zielgruppen und die Methoden für die Forschung festgelegt. Die Zielgruppe bestand aus den Studierenden und Dozenten der Türkisch-Deutschen Universität. Aufgrund des Forschungskontexts und der Anzahl der Teilnehmer wurde eine quantitative Forschungsmethode ausgewählt. Für die

Datenanalyse wurden hauptsächlich die Tools „SPSS 24“ und „Microsoft Excel“ verwendet. Im nächsten Abschnitt werden die Daten und die Ergebnisse dargestellt.

4. DATENANALYSE UND ERGEBNIS

Durch die Literaturrecherche (siehe Kapitel 2) wird deutlich, dass in der Hinsicht sehr viele signifikante Studien ausgearbeitet wurden, bei dem der Fokus auf die Verhaltensweisen und Persönlichkeiten der Lehrkräfte gelegt wurde. Mit unterschiedlichen Forschungs- und Erhebungsmethoden suchten Forscher Antworten auf ihre Forschungsfragen. Sie führten Korrelationstests, mündliche und schriftliche Umfragen, Längsschnittuntersuchungen und Metaanalysen durch, um somit neue Erkenntnisse zu gewinnen. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass Lehrerverhaltensweisen und Persönlichkeiten für einen effektiven Präsenzunterricht eine zentrale Rolle spielen. Allerdings beschränken sich diese Studien nur auf den Präsenzunterricht. Auf den Aspekt der „Online-Lehre“ wurde in diesen Studien nicht eingegangen, sodass hier eine Forschungslücke entstanden ist. Die vorliegende Arbeit versucht diese Lücke zu füllen, indem sie auf den Aspekt „Online-Lehre“ eingeht.

Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Schritten. Im ersten Teil werden deskriptive Statistiken zu demografischen Merkmalen dargestellt. Anschließend werden die Verteilungen der Antworten auf die Fragen der Fragebogenstudie, die bei Studierenden und Sprachlehrkräften durchgeführt wurde, analysiert. Im zweiten Teil wird die Gültigkeit der verwendeten Fragebögen untersucht. Für diese Untersuchung wurde ein Skalen-Reliabilitätstest durchgeführt. Der dritte Teil enthält die aufgestellten Hypothesen und die verwendeten statistischen Analysen. Die verwendeten statistischen Analysen sind der unabhängige T-Test mit zwei Stichproben und der Pearson-Korrelationstest.

4.1. Deskriptive Statistik und die Verteilung der Antworten im Fragebogen

Die Daten werden tabellarisch ausgewertet. Zu jedem Abschnitt wurden Diagramme erstellt, die jeweils auch beschrieben werden. Zudem werden die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen überprüft. Dieses Kapitel stellt die Grundlage für das nächste Kapitel dar, in welchem die Ergebnisse interpretiert werden.

Arbeitsgruppe

Die Studienteilnehmer dieser Studie besteht aus 114 Studenten und 33 Sprachlehrkräften, die im Zeitraum von 2021-2022 an der Türkisch-Deutschen Universität studiert haben oder tätig waren. Die Verteilung der Teilnehmer in Bezug auf die demografischen Variablen ist in Tabelle 4.1 dargestellt.

In diesem Abschnitt werden die Antworten der Dozenten und Studierenden analysiert und wiedergegeben

Tabelle 4.1. Studienteilnehmer

| Bereich | Kategorie | Student | | Dozent | |
|------------|---------------------|---------|-------|--------|-------|
| | | f | % | f | % |
| Geschlecht | Mann | 74 | 64,9 | 7 | 21,2 |
| | Frau | 40 | 35,1 | 26 | 78,8 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 | 33 | 100,0 |
| Aufgabe | Lektor | - | - | 9 | 27,3 |
| | Ortslektor | - | - | 18 | 54,5 |
| | Sprachlehrkraft | - | - | 6 | 18,2 |
| | Insgesamt | - | - | 33 | 100,0 |
| Erfahrung | weniger als 5 Jahre | - | - | 11 | 33,3 |
| | 5-10 Jahre | - | - | 13 | 39,4 |
| | mehr als 10 Jahre | - | - | 9 | 27,3 |
| | Insgesamt | - | - | 33 | 100,0 |

Tabelle 4.1 zeigt, dass 114 Studenten und 33 Dozenten in die Studie einbezogen wurden. 64,9 % der Studenten waren männlich und 35,1 % weiblich. 21,2 % der Dozenten waren männlich und 78,8 % weiblich. Es zeigt sich, dass 27,3 % der Lehrkräfte als Lektoren, 54,5 % als Ortslektoren und 18,2 % als Sprachlehrkraft tätig sind. 33,3 % der Lehrkräfte haben weniger als fünf Jahre, 39,4 % zwischen fünf und zehn Jahre und 27,3 % mehr als zehn Jahre Berufserfahrung.

4.1.1. Feststellungen in Bezug auf Item 1

Die Verteilung der Antworten der Studierenden bezüglich des Items "Der Vortrag des Dozenten ist klar, präzise und verständlich" und der Dozenten bezüglich des Items "Meine Vorträge im Onlineunterricht sind klar und deutlich" sind in Tabelle 4.2 und Abbildung 4.1 dargestellt.

Tabelle 4.2. Ergebnisse in Bezug auf das erste Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 3 | 2,6 |
| | Stimme nicht zu | 17 | 14,9 |
| | Neutral | 31 | 27,2 |
| | Stimme zu | 45 | 39,5 |
| | Stimme sehr zu | 18 | 15,8 |
| Insgesamt | | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Neutral | 2 | 6,1 |
| | Stimme zu | 19 | 57,6 |
| | Stimme sehr zu | 12 | 36,4 |
| Insgesamt | | 33 | 100,0 |

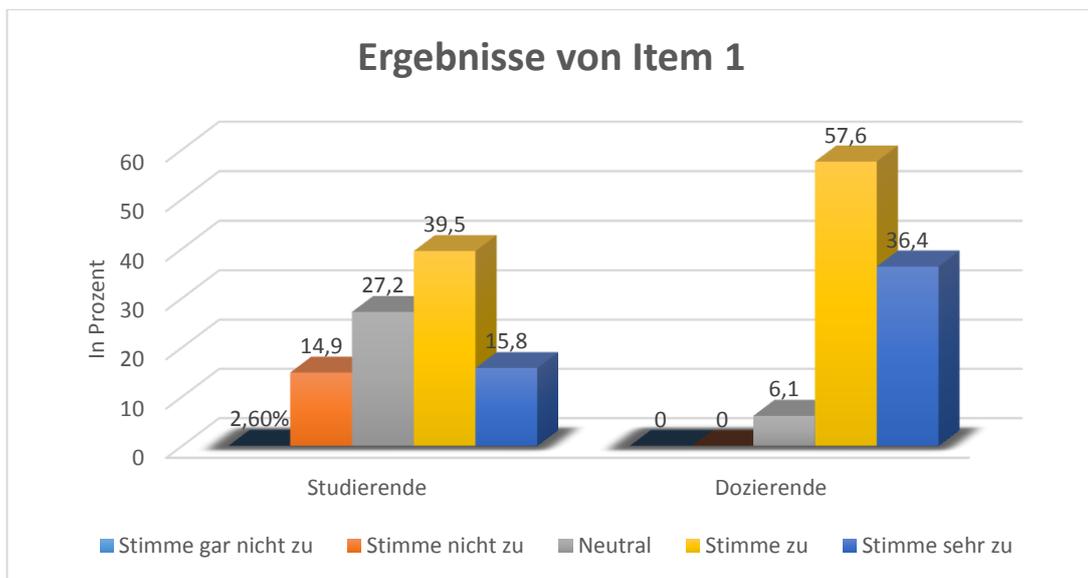


Abbildung 4.1. Ergebnisse zum ersten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 5 und Abbildung 16 ergibt, dass 2,6 % der Studierenden der Aussage "Die Vorlesung des Dozenten ist klar und verständlich" nicht zustimmen und 15,8 % ihr sehr zustimmen. Dem Item "Meine Vorträge im Onlineunterricht sind klar und deutlich" stimmten 36,4 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer voll zu. Keine der Dozentinnen und keiner der Dozenten widersprach dieser Aussage oder lehnte sie stark ab.

4.1.7. Feststellungen in Bezug auf Item 7

In Tabelle 4.8 wird die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent ermöglicht uns im Online-Kurs Dialoge zu führen" und der Dozenten auf das Item "Ich gebe den Lernenden die Möglichkeit im Unterricht Dialoge zu führen" dargestellt.

Tabelle 4.8. Ergebnisse in Bezug auf das siebte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 7 | 6,1 |
| | Stimme nicht zu | 22 | 19,3 |
| | Neutral | 30 | 26,3 |
| | Stimme zu | 41 | 36,0 |
| | Stimme ganz zu | 14 | 12,3 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | 2 | 6,1 |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | 4 | 12,1 |
| | Stimme zu | 12 | 36,4 |
| | Stimme sehr zu | 15 | 45,5 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

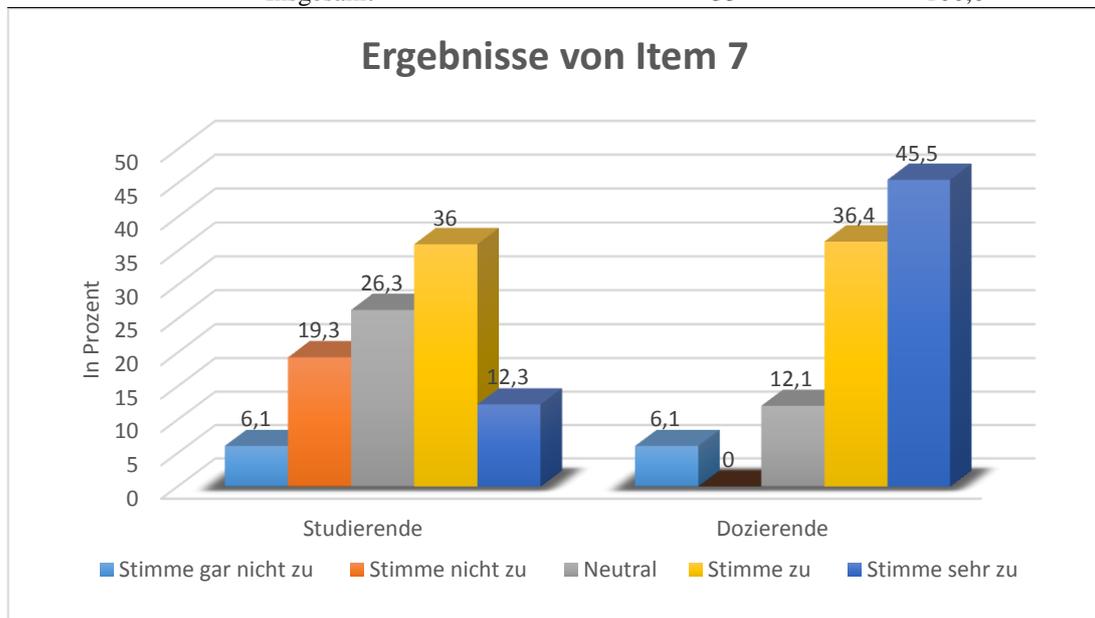


Abbildung 4.7. Ergebnisse zum siebten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.8 und Abbildung 4.7 zeigt, dass 6,1 % der Studierenden der Frage "Der Dozent ermöglicht uns im Online-Kurs Dialoge zu führen" gar nicht zustimmen und dass 12,3 % der Studierenden sehr zustimmen. Der Aussage "Ich gebe den Lernenden die Möglichkeit, im Unterricht Dialoge zu führen" stimmten 6,1% der Dozenten gar nicht zu. 45,5% der Dozierenden stimmten sehr zu.

4.1.2. Feststellungen in Bezug auf Item 2

Die Verteilung der Antworten der in die Studie einbezogenen Studierenden in Bezug auf das Item "Die Ausdrücke, die der Dozent im Online-Unterricht verwendet, sind klar, deutlich und verständlich" und die Verteilung der Antworten der Studierenden und Dozenten in Bezug auf das Item "Meine Aussagen im Onlineunterricht sind klar und verständlich" ist in Tabelle 4.3 dargestellt.

Tabelle 4.3. Ergebnisse in Bezug auf das zweite Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 2 | 1,8 |
| | Stimme nicht zu | 10 | 8,8 |
| | Neutral | 32 | 28,1 |
| | Stimme zu | 47 | 41,2 |
| | Stimme sehr zu | 23 | 20,2 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Neutral | 3 | 9,1 |
| | Stimme zu | 12 | 36,4 |
| | Stimme ganz zu | 18 | 54,5 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

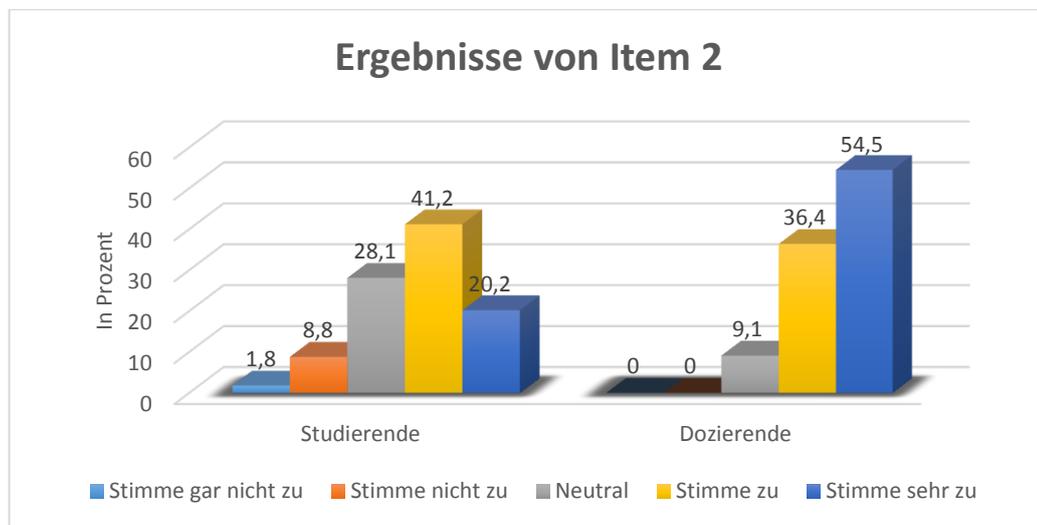


Abbildung 4.2. Ergebnisse zum zweiten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.3 und Abbildung 4.2 ergibt, dass 1,8 % der Studierenden der Aussage "Die Ausdrücke, die der Dozent im Online-Unterricht verwendet, sind klar, deutlich und verständlich" nicht zustimmen und dass 20,2 % sehr zustimmend auf diese Frage antworteten. Auf die Aussage "Meine Aussagen im Onlineunterricht sind klar und verständlich" antworteten 54,5 % der Teilnehmer, dass sie sehr zustimmen. Gleichzeitig widersprach kein einziger Dozent dieser Aussage.

4.1.3. Feststellungen in Bezug auf Item 3

In Tabelle 4.4 ist die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent/die Dozentin, der/die den Online-Kurs unterrichtet, erklärt den Ablaufplan und gibt klare, präzise und verständliche Antworten auf die an ihn/sie gerichteten Fragen" und die Antworten der Dozenten auf das Item "Ich stelle den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten" dargestellt.

Tabelle 4.4. Ergebnisse in Bezug auf das dritte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 3 | 2,6 |
| | Stimme nicht zu | 12 | 10,5 |
| | Neutral | 19 | 16,7 |
| | Stimme zu | 48 | 42,1 |
| | Stimme sehr zu | 32 | 28,1 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Neutral | 3 | 9,1 |
| | Stimme zu | 11 | 33,3 |
| | Stimme sehr zu | 19 | 57,6 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

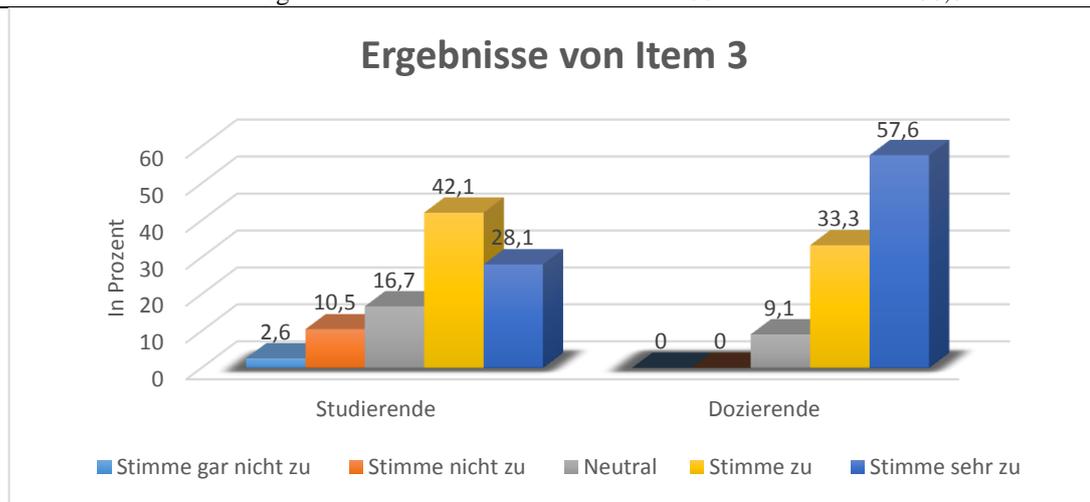


Abbildung 4.3. Ergebnisse zum dritten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.4 und Abbildung 4.3 ergibt, dass 2,6 % der Studierenden der Aussage "Der/die Dozent/in, der/die den Online-Kurs unterrichtet, erklärt den Ablaufplan und gibt klare, eindeutige und verständliche Antworten auf die an ihn/sie gerichteten Fragen" gar nicht zustimmen und dass 28,1 % ihr sehr zustimmen. Der Aussage "Ich stelle den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten" stimmten 57,6 % der Dozenten voll zu. Keiner der Dozierenden widersprach dieser Aussage.

4.1.4. Feststellungen in Bezug auf Item 4

In Tabelle 4.5 wird die Verteilung der Antworten der in die Studie einbezogenen Studierenden auf das Item "Der Dozent, der den Online-Kurs unterrichtet, kommt vorbereitet zum Unterricht" und der Dozenten auf das Item "Ich bin gut organisiert" dargestellt.

Tabelle 4.5. Ergebnisse in Bezug auf das vierte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 4 | 3,5 |
| | Neutral | 12 | 10,5 |
| | Stimme zu | 53 | 46,5 |
| | Stimme sehr zu | 45 | 39,5 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | - | - |
| | Stimme zu | 16 | 48,5 |
| | Stimme sehr zu | 17 | 51,5 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

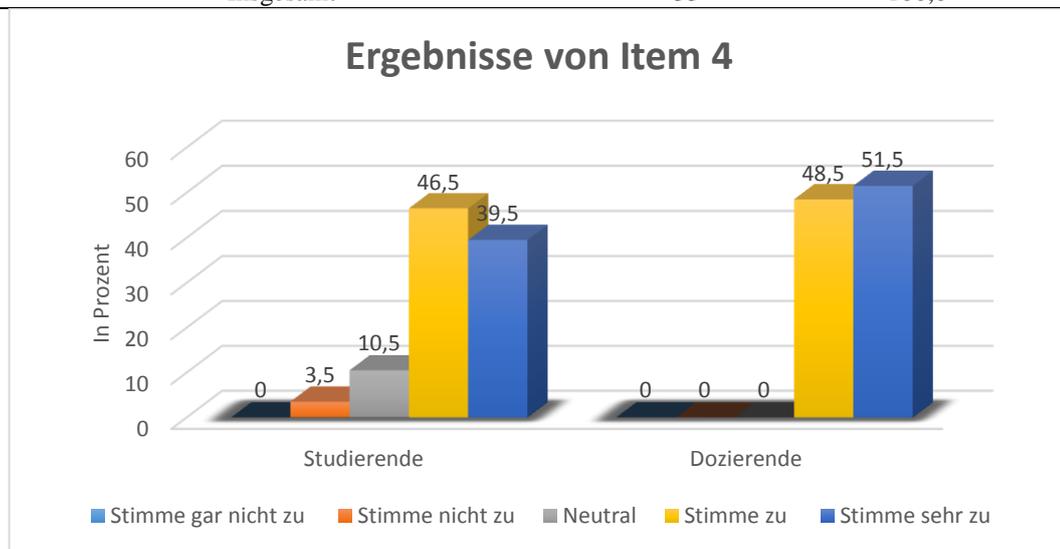


Abbildung 4.4. Ergebnisse zum vierten Kriterium

Bei der Analyse von Tabelle 4.5 und Abbildung 4.4 zeigt sich, dass 39,5 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent, der den Online-Kurs unterrichtet, kommt vorbereitet zum Unterricht" sehr zustimmten, während keiner der Studierenden stark widersprach. Für das Item "Ich bin gut organisiert" antworteten 51,5 % der Dozenten, dass sie stark zustimmen, Keiner der Dozierenden lehnte diese Aussage ab oder beantwortete sie neutral.

4.1.5. Feststellungen in Bezug auf Item 5

In Tabelle 4.6 wird die Verteilung der Antworten der in die Studie einbezogenen Studierenden auf das Item "Der Dozent in der Online-Lehre nutzt unterschiedliche digitale Tools" und der Dozenten auf das Item "Ich setze unterschiedliche Tools im Unterricht ein" dargestellt.

Tabelle 4.6. Ergebnisse in Bezug auf das fünfte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 20 | 17,5 |
| | Neutral | 27 | 23,7 |
| | Stimme zu | 46 | 40,4 |
| | Stimme ganz zu | 21 | 18,4 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Stimme nicht zu | 2 | 6,1 |
| | Neutral | 2 | 6,1 |
| | Stimme zu | 15 | 45,5 |
| | Stimme ganz zu | 13 | 39,4 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

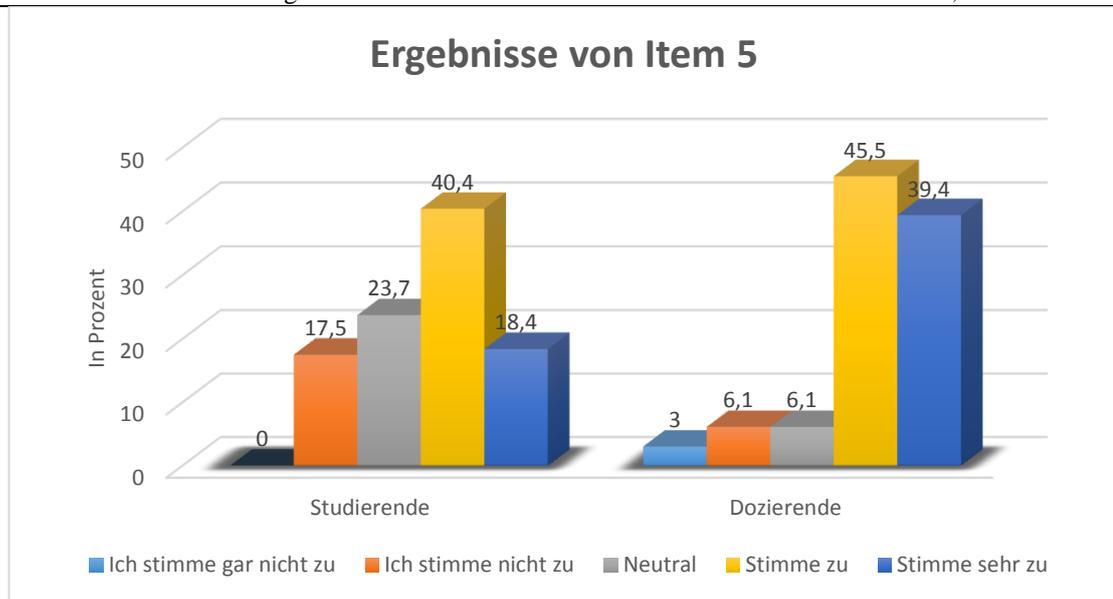


Abbildung 4.5. Ergebnisse zum fünften Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.6 und Abbildung 4.5 zeigt, dass 18,4 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent nutzt verschiedene digitale Werkzeuge im Online-Unterricht" voll zustimmten, während keiner der Studierenden dieser Aussage gar nicht zustimmen konnte. Der Aussage "Ich setze unterschiedliche Tools im Unterricht ein" stimmten 3 % der Dozenten gar nicht zustimmen. 39,4 % der Dozenten stimmten dieser Aussage sehr zu.

4.1.6. Feststellungen in Bezug auf Item 6

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent setzt unterschiedliche Medien im Unterricht ein" und der Dozenten auf das Item "Ich setze unterschiedliche Medien im Unterricht ein" ist in Tabelle 4.7 dargestellt.

Tabelle 4.7. Ergebnisse in Bezug auf das sechste Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 3 | 2,6 |
| | Stimme nicht zu | 10 | 8,8 |
| | Neutral | 23 | 20,2 |
| | Stimme zu | 58 | 50,9 |
| | Stimme sehr zu | 20 | 17,5 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | 2 | 6,1 |
| | Stimme zu | 19 | 57,6 |
| | Stimme ganz zu | 12 | 36,4 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

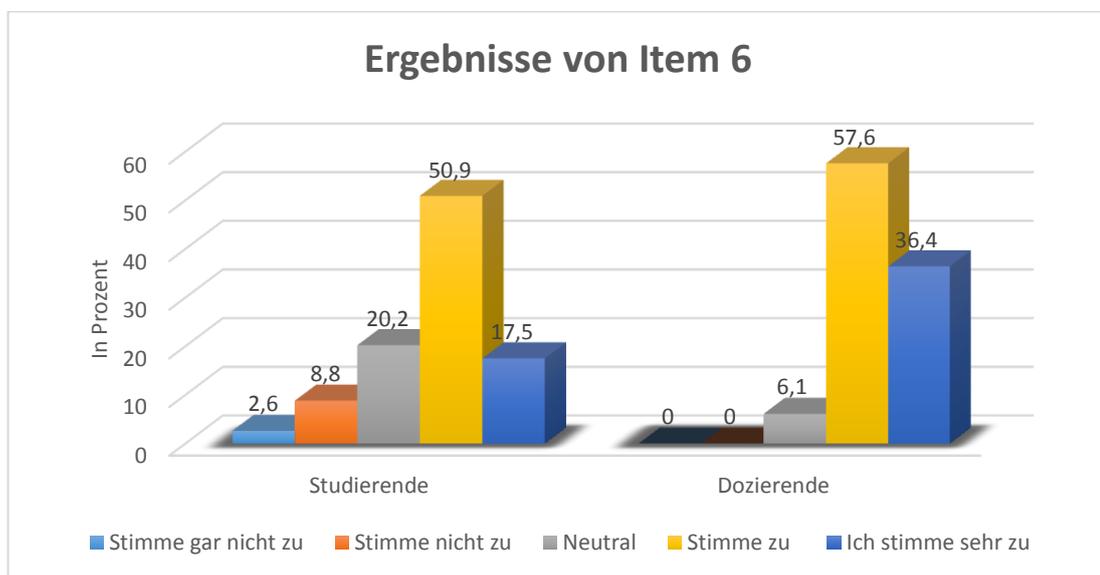


Abbildung 4.6. Ergebnisse zum sechsten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.7 und Abbildung 4.6 zeigt, dass 2,6 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent bezieht verschiedene Arten von Medien in den Online-Kurs ein" überhaupt nicht zustimmen, während 17,5 % der Studierenden voll zustimmen. Bei dem Item "Ich setze unterschiedliche Medien im Unterricht ein" antworteten 36,4 % der Dozenten mit ‚stimme sehr zu‘, während niemand mit ‚stimme nicht zu‘ oder ‚stimme gar nicht zu‘ antwortete.

4.1.8. Feststellungen in Bezug auf Item 8

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent berücksichtigt im Unterricht die persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden" und der Dozenten auf das Item "Ich berücksichtige im Unterricht

auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden" ist in Tabelle 4.9 dargestellt.

Tabelle 4.9. Ergebnisse in Bezug auf das achte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 32 | 28,1 |
| | Stimme nicht zu | 37 | 32,5 |
| | Neutral | 31 | 27,2 |
| | Stimme zu | 8 | 7,0 |
| | Stimme sehr zu | 6 | 5,3 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 4 | 12,1 |
| | Neutral | 8 | 24,2 |
| | Stimme zu | 13 | 39,4 |
| | Stimme sehr zu | 8 | 24,2 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

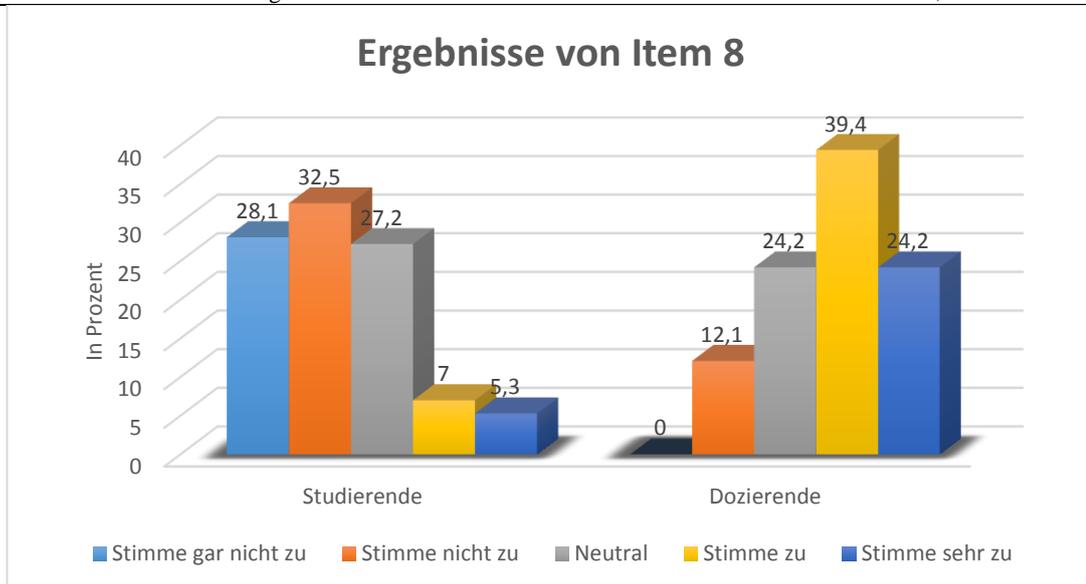


Abbildung 4.8. Ergebnisse zum achten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.9 und Abbildung 4.8 zeigt, dass 28,1 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent berücksichtigt im Unterricht die persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden" gar nicht zustimmen und 5,3 % sehr zustimmen. Der Aussage "Ich berücksichtige im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden" stimmten 24,2 % der Dozenten sehr zu. Keiner der Dozenten reagierte mit ,stimme gar nicht zu‘.

4.1.9. Feststellungen in Bezug auf Item 9

In Tabelle 4.10 wird die Verteilung der Antworten der Studierenden und Dozenten auf das Item "Der Dozent bietet uns im Unterricht die Möglichkeit, für Recherchen das

Internet zu nutzen" und der Dozent auf das Item "Ich gebe den Studierenden die Möglichkeit, selbst im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen" dargestellt.

Tabelle 4.10. Ergebnisse in Bezug auf das neunte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 8 | 7,0 |
| | Neutral | 21 | 18,4 |
| | Stimme zu | 58 | 50,9 |
| | Stimme sehr zu | 27 | 23,7 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Neutral | 7 | 21,2 |
| | Stimme zu | 16 | 48,5 |
| | Stimme sehr zu | 9 | 27,3 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

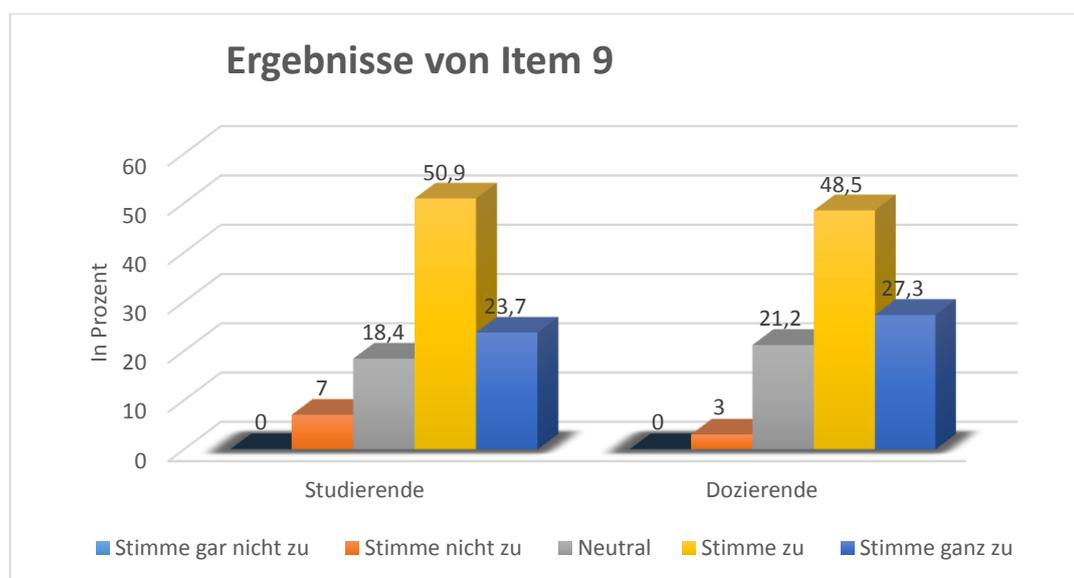


Abbildung 4.9. Ergebnisse zum neunten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.10 und Abbildung 4.9 zeigt, dass 23,7 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent bietet uns im Unterricht die Möglichkeit, für Recherchen das Internet zu nutzen" sehr zustimmten, während niemand der Aussage gar nicht zustimmen konnte. Der Aussage "Ich gebe den Studierenden die Möglichkeit, selbst im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen" stimmten 27,3% der Dozenten sehr zu, während niemand der Aussage komplett widersprach.

4.1.10. Feststellungen in Bezug auf Item 10

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent kombiniert im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander" und der Dozenten auf das Item "Ich kombiniere im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander" wird in Tabelle 4.11 dargestellt.

Tabelle 4.11. Ergebnisse in Bezug auf das zehnte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 8 | 7,0 |
| | Stimme nicht zu | 16 | 14,0 |
| | Neutral | 39 | 34,2 |
| | Stimme zu | 37 | 32,5 |
| | Stimme ganz zu | 14 | 12,3 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 2 | 6,1 |
| | Neutral | 3 | 9,1 |
| | Stimme zu | 18 | 54,5 |
| | Stimme ganz zu | 10 | 30,3 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

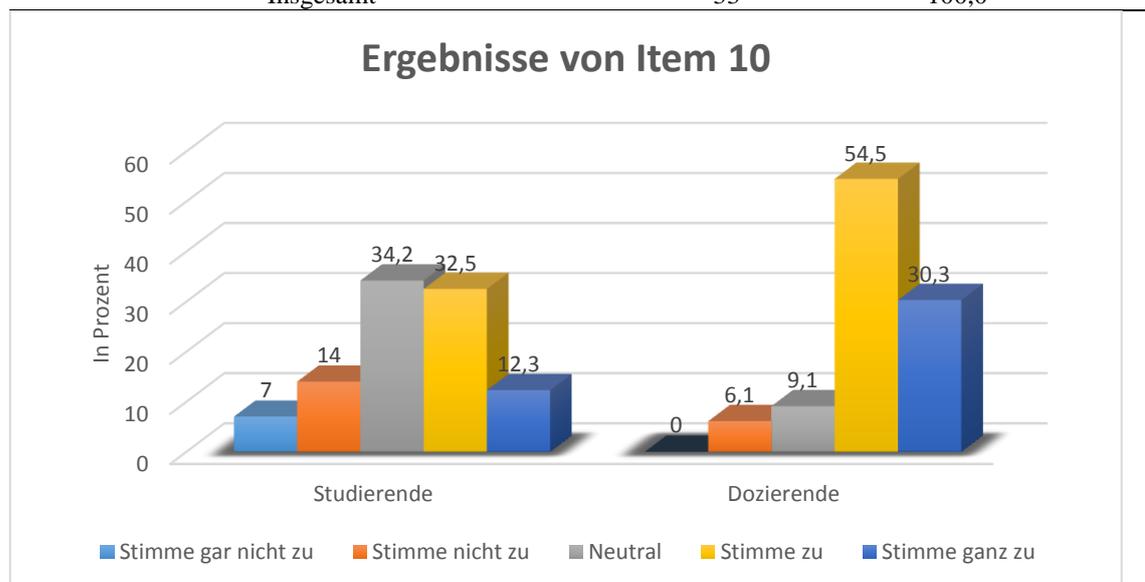


Abbildung 4.10. Ergebnisse zum zehnten Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.11 und Abbildung 4.10 zeigt, dass 7 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent kombiniert verschiedene Lernstile im Unterricht" gar nicht zustimmen und dass dieser Aussage 12,3 % sehr zustimmen. Bei dem Item "Ich kombiniere im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander" antworteten 30,3% der Dozenten mit ‚stimme sehr zu‘, während keiner der Dozenten mit ‚stimme überhaupt nicht zu‘ antwortete.

4.1.11. Feststellungen in Bezug auf Item 11

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent vermittelt Grammatikthemen verständlich" und der Dozenten auf das Item "Ich erkläre Grammatikthemen verständlich" ist in Tabelle 4.12 dargestellt.

Tabelle 4.12. Ergebnisse in Bezug auf das elfte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 8 | 7,0 |
| | Stimme nicht zu | 14 | 12,3 |
| | Neutral | 26 | 22,8 |
| | Stimme zu | 42 | 36,8 |
| | Stimme ganz zu | 24 | 21,1 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Neutral | 1 | 3,0 |
| | Stimme zu | 14 | 42,4 |
| | Stimme ganz zu | 17 | 51,5 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

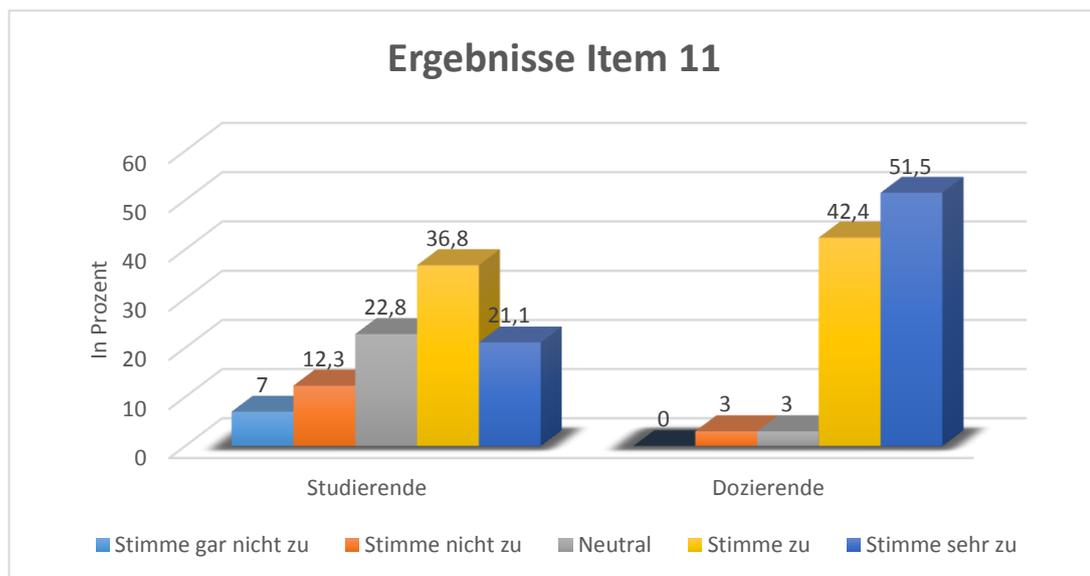


Abbildung 4.11. Ergebnisse zum elften Kriterium

Die Auswertung von Tabelle 4.12 und Abbildung 4.11 zeigt, dass 7 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent vermittelt Grammatikthemen verständlich" gar nicht zustimmen, während 21,1 % der Studierenden sehr zustimmen. Auf die Aussage "Ich erkläre Grammatikthemen verständlich" reagierten 51,5 % der Dozenten mit ‚stimme sehr zu‘. Keiner der Dozenten reagierte mit ‚stimme gar nicht zu‘.

4.1.12. Feststellungen in Bezug auf Item 12

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent ist höflich und freundlich zu uns." und der Antworten der Dozenten auf das Item "Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich" Die Verteilung der Antworten der Studierenden und Dozenten auf das Item "Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich" wird in Tabelle 4.13 dargestellt.

Tabelle 4.13. Ergebnisse in Bezug auf das zwölfte Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 1 | 0,9 |
| | Neutral | 4 | 3,5 |
| | Stimme zu | 46 | 40,4 |
| | Stimme ganz zu | 63 | 55,3 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | 2 | 6,1 |
| | Stimme zu | 6 | 18,2 |
| | Stimme ganz zu | 25 | 75,8 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

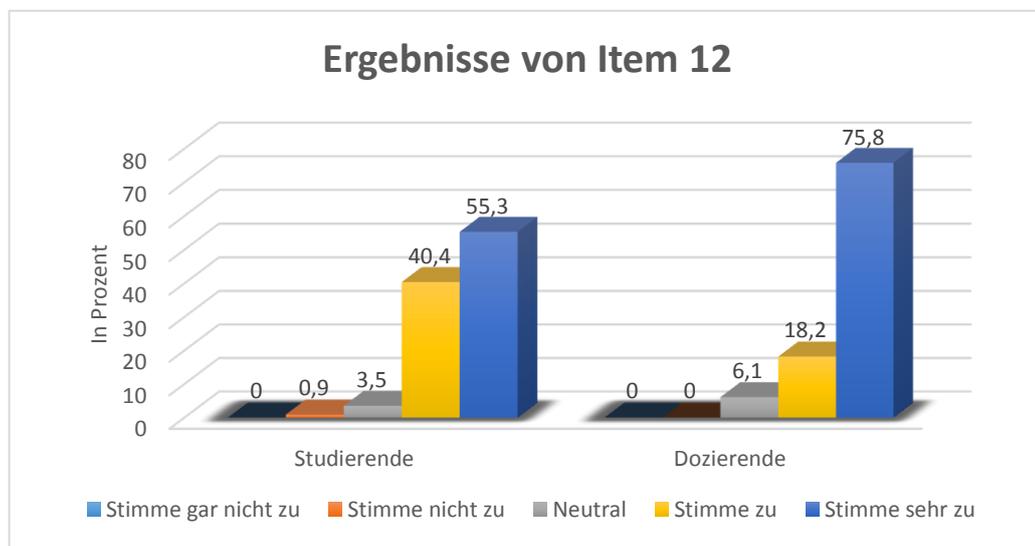


Abbildung 4.12. Ergebnisse zum zwölften Kriterium

Die Auswertung von Tabelle 4.13 und Abbildung 4.12 zeigt, dass 55,3 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent ist höflich und freundlich zu uns" stark zustimmten. Keiner der Studierenden konnte dieser Aussage gar nicht zustimmen. Der Aussage "Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich" stimmten 75,8 % der Dozenten zu. Kein Dozent widersprach dieser Aussage.

4.1.13. Feststellungen in Bezug auf Item 13

In Tabelle 4.14. wird die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent ist im Unterricht kreativ und enthusiastisch." und der Dozenten auf das Item "Ich bin im Unterricht kreativ und enthusiastisch" dargestellt.

Tabelle 4.14. Ergebnisse in Bezug auf das 13. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 9 | 7,9 |
| | Stimme nicht zu | 18 | 15,8 |
| | Neutral | 44 | 38,6 |
| | Stimme zu | 33 | 28,9 |
| | Stimme sehr zu | 10 | 8,8 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Stimme nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Neutral | 3 | 9,1 |
| | Stimme zu | 15 | 45,5 |
| | Stimme sehr zu | 13 | 39,4 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

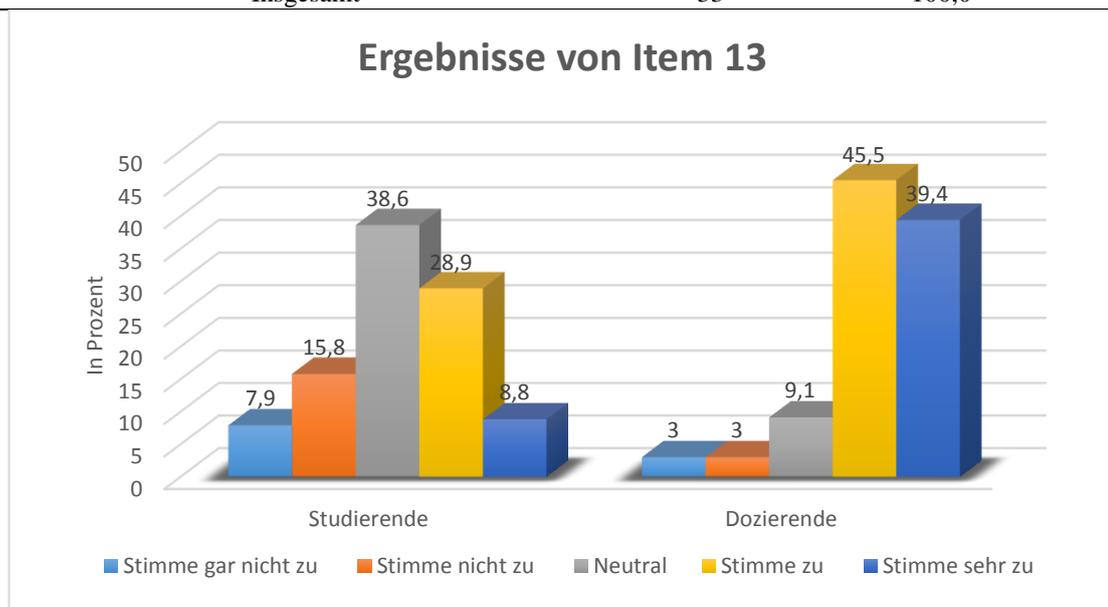


Abbildung 4.13. Ergebnisse zum 13. Kriterium

Bei der Analyse von Tabelle 4.14 und Abbildung 4.13 zeigt sich, dass 7,9 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent ist im Unterricht kreativ und enthusiastisch" stark widersprechen und dass 8,8 % stark zustimmen. Der Aussage "Ich bin im Unterricht kreativ und enthusiastisch" stimmten 3 % der Dozenten gar nicht zu und 39,4 % der Dozenten stimmten sehr zu.

4.1.14. Feststellungen in Bezug auf Item 14

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent stellt Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, damit Studierende den Stoff besser verstehen" und der Dozenten auf das Item "Ich stelle Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, damit Studierende den Stoff besser verstehen" ist in Tabelle 4.15 dargestellt.

Tabelle 4.15. Ergebnisse in Bezug auf das 14. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 2 | 1,8 |
| | Stimme nicht zu | 4 | 3,5 |
| | Neutral | 23 | 20,2 |
| | Stimme zu | 58 | 50,9 |
| | Stimme sehr zu | 27 | 23,7 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | 1 | 3,0 |
| | Stimme zu | 13 | 39,4 |
| | Stimme sehr zu | 19 | 57,6 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

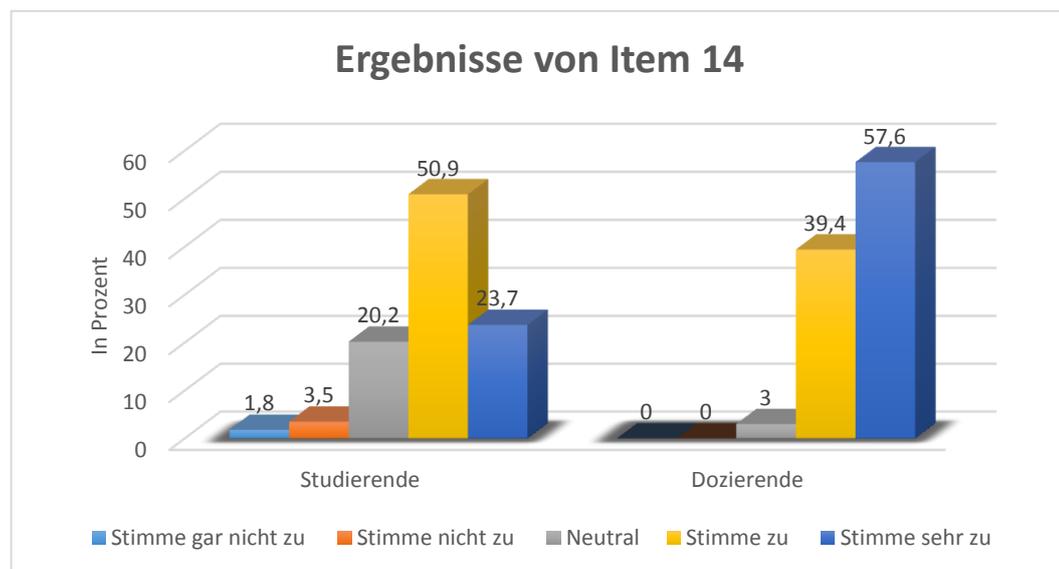


Abbildung 4.14. Ergebnisse zum 14. Kriterium

Bei der Analyse von Tabelle 4.15 und Abbildung 4.14 zeigt sich, dass 1,8 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent stellt zusätzliches Material zur Verfügung und hilft mir so, den Stoff zu verstehen" stark widersprechen und dass ihr 23,7 % der Studierenden voll zustimmen. Der Aussage "Ich stelle Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, damit Studierende den Stoff besser verstehen" stimmten 57,6% der Dozierenden voll zu, während keiner der Dozenten der Aussage widersprach.

4.1.15. Feststellungen in Bezug auf Item 15

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent ist gut in der Aussprache" und der Dozenten auf das Item "Ich habe eine sehr gute Aussprache" ist in Tabelle 4.16 dargestellt.

Tabelle 4.16. Ergebnisse in Bezug auf das 15. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 2 | 1,8 |
| | Neutral | 11 | 9,6 |
| | Stimme zu | 46 | 40,4 |
| | Stimme sehr zu | 55 | 48,2 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | - | - |
| | Neutral | 1 | 3,0 |
| | Stimme zu | 11 | 33,3 |
| | Stimme sehr zu | 21 | 63,6 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

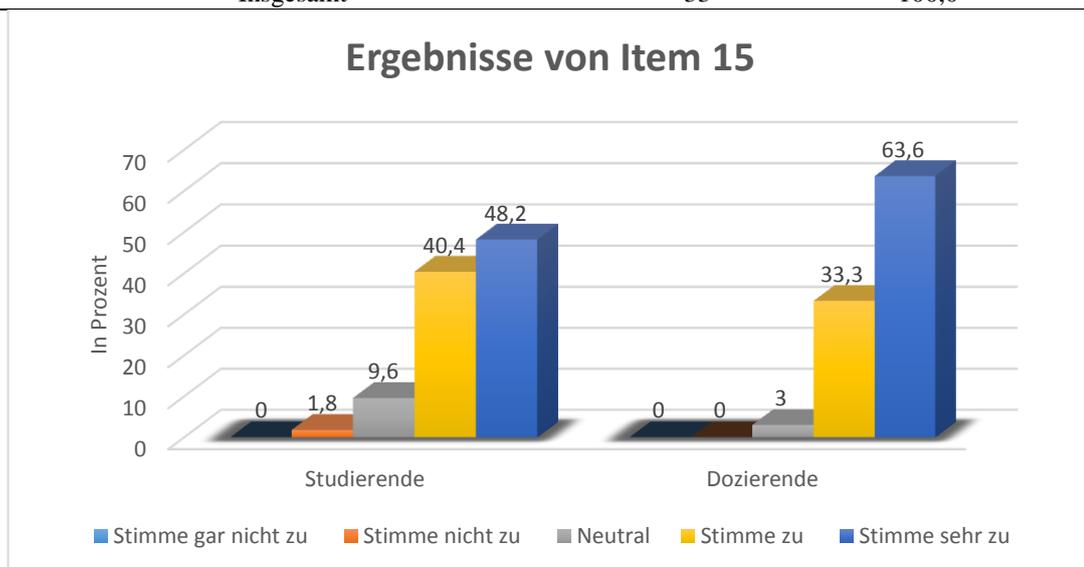


Abbildung 4.15. Ergebnisse zum 15. Kriterium

Bei der Analyse von Tabelle 4.16 und Abbildung 4.15 zeigt sich, dass 48,2 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent ist gut in der Aussprache" stark zustimmten, während diese Aussage niemand ganz und gar ablehnte. Der Aussage "Ich habe eine sehr gute Aussprache" stimmten 63,6 % der Dozenten voll zu. Keiner der Dozenten widersprach dieser Aussage.

4.1.16. Feststellungen in Bezug auf Item 16

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent vermittelt die Komponente der Sprache realitätsnah" und die Verteilung der Antworten der Dozenten auf das Item "Ich übertrage die Komponente der Sprache realitätsnah" ist in Tabelle 4.17 dargestellt.

Tabelle 4.17. Ergebnisse in Bezug auf das 16. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 1 | 0,9 |
| | Stimme nicht zu | 7 | 6,1 |
| | Neutral | 32 | 28,1 |
| | Stimme zu | 49 | 43,0 |
| | Stimme sehr zu | 25 | 21,9 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 1 | 3,0 |
| | Neutral | 2 | 6,1 |
| | Stimme zu | 17 | 51,5 |
| | Stimme sehr zu | 13 | 39,4 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

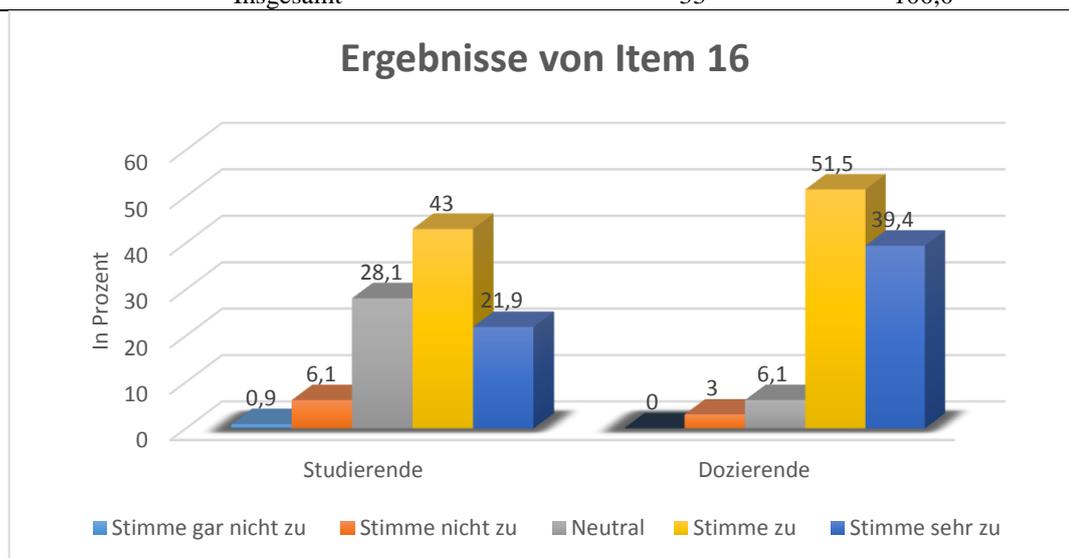


Abbildung 4.16. Ergebnisse zum 16. Kriterium

Bei der Analyse von Tabelle 4.17 und Abbildung 4.16 zeigt sich, dass 0,9 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent vermittelt die Komponente der Sprache realitätsnah" gar nicht zustimmen konnten, während 21,9 % der Studierenden stark zustimmten. Auf die Aussage "Ich übertrage die Komponente der Sprache realitätsnah" reagierten 39,4% der Dozenten mit ‚stimme sehr zu‘, während keiner der Dozenten mit ‚stimme gar nicht zu‘ reagierte.

4.1.17. Feststellungen in Bezug auf Item 17

Die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Der Dozent setzt die Spielmethode im Unterricht ein." und der Dozenten auf das Item "Ich gestalte den Online-Unterricht spielerisch" ist in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 4.18. Ergebnisse in Bezug auf das 17. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 13 | 11,4 |
| | Stimme nicht zu | 21 | 18,4 |
| | Neutral | 30 | 26,3 |
| | Stimme zu | 35 | 30,7 |
| | Stimme sehr zu | 15 | 13,2 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 7 | 21,2 |
| | Neutral | 15 | 45,5 |
| | Stimme zu | 9 | 27,3 |
| | Stimme sehr zu | 2 | 6,1 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

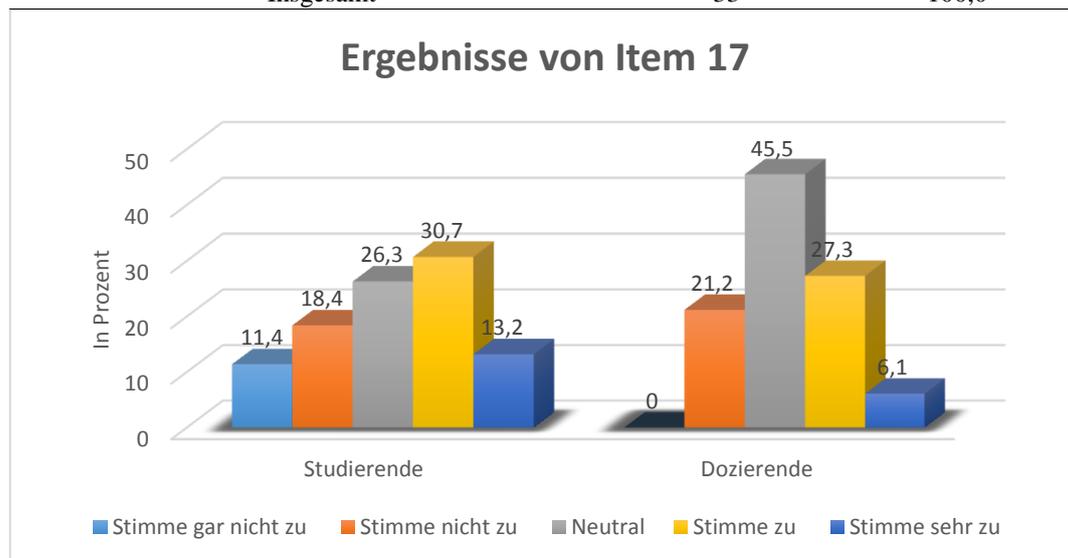


Abbildung 4.17. Ergebnisse zum 17. Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.18 und Abbildung 4.17 ergibt, dass 11,4 % der Studierenden der Aussage "Der Dozent setzt die Spielmethode im Unterricht ein" gar nicht zustimmten und dass ihr 13,2 % sehr zustimmten. Der Aussage "Ich gestaltete den Online-Unterricht spielerisch" stimmten 6,1 % der Dozenten voll zu. Keiner der Dozenten stimmte dieser Aussage gar nicht zu.

4.1.18. Feststellungen in Bezug auf Item 18

In Tabelle 4.19 wird die Verteilung der Antworten der Studierenden auf das Item "Ich bin der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht mit der Dozentin/ dem Dozenten effektiv ist" und der Dozenten auf das Item "Ich bin der Meinung, dass mein Fremdsprachenunterricht effektiv ist" dargestellt.

Tabelle 4.19. Ergebnisse in Bezug auf das 18. Item

| | | Häufigkeit | Prozentuell |
|----------------------------|---------------------|------------|-------------|
| Studentinnen und Studenten | Stimme gar nicht zu | 14 | 12,3 |
| | Stimme nicht zu | 22 | 19,3 |
| | Neutral | 30 | 26,3 |
| | Stimme zu | 31 | 27,2 |
| | Stimme sehr zu | 17 | 14,9 |
| | Insgesamt | 114 | 100,0 |
| Dozentinnen und Dozenten | Stimme gar nicht zu | - | - |
| | Stimme nicht zu | 2 | 6,1 |
| | Neutral | 3 | 9,1 |
| | Stimme zu | 13 | 39,4 |
| | Stimme sehr zu | 15 | 45,5 |
| | Insgesamt | 33 | 100,0 |

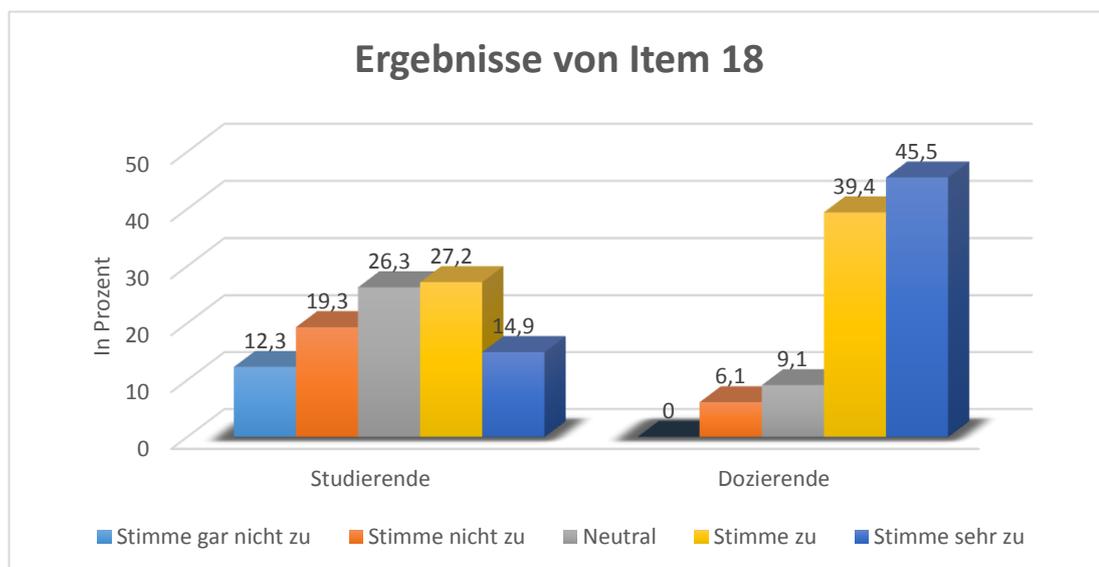


Abbildung 4.18. Ergebnisse zum 18. Kriterium

Die Analyse von Tabelle 4.19 und Abbildung 4.18 zeigt, dass 12,3 % der Studierenden der Aussage "Ich bin der Meinung, dass der Unterricht des Dozenten effektiv ist" gar nicht zustimmten und dass ihr 14,9 % ihm voll zustimmten. Bei dem Item "Ich bin der Meinung, dass mein Fremdsprachenunterricht effektiv ist" antwortete kein Dozent mit ‚stimme überhaupt nicht zu‘. 45,5 % der Dozenten reagierten mit ‚stimme sehr zu‘.

Im zweiten Teil der Anwendung wird die Gültigkeit des verwendeten Fragebogens untersucht. Für diese Untersuchung wurde ein Skalen-Reliabilitätstest durchgeführt. Im Anschluss daran, werden die aufgestellten Hypothesen und die verwendeten statistischen Analysen dargelegt.

4.2. RELIABILITÄT DER IM FRAGEBOGEN VERWENDETEN SKALEN

Die Studie besteht aus zwei verschiedenen Gruppen. Zur ersten Gruppe gehören Studenten. Die zweite Gruppe dagegen besteht aus Sprachlehrkräften. Die im Fragebogen verwendeten Skalen sind für beide Gruppen unterschiedlich. Aus diesem Grund wurde der Skalenreliabilitätstest unabhängig voneinander auf beide Fragebögen angewendet.

Zunächst wurde die Fragebogenskala, die den Studenten vorgelegt wurde, analysiert. Die Skala besteht aus 18 Fragen. Bei der Analyse der Ergebnisse des auf den Fragebogen angewandten Skalen-Reliabilitätstests wurde festgestellt, dass der Cronbachs Alpha-Koeffizient der Skala 0,903 beträgt. Auf der Grundlage des erhaltenen Cronbachs Alpha-Koeffizienten kann gesagt werden, dass die Skala, die im Fragebogen für die Studenten verwendet wurde, ein hohes Zuverlässigkeitsniveau aufweist.

Die Fragebogenskala für Sprachlehrkräfte besteht wie die Fragebogenskala für Studenten aus 18 Fragen. Bei der Analyse der Ergebnisse des auf den Fragebogen angewandten Skalen-Reliabilitätstests wurde festgestellt, dass der Cronbachs Alpha-Koeffizient der Skala 0,806 beträgt. Auf der Grundlage des erhaltenen Cronbachs Alpha-Koeffizienten kann gesagt werden, dass die im Fragebogen für Sprachlehrkräfte verwendete Skala ein hohes Zuverlässigkeitsniveau aufweist.

Die Gültigkeit der Skalen des Fragebogens, die bei beiden Gruppen angewendet wurden, wurde analysiert. Aus der Analyse wird ersichtlich, dass die Zuverlässigkeit der beiden Skalen hoch ist. Aufgrund dieser Tatsache, wird im Weiteren zum zweiten Teil übergegangen, in dem die aufgestellten Hypothesen und die verwendeten statistischen Analysen untersucht werden.

4.3. HYPOTHESEN UND STATISTISCHE DATENANALYSE

Für diese Studie wurden zwei Forschungsfragen ausgearbeitet, durch die der T-Test erfolgt. Die erste Forschungsfrage hat das Ziel festzustellen, ob es in der Wahrnehmung zwischen den beiden Akteursgruppen bezüglich des effektiven Online-Unterrichts Unterschiede gibt. Die zweite Forschungsfrage lautet, ob die Verhaltensweisen, die die Effektivität von Präsenzunterricht zeigen, und die Verhaltensweisen, die die Effektivität von Online-Lehre zeigen, parallel sind. Um die erste Forschungsfrage zu untersuchen, wurde ein Fragebogen an beiden Akteursgruppen verteilt. Mit Hilfe der Skalen, die als Ergebnis des Fragebogens erstellt wurden, wurden die Effektivitätswert der Studierenden und Sprachlehrkräfte ermittelt. Um den Unterschied zwischen den beiden Akteursgruppen zu untersuchen, wurde ein unabhängiger T-Test mit zwei Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse der statistischen Analyse sind in den Tabellen 4.1- 4.1.18 dargestellt.

H0: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung keinen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts

H1: Zwischen den beiden Akteursgruppen gibt es in der Wahrnehmung einen Unterschied bezüglich des effektiven Online-Unterrichts

Tabelle 4.3.1. Zwei unabhängige T-Test-Ergebnisse

| | | Levene Test | | Unabhängiger T-Test mit zwei Stichproben | | |
|---------------|--|-------------|--------|--|---------------------------|--------|
| | | F | p-Wert | t | Anzahl der Freiheitsgrade | p-Wert |
| Die Effizienz | Varianzhomogenität sind gleich (vorhanden) | 8,760 | 0,004 | 5,699 | 145 | 0,000 |
| | Varianzhomogenität sind nicht gleich (nicht vorhanden) | | | 7,411 | 87,112 | 0,000 |

Die Auswertung der Tabelle 4.3.1. zeigt, dass der p-Wert (0,000) kleiner ist als der Alpha-Wert (0,050), so dass die H0-Hypothese verworfen wird. Mit anderen Worten: Es besteht ein statistisch signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung der Studierenden und Sprachlehrkräften bezüglich effektiver Unterricht. Um den Grund für diesen Unterschied zu ermitteln, sollten die deskriptiven Statistiken in den Tabellen 4.1.- 4.1.18 und 4.3.2 analysiert werden.

Tabelle 4.3.2. Deskriptive Statistik

| | N | Mittelwert | Standard- Abweichung | Standard- Fehler |
|---|-----|------------|-------------------------|---------------------|
| Effektivität nach Einschätzung der Sprachlehrkräfte | 33 | 4,239 | 0,368 | 0,064 |
| Effektivität nach Ansicht der Studierende | 114 | 3,603 | 0,608 | 0,056 |

Die Analyse von Tabelle 4.3.2. zeigt, dass die Sprachlehrkräfte die Effektivität des Online-Unterrichts höher einschätzen als die Studierenden. Zur Untersuchung der zweiten Forschungsfrage sollten mehrere statistische Analysen durchgeführt werden. Zunächst sollten die Verhaltensweisen ermittelt werden, die für die Effektivität des Präsenzunterrichts stehen. Bei der Untersuchung der Literatur wird deutlich, dass es viele Studien zu diesen Verhaltensweisen gibt. In dieser Studie wurde die Studie mit dem Titel "The Effective English Language Teacher from the Perspectives of Turkish Preparatory School Students" als Referenz herangezogen (vgl. Arkan 2008:45ff.). Bei der Untersuchung der Referenzstudie gaben die Studierenden an, dass ein Kurs die folgenden Verhaltensweisen aufweisen sollte, um effektiv zu sein:

- Die Dozentin/der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich
- Die Dozentin/der Dozent hat eine sehr gute Aussprache
- Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich
- Die Dozentin/der Dozent überträgt die Komponente der Sprache realitätsnah
- Die Dozentin/der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch
- Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch

In diesem Zusammenhang kann die Effektivität der Online-Lehre mit den o. g. Verhaltensweisen und Lehrerpersönlichkeiten in Relation stehen. Um festzustellen, ob diese Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale der Sprachlehrkräfte tatsächlich im Online-Unterricht von den Studierenden als effektiv wahrgenommen werden, werden die obigen Punkte näher betrachtet. Außerdem wird die Relation zwischen den Verhaltensweisen beider Bildungsformen untersucht. D.h. die Parallelität der Verhaltensweisen der beiden Bildungsformen werden dargestellt, die darauf hinweisen, dass die Online-Lehre durch die gleichen Verhaltensweisen effektiv wahrgenommen wird wie die Präsenzlehre.

Die Effektivität des Präsenzunterrichts ist u.a. von sechs verschiedenen Verhaltensweisen abhängig. Die Beziehung zwischen diesen Verhaltensweisen und ihre Effektivität soll analysiert werden. Um die Hypothese zu stützen, sollten bei der Untersuchung der Ergebnisse der Analyse alle sechs Verhaltensweisen einen positiven Zusammenhang mit dem Status der Effektivität aufweisen. Die zu verwendende statistische Analyse ist der Pearson-Korrelationstest. Die Ergebnisse der sechs Pearson-Korrelationstests lauten wie folgt:

H 0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht die verständliche Erklärung der Grammatikthemen mit der Unterrichtseffektivität nicht in Beziehung.

H 1: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht die verständliche Erklärung der Grammatikthemen mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Tabelle 4.3.3. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p-Wert |
|---------------|--|-----|--------|--------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich | 107 | 0,438 | 0.011 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.3. zeigt, dass der p-Wert (0,011) kleiner als der Alpha-Wert ist. Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Effektivitätswerten und der Grammatik besteht (95% Konfidenzniveau). Wenn die Verständlichkeit der Grammatik zunimmt, steigt nach Ansicht der Studierenden auch die Effektivität des Unterrichts.

H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten gegenüber Studierenden" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung

H1: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten gegenüber Studierenden" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung

Tabelle 4.3.4. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p- Wert |
|---------------|---|-----|--------|---------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich | 107 | 0,642 | 0.000 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.4. zeigt, dass der p-Wert (0,000) kleiner ist als der Alpha-Wert. Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Aktivitätswerten und der “Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten gegenüber Studierenden” bei einem Vertrauensniveau von 95% besteht. Nach Ansicht der Studenten erhöht sich die Effektivität des Online-Unterrichts, wenn eine Sprachlehrkraft gegenüber seinen Studierenden nett und freundlich ist.

H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht “Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten” mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.

H1: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht “Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten” mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Tabelle 4.3.5. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p-Wert |
|---------------|--|-----|--------|--------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch | 107 | 0,567 | 0.001 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.5. zeigt, dass der p-Wert (0,001) kleiner ist als der Alpha-Wert. Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Aktivitätswerten und der “Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten” bei einem Vertrauensniveau von 95% besteht. Wenn das Niveau der “Kreativität und des Enthusiasmus des Dozenten” steigt, erhöht sich auch die Effektivität des Online-Unterrichts, so die Wahrnehmung der Studenten.

H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht “eine sehr gute Aussprache des Dozenten” mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.

H1: Nach den Wahrnehmungen von Studierenden steht “eine sehr gute Aussprache des Dozenten” mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Tabelle 4.3.6. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p-Wert |
|---------------|---|-----|--------|--------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent hat eine sehr gute Aussprache | 107 | 0,399 | 0.021 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.6. zeigt, dass der P-Wert (0,021) kleiner als der Alpha-Wert ist. Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Aktivitätswerten und der Aussprache des Dozenten bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. Nach Ansicht der Studenten steigt mit einer sehr guten Aussprache des Dozenten auch die Effektivität des Kurses.

H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente" mit der Unterrichtseffektivität nicht in einer Beziehung.

H1: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Tabelle 4.3.7. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p-Wert |
|---------------|---|-----|--------|--------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent überträgt die Komponente der Sprache realitätsnah | 107 | 0,392 | 0.024 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.7. zeigt, dass der p-Wert (0,021) kleiner als der Alpha-Wert ist. Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Aktivitätswerten und "der realitätsnahen Übertragung der Sprachkomponente" von 95 % besteht. Das bedeutet, dass nach Ansicht der Studenten die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente die Effektivität des Online-Unterrichts erhöht.

H0: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

H1: Nach den Wahrnehmungen der Studierenden steht "die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts" mit der Unterrichtseffektivität in einer Beziehung.

Tabelle 4.3.8. Korrelations-Tabelle

| Variable | | N | R-Wert | p-Wert |
|---------------|--|-----|--------|--------|
| Die Effizienz | Die Dozentin/der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch | 107 | 0,364 | 0.037 |

Die Analyse der Ergebnisse in Tabelle 4.3.8. zeigt, dass der erhaltene P-Wert (0,037) kleiner ist als der Alpha-Wert (0,05). Es zeigt sich, dass ein statistisch signifikanter

positiver Zusammenhang zwischen dem Aktivitätsniveau und dem Spielbeitrag bei einem Vertrauensniveau von 95% besteht. Nach Ansicht der Studierenden steigt die Effektivität des Unterrichts, wenn der Anteil der spielerischen Gestaltung des Online-Unterrichts in der Vorlesung zunimmt.

Bei der Prüfung der Ergebnisse der statistischen Analysen wurden sieben Hypothesen in Verbindung mit zwei Forschungsfragen getestet. Während für die erste Forschungsfrage eine Hypothese getestet wurde, wurden für die zweite Forschungsfrage sechs Hypothesen getestet. Die statistische Analyse, die zur Prüfung der ersten Forschungsfrage verwendet wurde, ist die Analyse des unabhängigen T-Tests mit zwei Stichproben. Die Analyse der Ergebnisse des Tests mit zwei unabhängigen Stichproben ergab, dass ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen dem Effektivitätsniveau des Online-Unterrichts nach Ansicht der Studenten und dem Effektivitätsniveau des Online-Unterrichts nach Ansicht der Sprachlehrkräfte besteht. Bei der Analyse des Grundes für diesen Unterschied fanden die Sprachlehrkräfte die Online-Kurse effektiver als die Studierenden.

Sechs Pearson-Korrelationstests wurden verwendet, um die zweite Forschungsfrage zu prüfen. Diese Tests wurden zwischen dem Effektivitätsniveau des Online-Unterrichts gemäß der Wahrnehmung der Studenten und sechs verschiedenen Verhaltensweisen durchgeführt. Diese Verhaltensweisen umfassen: Die verständliche Erklärung der Grammatikthemen, die Nettigkeit und Freundlichkeit des Dozenten, die Kreativität und Enthusiasmus des Dozenten, eine sehr gute Aussprache des Dozenten, die realitätsnahe Übertragung der Sprachkomponente und die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts.

Die erste Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und der verständliche Erklärung der Grammatikthemen durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Effektivität im Unterricht und mit der elften Variable bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. D.h. nach Ansicht der Studierenden erhöht sich die Effektivität in der Online-Lehre, wenn die Sprachlehrkräfte die Grammatikthemen verständlich erklären können.

Die zweite Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und der zwölften Variable durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver

Zusammenhang zwischen den beiden Niveaus bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. Mit anderen Worten, wenn die Sprachlehrkraft nett und freundlich ist, steigt nach Ansicht der Studenten auch die Effektivität des Unterrichts.

Die dritte Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und Variable 13 durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den beiden Niveaus bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. D.h. wenn eine Sprachlehrkraft kreativ und enthusiastisch ist, steigt auch die Effektivität des Kurses, so die Wahrnehmung der Studierenden.

Die vierte Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und Variable 15 durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den beiden Niveaus bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. D.h. wenn eine Sprachlehrkraft eine sehr gute Aussprache hat, steigt auch die Effektivität in der Online-Lehre.

Die fünfte Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und Variable 16 durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den beiden Niveaus bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. Mit anderen Worten, je realitätsnäher die Sprachkomponente vermittelt werden, desto effektiver ist der Online-Unterricht nach Ansicht der Studierenden.

Die sechste Korrelationsanalyse wurde zwischen dem Effektivitätswert und Variable 17 durchgeführt. Die Analyse ergab, dass ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den beiden Niveaus bei einem Vertrauensniveau von 95 % besteht. D.h. wenn Sprachlehrkräfte ihren Online-Unterricht spielerisch gestalten, erhöht sich auch die Effektivität der Online-Lehre nach Ansicht der Studierenden.

In der Einführungsphase des Anwendungsteils der Studie wurden die Verhaltensweisen, die die Effektivität von Präsenzunterrichts beeinflussen, untersucht und detailliert aufgelistet. Diese Verhaltensweisen wurden auf ihre Auswirkungen auf die Effektivität von Online-Seminaren untersucht. Die Analyse hat ergeben, dass die einzelnen Verhaltensweisen sowohl die Effektivität von Online-Seminaren als auch die Effektivität von Präsenzseminaren beeinflussen. In diesem Fall kann man sagen, dass die Verhaltensweisen, die sich auf die Effektivität des Präsenzunterrichts auswirken, und die Verhaltensweisen, die sich auf die Effektivität des Online-Unterrichts auswirken, parallel verlaufen.

4.4. ANALYSE DER FORSCHUNGSFRAGE 1

Die Forschungsfrage 1 „Welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden im Rahmen der Online-Lehre von den Lernenden als effektiv wahrgenommen?“ wird nach den statistischen Analysen behandelt. In der Datenauswertung von Abbildung 4.19 werden die verschiedenen Items im Zusammenhang mit der Effektivität von Online-Unterricht betrachtet. In den Auswertungen werden diejenigen Studenten, die den Online-Unterricht als effektiv beurteilt haben, genauer betrachtet. Insgesamt haben 48 Studenten den Online-Unterricht als effektiv bewertet. 17 davon haben mit ‚stimme ganz zu‘ und 31 der Studenten mit ‚Stimme zu‘ geantwortet. Das Antwortverhalten dieser Studierenden in Bezug auf die Items 1-17 wurde genauer untersucht, um einen Zusammenhang zwischen den Verhaltensweisen – operationalisiert durch die entsprechenden Items – und der Effektivität des Online-Unterrichts zu finden. In der nachfolgenden Abbildung werden die einzelnen Items mit der positiven Bewertung der Studenten mit ‚Stimme zu‘ und ‚Stimme ganz zu‘ dargestellt. Dadurch sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Items in Summe einen hohen Anteil an Zustimmung haben, um so letztlich herauszufinden, welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte im Rahmen der Online-Lehre als besonders effektiv wahrgenommen werden.

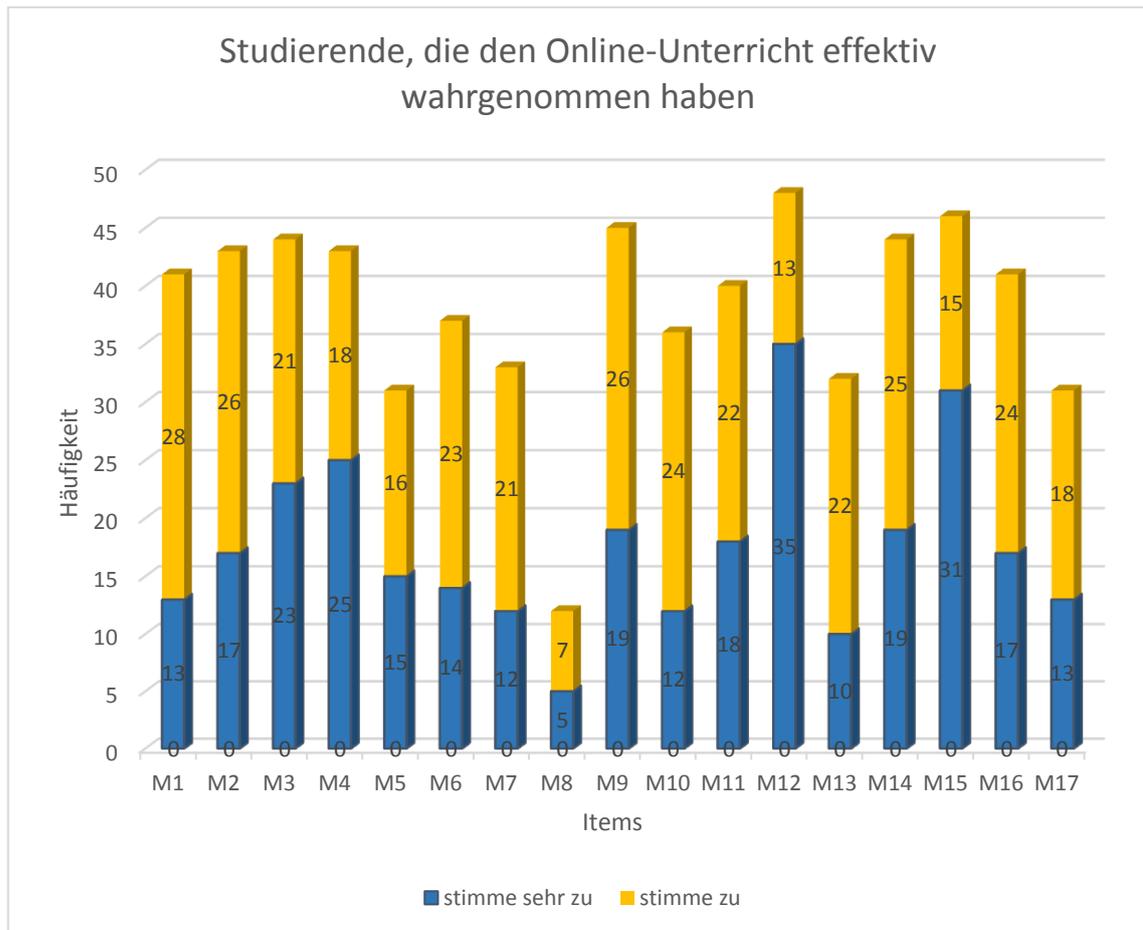


Abbildung 4.19 Item Auswertung von Studierenden

Insbesondere erkennt man in der Abbildung, dass die Items 12, 15, 9, 14 und 3 eine recht hohe Zustimmung haben. Daraus lässt sich ableiten, dass die den Online-Unterricht als effektiv einstufenden Studierenden den entsprechenden Aussagen, wie beispielsweise „Der Dozent ist nett und freundlich“, „Der Dozent hat eine gute Aussprache“, „Die Lehrkraft gibt Studierenden die Möglichkeit, selber im Internet nach Quellen zu recherchieren“, „Die Dozentin/der Dozent stellt Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, die Studierenden helfen den Stoff besser zu verstehen“ und „Der Lehrer stellt den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten“, zustimmen konnten. Über 90% der Studenten stimmten reagierten mit Zustimmung auf diese Items. Zudem muss hier auch noch erwähnt werden, dass insbesondere den Aussagen der Items 12 und 15 zu einem sehr hohen Anteil sehr zugestimmt wurde. Über 80% der Studenten reagierten auch auf die Items 1,2,4, 11 und 16 mit Zustimmung.

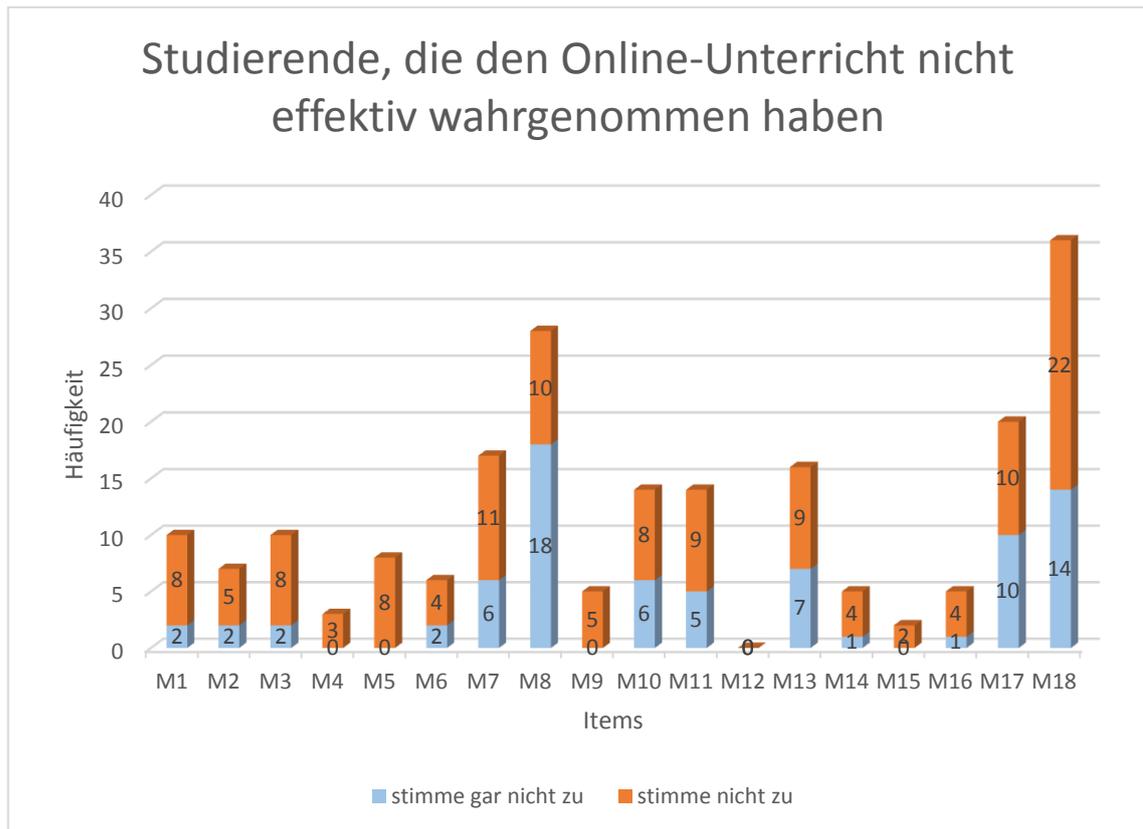


Abbildung 4.20. Item Auswertung von Studierenden 2

Jedoch erkennt man obige Abbildung (Abbildung 4.20) auch, dass Studenten, die den Online-Unterricht als effektiv eingestuft haben, einigen Verhaltensweisen von Lehrkräften neutral eher ablehnend gegenüberstehen. Aus dem Diagramm wird ersichtlich, dass die Items 8, 5, 6, 13 und 17 weniger Zustimmung erhalten haben. Hieraus lässt sich ableiten, dass Studenten, die den Onlineunterricht als effektiv einstufen, diesen Items keinen hohen Stellenwert in Bezug auf die Effektivität von Onlineunterricht zusprechen. Es handelt sich hier um die Aussagen ‚Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden‘, ‚Der Lehrer setzt unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein‘, ‚Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht‘, ‚Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch‘ und ‚Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch‘. Insbesondere Item 8 hat nur eine geringe Zustimmung – etwa 20 Prozent – erhalten. Für die Untersuchung der Effektivität von Lehrverhalten müssen darüber hinaus auch diejenigen Studierenden berücksichtigt werden, die den Online-Unterricht als ineffektiv beurteilen. Insgesamt beurteilen 36 von 114 Studierenden den Online-Unterricht als nicht effektiv. In der obigen Abbildung werden auch die Beurteilungen der einzelnen

Items von Studierenden dargestellt, die den Online-Unterricht als nicht effektiv ansehen. In der Abbildung werden die einzelnen Items dargestellt. Außerdem wird die negative Bewertung der Studenten mit ‚Stimme nicht zu‘ und ‚Stimme gar nicht zu‘ dargestellt. Dadurch sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Items in Summe besonders stark vertreten sind, um so letztlich abzuleiten, welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte im Rahmen der digitalen Lehre eine wichtige Rolle in Bezug auf die Effektivität spielen. Zudem soll ersichtlich sein, welche Items von Studierenden negativ beurteilt wurden, um einen Zusammenhang mit der Effektivität von Lehrverhalten zu erkennen.

Aus der Abbildung 4.20 wird ersichtlich, dass insbesondere die Items 7,8, 13 und 17 negativ durch die Studierenden beurteilt werden. Den Aussagen über die Verhaltensweisen ‚Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können‘, ‚Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden‘, ‚Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch‘, ‚Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch‘ werden von den Studierenden abgelehnt. Besonders negativ beurteilt wurde von Studierenden das Item 8 und 17. Hieraus lässt sich ableiten, dass diese Items einen hohen Stellwert bezüglich des Zusammenhangs von Lehrverhalten und Effektivität von Onlineunterricht einnehmen. Es wird allerdings auch deutlich, dass die Items 12, 4 und 15 von den Studierenden positiv bewertet werden. Sowohl Studierende, die den Unterricht als effektiv sehen und Studierende, die den Unterricht als nicht effektiv sehen, beurteilen die Lehrkräfte sehr gut bei dem Item.

4.5. ANALYSE DER FORSCHUNGSFRAGE 2

Die Forschungsfrage 2 „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Dozierenden und Studierenden in der Wahrnehmung von effektiven Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Online-Lehre?“ wird nach den statistischen Datenanalysen dargestellt. Zusätzlich zu der Forschungsfrage 1 wird in der Datenanalyse und -ergebnisse von Abbildung 4.21 der Zusammenhang zwischen den verschiedenen, die Dozentsicht widerspiegelnden Items der Effektivität von Online-Unterricht betrachtet. Zunächst werden die Bewertungen derjenigen Dozenten, die den Online-Unterricht als effektiv beurteilt haben, genauer untersucht. Insgesamt haben 28

Dozenten den Online-Unterricht als effektiv bewertet. 15 davon beurteilen den Online-Unterricht als sehr effektiv und zwölf beurteilen ihn als effektiv. Die Haltung dieser Dozenten zu den Items 1-17 wurde genauer analysiert, um einen Zusammenhang zwischen den entsprechenden Verhaltensweisen und der Effektivität von Online-Unterricht zu identifizieren.

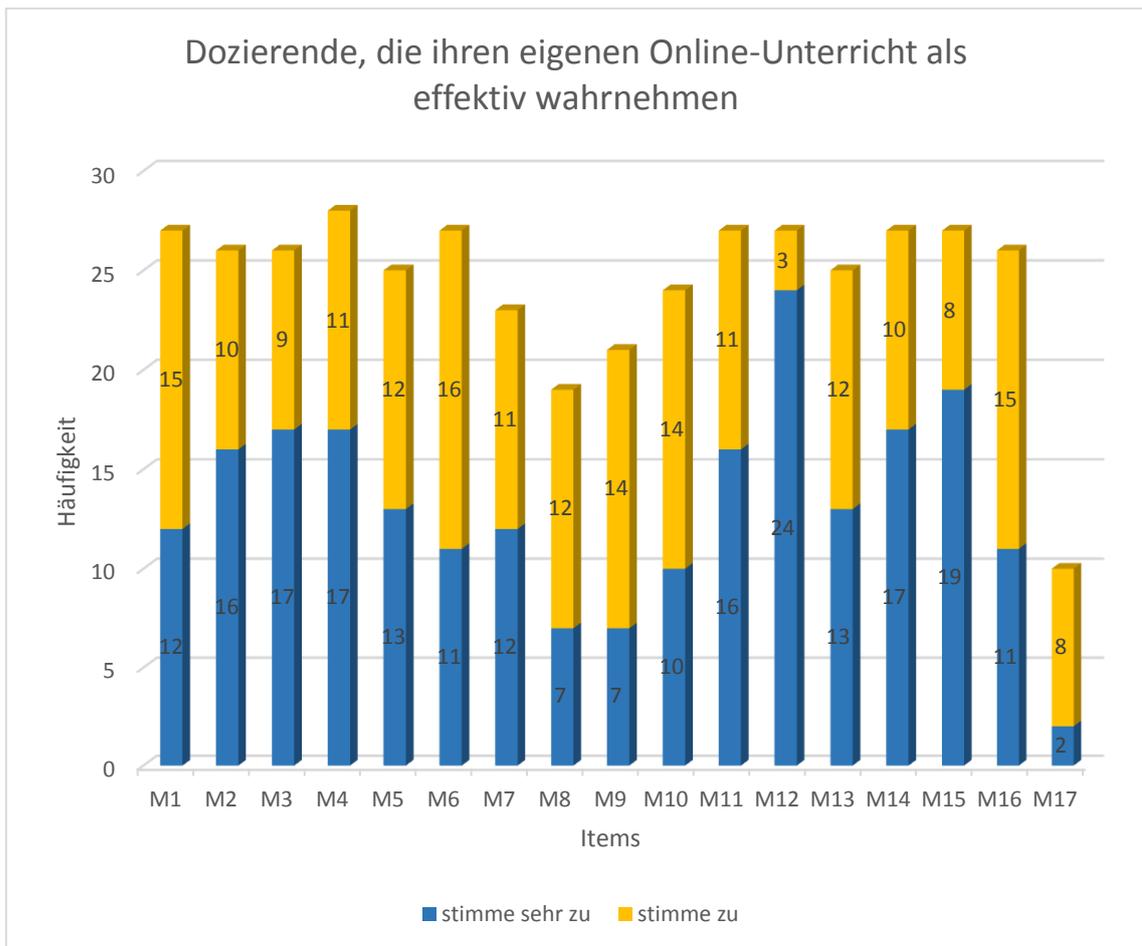


Abbildung 4.21. Item Auswertung von Dozenten

Besonders die Items 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15 und 16 bewerten die Dozenten positiv. Insbesondere das Item 12 wird häufig mit „Stimme ganz zu“ bewertet. Andererseits haben auch Dozenten einige Items weniger gut bewertet wie beispielsweise die Items 8,9 und 17. Hierunter fallen ‚Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden‘, ‚Die Lehrkraft gibt Studierenden die Möglichkeit selber im Internet nach Quellen zu recherchieren‘, ‚Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch‘. Diese

Merkmale beurteilen die Dozenten also als nicht besonders wichtig für die Effektivität des Online-Unterrichts.

Die zweite Forschungsfrage lässt sich durch die Zusammenführung der Ergebnisse aus Forschungsfrage 1 beantworten. Zur Beantwortung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Dozierenden und Studierenden und ihrer Wahrnehmung von den Eigenschaften eines effektiven Fremdsprachenunterrichts analysiert und dargelegt. Insgesamt haben von 114 Studenten 48 Studenten den Online-Unterricht als effektiv eingeschätzt. Dies entspricht 42% aller beteiligten Lernenden. Auf der anderen Seite bewerteten von 33 Sprachlehrkräften 28 den Online-Unterricht als effektiv. 85% aller beteiligten Sprachlehrkräften erachten den Online-Unterricht also als effektiv. Die Auswertung der Items zeigt, dass es in der Wahrnehmung der Dozierenden, die ihren Online-Unterricht als effektiv bewertet haben und der Studierenden, die den Online-Unterricht der Sprachdozenten als effektiv eingestuft haben sechs Abweichungen gibt. Diese Abweichungen werden bei den Item 5, 6, 7, 8, 13 und 17 bemerkbar. Bei dem Item 5 „Der Lehrer setzt unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein“ haben von den 48 Studierenden ungefähr 65% angegeben, dass der Sprachdozent digitale Tools einsetzt. Dahingegen haben ungefähr 90% der 28 Sprachdozenten angegeben, dass sie im Online-Unterricht digitale Tools einsetzen. Dadurch wird ersichtlich, dass bei diesem Item eine Gemeinsamkeit festzustellen ist, da das Item hohe Zustimmung erhalten hat. Dennoch ist die Zahl der Studierenden, die der Meinung sind, dass Sprachdozenten digitale Tools einsetzen, deutlich geringer als die der Sprachdozenten. Ähnlich wie bei Item 5 stellen sich auch bei Item 6 (Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht) Unterschiede fest. Während 77% der Studierenden der Meinung waren, dass der Sprachdozent unterschiedliche Medien im Unterricht einsetzt ist die Zahl bei den Sprachdozenten deutlich höher. Ähnliche Tendenzen zeigten sich machten sich auch bei den Items 7 (Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können) und 13 (Die Dozentin/Der Dozent ist kreativ und enthusiastisch). Auch diese Items bekamen von den Studierenden und Dozierenden eine hohe Zustimmung, wobei die Quote bei den Sprachdozenten relativ höher ausgefallen ist.

Der größte Unterschied in der Wahrnehmung der Dozierenden und Studierenden macht sich bei Item 8 (Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen,

Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden) bemerkbar. Von den 48 Studierenden haben nur ungefähr 25% dieses Item als zutreffend erachtet. Dagegen haben ungefähr 68% der 28 Dozenten angegeben, dass sie in der Online-Lehre die individuellen Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden berücksichtigen. Ein weiterer Unterschied machte sich auch bei dem Item 17 (Die Dozentin/ Der Dozent) gestalten den Unterricht spielerisch) bemerkbar. Nur 36% der 28 Dozierenden haben angegeben, dass sie ihren Online-Unterricht spielerisch gestalten. Allerdings haben bei diesem Item fast 65% der 48 Studierenden angegeben, dass der Sprachdozenten den Online-Unterricht spielerisch gestaltet.

Die Auswertung der Items ergibt, dass die Sprachlehrkräfte ihre Unterrichtsgestaltung als überwiegend gut bis sehr gut beurteilen. Insbesondere die Items 1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15 und 16 bewerten die Sprachlehrkräfte positiv.

Studierende dagegen lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. Diejenigen, die den Unterricht als effektiv wahrnehmen, bewerten die Items 1, 2, 3, 4, 9, 11, 12, 14, 15 und 16 überwiegend als gut bis sehr gut. Bei den Studierenden, die den Unterricht als nicht effektiv wahrnehmen, wurden die Items 4, 12 und 15 als gut bis sehr gut bewertet.

Aus der Abbildung wird ersichtlich das insbesondere die Aussagen zu den Items 7, 8, 13 und 17 keine Zustimmung bei den Studierenden finden.

Für einen effektiven Unterricht finden folgende Items sowohl von Sprachlehrkräften als auch Studierenden, die den Unterricht als effektiv wahrnehmen, weniger Zustimmung:

- Item 8: „Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden“
- Item 17: „Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch“

Folgende Items wurden sowohl von den Sprachlehrkräften als auch von den Studierenden mit „stimme sehr zu“ bewertet:

- Item 12: „Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich“
- Item 15: „Der Dozent hat eine gute Aussprache“

Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass sich die Studierenden in zwei Gruppen teilen – in die, die den Unterricht als effektiv beurteilen (42% der Studierende) und in die, die den Unterricht als ineffektiv ansehen (31,6%). Hierbei wird deutlich, dass gerade Item 8 (,Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden‘) und Item 17 (,Der Dozent gestaltet den Unterricht

spielerisch‘) von den Studierenden, die den Unterricht als effizient bewertet haben, als unwichtig angesehen wurden. Bei Studenten, die den Unterricht als ineffizient ansehen, spielen diese Items jedoch eine wichtige Rolle. Dies lässt darauf schließen, dass Item 8 und Item 17 bei den restlichen 58% in Bezug auf die Frage der Effektivität wichtige Faktoren darstellen könnten.

5. AUSWERTUNGEN UND INTERPRETATIONEN

Im Kapitel 5 werden zusammenfassend die Ergebnisse dargestellt und die Items jeweils einzeln interpretiert. Zudem werden die Einschränkungen der Studienarbeit erläutert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion und Zukunftsaussichten.

5.1. ZUSAMMENFASSUNG-SCHLUSSFOLGERUNGEN

In den Kapiteln 4.3, 4.4, und 4.5 wurden die Forschungsfragen betrachtet. Durch die Analyse der Items konnten somit einige Verhaltensweisen der Lehrenden identifiziert werden, die zum effektiven Online-Unterricht beitragen können. Die Analysen zeigten, dass ein Großteil der Items bzw. der jeweiligen Verhaltensweisen der Lehrenden einen Beitrag zur Effektivität von Online-Unterricht beiträgt. Außerdem konnten einige entscheidende Items bzw. Verhaltensweisen identifiziert werden, die bei einem Teil der Studierenden eine herausragende Rolle bei der Effektivität spielt. Allerdings können diese Ergebnisse erst verifiziert werden, wenn Dozenten diese Items als Lehrerverhalten in ihren Unterricht einbauen und Studenten erneut die Möglichkeit gegeben wird, den Unterricht zu bewerten. Die Analysen zeigen auch, dass Sprachlehrkräfte ihr eigenes Lehrverhalten insgesamt besser bewerten als dies die Studierenden tun. Aus diesem Grund werden die Items im Folgenden einzeln analysiert und auf mögliche Ursachen für diese Divergenzen aufmerksam gemacht. Durch die Pearson-Korrelation (siehe Kap. 4.4) wurde ersichtlich, dass Variablen, die für den Präsenzunterricht eine wichtige Rolle spielen, auch für die Online-Lehre relevant sind.

Die Analyse des 1. Items zeigt, dass 17,5% der Studierenden, die Vorträge der Lehrkräfte als unklar und unverständlich wahrnehmen. Im Gegensatz hierzu sind 94% der Dozentinnen und Dozenten der Meinung, dass ihre Vorträge im Online-Unterricht klar und verständlich sind. Rund 45% der Studierenden bestätigen dies, während weitere 27,2% dieses Item ‚neutral‘ bewertet haben. Ein möglicher Grund dafür, dass 17,5% der Studierenden die Vorträge ihres Dozenten für unklar und unverständlich halten ist, dass Lehrkräfte kaum Zeit für die Schülerfragen einkalkulieren, sodass

unverständliche Aspekte im Unterricht nicht im Plenum angesprochen werden können. Zudem planen Sprachlehrkräfte für das Wiederholen des Unterrichtsstoffes, für das Üben und für Testen der Unterrichtseinheiten zu wenig oder kaum Zeit ein (siehe Kap. 2.2.2 und 2.2.8). Auch lehrerunabhängige Störfaktoren, wie z.B. eine schlechte technische Ausstattung oder einen schlechten Internetzugang auf Seiten der Studierenden, kann dazu geführt haben, dass die Sprachlehrkräfte als unklar und unverständlich wahrgenommen wurden.

In den vorgegangenen Kapiteln wird deutlich, dass 10.6% der Studierenden die Aussagen der Lehrkräfte für nicht verständlich halten. Dagegen halten fast 61% der Studierenden die Aussagen der Sprachlehrkräfte für verständlich. Im Gegensatz hierzu gaben fast 91% der Lehrkräfte an, dass ihre Aussagen im Unterricht verständlich seien. Einer der Gründe dafür, warum 10.6% der Studierenden die Aussagen der Sprachdozenten für nicht klar und für nicht verständlich befinden, könnte sein, dass schwierige Inhalte nicht einfach und verständlich erklärt werden, der Unterricht nicht in einem angemessenen Tempo stattfindet oder dass Sprachlehrkräfte nicht auf Schülerfragen eingehen. Eine weitere Möglichkeit ist auch, dass die Studierenden ihre Dozenten nicht direkt beim ersten Mal verstehen können, da sie grammatikalisch nicht korrekt sprechen, nicht betont genug sprechen oder sich leise und undeutlich ausdrücken (siehe Kap. 2.2.2 und 2.2.8). Die Ergebnisse von Item 3 zeigen, dass ungefähr 13% der Studierenden angegeben haben, dass die Lehrkräfte weder einen Ablaufplan vorstellen noch die Schülerfragen präzise beantworten können. Demgegenüber wurde dieses Item von den Sprachlehrkräften sehr hoch bewertet. Fast 91% der Sprachlehrkräfte haben angegeben, dass sie den Ablaufplan vorstellen und Schülerfragen präzise beantworten können. Auch 70.2% der Studierenden bestätigen dies. Um die Qualität und Effektivität im Fremdsprachenunterricht zu steigern, sollten die Lehrkräfte Ziel- und Inhaltsklarheit im Unterricht gewährleisten.

In Kapitel 2.2.2 wird die Aufgabe des Lehrers beschrieben. Demzufolge gehört zu den Aufgaben eines Lehrers, dafür zu sorgen, dass Lernende ihre Ziele erreichen, festzulegen welchen Zielen der jeweilige Kurs folgt und welche Themen behandelt werden. Durch den Ablaufplan werden die täglichen Lernziele offenkundig gemacht. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit, zu sehen, welche Themen sie behandeln werden, welche täglichen Lernziele sie erreichen müssen und was sie an diesem Tag

lernen werden. Wenn Ziele nicht kommuniziert werden, kann dies bei Studenten zu Ungewissheiten und Verwirrungen führen. Zudem wird aber auch durch Item 4 erfragt, ob die Studierenden die Dozentinnen und Dozenten als gut organisiert einschätzen. Hier schildern 86% der Studierenden, dass die Sprachdozenten gut organisiert sind. Zudem sind alle Dozierenden der Meinung, dass sie im Unterricht gut organisiert seien. Diese sehr ähnliche Bewertung durch Studierende und Sprachlehrkräfte ist ein Indiz dafür, dass bestimmte Informationen im Unterricht von den Lehrkräften strukturiert vermittelt werden, erkennbare Strukturen vorhanden sind und eine Gliederung im Unterricht vorhanden ist.

Die Analyse von Item 5 zeigt, dass 17, 5% der Studierenden und 3% der Dozierenden angegeben haben, dass im Unterricht keine digitalen Tools eingesetzt werden. Dagegen haben 58% der Studierenden angegeben, dass die Lehrkraft im Unterricht digitale Tools einsetzt. Unter den Dozierenden haben fast 85% angegeben, dass sie digitale Tools in ihren Online-Seminaren einsetzen. Digitale Tools und unterschiedliche Medien sind Instrumente, um die Ziele des Unterrichts zu erreichen (vgl. Clark 1994: 21ff; Huneke und Steinig 2005: 178ff.; Santos 2009: 35; Kerres 2018: 127f.). Sie haben eine Vermittlerfunktion im Fremdsprachenunterricht. Mit dem Einsatz von digitalen Tools im Unterricht wird den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, dass der Online-Unterricht abwechslungsreich gestaltet wird. Die Studentinnen und Studenten können so an außerschulischen Lernorten über Unterrichtsinhalte diskutieren und zusammen mit ihren Kommilitoninnen Aufgaben bzw. Probleme lösen. Sie übernehmen die Rolle des aktiv Forschenden. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Tools hat die Lehrkraft eine Vielzahl an Möglichkeiten im Unterricht Flexibilität und Vielfalt zu erzeugen. Die Tools weisen unterschiedliche Funktionen auf. Somit können sie bei den Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt werden. Der Sprachdozent kann mit dem Einsatz von gezielt ausgewählten Tools, den Unterricht interessanter gestalten und die Fähigkeiten und Lerninteressen seiner Studierenden diagnostizieren (vgl. Kerres 2018: 489f.). Anhand von digitalen Tools wie zum Beispiel Mentimeter, Invote und Pingo wird dem Sprachdozent die Möglichkeit angeboten, durch zweckgerichtete Umfragen Lerninteressen, individuelle Fähigkeiten und Begabungen der Studierenden zu identifizieren. Ein weiterer Vorteil dieser Tools ist, dass die Sprachdozenten die

Möglichkeit haben, ihren Studierenden bei unterschiedlichen Aufgaben eine Rückmeldung zu erteilen.

Aus den Auswertungen wird dennoch ersichtlich, dass einigen Lernenden nicht oder nur selten die Möglichkeit gegeben wird, in der Online-Lehre mit digitalen Tools zu arbeiten (siehe Kap. 2.2.5).

Dem Item 6 (,Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht‘) haben 11,4% der Studierenden nicht zugestimmt, während 68,4% der Studentinnen und Studenten der Meinung waren, dass der Lehrer unterschiedliche Medien im Unterricht nutzt. Dies bestätigten auch 94% der Lehrkräfte, während 6% hier eine neutrale Bewertung abgegeben haben. Durch die neuen Medien wird im Fremdsprachenunterricht Wissen transferiert. Sie dienen der Wissensvermittlung. Die neuen Medien bieten den Lehrkräften und Lernenden viele Möglichkeiten an. Die Lehrkräfte können durch den Einsatz von Medien ihren Unterricht vielfältig und dynamisch organisieren, sodass die Lernenden den Anreiz bekommen, die eigenen Lernbarrieren zu überwinden. Durch neue Medien können mehrere Sinne der Studierenden angesprochen werden. Genau das brauchen die Studierenden auch, da sie dies auf ihre Prüfung vorbereitet, bei der sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten getestet werden (siehe Kap. 2.2.5). Die Errungenschaften der modernen Medien stellen also eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar. Diese mögliche Bereicherung sollte von den Lehrkräften nicht ignoriert werden.

Zudem wurde mithilfe von Item 7 geprüft, ob den Studierenden im Unterricht die Möglichkeit gegeben wird, Dialoge zu führen. Hierzu haben mehr als 25% (gar) nicht zugestimmt. Im Vergleich dazu haben fast 6% der Dozentinnen ,stimme (gar) nicht zu‘ angekreuzt. 48,3% der Studierenden stimmen (sehr) zu und fast 82% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass sie den Studierenden die Möglichkeit geben, im Unterricht Dialoge zu führen. Durch Übungsformen wie Dialoge, bekommen die Lernenden im Unterricht die Gelegenheit, mit ihren Mitschülern zu kommunizieren und sich auszutauschen. Außerdem können die Studentinnen durch solche Übungsformen, ihre Wortschatz- und Grammatikkenntnisse vorführen, sodass ihnen die Lehrkräfte am Ende der jeweiligen Übung Feedback können. Im engeren Sinne wird durch dieses Item deutlich gemacht, ob die Lehrkräfte die Studierenden dazu ermuntern, aktiv am Unterricht beteiligt zu sein. Für eine aktive Teilnahme der Studierenden im Online-

Umfeld zu sorgen, ist dennoch für die meisten Dozentinnen nicht einfach, da den Lernenden oftmals die technischen Voraussetzungen und Gegebenheiten fehlen.

Das Item ‚der Dozent berücksichtigt im Unterricht die persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden‘ und das Item ‚Ich berücksichtige im Unterricht die persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierende‘ liefert interessante Erkenntnisse über die Wahrnehmung der Studierenden und Dozierenden. Demnach stimmen dieser Aussage fast 61% der Studierenden, nämlich 69 von 114 Studierenden, (gar) nicht zu. Auch fast 12% (4 von 33) der Dozierenden vertreten eben jene Meinung. Hier wird deutlich, dass einer der Akteure eine verzerrte Wahrnehmung bezüglich des 8. Items aufweist. Eventuell wäre eine Fortbildung für die Lehrkräfte nötig, damit sie dieses Problem mit unterschiedlichen pädagogischen Methoden wie z.B. mithilfe von binnendifferenziertem Unterricht oder mithilfe ähnlicher didaktischer Konzepte im Unterricht lösen können. Denn 21 von 33 Lehrkräften haben der Aussage ‚Ich berücksichtige im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden‘ zugestimmt. Durch die Hattie Studie wurde deutlich, dass der Lernerfolg der Studierenden durch eine gute Beziehung zu den Lehrkräften möglich ist. Um eine gute Beziehung zu den Studierenden aufzubauen, wäre es für die Sprachdozenten sehr nützlich, die Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden zu kennen. Zudem legte Horwitz (1989) dar, dass die Gefühle beim Spracherlernen für den Spracherwerbsprozess einen wichtigen Stellenwert haben können. (vgl. Horwitz 1989: 574f.). Durch das nicht beachten der persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden, kann ein Motivationstief bei den Studierenden zu Stande kommen. Diesbezüglich sollten die Sprachdozenten im Unterricht auch auf die persönlichen Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden eingehen. Die Anpassung an den individuellen Lernstand kann die Studierende motivieren und zu Unterrichtseffektivität beitragen.

Fast kongruent haben die beiden Akteursgruppen das 9. Item bewertet. Ungefähr 75% der Studierenden und Dozierenden stimmten zu, dass im Unterricht die Möglichkeit gegeben wird, im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen. Demgegenüber haben 7% der Studierenden diese Aussage mit ‚stimme nicht zu‘ kommentiert, während 3% der Lehrkräfte angegeben haben, dass sie den Studierenden nicht die Möglichkeit

geben, im Unterricht zu recherchieren und Quellen zu suchen. Die Studierenden, die an Online-Seminaren teilnehmen, sitzen meistens vor dem Computer oder Laptop. Auch Handys und Tablets werden von vielen Studierenden für den Online-Unterricht genutzt. Die Lernenden können im Internet allein oder in Teams nach bestimmten Informationen suchen. Sie können das Internet aktiv nutzen und bestimmte Informationen aus dem Internet entnehmen und diese bearbeiten. Von den 48 Studierenden, die den Online-Unterricht positiv bewertet haben, haben 45 dieses Item positiv bewertet. Daraus wird ersichtlich, dass diese Lehrerverhaltensweise durchaus eine Wirkung auf die Unterrichtseffizienz haben kann und weiterhin erforscht werden muss.

Die Analyse von Item 10 zeigt, ob der Lehrer unterschiedliche Lernformen im Unterricht miteinander kombiniert. 21% der Lernenden stimmen dieser Aussage (gar) nicht zu. Ungefähr 6% der Dozierenden haben angegeben, dass sie im Unterricht unterschiedliche Lernformen nicht miteinander kombinieren. Das Kombinieren von unterschiedlichen Lernformen sorgt für Vielfalt und Abwechslung im Fremdsprachenunterricht. Studentinnen haben die Möglichkeit, im Unterricht verschiedene Formen des Lernens zu erfahren, und können dabei feststellen, welche Lernform für sie die angemessenste ist. Außerdem kann zum Beispiel bei kooperativen Lernformen die Interdependenz bei den Studentinnen und Studenten verstärkt werden. Dennoch ist es für die Lehrkräfte etwa aus zeitlichen, örtlichen oder technischen Gründen nicht einfach, in der Online-Lehre Lernformen miteinander zu kombinieren. Item 10 überprüft, ob zwischen unterschiedlichen Lernformen und Unterrichtseffizienz eine Korrelation besteht. Bei der Auswertung der Forschungsfrage 1 und 2 (siehe Kap. 4.3 und 4.4) wird tatsächlich ersichtlich, dass von den 48 Studierenden, die der Meinung waren, dass der Online-Unterricht des Sprachdozenten effektiv ist, 36 der Aussage des Items 10 (sehr) zustimmen. Zudem waren von den 28 Sprachlehrkräften 24 der Meinung, dass sie im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander kombinieren. Bei der Analyse des Items ‚Der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich‘ und des Items ‚Ich erkläre Grammatikthemen verständlich‘ haben von den 48 Studierenden, die den Online-Unterricht als effektiv bewertet haben, 40 Studentinnen Item 11 ihre Zustimmung erteilt. Dies ist eine hohe Zustimmungsrate. Von den 114 Studierenden, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, waren 7% der Meinung, dass der Dozent die Grammatikthemen nicht verständlich erklärt. Diese Ergebnisse deuten

darauf hin, dass die Lehrkräfte der Türkisch-Deutschen Universität genaue und vollständige Grammatikkenntnisse aufweisen (siehe Kap. 2.2.8). Auch die Prinzipien von Zimmermann (1995), die im Kapitel 2.2.8 näher geschildert wurden, könnten ausschlaggebend für das gute Ergebnis sein. Dennoch müsste dieses Phänomen noch detaillierter erforscht werden.

Die Analyse des 12. Items (Die Dozentin/ der Dozent ist nett und freundlich‘ und ‚Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich‘) legt dar, dass dieses Item die höchste Bewertungsrate unter den Items bekommen hat. Dieses Item macht deutlich, dass die soziale Komponente stark von einer Video-Verbindung profitiert und dass auch ohne reale Begegnung eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen kann. Für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein respektvoller Umgang sehr wichtig. In Kapitel 2.2 wurde unter Rückgriff auf Arıkan (2008) geschildert, dass die türkischen Studierenden, effektive Lehrer als nett und freundlich wahrnehmen (siehe Kap. 2.2). Durch die Analyse des 12. Items wird ersichtlich, dass es von allen der 48 Studierenden, die den Online-Unterricht als effektiv bewertet haben, Zustimmung erhält. Daraus folgt, dass die Lehrkräfte, die an der Türkisch-Deutschen Universität arbeiten, diesen Erwartungen gerecht werden.

Bei der Analyse von Item 13 zeigte sich, dass der entsprechenden Aussage von den 48 Studierenden, die den Online-Unterricht als effektiv bewertet haben, 16 (gar) nicht zugestimmt haben. Insgesamt haben von den 114 Studenten 23,7% der Aussage „Die Dozentin/ der Dozent ist im Unterricht kreativ und enthusiastisch (gar) nicht zugestimmt. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend. Denn unter Rückgriff auf Kirby und Thoron (2015) wird in Kapitel 2.2.2 beschrieben, dass Enthusiasmus oft mit den Merkmalen Bewegung, Gesten und Stimmbewegung in Verbindung gesetzt wird. Sowohl Lehrkräfte als auch die Lernenden sitzen meistens vor dem Computerbildschirm, vor dem Laptop oder vor dem Tablet. Lehrer und auch die Lernenden machen häufig die Erfahrung, dass die Kameras in der Online-Lehre ausgeschaltet bleiben, sodass auch die Gesten und Mimik nicht erkennbar werden. Daher ist es wichtig, dass die Lehrenden unterschiedliche Modelle in den Online-Unterricht integrieren, sodass bewegtes und kreatives Lernen im Fremdsprachenunterricht stattfinden kann. Auch technische Ausstattungen wie Headset und eine stabile Internetverbindung ist für den Online-Unterricht somit bedeutsam.

Item 14 überprüft, ob Dozenten Zusatzmaterialien zur Verfügung stellen, damit die Lernenden den Unterrichtsstoff besser verstehen. Hier wird deutlich, dass dieses Item sowohl von den Lernenden (mit etwa 75%) als auch von den Dozierenden (97%) positiv bewertet wurde. Nach Kirby und Thron (2016) existiert ein positiver Zusammenhang zwischen Variabilität im Unterricht und Schülerleistungen (vgl. Kirby und Thron 2016: 3). Daraus folgt, dass die Studierenden mithilfe von Zusatzmaterialien den jeweiligen Unterrichtsstoff wiederholen und festigen können. Sie können eigenständig und in Ruhezeit mit der Materie verbringen und sich während den unterrichtsfreien Zeiten mithilfe dieser Zusatzmaterialien auf die Seminare vorbereiten. Die Variabilität im Unterricht steigert also die Schülerleistung. Wenn die Schülerleistungen steigen, steigt auch die Effektivität der Lehrkräfte im Unterricht. Zusatz- und Unterrichtsmaterialien spielen deshalb eine wichtige Rolle für eine effektive Vermittlung von Sprache.

Die Analyse von Item 15 zeigt, dass die Aussprache der Dozenten von den Studierenden positiv bewertet wurde. Nur 1,8% der Studentinnen stimmten nicht zu, dass die Aussprache des Dozenten sehr gut ist. Fast 89% der Studentinnen und 97% der Dozenten haben diesem Item ihre Zustimmung gegeben. Obwohl fast 32% der Meinung sind, dass der Online-Unterricht der Dozenten ineffizient ist, haben sie dieses Item gut bewertet. Dies bedeutet, dass die Aussprache der Dozenten für manche Studierende kein ausschlaggebender Faktor ist. Dies widerspricht teilweise den Ausführungen aus Kapitel 2.2.8, in welchem argumentiert wurde, dass eine gute Aussprache der Lehrkräfte bei den Schülern eine wichtige Rolle spielt. Dieling und Hirschfeld (2000) betonen, dass die Lerner die Lehrenden als Aussprachevorbilder wahrnehmen (siehe Kap. 2.2.8). Daher sind die Ergebnisse, die durch Item 15 ersichtlich werden positiv zu bewerten. Denn sie bestätigen die von Dieling und Hirschfeld dargelegten Erkenntnisse über die Aussprache des Dozenten und ihre Auswirkungen auf die Schüler (siehe Kap. 2.2.8).

Die große Mehrheit der Dozierenden (ungefähr 91%) stimmen der Aussage (sehr) zu, dass sie die sprachlichen Komponenten wirklichkeitsnah übertragen. 65% der Studierenden teilen diese Meinung. Item 16 fällt unter die Kategorie ‚Variabilität‘ (siehe Kap. 2.2.2). Verschiedene Unterrichtstechniken können zu besseren Schülerleistungen führen und somit die Effektivität des Unterrichts bzw. das Verständnis der Studierenden positiv beeinflussen. Auch das Item 17 ‚Die Dozentin/ der

Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch‘ fällt unter diese Kategorie. Es gaben fast 30% der Studierenden und ungefähr 21% der Dozenten an, dass der Unterricht nicht spielerisch gestalten wird. Wie bereits unter den Punkt 4.5 beschrieben wurde, wurden unterschiedliche Wahrnehmungen von Dozierenden und Studierenden bezüglich dieses Items festgestellt. Sprachlehrkräfte haben angegeben, dass sie eher teilweise in der Online-Lehre spielerische Methoden im Unterricht einbauen.

In gewisser Hinsicht erfüllt das Item 18 die Funktion einer Kontrollfrage. Alle Variablen beziehen sich auf dieses Item. Durch die entsprechende Aussage wird es möglich zu beurteilen, ob bestimmte Verhaltensweisen, das wahrgenommene Effektivitätsverständnis der Studierenden beeinflusst. Darüber hinaus beleuchtet dieses Item, ob Studierende die Online-Seminare des Dozenten als effektiv wahrnehmen oder nicht. Im Vergleich dazu legten die Dozenten in Item 18 ihre eigenen Wahrnehmungsperspektiven dar. Demnach befinden 42% der Studierenden den Online-Unterricht der Dozenten für effektiv, während fast 85% der Dozenten der Meinung sind, dass ihre Online-Seminare effektiv seien. Durch dieses Item wird ersichtlich, dass fast ein Drittel der Studierende (31.6%) den Online-Unterricht nicht als effektiv wahrgenommen haben und 43.1% haben neutral abgestimmt.

Durch die Analyse der Items wurde bestätigt, dass manche Verhaltensweisen der Sprachdozenten weiterhin ein fester Bestandteil der Online-Lehre bleiben sollten. Dazu gehören u. a. folgende Verhaltensweisen und Eigenschaften des Sprachdozenten:

- Die Klarheit des Sprachdozenten im Online-Unterricht
- Die Verständlichkeit der Aussagen in der Online-Lehre
- Der Sprachdozent sollte den Online-Unterricht gut organisieren
- Er sollte Grammatik gut vermitteln können
- Die Komponente der Sprache realitätsnah übertragen
- Nett und freundlich zu den Studierenden sein
- Eine gute Aussprache haben
- Den Studierenden die Möglichkeit geben im Online-Unterricht selbst im Internet nach Quellen zu suchen und
- Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung stellen
- Den Unterricht spielerisch gestalten

Die oben erwähnten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Sprachdozenten wurden von den Studierenden, die den Online-Unterricht als effektiv wahrgenommen haben, sehr positiv bewertet.

Zusätzlich sollte aber erwähnt werden, dass auch die Studierenden, die den Online-Unterricht nicht als effektiv wahrgenommen haben, ebenso diese Eigenschaften und Verhaltensweisen positiv bewertet haben. Dies wiederum wirft die Frage auf, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen für den Online-Unterricht noch existieren müssen, damit diese Studierenden den Online-Unterricht effektiv wahrnehmen. Bei der Beantwortung dieser Frage könnten folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen eine zentrale Rolle spielen. Diese Verhaltensweisen und Eigenschaften sind:

- Die Berücksichtigung der individuellen Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden im Online-Unterricht
- Der Einsatz von unterschiedlichen digitalen Tools sowie der Einsatz von unterschiedlichen Medien in der Online-Lehre
- Die Kreativität und Enthusiasmus der Sprachdozenten
- Die spielerische Gestaltung des Online-Unterrichts

Denn diese Eigenschaften und Verhaltensweisen wurden von den Studierenden, die den Online-Unterricht des Sprachdozenten als nicht effektiv wahrgenommen haben, als nichtzutreffend bewertet. Es ist ein signifikanter Unterschied zwischen in den Wahrnehmungen der Lehrenden und Lernenden hinsichtlich der Effektivität der Online-Lehre festgestellt worden.

Die Auswertung der Evaluation hat gezeigt, dass eine gesunde Feedback-Kultur erforderlich ist, damit die Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Sprachdozenten und Studierenden geringer wird. Sprachdozenten und Studierende sollten in Lehr- und Lernprozessen Rückmeldungen erhalten, um sich selbst zu reflektieren können.

5.2. DISKUSSION

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine quantitative Studie durchgeführt, um aus den Forschungsfragen abgeleiteten Hypothesen bezüglich der Online-Lehre zu untersuchen. Die aus den Forschungsfragen „Welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte werden im Rahmen der Online-Lehre von den Lernenden als effektiv wahrgenommen?“ und „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Dozierenden und

Studierenden in der Wahrnehmung von effektiven Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Online-Lehre?“.

Demnach wurden zwischen der Sichtweise der Studierenden und der Selbstwahrnehmung der Dozierenden enorme Unterschiede festgestellt. In Nahezu allen Items bis – auf nur wenige Ausnahmen – wurden diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt (siehe Kap. 4). Wie Steffens und Höfer (2016) treffend feststellen, war es auch im Falle dieser Arbeit methodenbedingt nicht praktikabel, allgemeine Aussagen über einen gemeinsamen Effekt der einzelnen Faktoren zu machen (vgl. Steffens und Höfer 2016:12). Zudem wurden Verhaltensweisen der Lehrenden bestimmt, die eigentlich für den Präsenzunterricht systematisch erfasst wurden. Für die Online-Lehre sollte deshalb ein neues Instrument entwickelt werden, mit dem die Häufigkeit bestimmte Lehrerverhaltensweisen systematisch festgehalten werden. Zudem hat der Bereich Affektvariablen ein großes Analysepotenzial und benötigt eine separate Betrachtung, deswegen wird das nicht miteingeschlossen. Rosenshine (1970) unterteilte die Affektvariablen in 6 Kategorien. Demnach wurden die Verhaltensweisen wie Kritik, Lob, Kontrolle, Non-Verbale Zustimmungen, Verwendung von Schülerideen, und das ablehnende Verhalten des Lehrers gegenüber seinen Schülern nicht mitberücksichtigt. (vgl. Rosenshine 1970: 31f.) Hinzu konnte das Item-Spektrum reduziert werden, sodass nur bestimmte Phänomene einzeln erfasst werden. In Kapitel 1.2 wurde dargelegt, dass die Schülerleistungen multikausal bedingt sind (vgl. Lotz und Lipowsky 2015: 97). Deshalb wären weitere Forschungen erforderlich, um die jeweiligen Betrachtungsweisen der Akteursgruppen und um Möglichkeiten der individuellen Förderung der beiden Akteursgruppen identifizieren zu können. Diesbezüglich könnten sich für weitere Forschungen qualitative Studien oder ein Mixed-Methods Design eignen. Berk (2005) listet in seiner Arbeit zwölf mögliche Erhebungsmittel, die bei der Messung der Wirksamkeit der Dozenten eingesetzt werden können, auf: **a)** Bewertungen von Studierenden, **b)** Bewertungen von Peers, **c)** Selbstevaluation, **d)** Videos, **e)** Interviews mit Studierenden, **f)** Bewertungen von Alumni Bewertungen, **g)** Bewertungen von Arbeitgebern, **h)** Bewertungen von Administratoren, **i)** Lehrstipendien, **j)** Lehrpreise, **k)** Lernergebnismessungen und **l)** Lehrportfolios (vgl. Berk 2005: 48).

Außerdem gibt es zwei Möglichkeiten, um festzustellen, ob die Lehrkräfte in Online-Seminaren den Unterricht effektiv ausführen oder nicht. Die erste Möglichkeit ist, dass die Studenten in Prüfungen gute Leistungen hervorbringen. Die zweite Möglichkeit ist, dass die Dozenten von ihren Vorgesetzten und Studenten positiv bewertet werden (vgl. Stronge 2018: 4). Auch die Stufenprüfungen oder Tests können bezüglich der Schülerleistungen wichtige Einblicke verschaffen. Des Weiteren könnten nach jeder Stufenprüfung Umfragen über die Dozenten erfolgen und die Lehrkräfte im Anschluss daran darauf hingewiesen werden, bei welchen Verhaltensweisen sie negativ oder positiv bewertet wurden. Ein Feedback könnte bei den Dozenten zu mehr Selbstreflexion führen, sodass sie gegebenenfalls an ihren Schwächen arbeiten.

5.3. AUSBLICK

In vielen Hochschulen ist die Online-Lehre ein fester Bestandteil der universitären Lehre geworden. An manchen Hochschulen ist dieser auch schon ein integraler Bestandteil. Jedoch stellt diese Situation für viele Lehrenden und Lernenden eine Herausforderung dar, mit der sie sich auseinandersetzen müssen. (Fandrych 2019: 58; Funk 2019: 73; Grünwald 2019: 88; de Freitas und Spinassé 2021: 61f.) Angesichts dieser Herausforderungen müssen die vorhandenen Unterrichtspraktiken neu angepasst, beschrieben und, falls nötig, überarbeitet werden. Anhand dieser Studie wird ersichtlich, welche Verhaltensweisen von den jeweiligen Akteuren als effektiv wahrgenommen werden. Und dabei wird deutlich, dass sich die Messung mancher Variablen als durchaus schwierig erweist. Insbesondere bei dem ersten Item wird deutlich, dass sich die Messung von ‚Lehrerklarheit‘ als besonders schwer herausstellt und weitere Analysen erfolgen müssen. Denn Erfahrungen zeigen, dass es nicht selten vorkommt, dass die Internetverbindung der Studenten stockt oder dass die erforderliche technische Infrastruktur nur teilweise vorhanden ist. Diese Störelemente können die Klarheit und das Verständnis der Studenten beeinflussen. Lehrkräfte sind gegenüber diesen Defiziten zwar machtlos. Dennoch sollten sich die Lehrkräfte in der Online-Lehre so einfach und verständlich wie möglich ausdrücken. Begriffe, die von den Lernenden nicht verstanden werden, sollten erläutert und mit Beispielen erklärt werden. Mit der Gewissheit, dass die Vorbereitung und Durchführung der Online-Lehre mehr Zeit in Anspruch nimmt, sollte den Dozenten mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden, damit sie die Vorbereitung und

Durchführung gut organisieren können (Graf 2004: 43; Reinmann-Rothmeier 2003: 21; Wang und Chen 2007: 4). In den Seminaren sollte für die Schülerfragen unbedingt Zeit einkalkuliert werden, sodass die Studenten auf ihre Fragen Antworten bekommen. Aus dem Blickwinkel eines Sprachdozenten betrachtet, ist die Online-Lehre für viele Dozenten ein Phänomen, mit dem sie sich seit nicht allzu langer Zeit auseinandersetzen. Daher ist es für viele Dozenten nicht einfach zu wissen, welche digitale Werkzeuge für welche Zwecke eingesetzt werden, wie sie den Online-Unterricht gestalten sollten oder welche Arten von Kommunikation in der Online-Lehre möglich ist und funktioniert (vgl. Biebigshäuser et al. 2021: 451). Demnach ist es wichtig, dass Lehrkräfte durch Workshops und Fortbildungen gefördert werden. Außerdem können auch angehende Lehrkräfte durch Seminare im Studium auf die Online-Lehre vorbereitet werden.

Darüber hinaus wird aus dieser Studie ersichtlich, dass das Item ‚Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können‘ und das Item ‚Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch‘ von den Studierenden, die den Online-Unterricht des Dozenten negativ bewertet haben, besonders negativ bewertet wird. Vor allem durch produktive und interaktive Übungsformen können Studenten durch die Selbststeuerung höhere Motivation erlangen. Denn die Studenten können selber entscheiden, welche Aufgabenstellungen sie wählen und bearbeiten möchten (vgl. Scholkmann 2016: 23). Darüber hinaus wird durch das Item 9 (‚Ich gebe den Studierenden die Möglichkeit, selber im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen‘) erkennbar, dass Dozenten den Studierenden die Möglichkeit anbieten, durch informelles Lernen, das Internet als Ressourcenquelle und Kooperationsplattform zu nutzen (Drummer et al. 2011: 200f.). Dozenten sollten unterschiedliche Lern -und Übungsformen in den Onlineunterricht integrieren, damit die Lerner auch für sich die geeigneten Lern –und Übungsformen entdecken können und somit die Motivation und Abwechslung im Unterricht sichergestellt ist. Die Digitalisierung bietet zusätzliche Lehr- und Lernmöglichkeiten an, um den Prinzipien der Interaktions-, Produkt-, Handlungs- und Aufgabenorientierung gerecht zu werden. Sie erleichtern zum Beispiel die Bildung von Sprachentandems sowie den Aufbau und die Realisierung von Schüleraustauschen (vgl. Küster 2019: 132). Um den Unterricht möglichst effektiv gestalten zu können, sollten die neuen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der

Digitalisierung mit den Erkenntnissen über effektives Lehrerverhalten kombiniert werden.

Abschließend sollte noch hinzugefügt werden, dass sich die Lehrkräfte bei allen Items sehr hoch bewertet haben. Im Gegensatz dazu, sind die Bewertungen der Studierenden nicht immer so gut ausgefallen. Deswegen sollten die Sprachlehrkräfte die Möglichkeit bekommen, sich selbst zu reflektieren, sodass sie ihre Stärken und Schwächen erkennen und an ihren Schwächen arbeiten können.

BIBLIOGRAFIE

- Ackerman, W. I. (1954). Teacher Competence and Pupil Change. *Harvard Educational Review*, 24, 213-289.
AECV582/WC244.
- Aguado, K. (2016). Forschungsmethodologie. In E. Burwitz-Melzer, M., Grit, C. B. Karl-Richard, K. Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 264). Auflage, Tübingen: A. Francke.
- Akdoğan, F. (2003). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandaufnahmen und Prognosen, *Info DaF* 30(1), 46-55.
- Arıkan, A., Taşer, D., Saraç-Süzer, H. S. (2008). The Effective English Language Teacher from the Perspectives of Turkish Preparatory School Students. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 2-51.
- Auswärtiges Amt (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020, Bonifatius GmbH, 2. Auflage, Paderborn. 26-27 Verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>, 26/01/2022.
- Barrick, R. K., Andrew, C. (2016). *Thoron: Teaching Behavior and Student Achievement*
- Barrick, R. Kirby., Thoron C. Andrew. (2016). *Teaching Behavior and Student Achievement: AECV582/WC244*.
- Beaudrie, S., Brown, A., Thompson, G. (2004). Multiple Perspectives on Teacher Evaluation in the Foreign Language Classroom, *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 11, 57-80.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Biebighäuser, K., Falk, S., Feick, D., Schart, M. (2021). DaF-Unterricht im Virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft, *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(5), 443-463. doi:10.1515/infodaf-2021-0068
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R. S. Jäger, U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (s. 76-97). Landau: Empirische Pädagogik.
- Bohnenkamp, B., et al. (2020): Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Ein Diskussionspapier der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft zum universitären Betrieb unter Covid-19-Bedingungen.
- Brophy, J. E. (1987). Teacher Effects Research Andteacher Quality, *Journal of Classroom Interaction*, 22(1), 14-23.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Reimer, C., Bausch, K. R., Krumm, H. J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl). Tübingen: Francke.

- Bush, A. J., Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R. (1977). An Empirical Investigation of Teacher Clarity. *Journal of Teacher Education*, 28(2), 53-58.
- Bush, A. J., Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R. (1977). An Empirical Investigation of Teacher Clarity. *Journal of Teacher Education*, 28(2), 53-58.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.
- Çetintaş, B. (2016). Das Fremdsprachenangebot an Türkischen Universitäten. *Ulakbilge* 4(8), 251-254.
- Christian F. (2019). Die Transformation Sprachlich-kultureller Praktiken: Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (s. 58-67). Tübingen: Narr.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research & Development*, 42(2), 21-29. <http://www.usq.edu.au/material/unit/resource/clark/media.htm>
- Costa dos Santos, F. (2009). *Medienpädagogik und Gesellschaftliche Entwicklung: Der Einfluss Kultureller Projekte auf Gemeinschaftliche Selbstorganisation und Kommunikationsstrukturen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Costin, F., Greenough, W. T., Menges, R. J. (1971). Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness, *Review of Educational Research*, 41, 511–536.
- Cruickshank, D. R., Haefele, D. (2001). Good Teachers, Plural, *Educational Leadership*, 58(5), 26–30.
- Cruickshank, D. R., Kennedy, J. J. (1986). Teacher Clarity, *Teaching and Teacher Education*, 2, 43-67.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018). Türkei. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. Verfügbar unter https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysenstudien/laendersachstand/tuerkei_daad_sachstand.pdf, 26/01/2022.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020). Jahresbericht. Verfügbar unter https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_jahresbericht_2020.pdf, 26/01/2022.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik Lehren und Lernen – Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt.
- Dittler, U. (2017). *Ein kurzer Historischer Rückblick auf die Bisherigen drei Wellen des E-Learning. E-Learning 4.0: Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in sozialen Netzwerken*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Drummer, J. et al. (2011): Forschungsherausforderungen des E-Learning. H. Rohland, A. Kienle, S. Friedrich (Hrsg.), *Proc. Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik (DeLFI 2011)* (s. 197-208). Bonn: Köllen.
- Ellet, C. D., Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness, and school effectiveness: Perspectives from the USA, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Ellett, C. D., Teddlie, E. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness Perspectives from the USA, *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin U.A.: Langenscheidt.
- Fendick, F. (1990). *The Correlation between Teacher Clarity of Communication and Student Achievement Gain: A Meta-analysis*. Unveröffentlicht der dissertation, University of Florida, FL.
- Freitas, D., Spinasse, K. (2021). Fremdsprachenunterricht auf Einmal Digital, In C. M. Ersch, M. Grein (Hrsgs.), *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen: Herausforderungen für die Lehrpraxis in Brasilien*. Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Berlin.
- Funk, H. (2019). Feindliche Übernahme oder Erweiterte Didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des Digitalen Wandels In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsgs.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (s. 68-79). Tübingen: Narr.
- Graf, M. (2004). *eModeration: Lernende im Netz begleiten* (1. Aufl). Bern: hep Verl.
- Gräsel, C., Mandl, H. (1999). Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums. (Forschungsbericht Nr. 111). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Griesehop, H. R., Bauer, E. (2017). *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: VS.
- Grünewald Andreas (2019): Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsgs.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (s. 80-89). Tübingen: Narr.
- Gültekin-Karakoç, N., Feldmeier, A. (2014). Analyse quantitativer Daten. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, C. Riemer (Hrsgs.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 183-211). Paderborn: UTB.
- Gültekin-Karakoç, N., Koreik, U. (2020). Die Türkisch-Deutsche Universität in Istanbul (TDU)- und die Bedeutung der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts.
- Gutschow, H. (1973). *Englisch an Hauptschulen*. Berlin: Cornelsen.
- Helbig, G. (1992). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? *Deutsch als Fremdsprache*, 29, 150–155.
- Helbig, G. (1992): Wieviel Grammatik Braucht der Mensch?, *DaF*, 3(29), 150-155.
- Heller, K. A (Hg.). (1991). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.
- Herget, K. (2020). *Zur Einführung und Anwendung digitaler Tools in der Literaturwissenschaft: ein Lehrbeispiel, Digitale Fachdidaktiken in den Kulturwissenschaften*. Darmstadt.
- Herzig, B. (2014). *Wie Wirksam sind Digitale Medien im Unterricht?* Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Himme, A. (2009). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3. Aufl, s. 485–500). Gabler Verlag.
- Hirschfeld, U. (1994). *Untersuchung zur Phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt/M.: Hector.

- Hirschfeld, U. (2001): Vermittlung der Phonetik, Deutsch als Fremdsprache. In von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H. J. Krumm, G. Berlin, (Hrsg.), *Ein internationales Handbuch*. (s. 872-879). New York: Halbband.
- Horwitz, E. K. (1995). Student Affective Reactions and the Teaching and Learning of foreign Languages, *International Journal of Educational Research*, 573-579.
- Huber, L., Reinmann, G. (2019). *Vom Forschungsnahen zum Forschenden Lernen an Hochschulen*. Wege der Bildung durch Wissenschaft, Wiesbaden: Springer
- Huneke, H. W., Steinig, W. (2005). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Jentges, S., Susanne, K. (2008). Spielerisch Grammatik Entdecken und Festigen, *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 79, 159-172.
- John J., Kennedy, D. R., Cruickshank, A. J. B., Betty, M. (1978) Additional Investigations into the Nature of Teacher Clarity, *The Journal of Educational Research*, 72, 1, 3-10. doi: 10.1080/00220671.1978.10885109
- Kaçar, I., Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1), 55-89.
- Kaçar, İ., Zengin, Z. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1) , 55-89
- Kearns, L. R. (2012). Student Assessment in Online learning: Challenges and Effective Practices, *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik-Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. (5. Aufl). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Koreik, U., Uzuntaş, A. (2014). Zum Modell der Sprachausbildung an der TDU – Ein Konzept zur Studienvorbereitenden und -Begleitenden Fremd- und Fachsprachenvermittlung. In U. Koreik et.al. (Hrsg.), *Fremd- und Fachsprachenunterricht. Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für Fremdsprachige Studiengänge* (s. 10-27). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krapp, A. (1973). *Bedingungen des Schulerfolgs. Empirische Untersuchungen in der Grundschule*. München: Oldenbourg.
- Kromrey, H. (1994). Wie Erkennt Man "Gute Lehre"? Was Studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) Aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 153-168.
- Kubinger, K. D. (2003). Gütekriterien. In K. D. Kubinger, R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (s. 195–204). Weinheim: Beltz PVU.
- Kulik, J. (2001). Student Ratings: Validity, Utility, and Controversy. In M. Theall, P. C. Abrami (Hrsg.), *METS, Lisa A. Them?* (s. 2-9). San Francisco: Jossey-Bass.
- Küster, L. (2019): Der Gesellschaftliche und Digitale Wandel in Soziologischer, Medienpädagogischer und Sprachdidaktischer Perspektive. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd-und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (s. 126-137). Tübingen: Narr.
- Lotz, M., Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, F. Schulz (Hg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (s. 97-136). München: kopaed.

- Maier, U. (2012). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium. Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- May, P. (1994). Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schüler/innen im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung Nr. 94/01. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- May, P. (2000). Bedingungen für Lernerfolg im Förderunterricht. In I. M. Naegele, & R. Valtin (Hrsgs.), *LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Band 2, s. 154 – 163). Weinheim und Basel: Beltz.
- Moosbrugger H., Kelava A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Moosbrugger, H., Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Springer.
- Neuner, G., Hunfeld, H.(1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung*, München (Fernstudieneinheit 4; Universität Kassel/Goethe-Institut München).
- ÖSYM. (2022). 2022 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (YKS) Klavuzu. Online https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz_11022022.pdf zuletzt geprüft am, 26/01/2022.
- Parlak, B. (2017). Dijital Çağda Eğitim: Olanakları ve Uygulamalar Üzerine Bir Analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Kayfor 15 Özel Sayısı, 1741-1759. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sduiibfd/issue/53208/708302>
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Auflage, Wiesbaden: Springer VS. Prentice Hall.
- Puchta, H., Schratz, M. (1984). Neue Medien als Grundlage neuer Lernwelten für das fremdsprachliche Lernen, *Französisch Heute*, 29, 21-33.
- Rack, O., Christophersen, T. (2009). Experimente. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, J. Wolf, (Hrsgs.), *Methodik der Empirischen Forschung*. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Rack, O., Christophersen, T. (2009). Experimente. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, J. Wolf, (Hrsgs.), *Methodik der Empirischen Forschung* (s. 27-28). Wiesbaden.
- Rall M. (2001) Grammatikvermittlung, in Deutsch als Fremdsprache.. In von G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H. J. Krumm, G. Berlin, (Hrsgs.) *Ein internationales Handbuch* (s. 880-882). Halbband.
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf, H. Best (Hrsg.), *Handbuch der Sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (s. 239–258).
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Die Vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning* (Arbeitsbericht Nr. 1). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik. Abgerufen von <https://opus.bibliothek.uniaugsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/369/file/Arbeitsbericht01.pdf>
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *E-Learning & Wissensmanagement. Statement der Woche 04/03*. Handbuch E-Learning Online: Statements.

- Remmers, H. H., Brandenburg, G. C. (1927). Experimental Data on the Purdue Rating Scale for Instruction, *Educational Administration and Supervision*, 13, 402.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung, *Beiträge zur Lehrerbildung*. 23(2), 159-168.
- Richards, J. (2002). 30 years of TEFL/TESL: A Personal Reflection. *RELC-Journal*, 33(2), 1-35.
- Riemer, C. (2007). DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. C. Chlosta, G. Lederer, B. Krischer (Hrsg.), *Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007* (s. 1-16). Göttingen: Universitätsverlag, Materialien Deutsch als Fremdsprache.
- Riemer, C. (2016b). Forschungsmethodologie. In E. Burwitz-Melzer, M., Grit, C. B. Karl-Richard, K. Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (s. 571-578). Tübingen: A. Francke.
- Roche, J., Scheller, J. (2004). Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9, 1.
- Roche, J., Scheller, J. (2008). Grammar Animations and Cognition. F. Zhang, Barber, B. (Hrsg.), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning* (s. 205-218). Hershey PA: Information Science Reference.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage). Tübingen und Basel: Francke.
- Rosenshine, B, Furst, N. (1971). Research on teacher performance criteria. In B.O. Rosenshine, B. (1970). *Interpretive Study of Teaching Behaviors related to student Achievement*. Final Report
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, G. Karakoç, S. Immich, C. Riemer, (Hrsg.), *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 33-45). Paderborn u.a.: Fink/Schöningh.
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung Eines Didaktischen Prinzips. In B. Brigitte, F. Andreas, S. Niclas, S. Birgit, W. Matthias, Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (s. 1-36). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Univerisät, Virtuelles Lernen* (2. Aufl). Oldenbourg: München, Wien.
- Schülting, T. (2017). Dialoge im Fremdsprachenunterricht. In S. Stati, E. Weigand, F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Dialoganalyse III, Teil 2: Referate der 3. Arbeitstagung, Bologna 1990* (s. 365-376). Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag. doi:10.1515/9783111711171-033
- Schwarz, I. (2014): Das Bildungssystem der Türkei. Schulische Bildungslandschaft, nationale und zivilgesellschaftliche Einflussfaktoren. In: K. K. Schulz, R. Molika, U. Steinbach, C. J. Ludwig (Hrsg.), *Junge Perspektiven der Türkei-forschung in Deutschland* (Band 1., s. 133-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Smith (Hg.), *Research in Teacher Education* (s. 37-72). Englewood Cliffs, NJ:
- Snyder, H. (2019). "Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines, *Journal of Business Research, Elsevier*, 104, 333-339.

- Solomon, D., Bezdek, V. E., Rosenberg, L. (1964). Dimensions of Teacher Behavior, *Journal of Experimental Education*, 33, 23-40.
- Steffens, U., Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt ein guter Unterricht?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Steffens, U., Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie Gelingt Guter Unterricht?* Beltz Verlag (Weinheim, Basel) 2016.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tapan, N. (2004). Überlegungen zur Realisierung eines Mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im Türkischen Schulleben. In M. Durzak und N. Kuruyayazıcı (Hg.), *Interkulturelle Begegnungen* (s. 303-306). Würzburg: Königshausen-Neumann.
- Uzuntaş, A. (2013). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Gesellschaftspolitische, Pädagogische und Fachliche Perspektiven des Faches. I. Oomen-Welke, Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (s. 511-517). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Uzuntaş, A. (2020). TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Tanıtım Filmi. Almanca Hazırlık Eğitimi. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=U8uDiffPhfw&t=38s>, 26/01/2022.
- Varli, Z. (2008). The Structure of the Turkish Educational System, *Practice and Theory in Systems of Education*, 3(2), 95-103.
- Vicente, Sara (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In T. Tinnefeld, I. A. Busch-Lauer, H. Giessen, M. Langner, A. Schumann (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen* (s. 77-90). Ausrichtung, Spezifik.
- Vollmer, H. J. Butzkamm, W. (1998). Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In W. Zydariß, (Hg.), *Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs* (s. 19-70). München: Langenscheidt.
- Voss, R. (2012). Qualitative Empirische Befunde zu Erwartungen von Studierenden an ihre Dozenten. *Bildungsforschung*, 9(1), 163-183.
- Wang, Y., Chen, N.-S. (2007). Online Synchronous Language Learning: SLMS over the Internet, *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3), 5.
- Weidenmann, B. (1997). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. *Information und Lernen mit Multimedia*, 65-84.
- Witte, A. Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In Krumm, H. J. Fandrych, C. Hufeisen, B. Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Neubearbeitung)* (s. 1324-1340). Berlin, New York: De Gruyter.
- Zimmermann, G. (1995). Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In C. Gnutzmann, F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (s. 181-200). Tübingen: Narr.

ANHANG

ANHANG A FRAGEBOGEN FÜR LEHRENDE

LIEBE DOZIERENDE DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN UNIVERSITÄT

Im Rahmen meiner Masterarbeit erproben wir die wahrgenommene Effektivität der Studierenden und Dozierenden bezüglich des Lehrens und Lernens im Online-Umfeld. Studierende, die das Vorstudienjahr besuchen, versuchen ungefähr in 9 Monaten, fortgeschrittene Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erlangen. Anhand von bestimmten Variablen wird in dieser Studie dargelegt, welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte in der Online-Lehre als effektiv wahrgenommen werden. Dabei spielt der Begriff „Effektivität“ eine zentrale Rolle.

Für Fragen zu meiner Studie oder zum Ausfüllen des Fragebogens können Sie sich jederzeit bei mir melden. Tas@tau.edu.tr

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Umfrage besteht aus 18 Fragen

Name:

Vorname:

Institution:

Ort/Datum

Unterschrift

Erfassungsbogen

Alter: _____

Geschlecht: männlich weiblich diverse

Welches Sprachniveau unterrichten Sie?

A1 A2 B1 B2 C1

Als was arbeiten Sie an der Türkisch-Deutschen Universität?

Langzeitdozent Lektor Sprachassistent
 Sprachlehrkraft Ortslektor

Wie viel Jahre Berufserfahrung besitzen Sie schon in diesem Beruf?

Weniger als 5 Jahre 6 bis 10 Jahre Mehr als 10 Jahre

Likert-Skala 5P:

18-Item

| | | | | |
|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|
| 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|

Bitte beantworten Sie die Fragen.

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|---|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|
| 1. Meine Vorträge im Onlineunterricht sind klar und deutlich | | | | | |
| 2. Meine Aussagen im Onlineunterricht sind klar und verständlich | | | | | |
| 3. Ich stelle den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten | | | | | |
| 4. Ich bin gut organisiert | | | | | |

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|---|-------------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|
| 5. Ich setze unterschiedliche Tools im Unterricht ein. | | | | | |
| 6. Ich setze unterschiedliche Medien im Unterricht ein | | | | | |
| 7. Ich gebe den Lernenden die Möglichkeit im Unterricht Dialoge zu führen. | | | | | |
| 8. Ich berücksichtige im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden. | | | | | |
| 9. Ich gebe den Studierenden die Möglichkeit, selbst im Internet zu recherchieren und nach Quellen zu suchen. | | | | | |
| 10. Ich kombiniere im Unterricht unterschiedliche Lernformen miteinander | | | | | |
| 11. Ich erkläre Grammatikthemen verständlich | | | | | |
| 12. Ich bin zu den Studierenden nett und freundlich | | | | | |
| 13. Ich bin im Unterricht kreativ und enthusiastisch | | | | | |
| 14. Ich stelle Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, damit Studierende, den Stoff besser verstehen. | | | | | |
| 15. Ich habe eine sehr gute Aussprache | | | | | |
| 16. Ich übertrage die Komponente der Sprache realitätsnah. | | | | | |
| 17. Ich gestalte den Online-Unterricht spielerisch. | | | | | |
| 18. Ich bin der Meinung, dass mein Fremdsprachenunterricht effektiv ist. | | | | | |

ANHANG B FRAGEBOGEN FÜR DIE STUDIERENDEN

Liebe Studentinnen und Studenten,

Im Rahmen meiner Masterarbeit erproben wir die wahrgenommene Effektivität der Studierenden und Dozierenden bezüglich des Lehrens und Lernens im Online-Umfeld. Studierende, die das Vorstudienjahr besuchen, versuchen ungefähr in 9 Monaten, fortgeschrittene Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erlangen. Anhand von bestimmten Variablen wird in dieser Studie dargelegt, welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte in der Online-Lehre als effektiv wahrgenommen werden. Dabei spielt der Begriff „Effektivität“ eine zentrale Rolle.

Für Fragen zu meiner Studie oder zum Ausfüllen des Fragebogens können Sie sich jederzeit bei mir melden. Tas@tau.edu.tr

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Umfrage besteht aus 18 Fragen

Hiermit erkläre ich,

- o ... mich freiwillig zur Teilnahme an der Befragung bereit.
- o ... dass ich über die Inhalte und Ziele der oben genannten Befragung sowie die Verwendung meiner Daten schriftlich aufgeklärt wurde und durch meine Unterschrift mein Einverständnis hierzu erteile.
- o ... dass persönliche Daten von mir auf Fragebögen und elektronischen Datenträgern erhoben und verarbeitet werden dürfen. Die Weitergabe, Speicherung und Auswertung dieser studienbezogenen Daten entspricht den gesetzlichen Bestimmungen. Die Umfrage findet in anonymer Form statt.
- o ... dass ich die erteilte Einwilligung in die Verwendung meiner Daten jederzeit widerrufen kann, jedoch nur so lange, wie eine Zuordnung noch möglich ist, also bis zur Anonymisierung der Daten.

Name:

Vorname:

Institution:

Ort/Datum

Unterschrift

Erfassungsbogen

Alter: _____

Geschlecht:

männlich

weiblich

diverse

In welchem Sprachniveau befinden Sie sich

A1

A2

B1

B2

C1

Likert-Skala 5P:

18-Item

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| =1 | =2 | =3 | =4 | =5 |
|----|----|----|----|----|

Bitte beantworten Sie die Fragen.

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|---|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|
| 1. Der Vortrag des Lehrers ist klar und deutlich. | | | | | |
| 2. Die Aussagen der Lehrkraft sind verständlich | | | | | |
| 3. Der Lehrer stellt den Ablaufplan vor und kann Schülerfragen präzise beantworten. | | | | | |
| 4. Die Lehrkraft ist gut organisiert | | | | | |

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|--|-------------------------------|---------------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|
| 5. Der Lehrer setzt unterschiedliche digitale Tools im Unterricht ein. | | | | | |
| 6. Der Lehrer nutzt unterschiedliche Medien im Unterricht. | | | | | |
| 7. Im Unterricht wird die Möglichkeit gegeben, dass Lernende Dialoge führen können. | | | | | |
| 8. Die Lehrkraft berücksichtigt im Unterricht auch individuelle Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Studierenden. | | | | | |
| 9. Die Lehrkraft gibt Studierenden die Möglichkeit, selbst im Internet nach Quellen zu recherchieren. | | | | | |
| 10. Unterschiedliche Lernformen werden im Unterricht miteinander kombiniert. | | | | | |
| 11. Die Dozentin/der Dozent erklärt Grammatikthemen verständlich | | | | | |
| 12. Die Dozentin/der Dozent ist nett und freundlich | | | | | |
| 13. Die Dozentin/der Dozent ist kreativ und enthusiastisch. | | | | | |
| 14. Die Dozentin/der Dozent stellt Zusatzmaterialien für den Unterricht zur Verfügung, die Studierenden helfen, den Stoff besser zu verstehen. | | | | | |
| 15. Die Dozentin/der Dozent hat eine sehr gute Aussprache | | | | | |
| 16. Die Dozentin/der Dozent überträgt die Komponente der Sprache realitätsnah. | | | | | |
| 17. Der Dozent gestaltet den Unterricht spielerisch | | | | | |
| 18. Ich bin der Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht mit der Dozentin/ dem Dozenten effektiv ist. | | | | | |

ANHANG C FRAGEBOGEN FÜR DIE STUDIERENDEN (ÜBERSETZUNG INS TÜRKISCHE)

Liebe Studentinnen und Studenten,

im Rahmen meiner Masterarbeit erproben wir die wahrgenommene Effektivität der Studierenden und Dozierenden bezüglich des Lehrens und Lernens im Online-Umfeld. Studierende, die das Vorstudiumjahr besuchen, versuchen ungefähr in 9 Monaten fortgeschrittene Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erlangen. Anhand von bestimmten Variablen wird in dieser Studie dargelegt, welche Verhaltensweisen der Lehrkräfte in der Online-Lehre als effektiv wahrgenommen werden. Dabei spielt der Begriff „Effektivität“ eine zentrale Rolle.

Für Fragen zu meiner Studie oder zum Ausfüllen des Fragebogens können Sie sich jederzeit bei mir melden. Tas@tau.edu.tr

Vielen Dank für ihre Teilnahme!

Die Umfrage besteht aus 18 Fragen

Hiermit erkläre ich,

- o ... mich freiwillig zur Teilnahme an der Befragung bereit.
- o ... dass ich über die Inhalte und Ziele der oben genannten Befragung sowie die Verwendung meiner Daten schriftlich aufgeklärt wurde und durch meine Unterschrift mein Einverständnis hierzu erteile.
- o ... dass persönliche Daten von mir auf Fragebögen und elektronischen Datenträgern erhoben und verarbeitet werden dürfen. Die Weitergabe, Speicherung und Auswertung dieser studienbezogenen Daten entspricht den gesetzlichen Bestimmungen. Die Umfrage findet in anonymer Form statt.
- o ... dass ich die erteilte Einwilligung in die Verwendung meiner Daten jederzeit widerrufen kann, jedoch nur so lange, wie eine Zuordnung noch möglich ist, also bis zur Anonymisierung der Daten.

Name:

Vorname:

Institution:

Ort/Datum

Unterschrift

Erfassungsbogen

Alter: _____

Geschlecht:

männlich

weiblich

diverse

In welchem Sprachniveau befinden Sie sich

A1

A2

B1

B2

C1

Likert-Skala 5P:

18-Item

| | | | | |
|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|
| 1= Stimme gar nicht zu | 2= Stimme nicht zu | 3= Neutral | 4= Stimme zu | 5= Stimme sehr zu |
|------------------------|--------------------|------------|--------------|-------------------|

Aşağıda bulunan maddeleri, online şekilde derse giren öğretim görevlilerini düşünerek yanıtlayınız.

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu (Hiç katılmıyorum) | 2= Stimme nicht zu (Katılmıyorum) | 3= Neutral (Nötr) | 4= Stimme zu (Katılıyorum) | 5= Stimme sehr zu (Çok Katılıyorum) |
|---|--|--------------------------------------|----------------------|-------------------------------|--|
| 1. Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisinin dersi; açık ve anlaşılır | | | | | |
| 2. Çevrimiçi eğitim veren öğretim görevlisinin kullandığı ifadeler; açık, net ve anlaşılır. | | | | | |

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu (Hiç katılmıyorum) | 2= Stimme nicht zu (Katılmıyorum) | 3= Neutral (Nötr) | 4= Stimme zu (Katılıyorum) | 5= Stimme sehr zu (Çok Katılıyorum) |
|---|--|--------------------------------------|----------------------|-------------------------------|--|
| 3. Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisi ders akış planını açıklar ve kendisine yöneltilen sorulara, açık, net ve anlaşılır cevaplar verir. | | | | | |
| 4. Çevrimiçi dersi veren öğretim görevlisi, derslere hazırlıklı olarak gelir | | | | | |
| 5. Çevrimiçi eğitime giren öğretim görevlisi farklı dijital araçlar kullanır | | | | | |
| 6. Öğretim görevlisi çevrimiçi derste farklı medya türlerine yer verir. | | | | | |
| 7. Öğretim görevlisi çevrimiçi derste öğrencilerin katılımını sağlar. | | | | | |
| 8. Öğretim görevlisi, derste öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını, yeteneklerini ve özelliklerini göz önünde bulundurur. | | | | | |
| 9. Öğretim görevlisi, derslerde internetten yararlanma olanağı sunar. | | | | | |
| 10. Öğretim görevlisi derslerde farklı öğrenme biçimlerini kaynaştırır. | | | | | |
| 11. Öğretim görevlisi, gramer konularını anlaşılır şekilde aktarır. | | | | | |
| 12. Öğretim görevlisi bizlere kibar ve nazik davranmakta. | | | | | |

| Fragen | 1= Stimme gar nicht zu (Hiç katılmıyorum) | 2= Stimme nicht zu (Katılmıyorum) | 3= Neutral (Nötr) | 4= Stimme zu (Katılıyorum) | 5= Stimme sehr zu (Çok Katılıyorum) |
|---|--|--|------------------------------|---------------------------------------|--|
| 13. Derse giren öğretim görevlisi, derslerde yaratıcı ve coşkuludur. | | | | | |
| 14. Öğretim görevlisi ek materyaller sunmakta ve bu sayede konuları anlamama yardımcı olmaktadır. | | | | | |
| 15. Öğretim görevlisini telâffuz konusunda iyi | | | | | |
| 16. Öğretim görevlisi, dilin bileşenlerini gerçeğe yakın aktarır. | | | | | |
| 17. Öğretim görevlisi, derslerde oyun yöntemini başvurur | | | | | |
| 18. Kanaatimce Öğretim görevlisinin dersi etkili geçmektedir. | | | | | |

LEBENS LAUF

| | |
|-----------|---|
| 2012-2016 | Marmara Universität, Pädagogische Fakultät Atatürk, Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik (Bachelor) |
| 2015-2016 | Studentische Hilfskraft an der Marmara Universität, Pädagogische Fakultät Atatürk, Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik |
| 2016-2017 | Lektor an der Marmara Universität, Hochschule für Fremdsprachen |
| 2017- | Lektor an der Türkisch-Deutschen Universität, Zentrum für Fremdsprachen |

Kontaktinformationen

E-Mail: Tas@tau.edu.tr