



Ege Üniversitesi Yayınları  
Edebiyat Fakültesi Yayın No: 231

# Ege Germanistik

## Forschungen zur Deutschen Sprache Literatur und Kultur Band 2

Herausgeberin  
Özlem GENCER ÇITAK



İzmir, 2025



Ege Üniversitesi Yayınları  
Edebiyat Fakültesi Yayın No: 231

**Ege Germanistik**  
**Forschungen zur deutschen**  
**Sprache, Literatur und Kultur**  
**Band 2**

**Herausgeberin**  
Özlem Gencer Çıtak

İZMİR - 2025

**Ege Germanistik**  
**Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur**  
**Band 2**

**Herausgeberin**  
Özlem Gencer Çıtak

**ISBN: 978-605-338-473-1**

Publiziert mit dem Vorstandsbeschluss der Ege Universität vom 14.04.2025 02/18 Kennziffer. ©2025 Ege Universität. Alle Rechte dieses Buches sind vorbehalten. Dieses Buch oder Teile aus diesem Buch dürfen nicht ohne die schriftliche Erlaubnis des/der Autors/in elektronisch, optisch, mechanisch oder auf andere Weise gespeichert, gedruckt oder vervielfältigt werden.

Die Verantwortung für den Inhalt der Artikel und der darin vorgebrachten Ansichten liegen bei der/dem betreffenden Autor/in.

Die in diesem Band publizierten Beiträge wurden in einem Double-Blind-Peer-Review begutachtet.

Ministerium für Kultur und Tourismus Zertifikat Nr.: 52149

Ege Üniversitesi Yayınları

**Publikation**

Ege Üniversitesi Basım ve Yayınevi  
Bornova – İzmir

Tel: 0 232 342 12 52

E-posta: basimveyayinevisbm@mail.ege.edu.tr

**Verkauf**

Ege Üniversitesi Basım ve Yayınevi Şube Müdürlüğü  
Merkez Kampüs Bornova – İzmir

Tel: 0 232 342 59 07

E-posta: egekitapsatis@mail.ege.edu.tr

**Online Verkauf**

<https://egeuniversitesiyayinlari.ege.edu.tr>

**Veröffentlichungsdatum: Juni 2025**



Bu eser, Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası lisansı (CC BY-NC-ND) ile lisanslanmıştır. Bu lisansla eser alıntı yapmak koşuluyla paylaşılabilir. Ancak kopyalanamaz, dağıtılamaz, değiştirilemez ve ticari amaçla kullanılamaz.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY-NC-ND). Under this license, the text can be shared with the condition of citation. However, it cannot be copied, distributed, modified or used for commercial purposes.

**Herausgeberin**

Özlem Gencer Çıtak

**Herausgeberbeirat**

Faruk Yücel

Funda Ülken

Hatice Deniz Canoğlu

Kadir Albayrak

Saniye Uysal Ünalın

**GutachterInnen**

Derya Koray Düşünceli

Hatice Deniz Canoğlu

Kadir Albayrak

Meryem Banu Mercan

Nilgin Tanış Polat

Saniye Uysal Ünalın

Umut Balcı

**Englischredaktion**

Olena Boylu



# Inhalt

|                  |     |
|------------------|-----|
| Einleitung ..... | VII |
|------------------|-----|

## BEITRÄGE

AHMET TANIR (İSKENDERUN)

|                                                                                                                                     |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Der Einsatz von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik:<br/>Theoretische Grundlagen, Vor- und Nachteile .....</b> | <b>3</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|

MILICA LAZOVIC (MARBURG)

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Erlebte Landeskunde in SVR-Tandems: (Inter-)Kulturelle<br/>Räume immersiv erleben und kulturreflexiv erkunden .....</b> | <b>39</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

MERYEM BANU MERCAN (İZMİR)

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Alman Dilinin Uzaktan Öğretime İlişkin Öğrenci Görüşleri:<br/>Türkiye’de Bir Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği.....</b> | <b>65</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

GİZEM BAHÇIVAN (İZMİR)

|                                                                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Koloniale Echos in der deutschsprachigen Literatur:<br/>Eine postkoloniale Lektüre des Romans Tropen.<br/><i>Der Mythos der Reise</i> von Robert Müller .....</b> | <b>87</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

İREM ZEYNEP ŞİMŞEK (İSTANBUL)

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Die Flüchtlingskrise und das Konzept der Identität<br/>in dem Roman <i>Gehen, Ging, Gegangen</i><br/>von Jenny Erpenbeck .....</b> | <b>115</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| <b>Autorenverzeichnis .....</b> | <b>129</b> |
|---------------------------------|------------|



## Einleitung

Mit Freude präsentieren wir den zweiten Band unserer Buchreihe *Ege Germanistik – Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur*, der sich mit den dynamischen Entwicklungen und innovativen Ansätzen in der Sprach- und Literaturdidaktik sowie der deutschsprachigen Literaturwissenschaft auseinandersetzt. In einer Zeit, in der technologische Fortschritte, interkulturelle Begegnungen und theoretische Neuausrichtungen den Bildungs- und Forschungsbereich grundlegend transformieren, möchten wir mit diesem Band einen weiteren Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung dieser Disziplinen leisten.

Die Beiträge konzentrieren sich auf zwei Hauptbereiche: Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Literaturwissenschaft. Sie spiegeln die Vielfalt wissenschaftlicher Auseinandersetzungen wider und vereinen theoretische Grundlagen, methodische Ansätze und praktische Anwendungen.

Zu Beginn des Bandes untersucht Ahmet Tanır in seinem Beitrag *„Künstliche Intelligenz in der deutschen Literaturdidaktik: Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven“* die Rolle der künstlichen Intelligenz (KI) in der Literaturdidaktik. Durch innovative Ansätze wie personalisierte Lernerfahrungen, Sprachanalysetools und datengetriebene Strategien zeigt er, wie KI das Lehren und Lernen bereichern kann. Zugleich beleuchtet er Herausforderungen wie ethische Fragen, Datenschutz und die Gefahr, ästhetische und humanistische Werte zu vernachlässigen. Seine Analyse verbindet theoretische Überlegungen mit praktischen Empfehlungen, um Lehrenden und Forschenden eine Orientierung im digitalen Zeitalter zu bieten.

Ein weiterer Beitrag aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache stammt von Milica Lazovic, die sich in ihrer Arbeit *„Virtuelle Tandeminteraktionen in Wander: Erlebte Landeskunde und kulturellexives Lernen im DaF-Unterricht“* mit den Möglichkeiten virtueller Lernräume auseinandersetzt. Anhand eines innovativen Lehrprojekts, bei dem Studierende über die App *Wander* deutsche Städte und Heimatorte erkunden, untersucht sie, wie solche digitalen Erfahrungen sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen fördern. Ihre Analyse zeigt, wie virtuelle Räume Lernende dazu befähigen, gelebte Kultur zu erfahren, kritisch zu reflektieren und diese in einem dialogischen Kontext weiterzuentwickeln.

Im Anschluss analysiert Meryem Banu Mercan die Auswirkungen des pandemiebedingten Fernunterrichts auf den DaF-Unterricht. Ihr Beitrag *„Alman Dilinin Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Türkiye’de Bir Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği“* beleuchtet die Herausforderungen und Chancen des

digitalen Lernens. Basierend auf einer qualitativen Fallstudie zeigt sie, wie technische Hürden, eingeschränkte Interaktion und fehlender persönlicher Austausch die Sprachentwicklung beeinträchtigen können, während gleichzeitig die Flexibilität und der Einsatz digitaler Werkzeuge als Stärken hervorgehoben werden. Mit konkreten Vorschlägen für hybride Lernmodelle gibt sie Anregungen, wie die Vorteile des Präsenz- und Fernunterrichts miteinander kombiniert werden können, um effektive und nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen.

Der Übergang zur Literaturwissenschaft wird durch Gizem Bahçivans postkoloniale Analyse von Robert Müllers Roman *Tropen. Der Mythos der Reise* gestaltet. In ihrem Beitrag zeigt sie, wie der Roman koloniale Ambitionen thematisiert und dabei sowohl kulturelle Stereotype als auch Machtverhältnisse zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten kritisch hinterfragt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Konzept der Mimikry, das im Roman als Strategie der Identitätskonstruktion und als Spiegel kolonialer Machtverhältnisse dient. Bahçivans Beitrag verbindet literaturwissenschaftliche Theorien mit einer tiefgehenden Analyse der kolonialen Diskurse und beleuchtet die Bedeutung dieser Themen für die deutsche Literaturgeschichte.

Den Abschluss des Bandes bildet İrem Zeynep Şimşeks Beitrag, der sich mit Jenny Erpenbecks Roman *Gehen, Ging, Gegangen* auseinandersetzt. Die Arbeit beleuchtet die Darstellung der Flüchtlingskrise aus postkolonialer Perspektive und zeigt, wie der Roman narrative Strategien nutzt, um Identitätskonstruktionen und Machtverhältnisse zu thematisieren. Şimşek analysiert, wie die Erzählung Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem sichtbar macht und dabei Fragen von Menschlichkeit, Zugehörigkeit und Macht verhandelt. Der Beitrag illustriert, wie literarische Werke dazu beitragen können, gesellschaftliche Herausforderungen zu reflektieren und neue Perspektiven zu eröffnen.

Unser Dank gilt den Referentinnen und Referenten für ihre inspirierenden Beiträge sowie den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre wertvolle Unterstützung im Rahmen des Double-Blind-Verfahrens. Darüber hinaus möchten wir uns bei der Philosophischen Fakultät sowie der Publikationskommission der Ege Universität für ihre Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Buches bedanken. Wir hoffen, dass dieser Band die Leserinnen und Leser dazu anregt, neue Ansätze in der Sprach- und Literaturdidaktik sowie in der Literaturwissenschaft zu entdecken, und dass er eine Grundlage für weiterführende Diskussionen und Forschungen bietet.

Izmir, Juni 2025

Özlem Gencer Çıtak

## BEITRÄGE



# **Der Einsatz von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik: Theoretische Grundlagen, Vor- und Nachteile**

**Ahmet TANIR**

## **Abstract**

The use of AI-based tools in the didactics of German literature: Theoretical foundations, advantages and disadvantages

This chapter examines how German literature, which has an essential place in world literature with its deep cultural and historical roots, is being reshaped by integrating artificial intelligence (AI) technologies into education. German literature, which has a rich literary spectrum ranging from Goethe to Kafka, from Schiller to Brecht, helps students develop their language skills, critical thinking, and creative writing skills. However, this process requires understanding classical texts, exploring cultural contexts, analyzing complex texts, and creating space for students to express their own ideas. In this context, artificial intelligence in education provides a significant transformation by offering the opportunity to use traditional and digital tools in literature education. The chapter focuses on the innovative tools and teaching methods offered by integrating artificial intelligence into German literature didactics. AI-based solutions such as personalized learning experiences, language analysis tools, automatic feedback systems, and data-driven teaching strategies allow German literature to be taught more effectively. At this point, AI makes the educational process more efficient for teachers as well as students and supports individual learning paths. In addition to these opportunities offered by AI, the study examines the difficulties encountered and potential future developments; it also presents theoretical frameworks for literary didactics. These frameworks deeply examine the pedagogical and cultural dimensions of teaching German literature with AI support and shed light on future practices.

**Key Words:** artificial intelligence, german language and literature, pedagogical frameworks, cultural context, innovation

## **Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wird untersucht, wie die deutsche Literatur, die mit ihren tiefen kulturellen und historischen Wurzeln einen wesentlichen Platz in der Weltliteratur einnimmt, durch die Integration von Technologien der künstlichen Intelligenz (KI) in die Bildung umgestaltet wird. Die deutsche Literatur, die ein reiches literarisches Spektrum von Goethe bis Kafka, von Schiller bis Brecht aufweist, hilft Lernenden bei der Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse, ihres kritischen Denkens und ihrer kreativen Schreibfähigkeiten. Dieser Prozess erfordert jedoch das Verständnis klassischer Texte, die Erkundung kultureller Kontexte, die Analyse komplexer Texte und die Schaffung von

Freiräumen für die Lernenden, um ihre eigenen Ideen auszudrücken. In diesem Zusammenhang stellt die künstliche Intelligenz in der Bildung eine bedeutende Veränderung dar, da sie die Möglichkeit bietet, traditionelle und digitale Werkzeuge in der Literaturbildung einzusetzen. Das Kapitel konzentriert sich auf die innovativen Werkzeuge und Lehrmethoden, die die Integration von künstlicher Intelligenz in die deutsche Literaturdidaktik bietet. KI-basierte Lösungen wie personalisierte Lernerfahrungen, Sprachanalysetools, automatische Feedbacksysteme und datengesteuerte Unterrichtsstrategien ermöglichen einen effektiveren Unterricht in deutscher Literatur. An dieser Stelle macht KI den Bildungsprozess für Lehrende und Lernende effizienter und unterstützt individuelle Lernwege. Neben diesen Möglichkeiten, die KI bietet, werden in der Studie auch die aufgetretenen Schwierigkeiten und mögliche zukünftige Entwicklungen untersucht sowie theoretische Rahmen für die Literaturdidaktik vorgestellt. Diese Rahmenwerke vertiefen die pädagogischen und kulturellen Dimensionen des Deutschunterrichts mit KI-Unterstützung und geben Aufschluss über die zukünftige Praxis.

**Schlüsselwörter:** Künstliche Intelligenz, deutsche Sprache und Literatur, pädagogische Rahmenbedingungen, kultureller Kontext, Innovation

## 1. Einleitung

Die deutsche Literatur nimmt aufgrund ihrer tiefgreifenden historischen Wurzeln, ihres reichen kulturellen Erbes und ihrer literarischen Meisterwerke einen bedeutenden Platz in der Weltliteratur ein. Von Goethe bis Kafka und von Schiller bis Brecht reicht die Palette der Werke, die für die Entwicklung der sprachlichen und literarischen Fähigkeiten der Lernenden von entscheidender Bedeutung sind. Der Literaturunterricht geht jedoch über das bloße Lesen und Verstehen von Texten hinaus; er umfasst verschiedene Fähigkeiten wie kritisches Denken, Textanalyse, kreatives Schreiben und das Verstehen kultureller Zusammenhänge. An dieser Stelle eröffnet die Integration von künstlicher Intelligenz (KI) in die Bildung neue Horizonte für die Literaturdidaktik.

Vor dem Aufkommen von Computern und verwandten Technologien lehrten und lernten Lehrkräfte und Lernende mit rein mechanischen Methoden oder indem sie sich ausschließlich auf die natürliche menschliche Anstrengung verließen (Chen, Chen & Lin 2020). Diese Technologien haben sich jedoch im Laufe der Jahre weiterentwickelt, was zur Entwicklung der KI geführt hat. Nach Whitby (2009) ist künstliche Intelligenz das Studium intelligenter Verhaltensweisen bei Menschen, Tieren und Maschinen und der Versuch, solche Verhaltensweisen in ein Objekt wie Computer und computerbezogene Technologien zu übertragen. In einer anderen Definition bezeichnen Chassignol et al. (2018: 17) KI „als einen theoretischen Rahmen, der die Entwicklung und den Einsatz von Computersystemen mit menschlichen Fähigkeiten, insbesondere Intelligenz, und der Fähigkeit, Aufgaben auszuführen, die menschliche Intelligenz erfordern, wie visuelle Wahrnehmung, Spracherkennung, Entscheidungsfindung

und Übersetzung zwischen Sprachen, leitet“. In diesem Zusammenhang bietet die KI innovative Werkzeuge und Methoden, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, deutsche Literatur effektiver und effizienter zu lernen und zu lehren. Von personalisierten Lernerfahrungen bis hin zu fortschrittlichen Sprachanalysen, von Feedback-Prozessen bis hin zu datengesteuerten Unterrichtsstrategien - KI revolutioniert die Didaktik der deutschen Literatur.

Daraus ergibt sich die Frage, was unter der Integration von KI in die deutsche Literaturdidaktik zu verstehen ist. Um dieses Ziel zu erreichen, werden zum einen mögliche theoretische Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der deutschen Literaturdidaktik mit KI aufgezeigt. Darüber hinaus wird die vielschichtige Rolle von KI in der deutschen Literaturdidaktik beleuchtet und deren Nutzen, Herausforderungen und Zukunftsperspektiven herausgestellt.

## **2. Theoretische Grundlagen**

Die Entwicklungen im Bereich der KI und ihre Integration in Bildungsumgebungen, insbesondere in der Literaturdidaktik, gewinnen eine neue Dimension und verändern traditionelle Lernmethoden. KI-basierte Tools wie intelligente Tutorsysteme, Anwendungen zur Verarbeitung natürlicher Sprache (NLP) und adaptive Lernplattformen bieten einzigartige Möglichkeiten, das Lehren und Lernen von deutscher Literatur zu verbessern. Im Lichte all dieser Entwicklungen bietet das Wesen von KI-Einblicke in die Neugründung der Literaturdidaktik auf der Achse von kognitiven Theorien, konstruktivistischen Ansätzen und digitaler Pädagogik.

Als theoretische Grundlage für KI in der Literaturdidaktik betont die Kognitionstheorie die mentalen Prozesse, die am Lernen beteiligt sind, und bietet einen wichtigen Rahmen für das Verständnis des Nutzens von KI, insbesondere in der deutschen Literaturdidaktik. Dies entspricht beispielsweise der kognitiven multimedialen Lerntheorie von Mayer (2002), die die Bedeutung individueller Lernwege und des unmittelbaren Feedbacks durch KI-Tools hervorhebt. In diesem Sinne können NLP-Algorithmen die schriftlichen Antworten der Lernenden analysieren und sofortiges Feedback zu Grammatik, Stil und Inhalt geben, wodurch unnötige kognitive Belastung reduziert wird (Sweller 1988). All dies ermöglicht es den Lernenden, ihr Verständnis und ihren Ausdruck von literarischen Konzepten in Echtzeit zu verbessern (Litman 2016) und die Lerneffizienz zu steigern.

Andererseits unterstützen auch konstruktivistische Bildungsansätze, die aktive und sinnvolle Lernerfahrungen befürworten, den Einsatz von KI in der Literaturdidaktik. Das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung (ZPD) von Vygotsky (1978) unterstreicht beispielsweise die Rolle des Gerüsts beim Lernen,

durch das Lernende mit angemessener Unterstützung ein höheres Verständnisniveau erreichen können. KI-basierte Tools können als digitales Gerüst fungieren und personalisierte Hilfe und Ressourcen bereitstellen, die auf die ZPD jedes Lernenden zugeschnitten sind. Insbesondere die adaptiven Lernplattformen der KI können die Komplexität von Texten und Aufgaben an das Leistungsniveau der Lernenden anpassen, wodurch potenzielle Frustrationen vermieden und das Interesse der Lernenden an deutscher Literatur gesteigert werden können.

Darüber hinaus kann KI kollaboratives Lernen erleichtern, eine wichtige Komponente der konstruktivistischen Pädagogik. Der von Vygotsky (1978) vorgeschlagene soziale Konstruktivismus betont die Bedeutung der sozialen Interaktion für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. KI-gestützte Diskussionsforen und virtuelle Lerngruppen können die kollaborative Analyse und Interpretation deutscher literarischer Werke fördern und es den Lernenden ermöglichen, aus verschiedenen Perspektiven zu lernen und Wissen zu ko-konstruieren. Diese digitalen Plattformen können auch Sentiment-Analysen und Themenmodellierung nutzen, um Diskussionen zu überwachen und so produktive und respektvolle Interaktionen zu ermöglichen.

Die digitale Pädagogik, die digitale Technologien in die Unterrichtspraktiken integriert, bietet eine weitere theoretische Perspektive, durch die der Einsatz von KI in der Literaturdidaktik untersucht werden kann. Nach Selwyn (2011) beinhaltet die digitale Pädagogik die Nutzung von Technologien zur Schaffung von ansprechenden, interaktiven und lernerzentrierten Lernumgebungen. KI-basierte Tools können durch ihre Fähigkeit, große Datenmengen zu verarbeiten und Muster zu erkennen, Einblicke in die Lesegewohnheiten, Vorlieben und das Verständnisniveau von Lernenden geben. Dieser datengesteuerte Ansatz ermöglicht es Pädagogen, gezielte Interventionen und Unterstützungsstrategien zu entwickeln und so die Gesamteffektivität des Literaturunterrichts zu verbessern.

Außerdem sollten im theoretischen Rahmen auch ethische Überlegungen im Zusammenhang mit KI in der Bildung berücksichtigt werden. Die meisten Forscher warnen davor, dass der Einsatz von KI-Tools die Notwendigkeit von Transparenz, Fairness und Verantwortlichkeit betonen sollte (z. B. Balasubramaniam et al. 2023; Memarian & Doleck 2023). Im Kontext der deutschen Literaturdidaktik ist es von entscheidender Bedeutung, sicherzustellen, dass KI-Praktiken keine Vorurteile oder Ungleichheiten aufrechterhalten. Daher sollten NLP-Systeme so konzipiert sein, dass sie die kulturelle und sprachliche Vielfalt deutscher literarischer Texte erkennen und respektieren und anglozentrische Vorurteile vermeiden, die die Authentizität und den Reichtum der Lernerfahrung untergraben könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die theoretischen Grundlagen für den Einsatz von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik die kognitive Theorie, konstruktivistische Ansätze, die digitale Pädagogik und ethische Überlegungen umfassen. Diese Rahmenbedingungen bieten ein umfassendes Verständnis dafür, wie KI das Lehren und Lernen von deutscher Literatur durch personalisierte, interaktive und gerechte Bildungserfahrungen verbessern kann. Da sich die KI-Technologie weiterentwickelt, werden kontinuierliche Forschung und Dialog entscheidend sein, um ihre verantwortungsvolle und effektive Integration in die Literaturdidaktik zu gewährleisten.

### **3. Vorteile KI-basierter Tools in der deutschen Literaturdidaktik**

Die Integration von KI in die Bildungspraxis, auch im Bereich der deutschen Literaturdidaktik, bietet sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Dieser Abschnitt untersucht die Vorteile, die mit dem Einsatz von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik verbunden sind, und hebt mögliche Vorteile hervor, die Pädagogen und Forscher berücksichtigen sollten.

#### **3.1. Fortgeschrittene Textanalyse**

Einer der wichtigsten Vorteile des Einsatzes von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik ist ihre Fähigkeit, große Textmengen schnell und präzise zu verarbeiten und zu analysieren (Canda 2024). Die traditionelle literaturwissenschaftliche Analyse erfordert oft einen mühsamen manuellen Aufwand, um Themen, Stilelemente und Muster in einem Text oder mehreren Texten zu identifizieren (Hoover 2020). Insbesondere KI-basierte Tools (z.B. Chatbots, maschinelle Übersetzung usw.), die Natural Language Processing (NLP) nutzen, eine Machine-Learning-Technologie, die Computern die Fähigkeit verleiht, menschliche Sprache zu interpretieren, zu verarbeiten und zu verstehen, können große Sammlungen von Werken der deutschen Literatur mit bemerkenswerter Geschwindigkeit und Präzision analysieren. In diesem Zusammenhang argumentieren Kim (2022), dass NLP-Algorithmen subtile sprachliche Nuancen und wiederkehrende Motive erkennen können, die menschlichen Lesern entgehen könnten, und somit ein umfassenderes Verständnis des Textes ermöglichen.

KI-basierte Tools verbessern nicht nur die Effizienz, sondern auch die Genauigkeit der Textanalyse in der deutschen Literatur (von Garrel & Mayer 2023). Mithilfe von Algorithmen des maschinellen Lernens können diese Tools Elemente wie Syntax, Semantik und Stimmung mit einem hohen Maß an Zuverlässigkeit identifizieren und kategorisieren (Mao, Liu & Zhang 2024). Dabei

werden KI-basierte Tools auf umfangreichen Datensätzen der deutschen Literatur trainiert und erkennen komplexe grammatikalische Strukturen und sprachspezifische Redewendungen, was eine genauere Interpretation und ein tieferes Verständnis ermöglicht. Dieses Maß an Präzision kann besonders für Lernende und Forscher nützlich sein, die sich auf KI-generierte Analysen verlassen können, um ihre eigenen kritischen Bewertungen zu unterstützen.

Ein weiterer Vorteil von KI-basierte Tools für die fortgeschrittene Textanalyse ist, dass sie eine nuanciertere Erforschung der Intertextualität in der deutschen Literatur ermöglichen (Cheng & Liu 2023). Die Intertextualität, d. h. die Beziehung zwischen Texten, ist ein wichtiger Aspekt der Literaturwissenschaft und erfordert häufig eine detaillierte vergleichende Analyse (Bazerman 2003). KI-basierte Tools können Querverweise zwischen Texten herstellen, indem sie Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Themen, Figuren und Erzählstrukturen aufzeigen (Wagner, Lukyanenko & Paré 2022). Ein KI-basiertes Tool könnte zum Beispiel die Werke von Goethe und Schiller vergleichen und so intertextuelle Verbindungen und Einflüsse aufdecken, die vielleicht nicht sofort erkennbar sind. Daher können solche Tools für Forscher von großem Vorteil sein, um besser zu verstehen, wie sich literarische Traditionen und Themen im Laufe der Zeit entwickeln.

Insgesamt haben KI-basierte Tools ein großes Potenzial für die fortgeschrittene Textanalyse in der deutschen Literaturdidaktik. Sie erhöhen die Effizienz und Genauigkeit der Literaturanalyse und unterstützen eine differenzierte Untersuchung der Intertextualität. Es scheint, dass sich die Integration von KI in die Literaturwissenschaft weiter entwickeln wird und die Tendenz, neu entwickelte KI-basierte Tools in der deutschen Literaturdidaktik zu nutzen, sowohl für Lernende als auch für Forscher immer unverzichtbarer wird.

### **3.2. Personalisierte Lernerlebnisse**

Die meisten Bildungsforscher haben sich positiv dazu geäußert, dass KI maßgeschneiderte Bildungswege ermöglicht, die den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und infolgedessen das Engagement, das Verständnis und die Behaltensleistung beim Lernen erhöhen (z. B. Dandachi 2023; Parra-Valencia & Massey 2023; Ayeni et al. 2024; Kaswan, Dhatteval & Ojha 2024). Daher kann die Einbindung von KI-basierten Tools in die deutsche Literaturdidaktik bedeutende Fortschritte bei der Schaffung personalisierter Lernerlebnisse bringen.

Der Kenntnisstand und die Fähigkeiten jedes Lernenden sind einzigartig, und KI-basierte Tools können personalisierte Lernerfahrungen bieten, indem sie die Lerninhalte an das Niveau der Lernenden anpassen (Riaz 2024). In

traditionellen Klassenzimmern werden Lernende aller Niveaus in einem einzigen Ansatz mit Lerninhalten und -materialien konfrontiert, was für Lernende mit niedrigeren Niveaus eine Herausforderung darstellen kann, während Lernende mit höheren Niveaus die Lerninhalte schneller bewältigen können (Tanır 2023a). Adaptive Lernsysteme, eine der Möglichkeiten, mit denen KI das personalisierte Lernen verändert, nutzen beispielsweise Algorithmen, um die Leistungen der Lernenden zu analysieren und den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse zuzuschneiden, so dass jeder Lernende in seinem optimalen Tempo Fortschritte machen kann (Lake 2023). So kann ein Lernender sein aktuelles Verständnis einschätzen und den Schwierigkeitsgrad des Inhalts dank KI-basierter Tools an sein Niveau anpassen.

Neben der Anpassung des Schwierigkeitsgrads der Inhalte bieten KI-basierte Tools erhebliche Vorteile bei der Personalisierung der Arten von Materialien, die den Lernenden zur Verfügung stehen. So können diese Tools beispielsweise bestimmte literarische Werke, Zitate oder Sekundärquellen vorschlagen, die auf den Interessen und akademischen Zielen der Lernenden basieren (Marzuki et al. 2023). Diese Art der Personalisierung trägt dazu bei, die Lernenden zu engagieren, indem das Lernmaterial auf ihre persönlichen Vorlieben abgestimmt wird (Stefanic 2024). Der mühelose Zugang der Lernenden zu Materialien, die ihren Interessen entsprechen, mit Hilfe von KI-basierten Tools kann ihre Motivation erhöhen, sich mit herausragenden Werken der deutschen Literatur zu beschäftigen, was zu einer tieferen und sinnvolleren Lernerfahrung führt.

Außerdem erleichtern KI-basierte Tools Feedback und Bewertung in Echtzeit, was für personalisiertes Lernen entscheidend ist (Farrokhnia et al. 2024). Im Gegensatz zu herkömmlichen Beurteilungsmethoden, die oft ein verzögertes Feedback beinhalten, können KI-gesteuerte Plattformen einen unmittelbaren Einblick in die Leistung eines Lernenden geben (Tanır 2023a). Dieses Echtzeit-Feedback ermöglicht es den Lernenden, ihre Fehler zu verstehen und sie sofort zu korrigieren (Kasneci et al. 2023). Sofortige Feedback-Mechanismen tragen zur Konsolidierung des Lernprozesses bei und ermöglichen es den Lernenden, ihre Fortschritte kontinuierlich zu überwachen (Lu et al. 2023). Dieser Prozess der kontinuierlichen Bewertung kann besonders nützlich für das Studium der deutschen Literatur sein, wo das Verständnis von Nuancen und Zusammenhängen entscheidend ist.

Darüber hinaus unterstützen KI-basierte Tools das personalisierte Lernen, indem sie differenzierte Lehrstrategien anbieten (Das, Malaviya & Singh 2023). Diese Tools können durch visuelle Hilfsmittel, interaktive Aktivitäten oder Textanalysen die effektivsten Lernmethoden für jeden Lernenden ermitteln (Kohnke, Moorhouse & Zou 2023). So kann beispielsweise ein Lernender, der

Schwierigkeiten hat, die komplexe deutsche Grammatik zu verstehen, von interaktiven Grammatikübungen profitieren, während ein anderer Lernende visuelle Darstellungen literarischer Themen nützlicher findet. Ein solcher differenzierter Unterricht trägt nicht nur einer Vielzahl von Lernstilen Rechnung, sondern kann auch dazu beitragen, bestimmte Bereiche anzusprechen, in denen ein Lernende zusätzliche Unterstützung benötigt.

Schließlich verbessern KI-Tools personalisierte Lernerfahrungen, indem sie ein selbstgesteuertes Lernumfeld fördern. Die Lernenden können mehr Kontrolle über ihren Bildungsweg übernehmen, indem sie die Themen auswählen, die sie vertiefen möchten, und ihr eigenes Lerntempo bestimmen. Diese Autonomie ermutigt die Lernenden, sich aktiv an ihrer Bildung zu beteiligen, anstatt sie passiv zu konsumieren. Wie Keller und Wagner (2020) feststellen, führt selbstgesteuertes Lernen, das durch KI-Tools erleichtert wird, zu einem stärkeren Engagement der Lernenden und zu einem größeren Gefühl der Eigenverantwortung für die Bildungsergebnisse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass KI-basierte Tools personalisierte Lernerfahrungen in der deutschen Literaturdidaktik deutlich verbessern. Indem sie sich an das individuelle Leistungsniveau anpassen, personalisierte Materialien vorschlagen, Echtzeit-Feedback geben, differenzierte Lehrstrategien anbieten und selbstgesteuertes Lernen fördern, schaffen diese Tools eine ansprechendere und effektivere Lernumgebung. Mit der weiteren Entwicklung der künstlichen Intelligenz wird sich das Potenzial der deutschen Literatur, die Bildungslandschaft zu verändern, zweifellos erweitern, indem sie immer ausgefeiltere und personalisierte Lernerfahrungen bietet.

### **3.2.1. Interaktives und immersives Lernen**

Die Integration von KI-basierten Tools in die deutsche Literaturdidaktik bietet den Lernenden einzigartige Möglichkeiten, interaktive und immersive Lernerfahrungen zu machen. Diese Tools machen das Studium der Literatur nicht nur interessanter, sondern verbessern auch das Verständnis und die Behaltensleistung, indem sie die Lernenden in den kulturellen und historischen Kontext der Texte eintauchen lassen, die sie studieren (Scavarelli, Arya & Teather 2021). Einer der vielen Vorteile des Einsatzes von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik ist, dass sie interaktive und immersive Lernumgebungen durch Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) schaffen können. Durch diese Technologien können die Lernenden die Schauplätze und Kontexte deutscher literarischer Werke aus erster Hand erleben (Vergara et al. 2022). So können die Lernenden zum Beispiel das Weimar des 19. Jahrhunderts virtuell erkunden, während sie Goethes „Faust“ lesen, oder

durch Prag spazieren, wie es in Kafkas „Der Prozess“ dargestellt ist. Solche immersiven Erfahrungen können den Lernenden helfen, die sozialen, kulturellen und historischen Kontexte der deutschen Literatur besser zu verstehen, was ihr Gesamtverständnis und ihr Engagement für den Stoff erhöht.

Zusätzlich zu VR und AR können KI-basierte Tools interaktive Simulationen und gamifizierte Lernerfahrungen bieten, die das Studium der deutschen Literatur interessanter machen. Interaktive Simulationen können historische Ereignisse oder fiktive Szenarien in literarischen Werken nachstellen und es den Lernenden ermöglichen, diese Erzählungen auf praktische Weise zu erkunden (Damaševičius & Sidekerskienė 2024). Viele Forscher sind zu dem Schluss gekommen, dass die Einbindung von Spielelementen in Bildungsaktivitäten die Lernenden motiviert, da das Lernen Spaß macht und wettbewerbsorientiert ist (z. B. Buckley & Doyle 2016; Baah, Govender & Rontala Subramaniam 2023; Ratinho & Martins 2023). Daher ist es klar, dass die Gamifizierung von deutschen Literaturkursen zur Verbesserung der Lernergebnisse beitragen kann, indem sie die Motivation und das Engagement der Lernenden erhöht.

Darüber hinaus können KI-basierte Tools den Zugang zum Unterricht der deutschen Literatur erleichtern, indem sie interaktive Lernressourcen bereitstellen, die auf unterschiedliche Lernstile und Bedürfnisse eingehen (Ji, Han & Ko 2023). Lernende mit unterschiedlichen Lernpräferenzen, wie z. B. visuelle oder auditive Lernende, können von Multimedia-Ressourcen profitieren, die Text, Audio und Bildmaterial kombinieren, um eine umfassendere Lernerfahrung zu schaffen (Tulsiani 2024). Durch solche integrativen Bildungspraktiken kann sichergestellt werden, dass alle Lernenden, unabhängig von ihren Lernpräferenzen oder Fähigkeiten, die Möglichkeit haben, sich mit deutscher Literatur zu beschäftigen und sie zu schätzen.

Insgesamt bieten KI-basierte Tools erhebliche Vorteile für interaktives und immersives Lernen in der deutschen Literaturdidaktik. Durch die Schaffung immersiver Umgebungen, die Erleichterung interaktiver Simulationen und spielerischen Lernens, die Unterstützung kollaborativer Aktivitäten, die Bereitstellung personalisierter Lernerfahrungen und die Verbesserung der Zugänglichkeit verändern diese Tools die Art und Weise, wie Lernende mit deutscher Literatur interagieren und sie verstehen. In dem Maße, wie sich die KI-Technologie weiterentwickelt, wird ihr Potenzial zur Bereicherung des Literaturunterrichts wachsen und immer anspruchsvollere und ansprechendere Lernerfahrungen bieten.

### 3.3. Unterstützung des Sprachenlernens

Die Einbindung von KI-basierten Tools in den Fremdsprachenunterricht hat sich als sehr effektiv erwiesen, um den Erwerb der Zielsprache zu erleichtern (z. B. Tafazoli & Gómez Parra 2017; Divekar et al. 2022; Han 2024). Daher können KI-basierte Tools verschiedene Vorteile bei der Förderung des Spracherwerbs im Kontext der deutschen Literaturdidaktik bieten, die durch Forschung und praktische Anwendungen unterstützt werden. So bieten beispielsweise KI-basierte Plattformen wie Duolingo und Babbel maßgeschneiderte Lektionen, die sich auf bestimmte Bereiche konzentrieren, in denen ein Lernender sich verbessern muss. Personalisierte Lernpfade verbessern den Spracherwerb erheblich, indem sie es den Lernenden ermöglichen, in ihrem eigenen Tempo voranzukommen und sich auf ihre individuellen Herausforderungen zu konzentrieren (Chen et al. 2021).

Darüber hinaus können die Lernenden mit Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) Anwendungen ihre Sprachkenntnisse in realistischen Kontexten üben, indem sie sich in deutschsprachige Umgebungen begeben. Indem sie reale Szenarien simulieren, helfen diese Tools den Lernenden, praktische Sprachkenntnisse zu entwickeln und ihre Aussprache, ihr Hörverständnis und ihre Sprechfertigkeit zu verbessern (Chen, Hung & Yeh 2021). Immersive Erfahrungen, die durch VR- und AR-Technologien bereitgestellt werden, sind sehr effektiv bei der Verbesserung von Sprachkenntnissen, da sie authentische und kontextbezogene Sprachübungen bieten (Tanır 2023b).

Außerdem können KI-Tools die Integration des Sprachenlernens mit Literaturstudien erleichtern und den Prozess kohärenter und sinnvoller gestalten. Durch die Einbindung literarischer Texte in den Sprachunterricht können diese Tools den Lernenden helfen, Sprachkenntnisse zu erwerben und sich gleichzeitig mit deutscher Literatur zu beschäftigen. KI-gesteuerte Plattformen können zum Beispiel literarische Zitate analysieren und Schlüsselwörter, grammatikalische Strukturen und idiomatische Ausdrücke hervorheben. In diesem Zusammenhang kann die Verknüpfung des Sprachenlernens mit dem Studium der Literatur nicht nur die Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch die Wertschätzung und das Verständnis der Lernenden für deutsche literarische Werke vertiefen.

KI-basierte Tools unterstützen das kollaborative Lernen und die Interaktion mit Gleichaltrigen, die wesentliche Bestandteile des Spracherwerbs sind (Chabot et al. 2020). Daher können KI-basierte Plattformen den Lernenden ermöglichen, ihre Sprachkenntnisse in einem sozialen Kontext zu üben, indem sie Gruppenaktivitäten, Diskussionen und Peer-Bewertungen erleichtern. Außerdem helfen kollaborative Lernumgebungen den Lernenden, ihre Sprech-

und Hörfähigkeiten zu verbessern, indem sie die Kommunikation und Interaktion fördern (Johnson, Urazov & Zanolli 2022). Kollaborative Aktivitäten, die durch KI-Tools unterstützt werden, verbessern nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern fördern auch das Gemeinschaftsgefühl und das Engagement der Lernenden (Wang et al. 2023). Durch die Integration des Sprachenlernens mit dem Studium der deutschen Literatur können diese Tools sowohl die Sprachkenntnisse als auch das literarische Verständnis verbessern.

### **3.4. Plattformen für kollaboratives Lernen**

Der Einsatz von KI-basierten Tools in kollaborativen Lernplattformen kann die Didaktik der deutschen Literatur verändern und sie interaktiver, ansprechender und effektiver machen. Diese fortschrittlichen Tools bieten die Möglichkeit, die pädagogische Erfahrung zu bereichern, indem sie verschiedene Aspekte des kollaborativen Lernens wie Kommunikation, gemeinsame Nutzung von Ressourcen und gemeinsame Analyse erleichtern.

Einer der wichtigsten Vorteile von KI-basierten Plattformen für kollaboratives Lernen ist ihre Fähigkeit, die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden zu verbessern (Li 2024). Herkömmliche Unterrichtsumgebungen schränken das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen den Lernenden aufgrund physischer und zeitlicher Beschränkungen häufig ein (Khan & Khan 2024). KI-orientierte Plattformen wie Google Classroom und Microsoft Teams mit integrierten KI-Funktionen bieten virtuelle Räume, in denen die Lernenden unabhängig von ihrem geografischen Standort in Echtzeit zusammenarbeiten können (Teng & Wu 2024). Diese Plattformen fördern eine stärker vernetzte und interaktive Lernumgebung, indem sie eine nahtlose Kommunikation durch Diskussionsforen, Chatfunktionen und Videokonferenzen ermöglichen.

KI-basierte Kollaborationsplattformen verbessern nicht nur die Kommunikation, sondern unterstützen auch die gemeinsame Nutzung und Analyse von Ressourcen. Diese Plattformen können die gemeinsame Analyse deutscher literarischer Werke ermöglichen, indem sie es den Lernenden erlauben, Texte, Anmerkungen und andere Lernmaterialien einfach auszutauschen. KI-Tools können dabei helfen, diese Ressourcen zu organisieren und zu kategorisieren, so dass die Lernenden leichter auf relevante Materialien zugreifen und diese nutzen können. Darüber hinaus kann ein KI-gesteuertes Ressourcenmanagement den kollaborativen Lernprozess erleichtern und sicherstellen, dass die Lernenden die notwendigen Tools und Informationen zur Hand haben.

Darüber hinaus fördern KI-gesteuerte kollaborative Lernplattformen das Gemeinschaftsgefühl und die kollektive Verantwortung der Lernenden. Indem sie gemeinsam an Projekten und Aufgaben arbeiten, entwickeln die Lernenden wichtige Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kommunikation und Problemlösung. Diese kollaborativen Aktivitäten schaffen auch eine unterstützende Lernumgebung, in der die Lernenden Ideen austauschen, Fragen stellen und voneinander lernen können. Das Gemeinschaftsgefühl, das durch KI-basierte kollaborative Plattformen gefördert wird, birgt ein erhebliches Potenzial zur Schaffung einer ansprechenden und motivierenden Lernerfahrung.

### **3.5. Förderung von Zugänglichkeit und Inklusivität**

Der Einsatz von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik bietet die Chance, die Zugänglichkeit und die Inklusion zu verbessern. Durch den Einsatz fortschrittlicher Technologien können Pädagogen die deutsche Literatur für Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Hintergründen inklusiver gestalten, indem sie eine gerechtere und unterstützende Lernumgebung schaffen.

Einer der transformativsten Aspekte der KI im Bildungsbereich ist ihre Fähigkeit, Lernende mit Behinderungen zu unterstützen (Srivastava 2024). KI-gestützte Text-to-Speech-Technologie (TTS) kann sehbehinderten Lernenden den Zugang zu literarischen Texten ermöglichen, indem sie geschriebene Inhalte in gesprochene Worte umwandelt (Weitzman 2022). Diese Technologie macht nicht nur das Lesen zugänglich, sondern versetzt diese Lernenden auch in die Lage, sich mit komplexen literarischen Werken gleichberechtigt mit ihren Kollegen auseinanderzusetzen (Stiegler-Balfour et al. 2023). Im Gegensatz dazu helfen Sprache-zu-Text-Anwendungen (STT) Lernenden, die hörgeschädigt sind oder Schwierigkeiten mit traditionellen Lesemethoden haben, indem sie gesprochene Wörter in Text umwandeln (Shadiev et al. 2014). Diese Hilfsmittel können sicherstellen, dass kein Lernender aufgrund körperlicher Einschränkungen von der reichhaltigen Erfahrung der deutschen Literatur ausgeschlossen wird. KI kann auch dazu beitragen, inklusivere Unterrichtsmaterialien zu erstellen, indem sie automatisch Untertitel für Videoinhalte generiert oder Echtzeitübersetzungen für Nicht-Muttersprachler bereitstellt. Diese Funktionen können die Lernerfahrung für Lernende, die sonst nur schwer Zugang zu traditionellen Bildungsressourcen hätten, erheblich verbessern.

Darüber hinaus kann KI ein integrativeres Lernumfeld schaffen, indem sie Vorurteile bei der Literatúrauswahl und -bewertung abbaut (Chen 2023). Herkömmliche Lehrpläne können unbeabsichtigt kulturelle oder sprachliche

Vorurteile widerspiegeln und die Repräsentation verschiedener Stimmen in der deutschen Literaturwissenschaft einschränken. KI-Algorithmen können, wenn sie sorgfältig konzipiert und implementiert werden, dazu beitragen, diese Voreingenommenheit zu erkennen und zu verringern, indem sie ein breiteres Spektrum an Texten und Autoren empfehlen und so einen umfassenderen Literaturkanon fördern (Ferrara 2024). Darüber hinaus können KI-basierte Bewertungstools das Potenzial für unbewusste Voreingenommenheit bei der Benotung verringern, indem sie eine objektivere Bewertung der Arbeit der Lernenden ermöglichen.

Der Einsatz von KI in der deutschen Literaturdidaktik kann dazu beitragen, die Kluft zwischen Lernenden mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund zu überbrücken. Der Zugang zu hochwertigen Bildungsressourcen und personalisierten Lernerfahrungen ist traditionell auf finanziell gut ausgestattete Schulen beschränkt (Dumont & Ready 2023). KI-basierte Tools können jedoch den Zugang zu diesen Ressourcen demokratisieren, indem sie skalierbare und erschwingliche Lösungen bieten (Kamalov, Santandreu Calonge & Gurrib 2023). Daher können Schulen mit begrenzten Budgets KI-gestützte Plattformen nutzen, um ihren Lernenden das gleiche Maß an personalisiertem Lernen und Unterstützung zu bieten wie wohlhabendere Einrichtungen.

KI-gestützte Tools sind vielversprechend für die Förderung von Barrierefreiheit und Inklusion in der deutschen Literaturdidaktik. KI kann dazu beitragen, ein gerechteres und inklusiveres Bildungsumfeld zu schaffen, indem sie personalisierte Lernerfahrungen ermöglicht, Lernende mit Behinderungen unterstützt, Vorurteile abbaut, die Zusammenarbeit fördert, Lehrkräfte unterstützt und sozioökonomische Unterschiede ausgleicht. Um diese Vorteile voll ausschöpfen zu können, ist es entscheidend, KI-Tools mit Bedacht einzusetzen und sicherzustellen, dass sie den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden.

### **3.6. Effizienz bei Bewertung und Feedback**

KI hat ein großes Potenzial für Bewertungs- und Feedbackmethoden in der deutschen Literaturdidaktik und bietet erhebliche Effizienzsteigerungen. Es ist wichtig, sich mit der revolutionären Art und Weise auseinanderzusetzen, wie KI diese Aspekte verbessert und sowohl Lehrende als auch Lernende durch rationalisierte Prozesse und zeitnahes, personalisiertes Feedback davon profitieren.

Einer der Hauptvorteile von KI-basierten Tools bei der Bewertung ist ihre Fähigkeit, sofortiges Feedback zu geben (Hooda et al. 2022). Herkömmliche Bewertungsmethoden sind oft mit zeitaufwändigen Benotungsprozessen

verbunden und verzögern das Feedback, das Lernende zu ihrer Arbeit erhalten (Estaji, Brown & Banitalebi 2024). KI-Systeme können unmittelbares Feedback geben, indem sie Aufsätze, Prüfungen und andere Aufgaben in Echtzeit analysieren und benoten (Silvestrone & Rubman 2024). Diese Unmittelbarkeit ermöglicht es den Lernenden, ihre Fehler und verbesserungswürdigen Bereiche zu erkennen, während der Stoff noch frisch in ihrem Gedächtnis ist, und fördert so einen effektiveren Lernprozess.

Darüber hinaus können KI-basierte Tools große Mengen an Bewertungen effizient verarbeiten, was besonders in großen Klassen oder in Einrichtungen mit begrenztem Lehrpersonal von Vorteil ist. Durch die Automatisierung von Routineaufgaben bei der Benotung spart die KI den Lehrkräften Zeit und ermöglicht es ihnen, sich stärker auf den personalisierten Unterricht und die Unterstützung der Lernenden zu konzentrieren (Das, Malaviya & Singh 2023). So kann KI beispielsweise Multiple-Choice-Tests schnell benoten oder schriftliche Aufgaben auf Grammatik, Kohärenz und Übereinstimmung mit Rubriken-Kriterien bewerten, was die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte erheblich reduziert.

KI-basierte Tools erhöhen auch die Konsistenz und Objektivität von Bewertungen (Owan et al. 2023). Die menschliche Bewertung kann subjektiv und anfällig für Unstimmigkeiten sein, die durch Faktoren wie Müdigkeit oder unbewusste Voreingenommenheit beeinflusst werden (Malouff & Thorsteinsson 2016). KI-Systeme wenden jedoch die gleichen Kriterien auf alle Beiträge der Lernenden an und gewährleisten so eine faire und unvoreingenommene Bewertung (Almatrafi, Johri & Lee 2024). Diese Objektivität ist von entscheidender Bedeutung, um die Integrität des Bewertungsprozesses aufrechtzuerhalten, insbesondere in Literaturkursen, in denen die subjektive Interpretation oft eine wichtige Komponente der Arbeit der Lernenden darstellt.

Zusätzlich zur Benotung kann KI detailliertes, personalisiertes Feedback geben, das über einfache richtige oder falsche Antworten hinausgeht (Seo et al. 2021). Fortgeschrittene KI-Tools können die schriftlichen Arbeiten der Lernenden analysieren, um Muster zu erkennen und spezifische Verbesserungsvorschläge in Bereichen wie Argumentationsstruktur, Verwendung von Belegen und literarische Analyse zu geben (Khalifa & Albadawy 2024). Ein solches gezieltes Feedback ist von unschätzbarem Wert, da es den Lernenden hilft, kritisches Denken und Schreibfähigkeiten zu entwickeln, die in der Literaturwissenschaft von entscheidender Bedeutung sind.

Darüber hinaus können KI-Systeme durch die Verfolgung und Analyse der Fortschritte der Lernenden im Laufe der Zeit Erkenntnisse liefern, die sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden helfen, langfristige Trends und Muster beim Lernen zu erkennen (Gligorea et al. 2023). Ein KI-Tool kann zum Beispiel

gezielte Interventionen und maßgeschneiderte Unterstützung fördern, indem es aufzeigt, wenn ein Lernender mit einem bestimmten literarischen Mittel oder einer bestimmten Gattung durchgehend Schwierigkeiten hat. Diese ständige Überwachung und das adaptive Feedback können sicherstellen, dass die Lernenden die Anleitung erhalten, die sie brauchen, um sich kontinuierlich zu verbessern.

KI-basierte Tools ermöglichen auch interaktivere und ansprechendere Feedback-Mechanismen (Yesilyurt 2023). Einige KI-Plattformen bieten beispielsweise interaktive Dashboards, auf denen die Lernenden ihre Fortschritte visualisieren, Lernziele setzen und automatische Hinweise und Ressourcen auf der Grundlage ihrer Leistungen erhalten können (Darvishi et al. 2024). Diese Funktionen machen nicht nur den Feedback-Prozess ansprechender, sondern können auch das Gefühl der Eigenverantwortung fördern, indem sie den Lernenden die Möglichkeit geben, eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess zu übernehmen.

Die Entwicklungen in der KI stehen im Einklang mit der zunehmenden Betonung von formativer Bewertung und Feedback in der deutschen Literaturdidaktik. Formative Beurteilungen, die sich auf kontinuierliches Feedback und nicht nur auf zusammenfassende Bewertungen konzentrieren, sind entscheidend für die Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Lernenden. Dieser Ansatz eignet sich besonders für den Deutschunterricht, da KI-Tools kontinuierliches Feedback in Echtzeit liefern können, das den Lernenden hilft, ihren Lernprozess zu verstehen und notwendige Anpassungen vorzunehmen.

#### **4. Nachteile KI-basierter Tools in der deutschen Literaturdidaktik**

Im Bereich der Didaktik der deutschen Literatur bietet die KI zwar zahlreiche Vorteile, doch bringt sie auch erhebliche Nachteile mit sich, die Lehrende, Lernende und politische Entscheidungsträger sorgfältig abwägen sollten. In diesem Zusammenhang werden in diesem Kapitel die wichtigsten Nachteile des Einsatzes von KI beim Lehren und Lernen von deutscher Literatur analysiert.

##### **4.1. Verlust von menschlicher Note und emotionaler Nuance**

Einer der wichtigsten Aspekte des Literaturstudiums ist die Erforschung menschlicher Emotionen, kultureller Kontexte und persönlicher Erfahrungen, die in literarischen Werken verwoben sind (Martinez & Rubenstein 2016). Dies kann jedoch zu einer Diskussion über den Verlust der menschlichen Note und der emotionalen Nuancen in der Didaktik der deutschen Literatur durch KI-basierte Tools führen (Lee & Park 2023). Die Hauptsorge ist, dass KI trotz ihrer Fortschritte nicht die komplexen emotionalen Verbindungen und die Tiefe des

menschlichen Verständnisses nachahmen kann, die für den Literaturunterricht notwendig sind.

Die deutsche Literatur ist reich an emotionalen und kulturellen Nuancen, die oft durch die Feinheiten der Sprache, den historischen Kontext und die Absicht der Autoren vermittelt werden (Koopmann-Holm & Tsai 2014). Diese Elemente zu interpretieren und auf originelle Weise zu präsentieren, kann für KI eine Herausforderung sein. Denn bei der Literaturvermittlung geht es nicht nur darum, den Text zu verstehen, sondern auch darum, sich mit den darin dargestellten Emotionen und Erfahrungen zu verbinden (Tschofen 2020). Darüber hinaus ermöglicht die menschliche Note im Unterricht den Lehrkräften, persönliche Einsichten mitzuteilen und Diskussionen zu fördern, die den Lernenden helfen, sich intensiver mit dem Stoff zu beschäftigen.

Die emotionale Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden ist jedoch ein entscheidender Bestandteil eines effektiven Unterrichts (Wan et al. 2023). Die zwischenmenschliche Dynamik in einem Klassenzimmer fördert ein Lernumfeld, in dem sich die Lernenden wertgeschätzt und verstanden fühlen (Pennings et al. 2018). Diese Verbindung lässt sich mit KI-basierten Tools, die nicht in der Lage sind, auf die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und ihren Unterrichtsstil entsprechend anzupassen, nur schwer wiedergeben. Die Wärme, das Einfühlungsvermögen und die Ermutigung eines Lehrers gehören daher zu den unersetzlichen Elementen, die dazu beitragen, dass ein Lernender die deutsche Literatur erlernt.

Darüber hinaus werfen KI-basierte Tools in der Literaturdidaktik Bedenken hinsichtlich der Standardisierung der Bildung auf (Akgun & Greenhow 2022). Diese Tools basieren häufig auf Algorithmen, die Lehrmethoden und -materialien standardisieren und damit möglicherweise die Vielfalt der Interpretations- und kritischen Denkfähigkeiten einschränken, die das Studium der Literatur entwickeln soll (Darwin et al. 2024). Der Reichtum der deutschen Literatur liegt also in ihrer Interpretationsvielfalt, und ein standardisierter Ansatz kann diese Vielfalt untergraben. Andererseits können Lehrkräfte mehrere Perspektiven anbieten und die Lernenden dazu ermutigen, ihre eigenen originellen Interpretationen zu entwickeln.

Darüber hinaus kann der Einsatz von KI im Literaturunterricht zu einer stärker isolierten Lernerfahrung führen. KI kann zwar personalisierte Lernwege bieten, doch geht dies oft auf Kosten des kollaborativen Lernens und der Interaktion mit Gleichaltrigen (Das, Malaviya & Singh 2023). Die Forschung hat gezeigt, dass Gruppendiskussionen und kollaborative Analysen für das Verständnis von Literatur wichtig sind (z. B. Corden 2001; Bedel 2016; Kandel & Kandel 2023). Diese Interaktionen können den Lernenden helfen, kritisches Denken und kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln, die für ihre akademische

und persönliche Entwicklung wichtig sind. Doch obwohl KI-Tools effizient sind, ermöglichen sie nicht das gleiche Maß an Engagement und Diskurs wie in einem traditionellen Klassenzimmer.

KI-basierte Tools bieten zwar verschiedene Vorteile wie personalisiertes Lernen und Effizienz, können aber nicht die menschliche Note und die emotionalen Nuancen einfangen, die für den Unterricht in deutscher Literatur entscheidend sind. Die von menschlichen Lehrern geförderten emotionalen Verbindungen, vielfältigen Interpretationen und kollaborativen Lernerfahrungen sind wesentliche Bestandteile des Literaturunterrichts, die KI nicht wiedergeben kann. Bei der weiteren Integration von Technologie in die Bildung ist es wichtig, die Vorteile der KI mit dem unersetzlichen Wert der menschlichen Interaktion und des emotionalen Engagements im Lernprozess abzuwägen.

#### **4.2. Verringerung des kritischen Denkens und der analytischen Fähigkeiten**

Die Integration von KI in die deutsche Literaturdidaktik hat dank der Fähigkeiten von KI, Texte zu analysieren, personalisiertes Feedback zu geben und Bewertungsverfahren zu erleichtern, an Dynamik gewonnen (Rizvi 2023). So bieten beispielsweise Plattformen wie IBM Watson Natural Language Processing erhebliche Möglichkeiten für die Textanalyse und -interpretation (IBM 2024). Doch auch wenn diese Tools darauf abzielen, die Effizienz und Genauigkeit bei der Bewertung und Analyse zu erhöhen, müssen ihre Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Lernenden sorgfältig geprüft werden.

Eine der größten Herausforderungen, die KI-basierte Tools in der deutschen Literaturdidaktik darstellen, ist ihr Potenzial, die Antworten der Lernenden zu vereinfachen und zu standardisieren (Yusuf, Pervin & Román-González 2024). Automatisierte Benotungssysteme priorisieren oft oberflächliche Genauigkeit und Konformität mit vordefinierten Kriterien, was eine tiefgehende kritische Auseinandersetzung verhindern kann (Doleck et al. 2017). Dementsprechend konzentrieren sich die Lernenden möglicherweise eher darauf, die Erwartungen des Algorithmus zu erfüllen, als originelle Interpretationen zu entwickeln oder eine reflektierte Analyse durchzuführen (Machost & Stains 2023). Dieses Phänomen kann das Risiko erhöhen, die Möglichkeiten für kreatives und unabhängiges Denken einzuschränken, indem die literarische Analyse auf einen mechanischen Prozess reduziert wird, bei dem Textmerkmale mit algorithmisch festgelegten Parametern abgeglichen werden.

Kritisches Denken ist die Grundlage des Literaturunterrichts und ermöglicht es den Lernenden, sich intensiv mit Texten auseinanderzusetzen, Annahmen zu hinterfragen und fundierte Interpretationen zu entwickeln (Lai

2011). Analytische Fähigkeiten sind ebenfalls entscheidend für die Bewertung literarischer Elemente, die Identifizierung von Themen und die Konstruktion kohärenter Argumente auf der Grundlage von Textbelegen (Deane 2020). Besorgniserregend ist, dass KI-basierte Tools, die diese Prozesse vereinfachen und beschleunigen sollen, die kognitive Strenge, die für echtes kritisches Engagement und analytisches Denken erforderlich ist, potenziell verringern (Zhai, Wibowo & Li 2024). Automatisierte Benotungssysteme können zum Beispiel die literarische Analyse auf eine mechanische Übung reduzieren, bei der die Genauigkeit und die Einhaltung vordefinierter Kriterien oft Vorrang vor der Kreativität und Originalität der Antworten der Lernenden haben.

Die Herausforderungen, die KI-basierte Tools in der deutschen Literaturdidaktik mit sich bringen, gehen über die reine Automatisierung hinaus. Diese Tools haben das Potenzial, die Lernerfahrungen der Lernenden zu gestalten und zu beeinflussen, indem sie definieren, was eine akzeptable Analyse und Interpretation darstellt (Javaid et al. 2023). Durch die Standardisierung von Bewertungskriterien und die Bereitstellung von sofortigem Feedback können KI-basierte Tools unbeabsichtigt die Möglichkeiten der Lernenden einschränken, unabhängige analytische Fähigkeiten zu entwickeln und verschiedene Perspektiven zu erkunden (Darwin et al. 2024). Dieser reduktionistische Ansatz der literarischen Analyse kann die Lernenden daran hindern, die Fähigkeit zu entwickeln, Texte kritisch zu bewerten, Informationen zu synthetisieren und differenzierte Interpretationen zu formulieren.

Darüber hinaus kann die Abhängigkeit von KI-generierten Erkenntnissen zu einer passiven Akzeptanz algorithmischer Interpretationen führen und damit den Anreiz für die Lernenden verringern, sich auf tiefergehende intellektuelle Nachforschungen und Diskussionen einzulassen (Yu 2024). Wenn die Lernenden KI-Tools als maßgebliche Vermittler literarischer Bedeutung wahrnehmen, sind sie möglicherweise weniger geneigt, automatisierte Auswertungen in Frage zu stellen oder eigene analytische Rahmen zu entwickeln. Diese potenzielle Einschränkung der intellektuellen Autonomie kann sich langfristig auf die Fähigkeit der Lernenden auswirken, mit Komplexität umzugehen, kritisch zu denken und einen sinnvollen Beitrag zum literarischen Diskurs zu leisten.

Pädagogen stehen daher vor der doppelten Herausforderung, die Vorteile der KI zu nutzen und gleichzeitig die Entwicklung von kritischem Denken und analytischen Fähigkeiten zu bewahren. Durch eine kritische Untersuchung der Auswirkungen von KI-basierten Tools auf den Literaturunterricht können Pädagogen Strategien zur Abschwächung potenzieller Nachteile erforschen und diese Technologien nutzen, um die kognitive Entwicklung der Lernenden zu fördern, anstatt sie zu beeinträchtigen.

### 4.3. Homogenisierung der literarischen Interpretation

Literarische Interpretation ist ein komplexes und subjektives Unterfangen, das von den Lernenden verlangt, sich kritisch mit Texten auseinanderzusetzen, Bedeutungsebenen aufzudecken und originelle Erkenntnisse auf der Grundlage von Textbelegen und theoretischen Rahmenwerken zu formulieren (Axelsson 2006). KI-basierte Tools, insbesondere automatische Benotungssysteme und Textanalysesoftware, geben jedoch häufig der Konsistenz und der Einhaltung vordefinierter Kriterien Vorrang vor der Entdeckung unterschiedlicher Interpretationen (Yang et al. 2023). Durch die Anwendung vordefinierter Algorithmen zur Bewertung und Interpretation literarischer Werke können diese Tools die Lernenden dazu ermutigen, sich an ein enges Spektrum akzeptabler Interpretationen zu halten, was Kreativität und intellektuelle Erkundung in der literarischen Analyse möglicherweise erstickt.

Eine der größten Herausforderungen, die KI-Tools in der deutschen Literaturdidaktik darstellen, ist das Potenzial, den Prozess der literarischen Interpretation zu homogenisieren. Automatisierte Systeme sind darauf ausgelegt, Muster zu erkennen und zu belohnen, die etablierten Normen und Erwartungen entsprechen, und verstärken so einen standardisierten Ansatz zur Textanalyse (Aldoseri, Al-Khalifa & Hamouda 2023). Diese Standardisierung kann dazu führen, dass der Reichtum und die Vielfalt der Interpretationsperspektiven, die Lernende bei der Beschäftigung mit Literatur entwickeln können, eingeschränkt werden. Anstatt die Lernenden zu ermutigen, alternative Lesarten zu erforschen oder traditionelle Interpretationen in Frage zu stellen, können KI-basierte Tools ungewollt ihren Zugang zu verschiedenen Perspektiven und kritischen Debatten in der Literaturwissenschaft einschränken.

Darüber hinaus kann die Abhängigkeit von KI-generierten Erkenntnissen und Feedback die Wahrnehmung der Lernenden darüber beeinflussen, was gültige oder maßgebliche Interpretationen literarischer Texte sind (Zouhaier 2023). Wenn Lernende KI-basierte Tools als Schiedsrichter der literarischen Bedeutung wahrnehmen, können sie sich stark auf algorithmische Ergebnisse verlassen, anstatt ihre analytischen Fähigkeiten zu entwickeln und sich auf unabhängiges kritisches Denken einzulassen (Walter 2024). Diese Abhängigkeit von automatisierten Interpretationen kann die Motivation der Lernenden verringern, nuancierte Aspekte literarischer Texte zu erforschen und ihre eigenen Interpretationen auf der Grundlage persönlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Forschung zu entwickeln (Zhai, Wibowo & Li 2024).

In der deutschen Literatur, die ein breites Spektrum an Themen, Stilen und historischen Kontexten umfasst, kann der Interpretationsreichtum also erheblich eingeschränkt werden, wenn sich Lernende und Lehrende zu sehr auf KI-generierte Analysen verlassen. Vor diesem Hintergrund stehen Lehrende in

der deutschen Literaturdidaktik vor der Herausforderung, die Vorteile von KI-basierten Tools mit der Erhaltung der intellektuellen Vielfalt und des kritischen Hinterfragens in Einklang zu bringen. Diese Tools können die Effizienz bei der Benotung und Analyse erhöhen, müssen aber immer mit Bedacht eingesetzt werden, um einen monokulturellen Ansatz bei der Literaturinterpretation zu vermeiden.

#### **4.4. Abhängigkeit von der Technologie und Ungleichheit beim Zugang**

Der Einsatz von KI-basierten Tools in der Literaturdidaktik hat sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich gebracht, insbesondere im Hinblick auf die Ungleichheit beim Zugang der Lernenden. Mit der zunehmenden Verbreitung von KI-Technologien im Bildungsbereich werden Ungleichheiten beim Zugang zu modernen technologischen Ressourcen immer deutlicher (Alam 2022). Lernende mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund oder aus unterversorgten Gemeinden haben oft keinen Zugang zur notwendigen Infrastruktur, zu Geräten und einer zuverlässigen Internetverbindung, um KI-Tools für den Literaturunterricht in vollem Umfang nutzen zu können (Afzal et al. 2023).

Die ungleiche Verteilung von KI-Ressourcen kann einen Kreislauf der Benachteiligung aufrechterhalten, in dem Lernende ohne Zugang zu diesen Tools Mühe haben, mit ihren Altersgenossen mitzuhalten, die Zugang zu fortschrittlicher technologischer Unterstützung haben. Dies vergrößert die Kluft zwischen sozioökonomischen Gruppen und verstärkt die Ungleichheiten bei den Bildungsergebnissen (Broer, Bai & Fonseca 2019). Lernende aus wohlhabenden Schichten können von personalisiertem Feedback, automatischen Benotungssystemen und fortschrittlichen Textanalysetools profitieren, um ihre Lernerfahrung und akademischen Leistungen zu verbessern (Robert, Potter & Frank, 2023). Im Gegensatz dazu können Lernende aus benachteiligten Verhältnissen beim Zugang zu diesen KI-Technologien und ihrer effektiven Nutzung auf Hindernisse stoßen, was ihre Chancen auf akademischen Erfolg und künftige Berufsaussichten einschränken kann (Pierce & Cleary 2024).

Darüber hinaus kann der zunehmende Einsatz von KI-basierten Tools in der Literaturdidaktik Bedenken hinsichtlich der potenziellen Erosion traditioneller Lehrmethoden und der für effektives Lernen notwendigen zwischenmenschlichen Dynamik wecken. In Literaturkursen liegt der Schwerpunkt traditionell auf persönlichen Interaktionen, Diskussionen in der Klasse und der kritischen Auseinandersetzung mit Texten, die von sachkundigen Lehrkräften vermittelt werden (Nissen 2024). Ein übermäßiger Rückgriff auf KI für Aufgaben wie Benotung und Textanalyse kann die Rolle der Lehrenden bei der Förderung eines sinnvollen intellektuellen Diskurses und der Anleitung der Lernenden zu komplexen literarischen Interpretationen schmälern. Diese Verschiebung kann

den unersetzlichen Wert menschlicher Interaktion und Mentorenschaft in der Literaturvermittlung untergraben und möglicherweise den Reichtum der Lernerfahrungen für die Lernenden verringern.

Die Beseitigung von Ungleichheiten beim Zugang zu KI-basierter Literaturdidaktik erfordert einen vielschichtigen Ansatz (Abulibdeh, Zaidan & Abulibdeh 2024). Politische Entscheidungsträger und Bildungseinrichtungen sollten der gerechten Verteilung von technologischen Ressourcen Vorrang einräumen und sicherstellen, dass alle Lernenden Zugang zu den Tools und der Infrastruktur haben, die für eine umfassende Teilnahme an digitalen Lernumgebungen erforderlich sind (Pierce & Cleary 2024). Dazu gehören Investitionen in die technologische Infrastruktur in unterversorgten Gemeinden, die Bereitstellung von Subventionen oder Zuschüssen für technologische Geräte und die Förderung von Initiativen zur Förderung der digitalen Kompetenz, die die Lernenden in die Lage versetzen, effektiv mit KI-Tools umzugehen (Resta & Laferrière 2015). Durch die Förderung eines ausgewogenen Ansatzes, der technologische Fortschritte mit integrativen Bildungspraktiken kombiniert, können Pädagogen alle Lernenden befähigen, in einer zunehmend digitalisierten und vernetzten Welt erfolgreich zu sein.

#### **4.5. Mögliche Aushöhlung der Rolle des Lehrers**

Die Rolle des Lehrers in der Literaturdidaktik besteht nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern auch darin, die Lernende zu inspirieren, herauszufordern und in komplexen Interpretationsprozessen anzuleiten (Dobber et al. 2017). Der Einfluss einer Lehrkraft geht über die Vermittlung von Informationen hinaus; er umfasst die Entwicklung von kritischem Denken, die Förderung von Neugier und die Pflege einer tiefen Wertschätzung für literarische Artefakte (Darwin et al. 2023). Im Klassenzimmer kann die Leidenschaft eines Lehrers für Literatur einen ähnlichen Enthusiasmus bei den Lernenden entfachen und ein Umfeld fördern, in dem Ideen frei geteilt und unterschiedliche Perspektiven geschätzt werden.

KI-basierte Tools haben der Bildung jedoch eine neue Dimension verliehen, indem sie zahlreiche Vorteile wie personalisiertes Lernen, sofortiges Feedback und Zugang zu einer breiten Palette von Ressourcen bieten (Gligorea et al. 2023). Diese Technologien können die Lernerfahrung verbessern, indem sie zusätzliche Materialien bereitstellen und das Verständnis komplexer Texte erleichtern (Darvishi et al. 2024). Daher sollte der Einsatz von KI-Tools in der deutschen Literaturdidaktik mit Vorsicht angegangen werden, um sicherzustellen, dass sie die wesentlichen menschlichen Elemente des Unterrichts ergänzen und nicht ersetzen. Bei übermäßigem Einsatz können KI-basierte Tools die Rolle des Lehrers auf die eines Vermittlers der Technologie reduzieren, anstatt als aktiver Teilnehmer an der Bildungsreise zu fungieren.

Dieser Wandel birgt die Gefahr, dass der Einfluss und die Präsenz des Lehrers im Klassenzimmer verringert werden, was zu einer unpersönlichen und mechanisierten Lernumgebung führen kann. Lehrer sind nicht nur Wissensvermittler, sondern auch Mentoren und Vorbilder, die emotionale Unterstützung bieten und die Lernenden dazu anregen, sich intensiv mit dem Stoff zu beschäftigen.

Der Übergang zu einem überwiegend KI-zentrierten Bildungsmodell könnte die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden schwächen, die für die Förderung einer tiefen und persönlichen Auseinandersetzung mit Literatur entscheidend ist. Persönliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden fördern Vertrauen, Empathie und gegenseitigen Respekt (Saxer et al. 2024). Diese Beziehungen bilden die Grundlage für die Schaffung eines unterstützenden Lernumfelds, in dem sich die Lernenden wertgeschätzt fühlen und motiviert sind, ihre Gedanken zu erforschen und auszudrücken (Wang 2023). Darüber hinaus profitieren die Interpretationsprozesse beim Literaturstudium erheblich von der menschlichen Interaktion. Diskussionen, Debatten und gemeinsame Analysen, die von einer Lehrkraft geleitet werden, können Bedeutungsebenen aufdecken und die Lernenden ermutigen, mehrere Perspektiven zu berücksichtigen. Die Nuancen des Tons, des Kontexts und der Emotionen in literarischen Werken lassen sich oft am besten durch angeleitete Entdeckungen verstehen, die durch KI-Tools allein möglicherweise nicht angemessen vermittelt werden können.

KI kann zwar Tools für die Analyse und das Verständnis bieten, doch fehlt ihr die menschliche Note, die notwendig ist, um die Feinheiten und die Komplexität der deutschen Literatur zu interpretieren. Die Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, den Lernenden bei der Überwindung dieser Komplexität zu helfen, Verbindungen zwischen Texten und Erfahrungen im wirklichen Leben herzustellen und eine Liebe zum Lesen zu fördern, die über die reine akademische Leistung hinausgeht. Diese persönliche Betreuung und Beratung sind unverzichtbare Elemente der Bildungserfahrung. Die Rolle des Lehrers in der deutschen Literaturdidaktik ist daher vielfältig und sehr einflussreich. KI-basierte Tools können zwar als wertvolle pädagogische Hilfsmittel dienen, sollten aber nicht die wichtigen Beiträge der Lehrkräfte überschatten. Der Einsatz von Technologie sollte in einem ausgewogenen Verhältnis zu den unverzichtbaren menschlichen Elementen des Unterrichts stehen, um sicherzustellen, dass die Lernenden eine reichhaltige, ansprechende und ganzheitliche Ausbildung in deutscher Literatur erhalten.

#### **4.6. Ethische und datenschutzrechtliche Bedenken**

Der Einsatz von KI-basierten Tools in der Didaktik der deutschen Literatur bietet sowohl für Lehrende als auch für Lernende große Vorteile. Allerdings wirft dieser Fortschritt auch kritische ethische und datenschutzrechtliche Fragen auf, die sorgfältig geklärt werden müssen, um sicherzustellen, dass die Technologie auf ausgewogene und verantwortungsvolle Weise eingesetzt wird. Zu den wichtigsten Bedenken gehören die Sammlung und Analyse großer Datenmengen, die KI-Systemen innewohnen, potenzielle Verzerrungen in KI-Algorithmen und ihre Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (Leta & Vancea 2023).

KI-basierte Tools im Bildungsbereich erfordern häufig eine umfangreiche Datenerfassung über die Lesegewohnheiten, Lernmuster und Leistungsmessungen der Lernenden (Owan et al. 2023). Diese Daten können wertvolle Erkenntnisse liefern, um Bildungsinhalte auf die individuellen Bedürfnisse zuzuschneiden (Das, Malaviya & Singh 2023). Die Speicherung und Verarbeitung solcher sensiblen Informationen bergen jedoch erhebliche Risiken für den Datenschutz. Ein unbefugter Zugriff oder eine Verletzung dieser Daten kann schwerwiegende Folgen haben, darunter Identitätsdiebstahl und andere Formen der Cyberkriminalität (Crawford & Calo 2016). Daher sind robuste Datensicherheitsmaßnahmen für den Schutz der personenbezogenen Daten von Lernenden von entscheidender Bedeutung.

Darüber hinaus wirft der Einsatz von KI in der deutschen Literaturdidaktik ethische Fragen zur Datennutzung und zur Einwilligung auf. Die Lernenden und ihre Eltern sind nicht vollständig darüber informiert, welche Daten gesammelt werden, wie sie verwendet werden und wer Zugang zu ihnen hat (Mittelstadt & Floridi 2016). So ist beispielsweise die Einholung einer ausdrücklichen Zustimmung entscheidend für die Aufrechterhaltung von Transparenz und Vertrauen. In diesem Zusammenhang kann der Einsatz von KI-basierten Tools ohne angemessene Kommunikation und Zustimmung als aufdringlich empfunden werden und die ethischen Grundlagen der Bildungspraxis untergraben.

Ein weiteres wichtiges ethisches Problem sind die den KI-Algorithmen innewohnenden Verzerrungen. KI-Systeme werden von Menschen entworfen und trainiert und können daher die Voreingenommenheit ihrer Schöpfer widerspiegeln (Ferrara 2024). Im Kontext der deutschen Literaturdidaktik kann dies bedeuten, dass KI-basierte Tools bestimmte literarische Werke oder kulturelle Perspektiven gegenüber anderen bevorzugen und so die Vielfalt, der den Lernenden zur Verfügung stehenden Inhalte und Perspektiven einschränken (Eubanks 2018). Wenn ein KI-Tool beispielsweise Werke von überwiegend westlichen Autoren empfiehlt, kann es nicht-westliche oder neue Stimmen

marginalisieren und so bestehende kulturelle Vorurteile und Ungleichheiten aufrechterhalten.

Die in KI-Algorithmen eingebetteten Vorurteile können sich auch auf die Interpretationsprozesse auswirken, die im Mittelpunkt der Literaturwissenschaft stehen. Die Analyse von Literatur erfordert oft ein Verständnis für nuancierte Themen, historische Kontexte und unterschiedliche Interpretationen (Li 2022). Wenn KI-Tools zur Analyse und Interpretation von Texten eingesetzt werden, besteht die Gefahr, dass sie komplexe literarische Elemente zu stark vereinfachen oder vorherrschende Interpretationen verstärken und so kritisches Denken und unterschiedliche Sichtweisen bei den Lernenden unterdrücken (Pogla 2024). Um mit diesem Problem umzugehen, sollten sich die Lehrkräfte dieser Einschränkungen bewusst sein und sicherstellen, dass KI-basierte Tools die von Menschen geführten Diskussionen und Analysen ergänzen und nicht ersetzen.

Darüber hinaus kann der zunehmende Einsatz von KI-basierten Tools im Unterricht die Dynamik der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verändern (Seo et al. 2021). Denn die Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die Lernenden durch komplexe Interpretationsprozesse zu leiten und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur zu fördern (Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg 2019). Wenn der Schwerpunkt zu sehr auf KI-basierte Tools gelegt wird, besteht die Gefahr, dass die Lehrkräfte zu bloßen Vermittlern von Technologie werden, anstatt aktiv am Bildungsprozess teilzunehmen. Diese Verschiebung kann die persönliche Verbindung und Betreuung, die für effektives Lehren und Lernen notwendig sind, verringern (Selwyn 2019). KI-basierte Tools haben zwar ein großes Potenzial für die Verbesserung der Didaktik der deutschen Literatur, aber es ist auch wichtig, die damit verbundenen ethischen und datenschutzrechtlichen Bedenken zu berücksichtigen. Die Gewährleistung einer robusten Datensicherheit, die Förderung von Transparenz und Zustimmung, der Umgang mit algorithmischen Verzerrungen und die Beibehaltung der integralen Rolle der Lehrkräfte sind entscheidende Schritte für den verantwortungsvollen Einsatz von KI in der Bildung.

## **5. Zukünftige Richtungen**

Die Zukunft der KI in der deutschen Literaturdidaktik wird eine neue Ära der Bildungsmöglichkeiten einläuten, die durch kontinuierliche technologische Fortschritte vorangetrieben wird. Es ist zu erwarten, dass die Fähigkeit der KI, die Komplexität literarischer Texte zu verstehen und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, mit der Weiterentwicklung der KI

erheblich zunehmen wird. Diese Entwicklungen können die Verfeinerung von Algorithmen zur Verarbeitung natürlicher Sprache (NLP) beinhalten, die eine tiefere Analyse von Sprachnuancen wie figurativer Sprache und rhetorischen Techniken ermöglichen. Dieser Fortschritt soll die Fähigkeit der Lernenden verbessern, Literatur auf einer tieferen Ebene zu verstehen und zu interpretieren.

Darüber hinaus sollen KI-Systeme dynamischere und anspruchsvollere Formen des kollaborativen Lernens in der deutschen Literaturausbildung ermöglichen. Mithilfe von KI-gesteuerten Plattformen können die Lernenden an interaktiven Diskussionen, gemeinsamen Projekten und virtuellen Simulationen teilnehmen, die ihre Auseinandersetzung mit literarischen Werken vertiefen und ihr kritisches Denken fördern. Diese Plattformen sind so konzipiert, dass sie Gruppeninteraktionen auf intelligente Weise überwachen, produktive und integrative Diskussionen gewährleisten und gleichzeitig die Erforschung unterschiedlicher Perspektiven und Interpretationen fördern.

Die Integration von KI in die deutsche Literaturdidaktik erfordert jedoch eine sorgfältige Abwägung der ethischen und pädagogischen Implikationen. Pädagogen und Forscher müssen in einen ständigen Dialog treten und forschen, um diese komplexen Zusammenhänge verantwortungsvoll zu bewältigen. Zu den ethischen Bedenken gehören der Schutz der Fairness, der Transparenz und der Privatsphäre beim Einsatz von KI-basierten Tools sowie der Umgang mit potenziellen Verzerrungen, die sich aus den zum Training von KI-Algorithmen verwendeten Daten ergeben. Durch einen umfassenden Ansatz, der technologische Innovation mit ethischem Bewusstsein verbindet, können Pädagogen KI effektiv nutzen, um Lehrmethoden zu bereichern und die Lernerfahrungen der Lernenden zu verbessern.

Darüber hinaus hängt die erfolgreiche Einbindung von KI in die Bildung von der interdisziplinären Zusammenarbeit in Bereichen wie Informatik, Linguistik, Psychologie und Bildung ab. Die gemeinsame Forschung dieser Disziplinen kann die Entwicklung von KI-basierten Tools vorantreiben, die nicht nur technologisch fortschrittlich sind, sondern auch mit den Bildungszielen übereinstimmen und so positive Lernergebnisse in der deutschen Literaturdidaktik fördern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das künftige Potenzial der KI in der deutschen Literaturdidaktik zwar vielversprechend ist, aber einen ausgewogenen Ansatz erfordert, der technologische Fortschritte mit ethischen Überlegungen verbindet. Durch kontinuierliche Forschung, interdisziplinäre Zusammenarbeit und durchdachte Umsetzung können Pädagogen das volle Potenzial der KI nutzen, um das Lehren und Lernen von deutscher Literatur zu revolutionieren. Dieser Ansatz zielt darauf ab, den Lernenden tiefere Einsichten,

Fähigkeiten zum kritischen Denken und eine lebenslange Wertschätzung für Literatur und Sprache zu vermitteln.

## **6. Schlussfolgerung**

Die Einbindung von KI-basierten Tools in der deutschen Literaturdidaktik stellt einen bedeutenden Fortschritt in der Lehrmethodik dar und hat das Potenzial, verschiedene Aspekte des Lernens tiefgreifend zu beeinflussen. Zu den wichtigsten dieser Fortschritte gehören personalisiertes Lernen, Echtzeit-Feedback, kollaboratives Engagement und eine verbesserte literarische Analyse. KI ermöglicht es Lehrkräften, Lerninhalte an die spezifischen Bedürfnisse und Lernvorlieben der einzelnen Lernenden anzupassen und sicherzustellen, dass jeder Lernende mit Materialien und Herausforderungen konfrontiert wird, die seinem Kenntnisstand entsprechen. Dieser personalisierte Ansatz steigert nicht nur das Engagement der Lernenden, sondern maximiert auch die Lernergebnisse, indem er sich dynamisch an den Fortschritt und die Fähigkeiten der einzelnen Lernenden anpasst.

Darüber hinaus erleichtert die KI unmittelbare Feedback-Mechanismen, die für den Sprach- und Literaturunterricht unerlässlich sind. Mithilfe von Algorithmen zur Verarbeitung natürlicher Sprache (NLP) können KI-Tools die schriftlichen Arbeiten der Lernenden sofort bewerten und Feedback zu Grammatik, Kohärenz und stilistischen Elementen geben. Diese prompte Feedbackschleife beschleunigt nicht nur das Lernen, sondern verbessert auch die Schreibfertigkeit der Lernenden durch kontinuierliche Verfeinerung und Übung. Darüber hinaus fördern KI-gesteuerte Plattformen kollaborative Lernumgebungen, in denen Lernende an sinnvollen Diskussionen, Peer-to-Peer-Interaktionen und gemeinsamen Analysen literarischer Texte teilnehmen. Diese Plattformen setzen KI ein, um die Gruppendynamik zu überwachen und zu verbessern. So wird sichergestellt, dass die Diskussionen produktiv und inklusiv bleiben, während die Lernenden ermutigt werden, unterschiedliche Standpunkte und Interpretationen zu erkunden.

Die Integration von KI in der deutschen Literaturdidaktik ist zwar sehr vielversprechend, birgt aber auch Herausforderungen, die sorgfältig bedacht werden müssen, um ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Themen wie Voreingenommenheit und Transparenz in KI-Algorithmen erfordern ein umsichtiges Management, um unbeabsichtigte Folgen zu mildern und faire Bildungsergebnisse zu gewährleisten. Indem sie diese Herausforderungen durch ethische Richtlinien und fortlaufende Forschung angehen, können Pädagogen die transformativen Fähigkeiten der KI nutzen, um das Lehren und Lernen von deutscher Literatur zu bereichern und den Lernenden tiefere Einblicke und

ansprechendere Lernerfahrungen zu bieten. Es ist zu erwarten, dass die Rolle der KI in der Bildung mit ihren Fortschritten zunehmen und eine Zukunft gestalten wird, in der personalisierte, interaktive und effektive Lernerfahrungen für alle Lernenden zugänglich sind.

### Literaturverzeichnis

- Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 437, 140527. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527>
- Afzal, A., Khan, S., Daud, S., Ahmad, Z., & Butt, A. (2023). Addressing the digital divide: Access and use of technology in education. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 883-895. <http://dx.doi.org/10.54183/jssr.v3i2.326>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007%2Fs43681-021-00096-7>
- Alam, A. (2022). Employing adaptive learning and intelligent tutoring robots for virtual classrooms and smart campuses: reforming education in the age of artificial intelligence. In R. N. Shaw, S. Das, V. Piuri, & M. Bianchini (Eds.), *Advanced computing and intelligent technologies: Proceedings of ICACIT 2022* (pp. 395-406). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9_32)
- Aldoseri, A., Al-Khalifa, K. N., & Hamouda, A. M. (2023). Re-thinking data strategy and integration for artificial intelligence: concepts, opportunities, and challenges. *Applied Sciences*, 13(12), 7082. <https://doi.org/10.3390/app13127082>
- Almatrafi, O., Johri, A., & Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019-2023). *Computers and Education Open*, 6, 100173. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173>
- Axelsson, K. (2006). Interpreting and discussing literary texts: A study on literary group discussions. Online unter: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:205809/FULLTEXT01.pdf> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261-271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Baah, C., Govender, I., & Rontala Subramaniam, P. (2023). Exploring the role of gamification in motivating students to learn. *Cogent Education*, 10(1), 2210045. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210045>
- Balasubramaniam, N., Kauppinen, M., Rannisto, A., Hiekkanen, K., & Kujala, S. (2023). Transparency and explainability of AI systems: From ethical guidelines to requirements. *Information and Software Technology*, 159, 107197. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2023.107197>

- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 89-102). Routledge.
- Bedel, O. (2016). Collaborative learning through literature circles in EFL. *European Journal of Language and Literature*, 2(3), 96-99.
- Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Canda, J. (2024, April 9). Enhancing literary analysis with AI: Uncovering themes and patterns. Medium. Online unter: <https://medium.com/@jam.canda/enhancing-literary-analysis-with-ai-uncovering-themes-and-patterns-023d0a21bdd6> (Zugriffsdatum: 20. Juni 2024)
- Chabot, S., Drozdal, J., Peveler, M., Zhou, Y., Su, H., & Braasch, J. (2020, June). A collaborative, immersive language learning environment using augmented panoramic imagery. In *2020 6th international conference of the immersive learning research network (iLRN)* (pp. 225-229). IEEE. <https://doi.org/10.23919/iLRN47897.2020.9155140>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, Z. (2023). Ethics and discrimination in artificial intelligence-enabled recruitment practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02079-x>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, C. H., Hung, H. T., & Yeh, H. C. (2021). Virtual reality in problem-based learning contexts: Effects on the problem-solving performance, vocabulary acquisition and motivation of English language learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 851-860. <https://doi.org/10.1111/jcal.12528>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., & Cheng, G. (2021). Twenty years of personalized language learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), 205-222. <https://www.jstor.org/stable/26977868>
- Cheng, L., & Liu, X. (2023). From principles to practices: the intertextual interaction between AI ethical and legal discourses. *International Journal of Legal Discourse*, 8(1), 31-52. <https://doi.org/10.1515/ijld-2023-2001>
- Corden, R. (2001). Group discussion and the importance of a shared perspective: Learning from collaborative research. *Qualitative Research*, 1(3), 347-367. <http://dx.doi.org/10.1177/146879410100100305>
- Crawford, K., & Calo, R. (2016). There is a blind spot in AI research. *Nature*, 538(7625), 311-313. <https://doi.org/10.1038/538311a>

- Damaševičius, R., & Sidekerskienė, T. (2024). Virtual worlds for learning in metaverse: a narrative review. *Sustainability*, 16(5), 2032. <https://doi.org/10.3390/su16052032>
- Dandachi, I.E. (2023). AI-powered personalized learning: Toward sustainable education. In H. El-Chaarani, I. El Dandachi, S. El Nemar, Z. EL Abiad. (Eds.), *Navigating the intersection of business, sustainability and technology. Contributions to environmental sciences & innovative business technology* (pp. 109-118). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8572-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8572-2_5)
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>
- Darwin, Rusdin, D., Mukminatien, N., Suryati, N., Laksmi, E. D., & Marzuki. (2024). Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations. *Cogent Education*, 11(1), 2290342. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342>
- Das, A., Malaviya, S., & Singh, M. (2023). The impact of AI-driven personalization on learners' performance. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 11(8), 15-22. <http://dx.doi.org/10.26438/ijcse/v11i8.1522>
- Deane, P. (2020). Building and justifying interpretations of texts: A key practice in the English language arts. *ETS Research Report Series*, 2020(1), 1-53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., ... & Braasch, J. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332-2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>
- Doleck, T., Bazelais, P., Lemay, D. J., Saxena, A., & Basnet, R. B. (2017). Algorithmic thinking, cooperativity, creativity, critical thinking, and problem solving: Exploring the relationship between computational thinking skills and academic performance. *Journal of Computers in Education*, 4, 355-369. <https://doi.org/10.1007/s40692-017-0090-9>
- Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8(1), 26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
- Estaji, M., Brown, G. T., & Banitalebi, Z. (2024). The key competencies and components of teacher assessment literacy in digital environments: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104497. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104497>
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>

- Ferrara, E. (2023). Fairness and bias in artificial intelligence: A brief survey of sources, impacts, and mitigation strategies. *Sci*, 6(1), 3. <https://doi.org/10.3390/sci6010003>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A. T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: a literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
- Han, Z. (2024). Chatgpt in and for second language acquisition: A call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 301-306. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000111>
- Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022(1), 5215722. <https://doi.org/10.1155/2022/5215722>
- Hoover, M. R. (2020). *What Is Literature? An investigation of definitions, symptoms, and routes toward literariness in English* [Dissertation, Universität Northern Illinois]. <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/7204/>
- IBM (2024). The natural language AI service for advanced text. IBM Watson Natural Language Processing. Online unter: von <https://www.ibm.com/products/natural-language-understanding> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S., & Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT tool towards ameliorating the education system. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2), 100115. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>
- Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Johnson, C., Urazov, M., & Zanolli, E. (2022). Escapeling: a gamified, AI-supported chatbot for collaborative language practice. In D. Guralnick, M. E. Auer, & A. Poce (Eds.), *Innovations in learning and technology for the workplace and higher education: Proceedings of TLIC 2021* (pp. 141-148). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90677-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90677-1_14)
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kandel, R. K., & Kandel, G. K. (2023). Collaboration, discussion, and feedback for improving students'(report) writing and presentation: A participatory action research. *Journal of NELTA Gandaki*, 6(1-2), 26-38. <http://dx.doi.org/10.3126/jong.v6i1-2.59708>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models

- for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kaswan, K. S., Dhatteerwal, J. S., & Ojha, R. P. (2024). AI in personalized learning. In A. Garg, B. V. Babu, & V. E. Balas (Eds.), *Advances in technological innovations in higher education* (pp. 103-117). CRC Press.
- Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>
- Khan, M. O., & Khan, S. (2024). Influence of online versus traditional learning on EFL listening skills: A blended mode classroom perspective. *Heliyon*, 10(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28510>
- Kieslich, K., Keller, B., & Starke, C. (2022). Artificial intelligence ethics by design. Evaluating public perception on the importance of ethical design principles of artificial intelligence. *Big Data & Society*, 9(1), 20539517221092956. <https://doi.org/10.1177/20539517221092956>
- Kim, W. J. (2022). AI-integrated science teaching through facilitating epistemic discourse in the classroom. *Asia-Pacific Science Education*, 8(1), 9-42. [https://brill.com/view/journals/apse/8/1/article-p9\\_2.xml](https://brill.com/view/journals/apse/8/1/article-p9_2.xml)
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELJ Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Koopmann-Holm, B., & Tsai, J. L. (2014). Focusing on the negative: Cultural differences in expressions of sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(6), 1092–1115. <https://doi.org/10.1037%2Fa0037684>
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.
- Lake, K. (2023, November 15). How to personalize learning using AI. eLearning Industry. Online unter: <https://elearningindustry.com/how-to-personalize-learning-using-ai> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Lee, J., & Park, J. (2023). AI as “another i”: Journey map of working with artificial intelligence from AI-phobia to AI-preparedness. *Organizational Dynamics*, 52(3), 100994. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2023.100994>
- Leta, F. M., & Vancea, D. P. C. (2023). Ethics in Education: Exploring the Ethical Implications of Artificial Intelligence Implementation. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, 23(1), 413-421.
- Li, R. (2022). *An examination of nuance in students' literary interpretive writing* [Dissertation, Universität Michigan]. [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/172651/ruthli\\_1.pdf?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/172651/ruthli_1.pdf?sequence=1)
- Li, X. (2024). Online language learning: a relief or a curse? Examining learner anxiety and preferences for instructional modes. *The Language Learning Journal*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2364671>

- Litman, D. (2016, March). Natural language processing for enhancing teaching and learning. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 30(1), 4170-4176. <http://dx.doi.org/10.1609/aaai.v30i1.9879>
- Lu, X., Wang, W., Motz, B. A., Ye, W., & Heffernan, N. T. (2023). Immediate text-based feedback timing on foreign language online assignments: How immediate should immediate feedback be?. *Computers and Education Open*, 5, 100148. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100148>
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2. <https://doi.org/10.1187%2Fcb.22-07-0148>
- Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. *Australian Journal of Education*, 60(3), 245-256. <http://dx.doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Mao, Y., Liu, Q., & Zhang, Y. (2024). Sentiment analysis methods, applications, and challenges: A systematic literature review. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 36(4), 102048. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2024.102048>
- Martinez, A. R., & Rubenstein, R. E. (2016). The truth of fiction: Literature as a source of insight into social conflict and its resolution. *International Journal of Conflict Engagement and Resolution*, 4(2), 208-224. <https://www.jstor.org/stable/26928702>
- Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, 85-139. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6)
- Memarian, B., & Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100152. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152>
- Mittelstadt, B. D., & Floridi, L. (2016). The ethics of big data: Current and foreseeable issues in biomedical contexts. In B. Mittelstadt, & L. Floridi (Eds.), *The ethics of biomedical big data. law, governance and technology series* (pp 445–480). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33525-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33525-4_19)
- Nissen, A. (2024). Whole-class discussions about literary texts: Engaging in dialogue and eliciting literary competence. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5720>
- Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
- Parra-Valencia, J. A., & Massey, M. L. (2023). Leveraging AI tools for enhanced digital literacy, access to information, and personalized learning. In H. Qudrat-Ullah (Ed.), *Managing*

- complex tasks with systems thinking. Understanding complex systems* (pp. 109-118). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-40635-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40635-5_9)
- Pennings, H. J., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>
- Pierce, G. L., & Cleary, P. F. (2024). The persistent educational digital divide and its impact on societal inequality. *Plos One*, 19(4), e0286795. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286795>
- Pogla, M. (2024, Januar 1). The effect of AI paraphrasers on the development of critical thinking. AutoGPT. Online unter: <https://autogpt.net/the-effect-of-ai-paraphrasers-on-the-development-of-critical-thinking/> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Resta, P., & Laferrière, T. (2015). Digital equity and intercultural education. *Education and Information Technologies*, 20, 743-756. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9419-z>
- Rizvi, M. (2023). Investigating AI-powered tutoring systems that adapt to individual student needs, providing personalized guidance and assessments. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 31, 67-73. <http://dx.doi.org/10.55549/epess.1381518>
- Riaz, M. (2024). *A personalized learning system: Education by AI*. [Magisterarbeit, Centria Hochschule für angewandte Wissenschaften]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2024052716044>
- Robert, A., Potter, K., & Frank, L. (2023, Februar 1). The Impact of artificial intelligence on students' learning experience. SSRN. Online unter: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4716747> (Zugriffsdatum: 5.5.2024)
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). The role of teacher-student relationships and student-student relationships for secondary school students' well-being in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100318. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>
- Scavarelli, A., Arya, A., & Teather, R. J. (2021). Virtual reality and augmented reality in social learning spaces: a literature review. *Virtual Reality*, 25(1), 257-277. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00444-8>
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics?. *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11-19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner-instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>
- Shadiev, R., Hwang, W. Y., Chen, N. S., & Huang, Y. M. (2014). Review of speech-to-text recognition technology for enhancing learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 65-84. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.65>

- Silvestrone, S. & Rubman, J. (2024, Mai 9). AI-assisted grading: A magic wand or a pandora's box?. MIT Management. Online unter: <https://mitsloanedtech.mit.edu/2024/05/09/ai-assisted-grading-a-magic-wand-or-a-pandoras-box/> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Srivastava, S. (2024, Juni 25). 12 ways AI in education is transforming the industry. Appinventiv. Online unter: <https://appinventiv.com/blog/artificial-intelligence-in-education/#:~:text=AI%20can%20assist%20in%20diagnosing,to%20access%20educational%20content%20seamlessly.> (Zugriffsdatum: 29.06.2024)
- Stefanic, D. (2024, Juni 24). AI in peer learning and mentorship. Hyperspace. Online unter: <https://hyperspace.mv/ai-peer-learning/> (Zugriffsdatum: 28.06.2024)
- Stiegler-Balfour, J. J., Roberts, Z. S., LaChance, A. S., Sahouria, A. M., & Newborough, E. D. (2023). Is reading under print and digital conditions really equivalent? Differences in reading and recall of expository text for higher and lower ability comprehenders. *International Journal of Human-Computer Studies*, 176, 103036. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103036>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Tafazoli, D., & Gómez Parra, M. E. (2017). Robot-assisted language learning: Artificial intelligence in second language acquisition. In F. Nassiri-Mofakham (Ed), *Current and future developments in artificial intelligence*, (pp. 370-395). Bentham Science Publishers.
- Tanır, A. (2023). Eine theoretische Grundlage für den Einsatz von ChatGPT im DaF-Unterricht. In Deregözü A. (Ed.), *Sprachliche Welten: Forschungen im Bereich deutsche Sprache und Literatur* (s. 91-113). Eğitim Yayınevi.
- Teng, M. F., & Wu, J. G. (2024). An investigation of learners' perceived progress during online education: Do self-efficacy belief, language learning motivation, and metacognitive strategies matter?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 283-295. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00727-z>
- Tschöfen, Bernhard (2020). Kulturerbe in den Dialog bringen. In: S. Benzer (Ed.), *Kulturelles Erbe. Was uns wichtig ist!* (s. 112-132). Folio. <https://doi.org/10.5167/uzh-188080>
- Tulsiani, R. (2024, April 6). The power of multimedia in eLearning: Maximizing engagement and retention. eLearning Industry. Online unter: <https://elearningindustry.com/the-power-of-multimedia-in-learning-maximizing-engagement-and-retention> (Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Vergara, D., Antón-Sancho, Á., Dávila, L. P., & Fernández-Arias, P. (2022). Virtual reality as a didactic resource from the perspective of engineering teachers. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(4), 1086-1101. <https://doi.org/10.1002/cae.22504>
- von Garrel, J., & Mayer, J. (2023). Artificial Intelligence in studies—use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 799. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02304-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wagner, G., Lukyanenko, R., & Paré, G. (2022). Artificial intelligence and the conduct of literature reviews. *Journal of Information Technology*, 37(2), 209-226. <https://doi.org/10.1177/02683962211048201>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Wan, S., Lin, S., Yirimuwen, Li, S., & Qin, G. (2023). The relationship between teacher–student relationship and adolescent emotional intelligence: A chain-mediated mediation model of openness and empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1343-1354. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/PRBM.S399824>
- Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301786. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1301786>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194, 104703. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703>
- Weitzman, C. (2022, Juni 27). Text to speech reader for the blind. Speechify. Online unter: <https://speechify.com/blog/text-to-speech-reader-blind/> Zugriffsdatum: 20.06.2024)
- Whitby, B. (2009). *Artificial intelligence*. The Rosen Publishing Group.
- Yang, W., Wei, Y., Wei, H., Chen, Y., Huang, G., Li, X., ... & Kang, B. (2023). Survey on explainable AI: From approaches, limitations and applications aspects. *Human-Centric Intelligent Systems*, 3(3), 161-188. <https://doi.org/10.1007/s44230-023-00038-y>
- Yesilyurt, Y. E. (2023). AI-enabled assessment and feedback mechanisms for language learning: Transforming pedagogy and learner experience. In G. Kartal (Ed.), *Transforming the Language Teaching Experience in the Age of AI* (pp. 25-43). IGI Global.
- Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon*, 10(2), e24289. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 21. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Zouhaier, S. (2023). The impact of Artificial intelligence on higher education: An empirical study. *European Journal of Educational Sciences*, 10(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v10no1a17>



# Erlebte Landeskunde in SVR-Tandems: (Inter-)Kulturelle Räume *immersiv* erleben und kulturreflexiv erkunden

Milica Lazovic

## Abstract

### Immersive Intercultural Learning in SVR-Tandems: Joint Experiencing, Spatial Exploration and Development of (Inter-)Cultural Spaces

This paper analyzes tandem interactions in the virtual world *Wander* from an exploratory-interactive perspective (based on video recordings) with the aim of exploring their didactic potential for experiential intercultural learning and the promotion of culture-reflective competencies in the context of German as a foreign language. The data originate from a teaching project in which prospective teachers of German as a foreign language (GFL), together with GFL learners at the A2 proficiency level, undertake virtual walks through German cities and the learners' hometowns, experiencing the space as lived culture, exploring it discursively and reflectively. The paper first provides a theoretical insight into the specifics of learning processes in the virtual learning environment and some spatial-didactic concepts relevant to culture-reflective learning, and then presents and discusses selected findings.

**Key Words:** Virtual learning environment, immersive (inter)cultural learning, German as a Foreign Language

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag analysiert aus einer explorativ-interaktionsanalytischen Perspektive (auf der Basis von Videoaufzeichnungen) die Tandeminteraktionen in der virtuellen Welt *Wander* mit dem Ziel, deren didaktisches Potenzial für erlebte Landeskunde und die Förderung kulturreflexiver Kompetenzen im Kontext des Deutschen als Fremdsprache zu erkunden. Die Daten stammen aus einem Lehrprojekt von angehenden DaF-Lehrkräften, die im Tandem mit DaF-Lernenden auf dem Sprachniveau A2 virtuelle Spaziergänge durch deutsche Städte und Heimatstädte der Lernenden unternehmen und dabei den Raum als gelebte Kultur erfahren, kulturreflexiv erkunden und diskursiv entwickeln. Der Beitrag gibt zunächst einen theoretischen Einblick in die Spezifika von Lernprozessen in der virtuellen Lernwelt und in einige für kulturreflexives Lernen relevante raumdidaktische Konzepte. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Virtuelle Lernwelten, erlebte Landeskunde, Deutsch als Fremdsprache

## **1. Raum als gelebte Kultur. Fremdsprachendidaktische Perspektiven**

Seit dem *spatial turn* (vgl. Döring/Thielmann 2008) wird der Raumwahrnehmung und den Raumerlebnissen beim interkulturellen Lernen eine große Bedeutung beigemessen. Zur Entwicklung eines tieferen (inter-)kulturellen Verständnisses werden Lernende (LN) im Sinne des Konzepts der erlebten Landeskunde (in Erkundungsprojekten) „mit offenen Sinnen“ in reale Kulturräume (Museen, Erinnerungsorte, städtische *Landscapes*) verortet, zu authentischen Erlebnissen in situierten Interaktionen und zu einer bewussten Raumwahrnehmung (oft aus verschiedenen Perspektiven) und einer (kultur-bezogenen) Reflexion (Cerri/Jentges 2015: 110) angeleitet. Die LN öffnen sich dabei im authentischen, situierten, multiperspektivischen, emotionalen Raumerlebnis für die Prozesse der Entschlüsselung der damit zusammenhängenden Werte, Bedeutungen und Handlungsstrukturen und entdecken Orte aus soziokultureller Perspektive bzw. entwickeln ein Verständnis für die Dynamiken der Bedeutungszuschreibung im öffentlichen Raum, äußern, begründen und reflektieren ihre Meinungen. Besondere Mehrwerte des Tandem-Erlebens ergeben sich aus der gemeinsamen Rezeption, der geteilten Emotion und kollaborativen Deutung (Jentges/Konrad 2019) bzw. der Ko-Konstruktion von Deutungsmustern. Die Lernenden erkennen dabei die Funktionalität von Orten und ihre Wandelbarkeit, die Wechselwirkung zwischen Raum und Gesellschaft, ihre identitätsbildenden und sozialen Funktionen sowie den ko-konstruktiven Charakter der Bedeutung, Handlung und sozialer Ordnung bzw. die Dynamiken der Raumfüllung und reflektieren interkulturelle Unterschiede (Dausend 2015). Solche Projekte fördern Kompetenzen zum Verstehen des Raums „als einem vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess der sozialen Produktion, spezifischen Verortung kultureller Praktiken und sozialen Beziehungen“ (Bachmann-Medick 2006: 289ff.). Erkannt wird dabei der Unterschied zwischen dem Ort (als einem konkreten, mit physischen oder symbolischen Grenzen klar umrissenen Bereich) und dem Raum, der nicht als statisches, klar abgrenzbares Objekt betrachtet wird, sondern in seiner Vielfältigkeit der Wahrnehmungen als Facettenreichtum zusammenhängender mentaler Repräsentationen, Einstellungen, Erfahrungen und Handlungen der situierten Interaktanten. Erlebt wird der Raum im ko-konstruktiven, sozio-interaktiven Prozess der Bedeutungszuschreibung und Bildung einer (kulturspezifisch) geteilten mentalen „Mappe mit spezifischen Wahrnehmungen, Denkfiguren/-mustern, Handlungspraktiken und sozialen Raumfunktionen“ (Cerri/Dausend 2015: 48; Cerri/ Jentges 2015). Genauso wichtig ist die Erkenntnis, dass an jedem Ort mehrere Kulturräume existieren und dass der Zugang zu einem Kulturraum nicht nur durch die Erkennung spezifischer Zeichen erfolgt, sondern durch die partizipative Wahrnehmung in einem ko-konstruktiven Akt, durch das

Verständnis der spezifischen Raumfüllung mit Handlungen, Bedeutungszuschreibungen und sozio-interaktiven Wechselwirkungen (ebd.). Im kultur-ökologischen Sinne werden LN für die systematische Vernetzung unterschiedlicher Kulturräume und Raumkonzepte sowie ihre gegenseitigen Prägungen sensibilisiert. Das interkulturelle Lernen beginnt somit mit der interaktiven Situierung, mit ästhetischem Raum-Erlebnis, seiner multiperspektivisch vertieften Betrachtung und der ko-konstruktiven Arbeit an der Raumfüllung mit spezifischen (Be-)Deutungen. In diesem ko-konstruktiven Wahrnehmungs- und Deutungsprozess emergieren neue (mentale, interaktive und emotionale) Räume, die bestehende Kulturräume der LN mit neuen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, mit einem Verständnis und mit einer Offenheit für Differenzen interkulturell bereichern und dabei Kulturreflexivität fördern.

Didaktisch wichtig erweist sich dabei die Begleitung der Lernenden zum vertieften Handeln, damit sie sich von der flankierenden, subjektiven Perspektive mit einer eigenkulturellen Brille zu einer bewussten, vertieften Wahrnehmung mit kollaborativer Reflexion und Diskussion über implizite Werte, Praktiken, Verhaltensregeln bewegen und interaktive Räume für kultur-reflexives Lernen nutzen (Delhey/Okonska/ Schäfer 2015). Zahlreiche didaktische Zugänge werden vorgeschlagen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2015; Badstübner-Kizik/ Janachowska-Budych 2015; Fohr 2019), u.a. Rekonstruktion der Perspektive/Gespräche der handelnden Akteure oder als multiperspektivische Erweiterung mit Passantenbefragungen/-austausch, Vergleich verschiedener Kulturphänomene und Diskussion ihrer Zusammenhänge, intermediale Verknüpfung mit *Actionsbounds*. Die virtuellen Lernwelten (wie z.B. virtuelle Stadtrundgänge) stellen eine wichtige Ressource im Sinne der selbstbestimmten Lernraum-Generierung (Seipold 2017) dar, die allerdings immer noch ungenügend erforscht sind. Der vorliegende Beitrag greift dieses Forschungsdesiderat auf und schafft eine empirisch explorative Grundlage für weiterführende Diskussionen. Bevor die explorative Studie zu Potenzialen virtuell erlebter Landeskunde diskutiert wird (Kapitel 3-5), werden zuerst (in Kapitel 2) Spezifika von Lernprozessen in virtuellen Lernumgebungen behandelt.

## **2. Potenziale der *Social Virtual Reality* für fremdsprachliche Lernprozesse**

*Social Virtual Reality* (SVR) umfasst digitale, multimediale, virtuelle Umgebungen, die (mithilfe von VR-Headsets, Handcontroller und zunehmend Bewegungsverfolgungssystemen) eine ortsunabhängige, realitätsnahe, authentische Interaktion in diversen Handlungskontexten ermöglichen und trotz sensomotorischer Illusion das Gefühl der körperlichen, mentalen und sozialen

Präsenz und interaktiven Konvergenz vermitteln. Sie entgrenzen Lernwelten, machen entfernte, unzugängliche Orte, Epochen, Perspektiven zugänglich und intensiv erlebbar, *empowern* Lernende und eröffnen „neue Möglichkeitsräume für Handeln, Erleben und Erfahren im Spannungsfeld der Potenziale und ko-konstruktiver Umsetzung“ (Matuszkiewicz/Weidle 2020: 172). Lernende bekommen hier die Möglichkeit, explorativ, partizipativ, in selbstbestimmten Rollen (eines selbstausgewählten Avatars) flexibel in selbstgewählte (Handlungs-)Kontexte einzutauchen und werden „Teil einer konnektivistischen, konfigurativ-performativen Lernwelt, die sich in verschiedene Richtungen, auf mehreren Ebenen aufspannen und kreativ ausdehnen kann“ (ebd. 174). *Embodied cognition*, *interactive information processing* und *immersion* (vgl. Weber 2020) bzw. das Erlebnis des mentalen, emotionalen, sozio-interaktiven Eintauchens in eine neue Umgebung, mit dem Gefühl der körperlichen Präsenz und intensiven sensomotorischen Erfahrungen erweisen sich kognitiv-prozessual als wichtige Lernressourcen. Das Erlernen abstrakter Inhalte ist leichter, greifbarer, tiefer und die Integration neuer Inhalte effektiver. Die räumlich-situative Modellierung und episodische Informationsverarbeitung in der virtuellen Welt ermöglichen zudem eine effektivere Verankerung neuer Inhalte (Hartmann/Bannert 2022), die durch Multimedialität, Multiperspektivierung, interaktive Synchronisierung und Ko-Konstruktivität eine besondere Bereicherung erfahren.

Dabei öffnen sich Lernwelten ausgeprägter Lernenden-Orientierung und mit starkem Lebens-weltbezug, in denen kollaborativ und problemlösungsorientiert gelernt wird (Schäfer et al. 2023), denn es entstehen vielfältige Lerngelegenheiten (z.B. als *Educational Games*) zum Trainieren, Konstruieren, Explorieren, kooperativen Entdecken, Diskutieren, Aushandeln, kreativ-ästhetischen Erleben (Buchner/Mulders 2020; Brendel/Mohring 2023), die als Impulse für anschließende Reflexionsprozesse dienen. Die virtuellen Lernwelten schlagen Brücken zwischen formaler und non-formaler Bildung und fördern kooperative, empathische und soziale Kompetenzen (Zembala 2022: 362) sowie Kreativität und Mehrsprachigkeit. Ihre Potenziale ergeben sich u.a. aus den positiven Auswirkungen auf Selbstregulation, Lernautonomie, (Lern-)Einstellungen, motivational-emotionale Regulation, sozio-interaktive Kompetenzen, auf der Ebene des deklarativen, prozessualen Wissens, für die Wahrnehmungsschulung, aber in erster Linie für eine holistische Förderung von Handlungs- und Problemlösungskompetenzen (vgl. Ahlers et al. 2020), weswegen sie intensiv in Ausbildungs- und Trainingskontexten genutzt werden (vgl. Werning 2023; Goertz et al. 2021). Der virtuelle Raum enthält zudem produktive Irritationsfunken, förderlich für Reflexion zu Divergenzen in der Wahrnehmung, Bedeutungskonstruktion und Deutung sowie zu Ko-Konstruktivität in der Interaktion (Brendel/ Mohring 2020). Die Kraft des Virtuellen

entfaltet sich zudem aus dem Bewusstsein der Als-Ob-Situation (Keil-Slawik 1994) bzw. aus dem reflektierenden Vergleich der realen und virtuellen Welt, was ein wichtiges didaktisches Potenzial birgt. Zunehmend wird die Achtsamkeit (Brendel/ Mohring 2023) im Lernprozess hervorgehoben sowie die Förderung einer *immersiven Reflexivität* (Tielmann/ Weißel 2018: 126), die die Reflexion der Zusammenhänge von Lernerfahrungen, Lernergebnisse und der aktiven Erprobung neuer Handlungsformen umfasst und ein adaptives, selbstregulatives, problemlösungsorientiertes Handeln voraussetzt.

Für fremdsprachliche Lernkontexte ergeben sich dadurch signifikante Vorteile und konzeptionelle Erweiterungen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und für den Spracherwerbsprozess (Ahlers et al. 2020; Ahlers et al. 2021; Lazovic/Ahlers 2022; Nast/ Ketzer-Nöltge 2023). Ermöglicht werden in der SVR-Welt u.a. inter- und transkulturelle Kommunikationssituationen als dritte bzw. Orte der diskursiven Interkultur (Kooze/ Thije 1994), in denen klassische kulturelle Zuschreibungen, Rollen, Zugehörigkeiten bzw. kulturelle WahrnehmungsfILTER und Stereotype aufgelöst werden, neue Perspektiven erprobt bzw. Erfahrungen des Perspektivenwechsels trainiert werden, Divergenzen produktiv empathisch verarbeitet werden (Hein et al. 2023) bzw. Deutungsmuster (Altmayer 2006; 2016; 2023) durch ko-konstruktive Entwicklung erweitert werden. Akteure erleben neue Sozialisierungsmomente, entwickeln dabei neue, geteilte Deutungsmuster und Handlungspraktiken als neue Kulturräume bzw. wachsen als kulturelle Gruppe oder *communities of shared practices* zusammen. Die besondere Relevanz ergibt sich aus einer neuen körperlichen Erfahrung, in einem ko-konstruierten und geteilten Raum mit *high-context*-Referenzen, sodass die interkulturelle Erfahrung bereits in grundlegenden Schritten der Raumwahrnehmung bei der synchronisierenden Bewegung, gegenseitigen Steuerung und in der Einordnung raumbezogener Konzepte gesammelt wird. Trainiert werden wichtige Praktiken zur Herstellung der Intersubjektivität und pragmatische Inferenzen.

Immer noch vereinzelt basieren empirische Studien zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in virtuellen Begegnungen auf explorativen Seminarkonzepten (Hein et al. 2023; Steinbock et al. 2022; TeCoLA) und weisen dabei auf Ressourcen zur Förderung der Ambiguitätstoleranz, der kulturell-diversifizierten Öffnung, zur Bewusstmachung von Ausgrenzungsmechanismen und Aufklärung von Missverständnissen im Umgang mit der Differenz und zur Erkennung von transkulturellen Gemeinsamkeiten sowie zur Förderung der kritischen Selbstreflexionsfähigkeit und konvergenzorientierten Interaktionskompetenzen. Einige Studien (vgl. Biebighäuser 2014) deuten auf einige Herausforderungen hin, wie die ablenkende Auswirkung der Avatare (trotz ihrer emotional-sozialen, interaktiven Relevanz), die ungünstige Verflechtung von

Kommunikationssträngen, Probleme in der diskursiven Strukturierung und Steuerung (ohne Möglichkeiten der didaktischen Einwirkung) sowie Probleme im vertieften kulturreflexiven Eingehen bei der Elaboration und ko-konstruktiven Entwicklung von Deutungsmustern. Dies verstärkt die Notwendigkeit der Förderung der kritisch-reflexiven SVR-Kompetenzen zur besseren Selbstregulation der LN sowie durch die systematische Vor- und Nachbereitung des kooperativen, kulturreflexiven Handelns und die längerfristige Begleitung mit zyklischen Vertiefungen zur besseren Verzahnung virtueller Lernräume mit anderen Handlungskontexten, um somit Transferpotenziale zu steigern, negative Effekte zu reduzieren und die funktionale Nutzung dieser Ressourcen zu sichern. Die Mehrdimensionalität der Lernprozesse in der virtuellen Welt verlangt eine systematische Ausbildung der Lehrkräfte für ihre adaptive, fachspezifische und -verbindende Einbindung (Plötner/Nowotny 2023: 158), u.a. das Verständnis der Perspektive der Lernenden und der Dynamiken der virtuellen Lernorte sowie zur funktionalen Einbindung außerunterrichtlicher Lernerfahrungen. Da die bisherigen Studien v.a. auf Befragungen und Tests basieren, aber selten weder auf die interaktionalen Dimensionen in Tandemkonstellationen schauen noch auf Situationen, in denen angehende Lehrkräfte Perspektivenwechsel erleben, versucht der vorliegende Beitrag aus einer mikroskopischen, interaktionalen Perspektive den Einblick in die Dynamiken des landeskundlichen und kulturreflexiven Lernens in einem Lehrprojekt angehender DaF-Lehrkräfte zu geben, in dem sie als Tandempartner DaF-LN in virtuellen Umgebungen begegnen. Betrachtet werden dabei die Potenziale der virtuellen Welt *Wander* im Sinne der erlebten Landeskunde, womit zur Erforschung der didaktischen Potenziale der virtuellen Exkursionen (Brendel/Mohring 2023; Peter/Sprenger 2023) im fremdsprachlichen Kontext beigetragen wird.

### **3. Studie: Erlebte Landeskunde aus der Perspektive *digitaler Wanderer***

Durchgeführt wurde die vorliegende Studie im Rahmen der MA-Veranstaltung „Digitale Lernwelten für Deutsch als Fremdsprache“<sup>1</sup> mit dem Ziel der Erkundung der didaktischen Potenziale des digitalen Raums in *Wander* (Meta Quest 3). Nach der allgemeinen didaktischen Erkundung der digitalen Lernwelt konzipieren die angehenden DaF-Lehrkräfte (LH) mögliche Szenarien für Lerntandems in *Wander*, die sie mit DaF-Lernenden (LN) erproben. Wichtig dabei ist die Erfahrung des Perspektivenwechsels im Tandem mit verschiedenen interaktiven Synchronisierungen. Da diese Lerngelegenheiten unabhängig vom Unterricht

---

<sup>1</sup> Mein besonderer Dank gilt den Probanden und DaF-Studierenden sowie dem *Lab for innovative Teaching* der Universitäten Gießen und Marburg für die hervorragende technische Unterstützung, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

erfolgen, stehen die authentischen Lernprozesse *in the wild* im Fokus der Analyse. Die LN sind ausländische Studierende auf dem Lernniveau A2, die häufige Ausdrucksprobleme mit mehrsprachigem Handeln oder kürzeren *language related episodes* überbrücken, wobei bei den LH ein proaktiv unterstützendes Handeln im Sinne des *Scaffoldings* zunehmend zu beobachten ist. Beide Gruppen handeln zum ersten Mal in der virtuellen Welt. Die Lernwelt *Wander* ermöglicht es, ausgewählte Orte gemeinsam zu besuchen und den Erlebnisraum zu ko-konstruieren. Als Grundlage dienen die Google-Streetviews mit 360°-Fotos (Abb. 1), wobei Bewegungen und Blicke in jede Richtung möglich sind. Die Kombination einer Makroperspektive mit einer Navigationskarte mit der situierten Handlungsperspektive erweisen sich als interaktiv impulsgebend, genauso wie die Tatsache, dass viele der Aufnahmen trotz der Authentizität vor mehr als 10 Jahren aufgenommen wurden, sodass die erkannten Unterschiede als Impulse für den Austausch über früher und heute, Gründe für Veränderungen und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen dienen. Die kollaborativ entwickelten Erlebnisräume bieten vielfältige Potenziale für erlebte Landeskunde und kulturreflexive Raumwahrnehmung und -deutung.



**Abb. 1:** Screenshots unterschiedlicher Episoden in virtuellen Spaziergängen (1. am Frankfurter Bahnhof; 2. vor der Zentralbank; 3. Belgrader Festung *Kalemegdan*; 4. im Naturmuseum; 5. im Städel-Museum)

Die hier vorgestellten Daten basieren auf drei Fallanalysen in drei Tandems. Diese werden inhaltlich und interaktionsanalytisch untersucht, mit dem Fokus auf (inter-)kulturbezogene Lernprozesse. Die Fälle zeigen einige Unterschiede in der Anzahl der Episoden und in der Art der Kontextualisierung kulturbezogener Lernprozesse (Tab. 1), wobei der Aufbau konstant bleibt. In allen Fällen sind neben der Situierung und der abschließenden Evaluierung zwei inhaltlich zentrale Phasen zu erkennen: eine bezogen auf die deutsche Kultur (blau markiert) und eine, in der die LN einen Einblick in die Kultur-Landschaften ihrer Heimatländer geben. Während die LH anhand didaktischer Vorüberlegungen

handeln und mehrheitlich kognitiv-landeskundlich vorgehen, handeln die LN im Sinne einer erlebnisorientierten Landeskunde aus der subjektiven Perspektive und initiieren im Anschluss Episoden zur Erkundung der subjektiv relevanten kulturellen Orte für die LH (orange markiert). Nur im Fall 2 handelt der LH LN-orientiert, indem anhand vorheriger Erkundungen kultureller Präferenzen und Interessen Impulse für einen diskursiven Austausch und nur an einem Ort gegeben werden.

**Tab. 1:** Darstellung der inhaltlichen Struktur, Episoden und Abläufe in drei Tandems. Die Größe einzelner Flächen entspricht der Länge bzw. der zeitlichen Ausdehnung der Episode.

|            | Tandem 1 / Fall 1                                   | Tandem 2 / Fall 2               | Tandem 3 / Fall 3                                  |
|------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------|
| Episode 1  | Am Frankfurter Bahnhof                              | Am Frankfurter Bahnhof          | Hamburg / Speicherstadt                            |
| Episode 2  | Bei der EU-Zentralbank                              |                                 | Mit dem Boot durch die Speicherstadt               |
| Episode 3  | Im Frankfurter Goethe Haus                          |                                 |                                                    |
| Episode 4  | Vor der Pauls Kirche                                | Im Naturmuseum Senckenberg      | Elbphilharmonie Hamburg                            |
| Episode 5  | Am Markplatz - Römer                                |                                 | Universität Hamburg                                |
| Episode 6  | Mainufer – die Brücke                               |                                 |                                                    |
| Episode 7  | Museum f. Kommunikation                             |                                 | Landungsbrücke                                     |
| Episode 8  | Im Städel Museum                                    |                                 | Hamburger Hafen                                    |
| Episode 9  | Heimat des LNs                                      | Wohnviertel der LN              | Spaziergang durch die Hauptstadt des Landes von LN |
| Episode 10 | Erkundung der Stadt                                 |                                 |                                                    |
| Episode 11 | Gespräch am Markplatz                               |                                 |                                                    |
| Episode 12 | LN-initiiertes diskursiv-landeskundlicher Austausch | Kulturpark / Festung Kalemegdan | Spaziergang durch die Heimatstadt von LN           |
| Episode 13 | LN initiiert die Erkundung der Heimatstadt der LH   |                                 | LN-initiierte Erkundung relevanter Orte für LH     |
| Episode 14 | Abschluss                                           | Abschluss                       | Abschluss                                          |

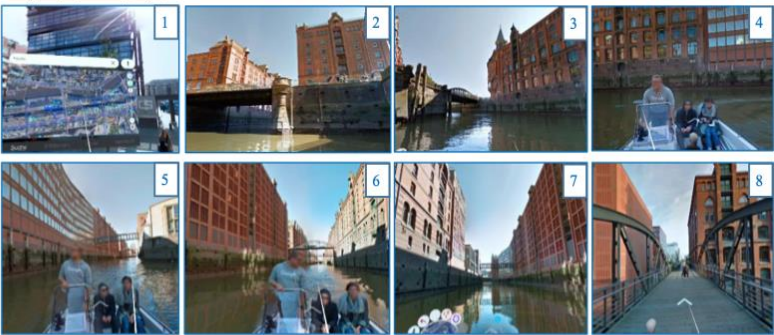
In allen Fällen zeigt sich ein doppelter Gewinn für kulturbezogene Lernprozesse: Die LN verhalten sich weniger passiv-rezeptiv bei kognitiv-landeskundlichen Angeboten und erweitern diese mit Impulsen in Richtung einer diskursiven Landeskunde. Die LH erleben die Mehrwerte und erkennen weitere Potenziale ihrer didaktischen Vorüberlegungen und erweitern diese bei der Ko-Konstruktion

des Lernraums sowie ihre Erwartungen an Landeskunde im Sinne der diskursiven Landeskunde. Die folgenden Analysekapitel veranschaulichen zuerst (Kapitel 4) allgemeine Merkmale der erlebten Landeskunde in der SVR-Landschaft und anschließend (Kapitel 5) spezifische Potenziale für das kulturreflexive und interkulturelle Lernen.

#### **4. Dimensionen der erlebten Landeskunde in der SVR-Landschaft**

Die SVR-Landschaft wird kollaborativ und explorativ erkundet. Die Tandempartner bestimmen zusammen, interessensgeleitet die Orte und die Reihenfolge der Stationen und synchronisieren stets ihre Erlebniswelten, Wahrnehmungen und Deutungen. Jede Episode beginnt mit dem Teleportieren zum ausgewählten Ort und der ersten orientierenden Erkundung der Umgebung, wonach zuerst erlebnisbasiert ein Austausch über Eindrücke erfolgt oder bisherige Erfahrungen und Vorwissen aktiviert werden, wonach der vertiefte Austausch (über die geschichtliche und aktuelle Relevanz des Objekts oder Phänomens) erfolgt oder vertiefende Fragen und Impulse zur weiteren Kontextualisierung und Herstellung der Zusammenhänge zu Interessen, Wissen und Kultur der Tandempartner gegeben werden. So bietet die virtuelle Umgebung die Möglichkeit für eine flexible Erkundung mit dynamischer Perspektivierung, Bewegung und diskursiver Entwicklung an, wobei das ko-konstruktive Erlebnis mehr Relevanz hat als Information selbst. Der Raum wird durch das geteilte Erleben, das gemeinsame Handeln sowie das wechselseitige Beziehen und Synchronisieren gestaltet. Die Art und Weise, wie Pfade und kulturell relevante Elemente ko-konstruiert, perspektiviert und Episoden miteinander verknüpft werden, erfolgt im Rahmen einer individuell geprägten kulturellen Vorstrukturierung der Wahrnehmung, Relevanzsetzung und Deutung. Diese wird jedoch im Sinne einer interkulturellen Annäherung und Adressatenorientierung durch wichtige Brückenhandlungen erweitert und im Kontext der diskursiven Interkultur ko-konstruktiv weiterentwickelt. So wird im folgenden Beispiel (1) die Speicherstadt in Hamburg aus dem Boot, aus der Perspektive der Fußgänger, aus der Innenperspektive einzelner Gebäude erkunden, wobei die LH diese Erkundung mit Deskriptionen, (unterhaltenden) Fakten, Informationen aus der Vergangenheit oder mit eigenen Präferenzen und Assoziationen begleitet und bei spezifischem LN-Interesse adaptiv erweitert.

1 LH: also, hier sind wir in der SPEICHERSTADT. (--) 1 das sind im prinzip ganz VIELE von  
2 diesen gebäuden, 2 aus den roten BACKsteinen, (.) und es ist wird auch als (.)  
3 LAGERhausviertel bezeichnet; (.) dort wurden früher eben die ganzen WAREN- 3 die mit  
4 den handelsSCHIFFEN ankamen,=so was wie jetzt TABAK und tee und kaffee, (.) wurde eben  
5 hier GELAGERT. 4 und auch heutzutage werden hier immer noch einige dinge GELAGERT; (-  
6 -) 5 es gibt aber auch CAFÉS und restaurants und büros; genau. (--) mir gefällt die  
7 speicherstadt SO gut, wegen den gebäuden. (-) 6 man kann auch BOOTSTOUREN halt hier  
8 durch die durch die kanäle machen, (.) und die ganzen GEBÄUDE sind, ja auch mit den  
9 mit BRÜCKEN- 7 hier verbunden. (--) und ich finde, es hat so ein bisschen was von  
10 VENEDIG. (.) ja, gefällt mir RICHTIG gut. das zieht sich durch die ganze hamburger  
11 ALTSTADT. (--) ich will mal kurz gucken, ob wir noch mal die ANDERE seite. 8  
12 LN: WOW! (.) und wie - äh wie ALT sind gebäude, hier;  
13 LH: genau; (-) die SPEICHERSTADT wurde gebaut- ENDE des 19. jahrhunderts.  
14 LN: okay, (-) COOL, ja;



**Beispiel 1<sup>2</sup>:** Ausschnitt aus der Episode *Im Speicherstadt* (Fall 3)

Für die tiefer liegenden interkulturellen Prozesse erweisen sich bei der interkulturellen Raumerkundung folgende Dimensionen als zentral: die Ko-Konstruktion der Erlebnisse (Synchronisierung bei der Wahrnehmung, Einordnung, Verknüpfung mit oder Aushandlung von Deutungsmuster(n)), die Entwicklung einer reflexiven Distanz, die emotional-expressiven Dimensionen der Raumerkundung. Diese werden im Folgenden näher dargestellt.

Die erste wichtige Dimension ist die Ko-Konstruktion der Erlebniswelt, die anders als in der analogen Welt hier durch den Überraschungseffekt einer entgrenzten Als-Ob-Welt intensiviert ist und durch die Notwendigkeit der Synchronisierung zur Generierung eines mental geteilten Raums verstärkt wirkt. Zum Ausdruck kommt beim Aufeinander-Beziehen der Wahrnehmung und räumlichen Synchronisierung die gegenseitige Anregung zum Teilen von Eindrücken und Reflexion. So werden gleich bei der Verortung und ersten Erkundung des virtuellen Raums Fragen nach dem persönlichen Gefallen und nach emotionalen Empfindungen gestellt sowie (hypothetische) Fragen zur Verknüpfung der eigenen Lebenswelt mit der des Kulturträgers, wie im folgenden Beispiel (s. Beispiel 2). Durch die Auflösung der räumlichen Grenzen und neue

<sup>2</sup> Screenshots, die ergänzend zu den (GAT-2-Minimal-)Transkripten gezeigt werden, bilden die aktionale Perspektive der LN ab.

Perspektivierungen wird eine mögliche Distanz zum Kulturträger abgebaut, konzeptionelle Fusionierung (Z. 7-9), ein partizipatives und ko-konstruktives Erleben angeregt.

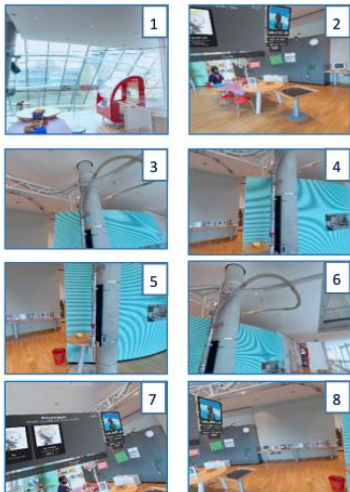
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 LH: na, wie gefällt dir das so hier drin? (lacht) <b>1</b></p> <p>2 LN: ja, es ist- es ist SCHÖN, (lacht) ja;</p> <p>3 es ist GUT, (lacht) zu besuchen;</p> <p>4 ich habe hier NICHT vorher kommen, so, ja;</p> <p>5 ich, ich MÖCHTE, ich hätte äh ein HAUS wie</p> <p>6 dieses, (lacht) <b>2</b></p> <p>7 LH: (lacht) würdest du dein haus auch so EINRICHTEN?</p> <p>8 WÜRDEST du auch solche stühle kaufen? oder so</p> <p>9 eine TAPETE an die wand? <b>3</b></p> <p>10 LN: (lacht) ja, nee; äh MEIN haus ist ein bisschen</p> <p>11 mehr- (lacht) wie IKEA MÖBEL sozusagen; (lacht)</p> <p>12 <b>4</b></p> <p>13 LH: ja, bei mir AUCH, (lacht) SEHR modern;</p> <p>14 MODERNER als das;</p> <p>15 LH: ja, (lacht)</p> |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|

**Beispiel 2:** Ausschnitt aus der Episode *Im Museum Goethes Haus* (Fall 1)

Der LN zeigt bei der virtuell entgrenzten Verortung im Goethe-Haus eine Hingezogenheit und positive Gefühle (Z. 5), eine hypothetische Referenz auf ein mögliches Teilen des Kulturraums, dann eine Selbstbewusstheit und eine relativierende Distanz (Z. 10-11) bzw. konstruiert im perzeptiven Reflektieren eine kulturelle Differenz. Die LH äußert synchronisierende, empathische Bekundungen, ordnet diese Differenz als geteilt mit einer positiven Evaluation ein (Z. 13-14), was die positive emotionale Valenz, das Gefühl der Gemeinschaftlichkeit verstärkt, die Grenzen zwischen der Eigen- und Fremdkultur im klassischen Sinne auflöst und diese mit der geteilten Kultur des dritten Ortes ersetzt. Das interkulturelle Lernen zeigt sich dabei im Ko-Konstruieren eines geteilten Erlebnisses mit der Synchronisierung in der Wahrnehmung, Evaluation und Einordnung in Bezug auf ein geteiltes Deutungsmuster und bei der gemeinsamen Überwindung der Differenz.

Eine weitere wichtige Dimension ergibt sich aus der Neuigkeit der körperlichen Erfahrung in der SVR-Landschaft, die oft als widersprüchliches Gefühl der *immersiven* Selbst-Distanz erlebt wird: Einerseits ist man in der Welt mit intensiven Wahrnehmungen, emotionalen Erlebnissen und intersubjektiven Synchronisierungen überflutet; andererseits hat man (technisch bedingt) eine gewisse Distanz zur Welt und erlebt sein Selbst vom eigenen Körper entkoppelt. Als virtueller Wanderer taucht man in die Welt ein, ohne ein Teil davon zu sein und entwickelt eine konzeptionelle Distanz bzw. eine andere „Brille“, ein anderes räumliches Gefühl und andere Dynamiken der raumbezogenen Reflexivität. Dazu tragen zusätzlich die erkannten Differenzen zwischen der virtuellen und der

bereits live erlebten Welt sowie zwischen früher (abgebildet in der virtuellen) und aktueller Welt bei. Die virtuelle Landschaft mit statischen, eingefrorenen Bildern mit stetiger wahrnehmungsbezogener und mentaler Synchronisierung mit dem Anderen und dem Gefühl einer Pseudo-Bewegung führt zu einer Entkopplung und Distanzierung zu den Orten, Gegenständen und abgebildeten Personen bzw. zu einem anderen situierten Ich-Erlebnis und möglicherweise zur Distanz zu vertrauten Wahrnehmungs-/ Deutungsmustern (zum Abbau von kulturellen Wahrnehmungsfiltern) bzw. zu anderen Dynamiken der (kulturbezogenen) Reflexivität. So zeigt sich in den hier untersuchten Beispielen oft eine intensive Distanz zu alltäglichen Gegenständen, die neue Erlebnisepisoden triggert und zur Neu-Kontextualisierung, und Neu-Funktionalisierung des scheinbar Vertrauten bewegt. Dies veranschaulicht auch das folgende Beispiel (3): Während die LH die neue Umgebung kommentiert (Z. 1-5), erkundet der LN die Umgebung intensiv. Abbrüche, Verzögerungen, Pausen und Wiederholungen deuten auf kognitiv intensive Erfahrungen mit einer kritisch-reflexiven Distanzhaltung zum Raum und einem unbekannten Objekt (Rohrpost) hin, denn der Blick des LN verweilt auf einem alltäglichen, auf den ersten Blick unauffälligen und in diesem Moment irrelevanten Gegenstand, der hier aber hinterfragt wird (vgl. Z. 7-10).

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 LH: hier findet man ganz VIELE ausstellungsstücke,<br/> 2 über die KOMMUNIKATION, also, über die ganze<br/> 3 GESCHICHTE der kommunikation, von früher;<br/> 4 also, sehr weit ZURÜCK bis jetzt;<br/> 5 also, es ist sehr INTERESSANT. 1<br/> 6 genau, weil ich finde es / ich war einmal<br/> 7 LN: hm? ja, ich habe HIER nicht vorher- ähm (2s)<br/> 8 ich werde NICHT vorher; 2 äh (2 s) und was sind<br/> 9 DIESE, äh was sind diese DINGE? 3 ja, diese,<br/> 10 wie heißt- 4<br/> 11 LH: das ist ein ROHR.<br/> 12 LN: ah okay,<br/> 13 LH: da kann man, so wie es aussieht; hier VORNE,<br/> 14 ich weiß nicht, ob du das siehst;<br/> 15 da kann man eine POST rein stecken, eine RÖHRE?<br/> 16 5 dann hier einmal DRUM HERUM; 3<br/> 17 LN: (lacht) !ah! (laacht) !ja! (lacht)<br/> 18 LH: ich weiß nicht, wo sie RAUSKOMMT,<br/> 19 aber man kann damit PAPIER schicken; 6<br/> 20 LN: haha, (lacht) aus dem MÜLL, oder so; (lacht) 7<br/> 21 LH: ich weiß nicht; (lacht) 2<br/> 22 LN: aus dem ALTPAPIERMÜLL, (lacht) 1<br/> 23 LH: VIELLEICHT auch das; (lacht) ja, (lacht) 8<br/> 24 LN: (lacht)<br/> 25 LH: okay, gehen wir in ein ANDERES stockwerk,<br/> nach unten;</p> |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

**Beispiel 3:** Ausschnitt aus der Episode *Im Museum für Kommunikation* (Fall 1)

Die kritische Distanzhaltung, der Bruch im Erwartungshorizont und Probleme in der Verknüpfung des Objekts mit dem vertrauten Deutungsmuster zur Erkennung seiner Funktionalität führt zur Initiierung einer erklärenden Nebensequenz.

Nachdem die LH (Z. 11-16) dieses unbekannte Objekt zu situieren und funktional zuzuordnen versucht, reagiert der LN zuerst lachend und mit dem Ausdruck der bestätigenden Überraschung, aber führt an der Stelle, wo der LN keine eindeutige Erklärung hat, kollaborativ, in einem scherzenden Modus und mit einem möglichen Lösungsvorschlag weiter, der potenziell mit einem anderen Deutungsmuster kompatibel wäre (hier der Mülltrennung). Dabei entsteht durch das Lachen und gemeinsames Raten ein interaktiv erlebnisreicher Hotspot. Die Hinterfragung der Funktionalität eines Gegenstands und eines Deutungsmusters, entsteht aus der medial bedingten reflexiven Distanz und triggert die kollaborative Arbeit an einem möglichen Deutungsmuster, wobei der LN dabei eine wichtige konzeptionelle Brücke zu einem anderen als zielkulturtypisch erkannten Deutungsmuster schlägt, was über logisch situierte Inferenzen der LH hinausgeht. Das gemeinsame Lachen bringt zugleich das Erkennen und die relative Gültigkeit dieses Deutungsmusters zum Ausdruck sowie die geteilte reflexive Distanz dazu. Dieses Erlebnis hat eine positive emotionale Valenz und unterstützt die Entwicklung der diskursiven Interkultur als Kultur des dritten Ortes. Tandempartner entwickeln durch das medial geänderte Raumerlebnis eine Distanz in der Wahrnehmung und Reflexion und arbeiten kooperativ nicht nur an der Synchronisierung der Wahrnehmung und Evaluation, sondern an gemeinsamer Deutung und Verknüpfung mit möglichen Deutungsmustern, wodurch ihr geteilter mentaler, interaktiver und aktionaler Raum wächst.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 LH: äh, hier gibt es ausstellungen von wissenschaft,<br/> 2 wie sie vor langer zeit probiert wurde; <b>1</b><br/> 3 LN: !UH! (lacht) !WOW! <b>2</b><br/> 4 LH: also, hier sind ganz viele ORGANE, und TIERE,<br/> 5 EINGelegt; <b>3</b><br/> 6 LN: !UH! (lacht) !JUH! (lacht)<br/> 7 LH: (lacht) genau. <b>4</b> (unverständlich). ja, (lacht)<br/> 8 also, die sind EINGELEGT; sagt man. die liegen<br/> 9 im wasser, also, EINGELEGT; <b>5</b> konserviert.<br/> 10 LN: mhm, (lacht)<br/> 11 LH: genau; (lacht)<br/> 12 LN: (lacht) !WOW! (lacht) <b>6</b><br/> 13 LH: ich fand das immer, also,<br/> 14 ich war als KIND hier schon-<br/> 15 und ich fand das immer sehr !GRUSELIG!, (lacht)<br/> 16 als ich KLEIN war; (lacht) <b>7</b><br/> 17 LN: !AH! (lacht) aha, (lacht) !UH! (lacht)<br/> 18 LH: (lacht) !OH! ja, da OBEN? <b>3</b> die ORGANE,<br/> 19 also, herzen und nieren; und was HIER so ist.<br/> 20 <b>7</b><br/> 21 LN: mhm, (lacht) es ist, (lacht)!WOW! !WOW! <b>8</b><br/> 22 LH: okay; (lacht)<br/> 23 gehen wir jetzt zu einem ANDEREN raum.</p> |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

**Beispiel 4:** Ausschnitt aus der Episode *Im Naturmuseum* (Fall 2)

Die nächste wichtige Dimension bezieht sich auf die emotionale Involvierung/ Betroffenheit, emotionale Synchronisierung und das Ko-Konstruieren der

Expressivität. Die virtuelle Multimodalität mit *embodiment* triggern abwechslungsreiche, dynamische, emotional intensive Erlebnisse, die LN auf diesem Sprachniveau (A2) selten lexikalisieren können, sondern diese eher mit emotionsgeladenen Interjektionen, einfachen Expressionsausdrücken und intensivem Lachen begleiten. Indem LH die Erlebnisse durch Verweise auf spannende Perspektiven und Gegenstände steuern oder narrative Reflexe aus der eigenen Perspektive in die Vergangenheit einbauen, sorgen sie für eine Dynamik der Wow-Erlebnisse und fördern den Emotionsausdruck in der Fremdsprache. So wächst der mental geteilte Raum um die Komponente der geteilten Emotion und die Synchronisierung bei der Evaluation und emotionalen Einordnung der Erfahrung. Diese emotionale Involvierung sowie das interaktive Management der emotionalen Betroffenheit zeigt sich bei der mehrdimensionalen Verankerung neuer Lexika und landeskundlichen Inhalte als besonders relevant. So befinden sich Tandempartner im folgenden Beispiel (4) im Naturmuseum und sind mit eingelegten Organen umgeben, was die emotionale Betroffenheit intensiviert. Der LH modelliert dabei den sprachlichen Input (*eingelegt*, Z. 7-11) authentisch, multimodal fokussierend (Bild 5), sprachförderlich variiert (vgl. Paraphrasen/ Synonyme), aber vor allem erlebnisbasiert emotional, denn die Erklärung wird mit einem narrativen Reflex aus der eigenen Kindheit und mit einer stellvertretenden Emotion (vgl. *gruselig*) interaktiv bereichert und dynamisiert. Interaktionen dieser Art, auch wenn nicht typisch landeskundlich, verstärken die diskursive Interkultur. Empathisches Verständnis und emotionale Synchronisierungen tragen zur interkulturellen Fusion der emotionalen Erlebniswelten bzw. zur transkulturellen Erfahrungen bei. Der interkulturelle Lernraum wird emotional positiv gefüllt und mit geteilten (impliziten) Bedeutungen und empathischen Praktiken erweitert.

## **5. Potenziale der kooperativen Erkundung von SVR-Räumen für kulturreflexives Lernen**

Die virtuelle Landschaft ermöglicht es nicht nur, räumliche Grenzen zu überwinden und den kulturellen Raum anders (mental, interaktiv und emotional ko-konstruktiv) zu dimensionieren, sondern vor allem Orte zu besuchen, die an subjektive Erlebnisse und individuell-kulturelle Verortung gebunden sind und einen authentischen Einblick in die Kulturphänomene aus der subjektiven Perspektive der Tandempartner geben. Gebunden an spezifische individuelle Erfahrungen und Deutungen tragen sie zur Überwindung von kulturellen Dichotomien und zur transkulturellen Verbindung bei. Die Potenziale zur Förderung der Kulturreflexivität ergeben sich aus der Erfahrung der diskursiven Interkultur, bei der Überwindung der Differenz (in der Wahrnehmung und Deutung), in Brückenhandlungen sowie aus der Entwicklung der reflexiven Distanz und Relativierung kultureller Filter. So zeigt sich im folgenden Beispiel

(5) (Z. 1-14), wie der LN den Marktplatz seiner Heimatstadt als einen beliebten Ort im Wetterbericht vorstellt, aber dabei eine relativierende Distanz dazu sowie mögliche Infragestellung dieser Praktik (bei der Hinterfragung der Gründe dafür) bzw. eine kulturelle Haltung zeigt. Danach stellt der LN lachend fest, dass dies aus der Perspektive der LH als fremdkultureller Person nicht interessant, relevant und verständlich sein könnte. Erkannt wird die kulturell-bedingte mentale Differenz, um diesen Ort als kulturell-spezifischen Raum mit spezifischer Funktion und Bedeutung sowie in zusammenhängender Deutungspraktik zu verstehen. Hier zeigt sich die doppelte reflexive Distanz, einerseits zum Eigenkulturellen und andererseits zur kulturbedingt unterschiedlichen Deutungspraktiken des Anderen. Die LH zeigt großes Interesse und synchronisiert sich interaktiv (Z.13-14), woraufhin der LN den Impuls zum Austausch über den Eindruck und die ästhetische Wahrnehmung gibt (Z.15), indem sie die geteilte Erfahrung der Schönheit des Ortes unterstellt. Darauf reagiert die LH mit dem Kommentar der erkannten Andersartigkeit, polarisiert gewissermaßen durch die Verwendung von Adjektiven (*Spanisch* vs. *Deutsch*) und mehrfache Wiederholung von *anders*, wobei die Differenz und Andersartigkeit als positiver Mehrwert hervorgehoben werden. Dies erweist sich für den weiteren Verlauf als wichtig, denn anschließend erfolgen zwei Ereignisse mit interkulturellen Brückenhandlungen – bezogen auf anscheinend geteilte Konzepte wie der Marktplatz und das Jugendstil-Gebäude, bevor kulturell markierte Phänomene (die katalanische Flagge als gesellschaftlich-politisches Statement) thematisiert werden, wodurch die Verflochtenheit unterschiedlicher Kulturräume an einem Ort erlebbar wird.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 LN: dieser PLATZ 1 ist bekannt, 2 (lacht)<br/> 2 weil / wenn in der FERNSEHER, 3 dass das-<br/> 3 WETTER schau, das wetter ja ZEIGEN, äh<br/> 4 LH: ja?<br/> 5 LN: in in der FERNSEHER sie immer schauen, 4<br/> 6 dieser PLATZ. (1s) ich ich weiß nicht 3 WARUM,<br/> 7 aber sie schauen, blicken über VERSCHIEDENE<br/> 8 orte- und 5 diese, diese platz, ist immer da<br/> 9 in der FERNSEHER; 6 (-) ich glaube, das ist,<br/> 10 (lacht) nicht INTERESSANT für dich, 7 (lacht)<br/> 11 LH: (lacht)<br/> 12 LN: (lacht) aber, du kannst- 7<br/> 13 LH: (unverständlich) hören, wie es bei EUCH ist; 3<br/> 14 also, es ist schon INTERESSANT für mich.<br/> 15 LN: okay. 4 und die gebäude sind SCHÖN 8, oder 9,<br/> 16 LH: ja, sie sehen sehr ANDERS aus; als in<br/> 17 deutschland. 10 also, SPANISCHE gebäude sind<br/> 18 anders, als in deutschland; 10<br/> 19 das ist auch SCHÖN; 8</p> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|

**Beispiel 5:** Ausschnitt aus der Episode *In der Heimatstadt des LN,*  
*am Marktplatz* (Fall 1)

Die ursprünglich subjektive Perspektivierung wird dabei im Sinne einer adressatenorientierten Annäherung geöffnet und im Sinne der diskursiven

Interkultur mit Brückenhandlungen bereichert. Diese zeigen sich zuerst beim Äquivalenz herstellenden Bezug zum Marktplatz (Z. 21-33): Der Ort wird als Marktplatz eingeordnet bzw. im Sinne der deutschen Sprache äquivalent beschrieben, wobei der Unterschied mit der wortwörtlichen Übersetzung der Originalbezeichnung hervorgehoben wird und als Raum mit eigener kulturspezifischer Bedeutung vorgestellt wird. Ähnlich wird im nächsten Ereignis (Z. 34-45) im Sinne einer interkulturellen Brückenhandlung bei der Fokussierung eines Jugendstil-Gebäudes auf die Relevanz, kulturelle Äquivalenz und spezifische Verbreitung eines äquivalenten Baustils in Deutschland verwiesen, aber genauso wird die Andersartigkeit hervorgehoben. Dabei öffnen die Ausdrücke der epistemischen Unsicherheit den interaktiven Raum für die gemeinsame Deutung und ko-konstruktive Einordnung.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>20 LN: mhm.<br/> 21 LN: ja, das ist das rathaus von die stadt; <b>11</b><br/> 22 und jedes diensttag und Samstag, ja, es gibt<br/> 23 ein markt hier; in diesem platz. <b>12</b><br/> 24 LH: es gibt einen marktplatz hier?<br/> 25 LN: ja, genau. ich glaube, wenn diese stadt wäre<br/> 26 in deutschland- (lacht) wir heißen das<br/> 27 marktplatz; (lacht) <b>12</b> wirklich, (lacht) ah<br/> 28 ja, hier, ich kann lesen- <b>3</b><br/> 29 weil ich mich nicht erinnere,<br/> 30 dass wir heißen das die größte platz, <b>13</b><br/> 31 oder so die die haupt, die hauptplatz oder so,<br/> 32 <b>14</b>, aber ja, das ist die markt,<br/> 33 die marktplatz. ja. <b>8</b><br/> 34 und das ist es gibt ein gebäude hier, ja,<br/> 35 dieses gebäude ist jugendstil; <b>15</b> glaube ich,<br/> 36 LH: mhm. ja,<br/> 37 LN: aber ich meine, in deutschland, <b>13</b> sie haben<br/> 38 viele jugendstilgebäude auch, <b>15</b> ich glaube,<br/> 39 aber der, der es sieht ein bisschen ähm<br/> 40 verschieden; <b>15</b> ich glaube vielleicht nicht<br/> 41 das <b>16</b> das könnte vielleicht auch in<br/> 42 deutschland sein, ich meine, ich bin nicht<br/> 43 sicher, <b>13</b> ähm<br/> 44 LH: wir haben in deutschland auch jugendstil; <b>17</b><br/> 45 aber die sehen schon anders aus;<br/> wie du gesagt hast, hast du recht.</p> |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

LN: und wir können nicht näher gehen; aber es gibt hier eine, bilder, **15** hier. und jedes jedes zeigt einer eine zeigt frühling, **16** die andere- ja genau; frühling, herbst, aber wir können das sehen, sie sind gemalt, auf dem gebäude, hier. **15** und du kannst auch sehen, dass in dieser stadt- (lacht) viele, **18** katalanische leute, (lacht) wohnen; weil, es ist voll, aus (lacht) es gibt viele flaggen, und so,

### Beispiel 5: Fortsetzung

Die Brückenhandlungen zeigen sich bei der adressatenorientierten Darstellung und perspektivischen Annäherung sowie bei der (pro-)reaktiven Herstellung von konzeptionellen Brücken. Die Differenz wird gewahrt, denn sie dient als Impuls für weitere Aushandlungen und kooperative Deutungen im Sinne der diskursiven Interkultur. Die kulturreflexive Ko-Konstruktivität zeigt sich in der gemeinsamen

Deutung und Entwicklung von konzeptionellen Brücken zur Einordnung der Differenz. Das Kulturreflexive ergibt sich demnach einerseits aus der Differenzerfahrung in der Wahrnehmung und Einordnung, aus der kulturreflexiven (Selbst-)Distanz, der nicht-evaluativen, offenen Haltung, in der Andersartigkeit als Mehrwert und Differenz als Impuls erkannt werden. Andererseits eröffnen brückenbildende Handlungen den interaktiven Raum und fördern die diskursive Interkultur.

Für Tandempartner sind bestimmte Orte „spaces of personal significance“, die mit Emotionen, Erfahrungen, Handlungen und Bedeutungen gefüllt sind und daher anders wahrgenommen und bewertet werden. Die interaktive Differenz in der Raumfüllung triggert ko-konstruktive Deutungen und dient als Impuls für das kulturreflexive Lernen. Dies veranschaulicht auch das folgende Beispiel (6), in dem die erlebte Differenz in der Raum-Wahrnehmung und Füllung zur diskursiven Aushandlung und kulturreflexiven Bereicherung führt. Die Episode beginnt am Parkplatz eines Wohnviertels der LN mit dem emotionalen Verweis auf die genaue Verortung der eigenen Familie. Dies evaluieren Tandempartner zuerst unterschiedlich positiv (*richtig cool* vs. *nicht schlecht*), wodurch sich zuerst eine unterschiedliche Wahrnehmung und emotionale Füllung des Raums andeutet. Der LH fragt nach weiteren Einordnungen und Erklärungen (Zeile 5), bedingt u.a. durch ein anderes Wohnkonzept, mit anderen räumlichen Erwartungen und Werten. Die lachenden Momente auf beiden Seiten ambigüieren das Ganze zusätzlich und öffnen den Raum für die Ko-Konstruktion neuer Deutungen. Die LN versucht (Zeile 9) dies mit sozio-geschichtlicher Einordnung, Beschreibungen und funktions-bezogenen Zuschreibungen (*einfach und praktisch*) einzuordnen, aber – wie sich anschließend zeigt – mit Ausdrücken, die eine andere Deutung als für den LH haben, denn bedingt durch das Inferenz steuernde Adjektiv *sozial* und das fehlende sozio-geschichtliche Vorwissen (*aus ... Zeit*) sowie andere raumbezogene Deutungsmuster werden diese seitens LH anders und negativ evaluativ eingeordnet (*billig*) (Zeile 16). Im Versuch des LHs, sein Verständnis zu demonstrieren, zeigt sich eine konzeptionelle Differenz und eine evaluative Haltung, die weitere Aushandlungen und Brücken schlagendes Handeln der LN auslösen. Da dies aber auf dem Sprachniveau der LN noch nicht problemlos möglich ist, wechselt die LN ins Englische (Zeile 20-25). Die LN zeigt zuerst Akzeptanz für den interpretativen Versuch des LHs, aber elaboriert genauer zu ihrer vorherigen Zuschreibung und ordnet das Ganze (mit der Funktionalität, Sicherheit für die Einwohner und einer funktional akzeptablen Ästhetik bzw.) im Sinne des eigenkulturellen Deutungsmusters und füllt den Raum mit Deutungen aus der Perspektive der Einwohner ein. Der LH fasst das noch einmal auf Deutsch zusammen (Zeile 26), reduziert dies, indem die anschlussfähige

Bedeutungskomponente fokussiert wird und die Aktualisierung des *Common Grounds* indiziert. Die Differenz dient als Ressource für eine diskursive Entwicklung, Verknüpfung verschiedener Perspektiven, Bedeutungen und zur Aushandlung geteilter Deutungen.

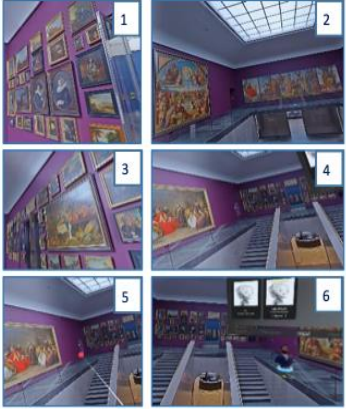
|    |                                                                          |                                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | LN: tschicki, tschicki, tschick. (lacht) und !wow! ähm (lacht)           |  |
| 2  | so ta_tata_ta; 1 ich, also meine familie lebt in diese- (lacht)          |                                                                                    |
| 3  | LH: ja? (lacht)                                                          |  |
| 4  | LN: aha, ja, das ist richtig !COOL!, (lacht) 2                           |                                                                                    |
| 5  | LH: hier? okay; nicht schlecht; und wo ist das? (lacht)                  |  |
| 6  | LN: was?                                                                 |                                                                                    |
| 7  | LH: also, wo in der stadt ist das; ist ja irgendwas in der umgebung?     |  |
| 8  | oder so ein wohnviertel, oder?                                           |                                                                                    |
| 9  | LN: ja, das ist ein wohnviertel; ja,                                     |                                                                                    |
| 10 | und ganz sozial gebäude von kommunistischer zeit, (lacht)                |                                                                                    |
| 11 | LH: ah ja? (lacht)                                                       |                                                                                    |
| 12 | LN: ja; es gibt viele gebäude, wie das 3 sehr ähm simple,                |                                                                                    |
| 13 | how do you say simple, (lacht)                                           |                                                                                    |
| 14 | LH: ähm (ls) einfach.                                                    |                                                                                    |
| 15 | LN: einfach, und nicht so schön, aber (lacht) praktisch; (lacht)         |                                                                                    |
| 16 | LH: okay, also die waren billig, als man sie gebaut hat;                 |                                                                                    |
| 17 | günstig zu bauen.                                                        |                                                                                    |
| 18 | LN: was?                                                                 |                                                                                    |
| 19 | LH: waren also die gebäude, waren wahrscheinlich billig zu bauen, da;    |                                                                                    |
| 20 | LN: ja, ja, das war billig, aber viele leute ha ha hatten haben- (lacht) |                                                                                    |
| 21 | noch haben wohnung, 4 ja, so, es ist nicht, ähm ja viele leute           |                                                                                    |
| 22 | äh owns, how do you say?                                                 |                                                                                    |
| 23 | a lot of people and their own flats; that's nice. (lacht)                |                                                                                    |
| 24 | they are not pretty, but also its their. (lacht)                         |                                                                                    |
| 25 | LH: ja, okay, also nicht zur miete, sondern eigentum;                    |                                                                                    |
| 26 | LN: ja;                                                                  |                                                                                    |
| 27 | LH: sozusagen.                                                           |                                                                                    |
| 28 | LN: mhm.                                                                 |                                                                                    |
| 29 | LH: ah, okay. (lacht)                                                    |                                                                                    |

**Beispiel 6:** Ausschnitt aus der Episode *In der Heimatstadt des LN* (Fall 2)

Die *immersive* Erfahrung mit interaktiver Synchronisierung führt zu einer reflexiven Distanzierung, bei der auf die WahrnehmungsfILTER eingewirkt wird, die Raumfüllung reflektiert und ko-konstruktiv erweitert wird bzw. kultur-reflexive Lernprozesse auf eine besondere Art beeinflusst werden. Das Differenzenerfahrung bei der Raumfüllung mit Evaluationen und Zuschreibungen und die erfahrene Relativität und Begrenztheit der eigenen Deutung werden im Sinne der diskursiven Interkultur durch gegenseitige Annäherung kulturreflexiv verarbeitet und der Raum interkulturell umdimensioniert. Die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und die Aushandlung einer wechselseitig anschlussfähigen Deutung erweisen sich als wichtige Lernprozesse für beide Tandempartner.

Im Verlauf der Interaktion ist eine zunehmende Tendenz zu beobachten, bei der sich der Austausch von der Ebene des Kommentierens einzelner Gegenstände hin zu einer Metaebene entwickelt. Dies ist u.a. durch kontextuelle Gewöhnung und zunehmende Distanzhaltung zur virtuellen Umgebung bedingt, aber auch durch kognitive Belastung und Übermüdung, die zu einer weniger

räumlich fokussierten Interaktion führt. So schnuppern die Tandempartner wie im folgenden Beispiel (7) durch die Museumslandschaft, aber lassen sich dabei nicht auf einzelne Bilder, ihre Rezeption oder einfache emotionale und erlebnisbasierte Eindrücke ein, sondern nehmen eine allgemeine Perspektive an. Dabei handelt der LN als Impulsgeber, der zum Thema des bevorzugten Verhaltens im Museum und Ziele der Museumsbesichtigung im Allgemeinen reflektiert (Z. 8-12). Der LN zeigt eine deutliche Initiative, die LH interaktiv einzubinden und zum Teilen der subjektiven Eindrücke anzuregen. Genauso zeigt die LH eine interaktive Entwicklung beim Hervorheben, Pointieren und Kondensieren wichtiger Aussagen aus dem Turn des LN, wodurch einerseits eine erwerbsförderlich sprachliche Variabilität situiert und modelliert, andererseits den interaktiven Raum für die weiteren Impulse des LN und für die diskursive Landeskunde öffnet.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 LH: wie gefallen dir denn solche kunstwerke? 1<br/> 2 LN: ich mag sie, ich mag sie, ja, ja; 2<br/> 3 die sind nicht modern, aber ja,<br/> 4 sie sind schön hier; ja, ja, auf jeden fall;<br/> 5 gefälltst du diese bilder? 3<br/> 6 LH: ich finde die bilder auch ganz schön;<br/> 7 es sind vielleicht keine bilder,<br/> 8 die ich mir zu hause aufhängen würde,<br/> 9 aber ich finde sie schön, mir mal anzuschauen;<br/> 10 4<br/> 11 LN: ja, ja, genau. ich finde auch die geschichte-<br/> 12 verbinden mit die bilder interessant; ich,<br/> 13 normalerweise es gibt ein bisschen eine- 5,<br/> 14 ja, eine, ein text oder so; und ich lese da<br/> 15 dann; man kann etwas zu dieser zeit lernen.<br/> 16 so, ja, so es ist interessant;<br/> 17 LH: das finde ich auch schön bei museen,<br/> 18 dass man viel lernt; über die vergangene zeit.<br/> 19 6 genau da hast du recht.</p> |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

**Beispiel 7:** Ausschnitt aus der Episode *Im Städel Museum* (Fall 1)

Eine weitere diskursive Entwicklung, beobachtbar in fortgeschrittenen Phasen der Interaktion, ist die Transformation des landeskundlich-orientierten Gesprächs zum Austausch über *spaces of personal significance*, über individuell kulturell relevante Orte bzw. lebensweltliche Räume, die in impressionistischer Manier in der SVR-Umgebung schnell besucht werden und flüchtige Einblicke in persönlich relevante Handlungskontexte, Stimmungen, emotionale Erinnerungen, soziale Bindungen, kulturelle Zugehörigkeit und das Selbstverständnis geben. Diese werden vor allem gezeigt und erlebt, sprachlich sparsam aufgegriffen, in ihrem Spezifikum eingeordnet, selten anekdotisch oder mit Elaborationen ergänzt, aber erweisen sich als wichtig zur Stärkung der sozialen Bindung, der Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte und einer interaktiven Annäherung.

## 7. Schlussfolgerung

Die SVR-Landschaft *Wander* hat sich in der vorliegenden Studie als wichtige Ressource für erlebte Landeskunde und Förderung für das interkulturelle und kulturreflexive Lernen bestätigt. Als digitale Wanderer im Tandem erkunden Lernende *immersiv* und kulturreflexiv, interessengeleitet und selbstbestimmt (inter)kulturelle Räume, bewegen sich dabei ko-adaptiv durch die virtuelle Landschaft, während die Anzahl, Dauer und Dynamik der Ereignisse authentisch variiert bzw. erfahrungsbasiert landeskundliche, interkulturelle und kulturreflexive Lernprozesse unterschiedlich ausgeprägt, authentisch kombiniert bzw. in bestehende Wissensstrukturen integriert werden. Erkennbar ist dabei (technisch und *immersiv* bedingt) eine Bewegung von einer allgemeinen umgebungsreflektierenden, erlebniszentrierten Ebene über detaillierend-fokussierende und gegenstandszentrierte Ebene zu interkulturellen Episoden mit kulturvergleichenden oder Gesprächen auf der Metaebene, während abschließend eine Tendenz zu flüchtigen Erlebnissen in impressionistischer Manier in *spaces of personal significance*, angereichert mit narrativen Reflexen, festzustellen ist. Beide Tandempartner agieren reziprok, auf Augenhöhe, berichten nicht nur aus der eigenkulturellen, sondern einer empathischen, adressatenorientierten, kulturvergleichend reflektierenden Perspektive und nutzen erkannte Differenzen als bereichernden Impuls für eine Vertiefung und Entwicklung einer geteilten Perspektive. Als besonders wichtig erweisen sich die Erfahrung der Ent-Grenzung, die kollaborative Erkundung verschiedenster Orte und aus verschiedenen Perspektiven sowie die Um-Dimensionierung des (Kultur-)Raums zu einem ko-konstruierten, mental, interaktiv und emotional geteilten Konzept, gebunden an das geteilte situative Erlebnis. Der Kulturraum wird hier also nicht einfach über typische Kulturträger/-zeichen rezipiert, sondern erlebnisbasiert, gebunden an subjektive Wahrnehmung, emotional und ko-konstruiert, indem Orte gemeinsam erlebt, wahrgenommen, Handlungen und Bedeutungen ko-konstruiert werden und diese mit vertrauten Deutungsmustern verknüpft oder neue ausgehandelt werden. Die technisch bedingten, mehrdimensionalen Synchronisierungen tragen zur Auflösung von Grenzen zwischen ICH und DU bzw. der Eigen- und Fremdkultur und generieren einen diskursiv geteilten, drittkulturellen Raum, in dem sich die Tandempartner empathisch, offen und emotional aufeinander einlassen, sich harmonisierend und kooperativ begegnen und sich durch Brücken bildende Handlungen interkulturell entwickeln. Das kulturelle Lernen liegt somit authentisch situiert in der Ko-Konstruktion der geteilten Erlebniswelt, in der Synchronisierung der Wahrnehmung, bei der Einordnung und Deutung, bei der Überwindung von Differenzen durch Brückenhandlungen und Entwicklung geteilter Deutungsmuster im Sinne der diskursiven Interkultur.

Eine besondere Relevanz in diesem Zusammenhang hat die reflexive (Selbst-)Distanz, die hier technisch bedingt Irritationsfunken bei der Wahrnehmung generiert und durch die ko-konstruktive Neu-Relationierung der Wahrnehmungs-/Deutungsmuster in einem kooperativ synchronisierenden Akt das interkulturelle Verständnis bereichert. Die erlebten Diskrepanzen der unterstellten gleichen (aber eigentlich eigen-kulturellen) Wahrnehmung und unterschiedlichen (fremdkulturellen) Deutung erweisen sich bei der Synchronisierung in der virtuellen Welt als wichtige Ressourcen für die Aktivierung und Entwicklung des kulturellen Apparats (Rehbein 2006) zur kohärenten und kooperativen Überwindung von Divergenzen durch beidseitig bereichernde Brückenbildungen und Entwicklungen einer diskursiven Interkultur. Die emotional-affektive Dimensionierung der Erfahrung und emotionale Synchronisierungen stellen einen weiteren, ausgeprägten Aspekt dar, förderlich nicht nur für die interkulturelle Empathie, den Erwerb der (Inter-)Kultur des Emotionsausdrucks, sondern für die bessere kognitive Verankerung neuer Wissensbestände, für die interaktive Öffnung und das *empowerment* der Lernenden. Besonders förderlich zeigt sich diese Umgebung für das Training der kognitiven Empathie und der Praktiken zur Herstellung der Intersubjektivität, u.a. bei der adressaten-orientierten Erklärung und kohärenten Darstellung von Zusammenhängen, zur Verständnissicherung, Aushandlung von Bedeutungen oder zum pointierten Aufgreifen und Zusammenfassen des Vorhergesagten. Aus der Perspektive der angehenden Lehrkräfte erweist sich diese Erfahrung als wichtiges interaktives Training, um sich auf die Lernenden optimal, adaptiv und (kognitiv) empathisch einzustellen, die Perspektive der Lernenden in informellen Lernkontexten sowie die Interaktion unterschiedlicher Lernprozesse besser zu verstehen sowie die Kontingenzen und situierten Erwartungen an die Didaktik der Landeskunde, um diese später bei der Konzipierung didaktischer Szenarien und Verknüpfung unterschiedlicher Lernkontexte berücksichtigen zu können.

Trotz aller Vorteile kann die virtuelle Welt das reale Erlebnis nicht ersetzen, aber in bestimmten Kontexten kompensieren, durch die Schulung der Wahrnehmung, des Perspektivenwechsels und die Simulation der Rundgänge kommunikativ vorbereiten sowie Anschlussstrukturen und Reflexionsimpulse für vertiefende Lernprozesse schaffen. Damit die Vorteile der virtuellen Umgebung effektiv genutzt werden können, müssen die Tandempartner mit wichtigen selbstregulativen, reflexiven und Kompetenzen zum Ko-Konstruieren des Lernraums und zur gezielten Vor-/Nachbereitung zwecks kohärenter Verknüpfung mit weiteren Lernprozessen vorbereitet werden, um diese Lernkonstellationen fokussiert und für vertiefte Lernprozesse zu nutzen. Nötig sind außerdem mehrere Lernzyklen in Form kürzerer, dafür aber effektiver Lernhäppchen – zur technischen Gewöhnung, Reduzierung von kognitiven

*loads*, Steigerung des Überraschungswerts, zur Handlungsanpassung und Vertiefung der Lernprozesse. Genauso wäre es wichtig, durch vorbereitende Maßnahmen die Gefahr der Oberflächlichkeit und unsystematisches Handeln vorzubeugen, den Lernraum durch zusätzliche multimediale Inhalte zu bereichern bzw. den Lernprozess durch authentisches *Scaffolding* zu unterstützen, die interkulturelle Interaktion durch Aufgaben zum gemeinsamen Handeln, Kreieren und Schaffen bzw. eine Produktorientierung anzuregen sowie auf variierende Dynamiken und Unterstützung bei der Strukturierung und Komprimierung der Erlebnisse und des Gelernten zu achten. Die Tandempartner sollten dabei unterstützt sein, die verschiedenen Dimensionen des kulturellen Lernens systematisch zu verzahnen und die diskursive Interkultur sowie interkulturelle Lernprozesse zu reflektieren. Um diese Prozesse noch besser zu verstehen, sind weitere Untersuchungen – in aktionsforschenden, triangulierenden, longitudinalen Designs – nötig, u.a. zum Vergleich der Effektivität unterschiedlicher (digitaler) Lernorte in informellen Kontexten sowie verzahnt mit unterschiedlichen didaktischen Szenarien und interdisziplinär fachverbindend. Dazu wäre es wichtig, aus einer interdisziplinären Perspektive den virtuellen Raum, seine Facetten, interaktive Entwicklung und Dynamiken besser zu verstehen, um seine Auswirkungen auf reale Lern- und Kulturräume zu verstehen.

### Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, S. / Stork, A. (2015). Denkmal? Denk mal! Auf der Spur von Erinnerungen an Personen im (urbanen) Raum. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 121-132.
- Ahlers, T. / Lazović, M. / Schweiger, K. / Karsten, S. (2020). Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 237-269.
- Ahlers, T. / Bumann, C. / Kölle, R. / Lazovic, M. (2021). Hololingo! - A Game-Based Social Virtual Reality Application for Foreign Language Tandem Learning. In: Kienle, A. / Harrer, A. / Haake, J. M. / Lingnau, A. (Eds.): Die 19. Fachtagung Bildungstechnologien der Gesellschaft für Informatik, Lecture Notes in Informatics (LNI). Bonn: Gesellschaft für Informatik, 37-48.
- Altmayer, C. (2006). 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 35 (2006), 44-59.
- Altmayer, C. et al. (Hrsg.) (2016). Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Altmayer, C. (2023). Kulturstudien: Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Bachmann-Medick, D. (2006). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Badsübner-Kizik, C. / Janachowska-Budych, M. (2015). Vergangene städtische Räume medial erfahren und didaktisch nutzen? Bilder, Texte, Filme und Gegenstände der 1920er und 1930er Jahre im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Das Beispiel Berlin. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 133-160.
- Biebighäuser, K. (2014). Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr Verlag.
- Brendel, N. / Mohring, K. (2020). Virtual-Reality-Exkursionen im Geographiestudium – neue Blicke auf Virtualität und Raum. In: Beinstainer, A. / Blasch, L. / Hug, T. (Hrsg.): Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten. Innsbruck: Innsbruck University Press, 189-204.
- Brendel, N. / Mohring, K. (2023). Virtual-Reality-Exkursionen. Achtsames Erleben von Kontroversität. In: Gryl, I. / Kuckuck, M. (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 229-245.
- Buchner, J. / Mulders, M. / Dengel, A. / Zender, R. (Hrsg.) (2022). Immersives Lehren und Lernen mit Augmented und Virtual Reality – Teil 1. Didaktische Designs, Konzepte und theoretische Positionen. MedienPädagogik 47 (AR/VR- Part 1).
- Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.) (2015). Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cerri, C. / Jentges, S. (2015). Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 97-120.
- Cerri, C. / Dausend, H. (2015). 'Raum'- Mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 33-52.
- Delhey, Y. / Okonska, D. / Schäfer, A. (2015). Stadt als Museum. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 67-82.
- Dausend, H. (2015). Orte entdecken – Welten beschreiben: Street Art als Impuls für kulturelle und sprachliche Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, C. / Jentges, S. (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 83-96.

- Döring, J. / Thielmann, T. (Hrsg.) (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fohr, T. (2019). Kunst zur Sprache bringen: Planung und Umsetzung von erfahrungsorientiertem Lernen im Museum mit der mobilen Applikation Actionbound. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 143-177.
- Goertz, L. / Hagenhofer, T. / Fehling, C. D. (2021). *Planning the Use of Augmented and Virtual Reality for Vocational Education and Training: A Practical Guide*. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training.
- Hein, R. / Steinbock, J. / Eisenmann, M. / Latoschik, M. E. / Wienrich, C. (2023). Virtual Reality im modernen Englischunterricht und das Potenzial für Inter- und Transkulturelles Lernen. Eine Pilotstudie. In: *MedienPädagogik* 51 (AR/VR-Part 2), 200-222.
- Jentges, S. / Konrad, T. (2019). Landeskunde live. Erkundungen, Exkursionen und Materialpakete für den Nachbarsprachenunterricht. In: *Nachbarsprache Niederländisch*, 80-91.
- Keil-Slawik, R. (1994). Das Gedächtnis lernt laufen. In: Faßler, M. / Halbach, W. R. (Hrsg.): *Cyberspace. Gemeinschaften, virtuelle Kolonien, Öffentlichkeiten*. München: Fink, 207-228.
- Koole, T. / ten Thijs, J. D. (1994). *The Construction of Intercultural Discourse. Team discussions of educational advisers* Amsterdam / Atlanta: Utrecht Studies in Language and Communication.
- Lazovic, M. / Ahlers, T. (2022). DaF im Tandemlernen mit der Hololingo!-App. Eine Analyse von Tandemkommunikation in Game-based Social Virtual Reality. In: *Speech Technologies (Речевые технологии)*. 3-4 (2021), 113-134.
- Nast, C. / Ketzer-Nöltge, A. (2023). Erkundungen im virtuellen Raum. Eine explorative Studie zum Einsatz einer 360°-Tour im DaF-/DaZ-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 3. Online unter: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2023.03.03> (Zugriffsdatum: 26.7.2024)
- Peter, C. / Sprenger, S. (2023). Raumanalyse mit virtuellen Exkursionen. Mit digitalen Medien Exkursionskonzepte zum Hafen Hamburg und zum Wald gestalten. In: Gryl, I. / Kuckuck, M. (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 213-227
- Plötner, K. / Florian N. (2023). Fremdsprachendidaktik meets 360° & Virtual Reality. Studierendenperspektiven im Master Lehramt. In: *MedienPädagogik* 51 (AR/VR - Part 2), 140-159.
- Rehbein, J. (2006). The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture, and society. In: Bühlig, K. / ten Thijs, J. D. (Ed.): *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam etc.: J. Benjamins, 43-96.
- Schäfer, C. / Rohse, D. / Gittinger, M. / Wiesche, D. (2023). Virtual Reality in der Schule. Bedenken und Potenziale aus Sicht der Akteur:innen in interdisziplinären Ratingkonferenzen. In: *MedienPädagogik* 51 (AR/VR - Part 2), 10-33.

- Seipold, J. (2017). Lernergenerierte Kontexte. Raum für personalisiertes und selbstgesteuertes Lernen und Ideengeber für ein „Ökologiemodell von Aneignung. In: Mayrberger, K. / Fromme, J. / Grell, P. / Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer, 29-44.
- Steinbock, J. / Hein, R. / Eisenmann, M. / Latoschik, M. E. / Wienrich, C. (2022). Virtual Reality im modernen Englischunterricht und das Potenzial für Inter- und Transkulturelles Lernen. In: MedienPädagogik 47 (AR/VR - Part 1), 246-266.
- TeCoLa Project, online zugänglich unter: <https://sites.google.com/site/tecolaproject/> (Zugriffsdatum: 26.7.2024)
- Tillmann, A. / Weßel, A. (2018). Das digitale Spiel als raum-zeitlicher Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Grell, P. / Fromme, J. / Pietraß, M. / Hugh, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Der digitale Raum. Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 111-132.
- Weber, S. (2020). Exploring the potential of virtual reality for learning – a systematic literature review. Online unter: <http://dx.doi.org/10.25819/ubsi/2976> (Zugriffsdatum: 25.7.2024)
- Werning, E. (2023). Virtual Reality in Softskill-Training und Coaching Theoretische und praktische Einführung sowie Anwendungsbeispiele. Berlin: Springer.



# Alman Dilinin Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Türkiye’de Bir Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği

Meryem Banu MERCAN

## Abstract

### ***Student Perspectives on Remote Teaching of the German Language: A Case Study from a School of Foreign Languages in Turkey***

The COVID-19 pandemic, which has impacted the entire world, has brought about significant changes in the education system in Türkiye, compelling all educational institutions to adopt remote learning swiftly. This rapid adoption has led to various challenges in many areas of education, including teaching of the German language. The aim of this qualitative study is to examine the strengths and weaknesses of remote teaching of the German language in a Turkish school of foreign languages, based on student perspectives, and to contribute to the improvement of the language teaching process using the findings obtained. Data were collected during the 2021-2022 academic year from 40 volunteer students through open-ended questions administered via Google Forms. Content analysis was applied to examine students' individual learning experiences, focusing on themes related to technical infrastructure issues and limited opportunities for interaction, both of which influenced language learning outcomes in the remote setting. Findings indicate that students faced several obstacles in developing their language skills remotely, especially due to constraints on interaction-based learning. Another key insight was that remote learning often fell short in providing the social interaction and immediate feedback that in-person learning offers. The study recommends adopting hybrid education models that blend the advantages of both in-person and remote learning to enhance foreign language acquisition. Regularly refining course content based on student feedback and integrating digital tools into language instruction could further strengthen the effectiveness of future foreign language education.

**Key Words:** *remote education, German language, foreign language teaching, pandemic*

## Özet

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, Türkiye’de de eğitim sisteminde büyük bir değişime yol açmış ve tüm eğitim kurumları hızla uzaktan eğitime geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Bu hızlı değişime adaptasyon sürecinde eğitimin birçok alanında olduğu gibi Almanca öğretiminde de çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu nitel çalışmanın amacı, Türkiye’de bir yabancı diller yüksekokulunda Almanca dilinin uzaktan öğretiminin, öğrenci görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz yönlerini incelemek ve elde edilen bulgularla dil öğretim sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktır. Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gönüllü 40 öğrenciden Google Forms

aracılığıyla açık uçlu sorular kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerine odaklanılmış; uzaktan eğitimdeki teknik altyapı eksiklikleri ve etkileşim yetersizliklerinin dil öğrenme üzerindeki etkilerini içeren temalar belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin uzaktan eğitimde dil becerilerini geliştirme konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve etkileşim odaklı öğrenme imkanlarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca yüz yüze eğitimin sunduğu sosyal etkileşim ve anında geri bildirim imkanlarının uzaktan eğitimde yeterince karşılanmadığını diğer önemli bulgular arasındadır. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenme sürecini daha etkin hale getirmek için yüz yüze ve uzaktan eğitimin güçlü yönlerinin birleştirildiği hibrit eğitim modellerinin uygulanması önerilmektedir. Öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak ders içeriklerinin düzenli olarak iyileştirilmesi ve dijitalleşmenin dil öğretimine entegre edilmesi, gelecekteki yabancı dil eğitim yaklaşımlarının başarısını artırabilir.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, Almanca, yabancı dil öğretimi, pandemi

## Giriş

2020 yılının başlarında tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi, yaşamımızın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişikliklere neden olmuştur. Bununla birlikte yüz yüze eğitimin aksadığı ve bir süre sonra da tamamen durduğu bu süreçte, uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, başlangıçta acil bir çözüm olarak düşünülmüş, ancak pandemi süreci uzadıkça kalıcı bir öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir.

Bu beklenmeyen süreçle birlikte Türkiye uzaktan eğitim sistemine hızlı bir şekilde adapte olmaya çalışmıştır. Bozkurt, Türkiye’de öğrencilerin dijital teknolojilere, altyapı gereksinimlerine ve hatta dijital yeterliliklere hazır olduğunu, bununla beraber sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin eşitsizlik yaşadığını belirtmektedir (Bozkurt 2020: 125). Özellikle öğrencilerin evdeki teknolojiye erişimi ve internet altyapısı konusundaki eksiklikler, uzaktan eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir.

Çalışkan ve Avcı’ya göre ise uzaktan eğitim, öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sağlarken, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştığı teknik ve pedagojik zorluklar, eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Kavuk ve Demirtaş 2021: 69-70). Bu bağlamda uzaktan eğitimde kullanılan dijital platformların ve araçların etkin bir şekilde derslere entegre edilmesi, eğitim sürecinin verimliliğini artırmak için büyük önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitim, pandemi süresince farklı birçok eğitim alanlarında uygulanırken, özellikle dil öğretiminde çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Yabancı dil öğretimi, yüz yüze etkileşim ve dil pratiği gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda uzaktan eğitim, öğrencilerin yeterince etkileşim kuramadıkları bir süreç olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin birebir dil pratiği yapma imkanlarının sınırlı

olması, dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

İlk kez Almanca ile karşı karşıya kalacak öğrenciler için örgün öğretimde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel becerinin aynı anda kazanımı sağlanabilirken, uzaktan öğretimde teknik yetersizliklerden dolayı dinleme becerisini kazanmada sorunlar yaşanmakta ve hatta konuşma becerisi üzerine hiçbir çalışma yapılamamaktadır. Bu durum öğrencilerin dili üretici olarak kullanma koşullarını olumsuz etkilemektedir (Aytaş 2021: 251).

Dil öğretiminde, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinin yanı sıra, pratik yaparak dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri de son derece önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan etkileşimli ortamların sağlanamaması, dil öğretim sürecinin verimli olmamasına neden olmaktadır.

Bunun yanı sıra pandemi süreci, eğitimde dijitalleşmenin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Dijital öğrenme araçları ve platformları, öğretmenlere ve öğrencilere esnek ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sunarak eğitim sürecini desteklemektedir. Ancak dijital araçların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir (Anderson 2020: 47). Bu bağlamda öğretim elemanlarını, dijital ortamda pratik yapabilmelerine fırsat veren destekleyici hizmet içi eğitimlerin eksikliği dikkat çekmektedir.

Uzaktan eğitim programlarının sınıf içi geleneksel eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimin esaslarına göre düzenlenmesinin yanı sıra öğretim görevlilerine uzaktan öğretim ve e-öğrenme çalışmalarında yol gösterici ve destek olmak için kurslar düzenleyerek onların pratik kazanmaları sağlanmalıdır (Hotaman 2020: 737).

Bu nitel çalışmanın amacı, Türkiye’de bir yabancı diller yüksek okulunda Alman dilinin uzaktan öğretiminin öğrenci görüşleriyle olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak ve bu bağlamda elde edilen bulgularla dil öğretim sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktır. Ayrıca elde edilen bulguların, Alman dilinin öğretimine yönelik uzaktan eğitim programının geliştirilmesine ve öğretim yöntemlerinin yeniden şekillenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca dijitalleşmenin Almanca öğretimine olan etkisi üzerine elde edilecek verilerle gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler sunulacaktır.

Bu amaçla çalışmanın ana soruları şu şekilde oluşturulmuştur;

1. Uzaktan eğitimde Almanca derslerinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Uzaktan eğitimde kullanılan dijital materyaller ve kaynaklar, Almanca öğrencilerinin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerindeki etkileri nelerdir?

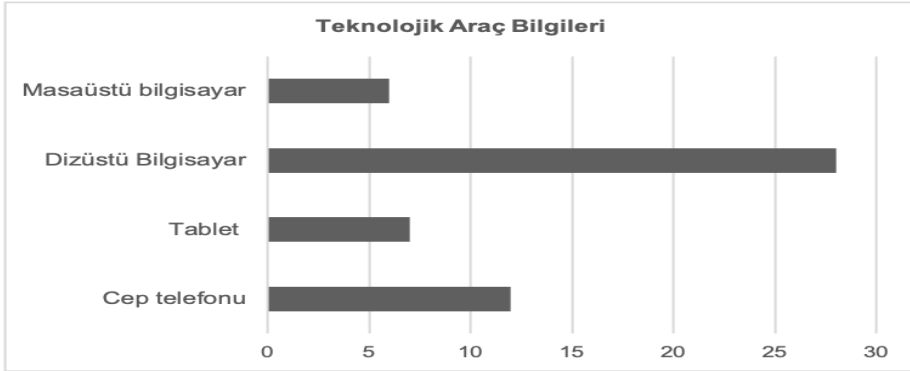
3. Uzaktan eğitim sürecinde Almanca öğrencilerinin karşılaştığı motivasyon eksikliklerinin nelerdir?

### Örneklem

2021- 2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yabancı Diller Yüksekokulunda Almanca eğitim gören ve uzaktan eş zamanlı eğitim sürecini aktif olarak takip eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı onaylayan 40 öğrenci, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu öğrenciler haftanın her günü toplamda 24 saat olmak üzere Almanca eğitimini pandemi nedeniyle uzaktan ve eşzamanlı almaktadır. Bir ders süresi 45 dakikadır. Devam zorunlulukları yoktur. Bu bağlamda çalışmaya katılan 40 gönüllü öğrencinin %70'i kadın, %30'u erkektir. Ayrıca bu öğrencilerin %47,5'i Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, %52,5'i ise Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileridir. Bu öğrencilerin uzaktan eğitimde derse katıldıkları teknolojik araçlar aşağıdaki gibidir. Her öğrenci birden fazla seçenekle derse katılım sağladığını belirtebilmektedir.

### Öğrencilerin uzaktan eğitimde derse katıldıkları teknolojik araçlara ilişkin bilgiler:



Bu çalışmaya katılan gönüllü öğrencilerin büyük bir kısmı (%70), uzaktan eğitim sürecinde dizüstü bilgisayar kullanarak derslere katılım sağlamıştır. Katılımcıların %30'u cep telefonu, %17,5'i tablet ve %15'i masaüstü bilgisayar kullanarak derslere katılmıştır. Bu veriler, öğrencilerin teknolojik araçlara erişiminde çeşitlilik

olduğunu ve ders katılımında kullanılan araçların öğrenci tercihleri ve imkanlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Oranlar ve kişi sayıları incelendiğinde, teknolojik araç tercihlerinin ders katılım süresi, çevresel faktörler ve bireysel tercihler gibi değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

### **Veri toplama süreci**

Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yabancı Diller Yüksekokulundaki Almanca hazırlık sınıflarında öğrenim gören gönüllü öğrencilere Google Forms aracılığıyla e-posta adreslerine gönderilen açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. E-posta görüşmeleri genellikle eşzamanlı gerçekleşmez ve yarı özel bir ortamda yapılır. Bu görüşmelerin en başarılı olduğu durum hem görüşmeci hem de katılımcının e-posta yoluyla iletişim kurarken kendilerini rahat hissetmeleridir (Kazmer ve Xie 2008: 259).

Ülkemizde ikinci yabancı dil olarak öğretilen ve önemli bir yere sahip olan Alman dilinin uzaktan eş zamanlı öğretim süreci üzerine derslerin işlenişi, öğretim materyalleri, dört temel becerinin kazanımı ve ileriye yönelik yapılacaklarla ilgili öğrencilerin yanıtladığı sorular ekte (Ek.1) bulunmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Bu nitel çalışmada Google Form aracılığıyla elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016: 242). Bundan yola çıkarak veriler temalara ve alt temalara ayrılarak katılımcı alıntlarıyla desteklenir. İçerik analizinin temel süreci, benzer verileri belirli kavramlar ve konularla ilişkilendirerek bir araya getirme ve bunları yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016: 86).

Adıgüzel'in tanımladığı gibi bu çalışmada öncelikle analiz için hazırlık yapılmış, sırasıyla temalara ayırma, kodlama güvenilirlik analizi, yorumlama ve paylaşma adımları izlenmiştir (Adıgüzel 2016: 37). Analizler yapıldıktan sonra ise alanında iki uzman öğretim görevlisi verileri bağımsız olarak incelemiştir. Böylelikle analiz sürecinin tutarlılığı ve güvenilirliği artırılmış; son olarak ise bulgular, katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir.

Bu çalışmada öğrenciler "Ö" ile kodlanmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler, farklı temalara birden fazla değinirken, bazıları ise sadece bir tema ile ilişkilendirilebilmiştir. Bazıları ise herhangi bir fikir belirtmemiştir, bu nedenle burada "n, soruları yanıtlayan katılımcıların sayısını değil, ifade sayısını belirtmektedir.

## Bulgular

### A. Uzaktan eğitimde Almanca derslerinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular:

Bu bağlamda öğrencilere derslerin uzaktan yapılmasına ilişkin görüşleri sorulmuş, ayrıca öğrencilerden dilbilgisi ve beceri derslerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sorulardan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### ***Uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik bulgular***

| Ana Temalar                              | Alt Temalar                             | n  |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|----|
| Öğrenme Sürecini Kolaylaştıran Faktörler | Zaman ve Ulaşım Kolaylığı               | 15 |
|                                          | Kayıt ve Tekrar İmkânı                  | 6  |
|                                          | Özgürlük ve Rahatlık                    | 5  |
| Karşılaşılan Zorluklar                   | Odaklanma ve Motivasyon Eksikliği       | 22 |
|                                          | Etkileşim ve Sosyalleşme Eksikliği      | 18 |
|                                          | Teknik Sorunlar ve Altyapı Eksiklikleri | 10 |
|                                          | Fiziksel Sağlık ve Zihinsel Yorgunluk   | 4  |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi evden derslere katılma, zaman tasarrufu ve ulaşım masraflarının azalması, birçok öğrenci tarafından avantaj olarak görülmektedir. Örneğin, Ö3 “Yarım saat önce uyanıp sadece bilgisayarı açarak derse katılabilmemiz çok iyi” diyerek zamandan tasarruf ettiğini vurgularken, Ö18 ise “Sabahın 7’sinde kalkıp yollara düşmediğim için derslere daha da istekli olarak katıldım” ifadesiyle ulaşım kolaylığını dile getirmiştir. Diğer yandan derslerin kaydedilip tekrar izlenebilmesi, uzaktan öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Ö11, “Ders tekrarlarına erişimimizin olması çok iyi bir avantaj” olduğunu ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim, bazı öğrenciler için daha özgür bir öğrenme ortamı anlamına gelmektedir. Ö8 ise, “düşüncelerimi söylemekten çekinmiyorum, daha rahatım” diyerek düşüncelerini online ortamdan daha rahat ifade ettiğini belirtmiştir. Buna karşılık öğrenciler, odaklanma ve motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Uzun süre ekran başında kalmanın dikkat dağınıklığına yol açtığını ve motivasyonlarını azalttığını dile getirmişlerdir. Ö15, “Başlarda daha hevesliydim ama zaman geçtikçe derse karşı motivasyonum düştü” diyerek bu durumu açıklamıştır. Ö13 ise “DEHB yüzünden ve fiziksel bir sınıf ortamı hissiyatı oluşmadığından derslere odaklanamıyorum” ifadesiyle dikkat sorunu yaşadığını belirtmiştir.

Etkileşim ve sosyalleşme eksikliği de uzaktan eğitimin bir diğer önemli dezavantajı olarak ortaya çıkmaktadır. Ö6, “Yüz yüze dersler daha akılda kalıcı oluyor insan etkileşimleri olduğu için” diyerek etkileşim eksikliğinin onun olumsuz

etkilediğini, Ö11 ise “Online sınıf ortamının çok ölü hissettirdiği” yönünde görüş bildirmiştir.

Derslerde yaşanan teknik sorunlar ve altyapı eksiklikleri, öğrencilerin derslere katılımını zorlaştıran faktörlerden biridir denilebilir. İnternet bağlantısı sorunları ve altyapı eksiklikleri öğrencilerin dile getirdiği problemler arasındadır. Ö6, “İnternet altyapısı berbat, bu nedenle derslerde kesintiler oluyor” diyerek teknik zorluklara dikkat çekmiştir.

Ayrıca öğrenciler, ekran başında uzun süre kalmanın olumsuz etkileri olarak fiziksel sağlık ve zihinsel yorgunluğa da işaret etmiştir. “Ekran başında sürekli olarak ve saatlerce oturmak hem göz sağlığımı etkiliyor hem de odak sorunu yaşıyorum.” (Ö14)

Bu süreçte uzaktan eğitimin, öğrenciler için bireysel öğrenme ve zaman tasarrufu açısından olumlu yönleri olsa da etkileşim, motivasyon, teknik sorunlar ve sağlık konularında önemli sorunlar olduğu söylenebilir.

#### ***Uzaktan Almanca dilbilgisi (Grammatik) derslerine ilişkin bulgular***

| Ana Temalar                     | Alt Temalar                                | n  |
|---------------------------------|--------------------------------------------|----|
| Öğrenmeyi Destekleyici Unsurlar | Öğretmenlerin Çabası ve Verimlilik         | 12 |
|                                 | Online Ortamın Esnekliği                   | 8  |
|                                 | Not Alma ve Tekrar İmkânı                  | 5  |
| Karşılaşılan Zorluklar          | Motivasyon Eksikliği ve Dikkat Dağınıklığı | 14 |
|                                 | Ders Süreleri ve Program Yoğunluğu         | 10 |
|                                 | Online Eğitimin Sınırlılıkları             | 8  |
|                                 | Ders İçeriği ve Anlatım Yetersizliği       | 6  |

Uzaktan Almanca dilbilgisi dersleri, öğrenciler tarafından hem avantajlı hem de dezavantajlı yönleri olan bir süreç olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bazıları, öğretmenlerin bu zorlu dönemdeki çabalarını ve derslerin genel verimliliğini olumlu olarak değerlendirmiştir. Ö1, “Öğretmenlerimin bu zorlu süreçte en güzel eğitimi verdiğini düşünüyorum”. Ö5, “Çok ama çok güzel. Hocalarımız direk konuya uygun konu anlatımı ve alıştırma yapıyorlar ve gerçekten çok akılda kalıcı oluyor.”

Online ortamda dersleri tekrar izleme imkanı ve zaman kısıtlılığı olmaması, bazı öğrenciler için önemli bir avantaj olarak görülmüştür. Ö3, “Bence

verimliydi. Özellikle dilbilgisi konularını anlamak biraz zor olabiliyor çünkü öyle konular var ki bu yaşımıza kadar ne Türkçede ne de İngilizcede görmüşüz ve Almanca öğrenirken ilk defa görüyoruz” diyerek, uzaktan eğitimin sağladığı esneklik ve tekrar izleme imkanından yararlandığını ifade etmiştir. Ö17, “Dilbilgisi dersleri kurallı bir şekilde ve anlaşılabilir bir şekilde anlatıldığı için çok memnun kaldım” şeklinde derslerin anlaşılır olduğunu vurgulamıştır.

Ancak motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı birçok öğrenci için sorun olarak görülmektedir. Özellikle uzun süre ekran başında kalmanın ve derslerin monoton geçmesinin motivasyon kaybına yol açtığı belirtilmiştir. Ö10, “Ders ve öğretmenimizin anlatımı iyi buluyorum, ancak yine online olduğu için ve ders saatlerinin üst üste çok fazla gelmesinden dolayı sıkılıyorum” diyerek bu durumu dile getirmiştir. Ö18, “Online olduğu için zor” şeklinde online eğitimin dezavantajlarına dikkat çekmiştir.

Ders süreleri ve program yoğunluğu da öğrencilerin dile getirdiği sorunlardandır. Derslerin uzun saatler boyunca devam etmesi ve programların yoğunluğu, öğrencilerin dikkatini dağıtmış ve motivasyonlarını azaltmıştır. Ö7, “İlk dönem dört saat iken bu dersi çok seviyordum, fakat altı saate çıktığı için ve sürekli bir nevi bazı konular ezbere dayalı olduğu için bana olan katkısı azaldı.”

Online eğitim, özellikle sosyal etkileşimin olmaması ve teknik sıkıntılar nedeniyle öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Ö13, “Online format ile verimli olduğunu düşünmüyorum. Ders saatlerinin de uzun olması sebebiyle odaklanması zor”. Ayrıca ders içeriği ve anlatım yetersizliği, bazı öğrencilerin konuları tam olarak anlayamamalarına yol açmıştır. Ö22, “Benim için çok verimli geçmedi, konu anlatımı bence yetersizdi.”

Genel olarak uzaktan Almanca dilbilgisi dersleri, öğretmenlerin çabası ve derslerin tekrar izlenebilirliği açısından olumlu olarak değerlendirilse de motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı ve ders süreleri gibi zorlukları da beraberinde getirmiştir.

**Uzaktan Almanca beceri (Fertigkeiten) derslerine yönelik bulgular**

| Ana Tema                        | Alt Tema                                        | n  |
|---------------------------------|-------------------------------------------------|----|
| Öğrenmeyi Destekleyici Unsurlar | Öğretmenlerin Çabası ve Dersin Eğlenceli Olması | 12 |
|                                 | Pratik Yapma ve Etkileşim İmkanları             | 10 |
|                                 | Dijital Materyal Kullanımı                      | 8  |
| Karşılaşılan Zorluklar          | Yüz Yüze Eğitimin Eksikliği                     | 15 |
|                                 | Düşük Katılım ve Motivasyon Eksikliği           | 12 |
|                                 | Teknik Sorunlar ve Odaklanma Zorluğu            | 10 |
|                                 | Konuşma ve Yazma Becerilerinin Yetersizliği     | 8  |

Uzaktan Almanca beceri derslerine katılan öğrencilerin bir kısmı, öğretmenlerin çabalarını ve derslerin eğlenceli olmasını olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Ö5, “İlk dönem ben beceri dersine çok katılmadığım için zorlandım, fakat ikinci dönem ne kadar eğlenceli olduğunu fark edince bana gramer dersimizden daha etkili ve yararlı geldi.” Ö11, “Özellikle konuşma kısmı çok keyifliydi. Hocamızın çok ilgili anlayışlı olması da derse katılma açısından olumlu bir etken oldu.”

Pratik yapma ve etkileşim imkanları, bazı öğrenciler için beceri derslerinin olumlu yanlarından biri olarak öne çıkmıştır. Ö6, “Beceri dersinde sürekli konuşmaya çalışmamızın ve yazı ödevlerinin bana çok faydası oldu ve konular aklımda daha çok yer edindi.”

Öğrenciler, dijital materyal kullanımı sayesinde derslerin daha etkili geçtiğini belirtmiştir. Ö17, “Eğlenceli ve farklılık platformlardan dijital materyallerden yararlanıyoruz, Padlet örneğin veya Kahoot.” Ancak yüz yüze eğitimin eksikliği, birçok öğrenci için ciddi bir dezavantaj olarak görülmüştür. Ö3, “Beceri dersi etkileşim oyunlar vs. pratik yapmayı gerektirdiği için yüz yüze olması gereken bir ders bence” diyerek yüz yüze eğitimin önemini belirtmiştir. Ö26, “Yüz yüze yapıldığı takdirde daha faydalı olacaktır” ifadesiyle bu düşüncüyü desteklemiştir.

Düşük katılım ve motivasyon eksikliği, derslerin verimliliğini olumsuz etkilemiştir. Özellikle uzaktan eğitimin getirdiği katılım zorlukları, öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltmıştır. Ö20, “Keşke daha çok derse katılan olsaydı. Çünkü tartışmayı ve grup çalışmalarını gerektiren bir ders” diyerek katılım eksikliğine dikkat çekmiştir.

Teknik sorunlar ve odaklanma zorluğu, öğrencilerin derslerden tam verim alamamasına neden olmuştur. Ö9, “Sürekli kopmalar oluyor” diyerek teknik zorlukların derslere olan etkisini belirtmiştir. Ö28, “Derslerimiz güzel hocamız çok

sıcakkanlı, fakat internetim sıkıntılı olduğu için tam verim alamıyorum.” Bazı öğrenciler ise konuşma ve yazma becerilerine daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö29, “Konuşma ve yazma etkinliklerin biraz az olduğunu düşünüyorum.” Ö16, “Keşke daha çok konuşma pratiği yapabilsek.”

Genel olarak, uzaktan Almanca beceri derslerinde, öğretmenlerin çabası ve dijital materyal kullanımı olumlu olarak değerlendirilmiştir. Fakat yüz yüze eğitimin eksikliği, derslere düşük katılım olması ve motivasyon eksikliği bu ders için öne çıkan olumsuzluklardır.

### **B. Uzaktan eğitimde kullanılan dijital materyaller ve kaynakların, Almanca öğrencilerinin dört temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmelerine ilişkin bulgular**

Bu bağlamda öğrencilere Almanca derslerinde kullanılan ders kitapları ve ek materyaller, ayrıca uzaktan eğitim süresince yapılan ders dışı etkinlikler hakkında görüşleri sorulmuştur. Ek olarak bu süreçte yapılan ölçme ve değerlendirme konusunda görüşleri alınmış ve onlardan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

#### ***Uzaktan eğitimde Almanca derslerinde kullanılan ders kitapları ve ek materyallere ilişkin bulgular***

| Ana Tema                    | Alt Tema                               | n  |
|-----------------------------|----------------------------------------|----|
| Materyallerin Güçlü Yanları | Öğretici ve Eğlenceli Materyaller      | 15 |
|                             | Ekstra Kaynakların Etkin Kullanımı     | 12 |
|                             | Dijital Araçlar ve Oyunlar             | 7  |
| Materyal Kullanım Sorunları | Dil Bilgisi Kaynaklarının Yetersizliği | 10 |
|                             | Kaynakların Pahalı Olması              | 5  |
|                             | Kaynaklara Erişim Zorluğu              | 6  |

Almanca beceri derslerinde kullanılan ders ve çalışma kitapları ve ek materyaller, öğrenciler tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmiştir. Birçok öğrenci, materyallerin öğretici ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Ö1, “İyi, özellikle kullandığımız interaktif alıştırmalar ve oyunlar çok keyifli. Oyunlarla öğrenmek bana hitap ediyor” ifadesiyle materyallerin derslerdeki rolünü vurgulamıştır. Ö5, “Hepsini faydalı ve öğretici buldum” diyerek ders kitapları ve ek materyallerin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ekstra kaynakların etkin kullanımı ile ilgili öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ö8, “Video ve dinleme alıştırmalarını ne kadar sevmesem de güzeldi. Onun dışında PONS ve Verbformen sitelerinden ders dışı ve içi olmak üzere çok yararlandım” diyerek çeşitli kaynaklardan faydalandığını belirtmiştir. Ö15, “Kitaplar haricinde online ortamda çok çeşitli kaynaklara erişime sahibtik. İzlediğimiz videolar telaffuzumuzu geliştirmemize yardımcı oldu.”

Dijital araçlar ve oyunlar, özellikle beceri derslerinde öğrenciler tarafından yararlı bulunmuştur. Ö19, “Beceri dersinde kullanılan internet siteleri oyunlar vb. dersin daha eğlenceli ve güzel geçmesini sağladı” diyerek oyunların derslere kattığı eğlenceli ve öğretici yönleri öne çıkarmıştır. Ö25, “Seviyelerimize uygun örnekler ve alıştırmalar vardı. Bence kesinlikle yeterliydi. Hocalarımız sıkıldığımızı fark ettiklerinde Kahoot oyununu oynattılar.”

Ancak dil bilgisi kaynaklarının yetersizliği, bazı öğrenciler için sorun olarak görülmüştür. Ö3, “Dil bilgisi derslerinde kaynak artırılmalı” diyerek kaynakların yetersizliğine dikkat çekmiştir. Ö28, “Dil bilgisi için biraz daha fazla materyal kullanılabilirdi, ama bence genel olarak güzeldi” diyerek bu konuda daha fazla çeşitliliğin gerektiğini ifade etmiştir.

Kaynakların pahalı olması, öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilmiştir. Ö10, “Beceri dersinde kullandığımız kitaplarımız çok pahalı” diyerek kaynakların maliyetine vurgu yapmıştır. Ö24, “Dil bilgisi derslerinde kullandığımız kitaplar çok pahalı ve temin edilmesi zor.”

Öğrenciler, dil bilgisi kitaplarına ulaşmadıklarını ifade etmiştir. Ö35, “Kitaplar temin edilemediği için derslerden hiçbir verim alamadım” diyerek kaynaklara erişim problemlerinin derslere olan olumsuz etkisini belirtmiştir. Ö31, “Gramer kitabı çok geç geldi.” ifadesiyle bu sorunu desteklemiştir.

Almanca derslerinde kullanılan ders kitapları ve ek materyaller, öğretici ve eğlenceli olmasıyla genel olarak olumlu değerlendirilmiştir. Ek kaynakların yetersizliği, maddi zorluklar ve kaynaklara erişim problemleri ise öğrenciler tarafından eleştirilmiştir.

#### ***Uzaktan eğitim süresince yapılan ders dışı etkinliklere ilişkin bulgular***

| Ana Tema                   | Alt Tema                               | n  |
|----------------------------|----------------------------------------|----|
| Etkili Eğitim Aktiviteleri | Eğlenceli ve Farklı Etkinlikler        | 8  |
|                            | Faydalı Etkinlikler                    | 7  |
| Katılım Zorlukları         | Yetersiz Katılım ve Etkinlik Eksikliği | 15 |
|                            | Ulaşım Sorunları ve Coğrafi Engeller   | 10 |

Uzaktan eğitim süresince yapılan ders dışı etkinlikler, öğrenciler tarafından hem olumlu hem de olumsuz yönde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, etkinliklerin eğlenceli, farklı ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Ö1, “Kahoot oynuyoruz bazen. Hem dersi tekrar etmiş oluyoruz hem eğlenceli oluyor, ben çok zevk alıyorum.” Ö7, “Eğlenceli geçiyor, online oyunlarla ve farklı etkinliklerle.” Ö12, “Konuşma etkinliğine katılmıştım. Gayet güzel ve faydalıydı.” Ancak etkinliklerin sayıca yetersiz olması ve etkinliklere katılımın düşük olması,

öğrencilerin eleştirdiği konular arasındadır. Ö15, “Yetersiz” olarak değerlendirirken, Ö22 ise, “Ders dışı etkinliklere pek bir katılım olmadığından dolayı fayda sağlamadı” ifadesiyle ders dışı etkinlikleri olumsuz olarak değerlendirmiştir.

Ulaşım sorunları ve coğrafi engeller, uzaktan eğitim süresince ders dışı etkinliklere katılımı zorlaştırmıştır. Özellikle şehir dışında yaşayan öğrenciler, etkinliklere katılamadıklarını belirtmiştir. Ö9, “Şehir dışında olduğum için ders dışı etkinliklere katılımım ne yazık ki limitli” ifadesiyle farklı şehirde olmasının katılımı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Ö26, “Şu an okulun olduğu ilde bulunmadığım için maalesef ders dışı etkinliklere katılamadım” diyerek aynı sorunu vurgulamıştır.

Uzaktan eğitim süresince yapılan ders dışı etkinlikler, bazı öğrenciler için eğlenceli ve faydalı bir süreç olsa da yetersiz katılım, etkinlik eksikliği ve coğrafi engeller nedeniyle olumsuz değerlendirildiği de söylenebilir.

***Uzaktan eğitim süresince yapılan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular***

| Ana Tema                       | Alt Tema                   | n  |
|--------------------------------|----------------------------|----|
| Etkili Değerlendirme           | Adalet                     | 10 |
|                                | Zorluk Seviyesi            | 8  |
|                                | Esneklik ve Zaman Yönetimi | 6  |
| Katılım ve Teknolojik Engeller | Ödev ve Sınav Yoğunluğu    | 9  |
|                                | Sosyal Fobi                | 4  |
|                                | Teknik Erişim Problemleri  | 3  |

Ölçme ve değerlendirme sisteminin adil olduğunu düşünen öğrenciler, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: Ö1, “Hocalarımız hep işlediğimiz yerden sordular, önemli bir hata veya belirsiz yönergeye rastlamadım.” Ö5, “Ödevler seviyemize uygundu bence.”

Ödevlerin ve sınavların zorluk seviyesi ve katkısı, öğrenciler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Ö8, “Ödevlerin zorluğunu ideal buldum. Öğretim görevlilerinin de sürekli bizle iş birliği içinde olması beni sevindirdi.” Ö15 ise, “Ödevler ve sınavlar seviyemize uygundu ve memnun kaldım” diyerek, ölçme ve değerlendirmelerin genel olarak etkili olduğunu belirtmiştir.

Esneklik ve zaman yönetimi, öğrenciler için önemli bir avantaj olarak görülmüştür. Ö12, “Bize 1 gün süre verilmesi de çok düşünceli ve güzel bir şey bence.” Ö19, “Esnek zamanlı olmaları baya işe yarıyor, daha az gergin oluyorum.”

Ancak ödev ve sınav yoğunluğunu ise öğrenciler olumsuz olarak değerlendirmiştir. Ö15, “Ödevler bazen iki dersten de aynı anda ve fazla miktarda verilince çok yoğunluk ve stres yarattı.” Ö22, “Ödevlerin yoğunluğu bazen tekrar yapmama engel olabiliyordu.”

Sosyal fobi, bazı öğrenciler için bir sorun haline gelmiştir. Ö9, “Sınıftan kimseyi daha tanımamışken kameramızı açtığımız ödevleri sevmedim, bu sosyal fobimi tetikledi.”

Teknik erişim sorunlarına ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir: Ö31, “Sistem üzerinden yapmak alışkın olmadığım bir ödev ve sınav tarzı.” Ö35 ise, “24 saat çok kısa bir süreç, ya gerçekten herkesi aynı anda sınav yapın ders saatlerinde ya da daha uzun süre verin” diyerek verilen sürelerin yetersizliğinden şikayet etmiştir.

Uzaktan eğitim süresince yapılan ölçme ve değerlendirmeler, öğrenciler tarafından adil ve etkili bulunmuştur. Diğer yandan ödev ve sınav yoğunluğu, sosyal fobi gibi unsurlar ve teknik zorluklar bu sürecin olumsuz yanları olarak görülmektedir.

#### ***Uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin bulgular***

| Ana Tema                       | Alt Tema                            | n  |
|--------------------------------|-------------------------------------|----|
| Güçlü Yönler                   | Çaba ve Katkısı                     | 20 |
|                                | Anlayış ve Teşvik                   | 10 |
|                                | Teknik Yeterlilik ve Profesyonellik | 8  |
| Geliştirilmesi Gereken Alanlar | Yetersizlik                         | 5  |
|                                | Devam Zorunluluğu                   | 4  |
|                                | Kaynak ve Anlatım İhtiyacı          | 3  |

Öğrencilerin uzaktan eğitimde, öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri genel olarak olumludur. Birçok öğrenci, öğretim elemanlarının çabalarını ve derslerdeki katkılarını olumlu bulmuştur. Ö1, “Olabilecek en iyi eğitimi verdiklerini düşünüyorum” ifadesiyle Ö2 ise, “Her ne kadar online olsa da çok ilgililerdi. Soru sorduğumda ve Almanca konuşurken veya yazarken aldığım geri bildirimler bilgilendirici ve nazikti” diyerek öğretim elemanlarının katkısını vurgulamıştır.

Anlayış ve teşvik, öğrenciler tarafından önemli bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Ö5, “Gayet anlayışlıydılar ve ellerinden geldiğince bize yardımcı oldular” ifadesiyle öğretim elemanlarının anlayışlı olduğunu belirtmiştir. Başka bir örnek ise, “Çok anlayışlı ve teşvik edicilerdi.” (Ö7)

Teknik yeterlilik ve profesyonellik ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri şu şekildedir: Ö10, “Karşılaştığım tüm öğretim görevlileri oldukça profesyoneldi.

Sisteme hakimdiler ve onlar sayesinde ders içeriğinden başka bir şeye kafa yormak zorunda kalmadım.” Ö12 ise, “Öğretmenlerimiz kullandıkları kaynak ve yazılımlara hakimdiler ve derse katılan öğrencilerin hep yanındaydılar” ifadesiyle teknik becerilerini öne çıkarmıştır.

Ancak bazı öğrenciler öğretim elemanlarının yeterliliklerini yetersizlik ve teknik sorunlar açısından eleştirmiştir. Ö15, “Çoğu zaman bilgisayar kullanırken zorlanıyorlar.” Ö18, “Ellerinden geleni yapıyorlar ama bazen yeterli gelemeyebiliyor.”

Devam zorunluluğu, öğrenciler tarafından dile getirilen bir diğer önemli sorundur. Ö20, “Derse katılım konusunda biraz daha katı olunmasını isterdim, çünkü bazı günler neredeyse tek konuşan ben oluyorum” diyerek, devamsızlığın öğretim elemanlarının yeterliliği üzerindeki olumsuz etkisini belirtmiştir.

Son olarak daha fazla kaynak ve anlatım ihtiyacına yönelik öğrenciler fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir: Ö22, “Dilbilgisi öğretmenimizin anlatma şeklinin yavaş olduğunu düşünüyorum” ve Ö32 “Farklı kaynaklar sunulmalıydı.” diyerek daha fazla kaynak ve farklı anlatım tekniklerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecindeki yeterlilikleri, öğrenciler tarafından büyük ölçüde olumlu değerlendirilmiştir. Buna rağmen teknik sorunlar, devam zorunluluğu ve daha fazla kaynak ihtiyacı gibi alanların eksik olduğunu belirtmişlerdir.

### **C. Uzaktan eğitim sürecinde Almanca öğrencilerinin karşılaştığı motivasyon eksikliklerine ilişkin bulgular:**

Bu bağlamda öğrencileri dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri sorulmuştur. Ayrıca motivasyonlarının artmasını sağlamak amacıyla Almanca öğretiminin geliştirilmesine yönelik beklentileri ve önerileriyle ilgili de veriler elde edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### ***Uzaktan eğitimde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ilişkin bulgular***

| Ana Tema                       | Alt Tema                             | n  |
|--------------------------------|--------------------------------------|----|
| Güçlü Yönler                   | Okuma ve Yazma Etkinlikleri          | 15 |
|                                | Dinleme ve Anlama Becerileri         | 12 |
|                                | Konuşma Aktivitelerinin Etkinliği    | 10 |
| Geliştirilmesi Gereken Alanlar | Derslere Katılım ve Konuşma Becerisi | 9  |
|                                | Uzaktan Eğitimin Sınırlılığı         | 8  |
|                                | Kısıtlı Kaynak ve Etkinlik           | 5  |

Uzaktan eğitimde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ilişkin değerlendirmeler, öğrenciler tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Okuma ve yazma etkinlikleri, birçok öğrenci tarafından yeterli bulunmuştur. Ö1, “Okuma yazma açısından güzel ilerledi” diyerek bu becerilerdeki ilerlemeyi vurgulamış, Ö3 ise, “Dil bilgisinde gördüğümüz bilgileri beceri dersinde kullanınca bana öğretilen içerikleri yazma konusunda çok yeterli görüyorum.” ifadesiyle yazma becerisinin geliştiğini belirtmiştir.

Dinleme ve anlama becerileri için olumlu ve olumsuz yönde görüşler vardır. Ö5, “Dinleme-anlama becerilerini ise ders dışı aktivitelerde geliştirdiğimi düşünüyorum.” Ö9 ise “Dinleme için tamamen kendimi vermem gerekiyor” ifadesiyle dinleme-anlama becerisindeki zorluğa dikkat çekmiştir.

Konuşma becerilerini ise, öğrenciler arasında farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Ö7, “Konuşma ve yazma becerilerine ekstra önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum” diyerek konuşma becerisinin daha fazla desteklenmesi gerektiğini belirtmiş, Ö11 ise, “Beceri derslerinde hocamızın bizi gruplara ayırıp diyalog yaptırmasının konuşmamda aşırı faydalı olduğunu gözlemledim” diyerek konuşma aktivitelerinin önemini vurgulamıştır.

Ancak derslere katılımın az olması ve bu nedenle konuşma aktivitelerinin etkin biçimde yapılamaması, öğrenciler tarafından dile getirilen zayıf yönlerdendir. Ö13, “Konuşma açısından derse katılımımda problem olduğu için konuşma ve diyalog yapma açısından derslerin zayıf geçtiğini düşünüyorum.”

Uzaktan eğitimin sınırlılığı üzerine öğrenciler düşünceleri şu şekildedir: Ö15, “Yüz yüze olmadıkça bir yere kadar gelişebilecek beceriler.” Ö17, “Uzaktan eğitimle pek de etkili bir şeyler olacağını düşünmüyorum.”

Son olarak ise kısıtlı kaynak ve etkinliklerin azlığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ö19, “Çeşitli ders dışı aktiviteler yapılabilir, özellikle dinleme-anlama için farklı kaynaklar kullanılabilir” diyerek daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulduğunu, Ö21, “Beceri ders sayısı ve ders dışı etkinlikler fazla olsa daha iyi olurdu” ifadesiyle daha fazla etkinliğe ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi, genel olarak olumlu değerlendirilmiş olsa da derslere katılımın az olması ve kaynak yetersizliği gibi konularda eksiklikler olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

### ***Uzaktan eğitimle Almanca öğretiminin geliştirilmesine yönelik beklentilere ve tavsiyelere ilişkin bulgular***

| Beklentiler                      | n  | Zorluklar            | n  |
|----------------------------------|----|----------------------|----|
| Yüz Yüze Eğitime Geçiş           | 15 | Motivasyon Sorunları | 12 |
| Eğlenceli ve Etkileşimli Dersler | 10 | Devam Zorunluluğu    | 5  |
| Teknik Gelişim                   | 5  |                      |    |
| Ders İçerikleri                  | 3  |                      |    |

Öğrencilerin uzaktan eğitimle Almanca öğretimine yönelik beklentileri ve tavsiyeleri genel olarak farklı temalar etrafında toplanmıştır. Birçok öğrenci yüz yüze eğitime geçiş isteğini dile getirmiştir. Ö1, “Bu dönem bittikten sonra bir daha uzaktan eğitim olmasın.” Ö5, “Kesinlikle yüz yüze eğitim olmalı.” Ayrıca öğrenciler eğlenceli ve etkileşimli dersler yapmak istediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö7, “Öğrenciyi derse bağlayacak etkinlikler yapılmalı, dersler eğlenceli hale getirilmeli.” Ö12, “Daha eğlenceli ve dikkat yoğunlaştırıcı aktivitelerin bulunması daha iyi olabilirdi.”

Teknik iyileştirmeler yapılması ve daha fazla kaynak sağlanması, uzaktan eğitimde daha etkili bir öğrenme süreci yaşamaları için öğrencilerin önerdikleri konular arasındandır. Ö10, “Kayıt alma sistemi daha rafine ve güzel bir hale getirilebilir” diyerek teknik iyileştirmelerin önemine dikkat çekmiştir. Ö18, “Dil bilgisi derslerinde biraz daha konu anlatımına ağırlık verilip yoğun pratik, beceri derslerine bırakılabilir” ifadesiyle ders içeriklerine yönelik öneride bulunmuştur.

Ancak birçok öğrenci uzaktan eğitimin verimsizliği ve motivasyon sorunları hakkında olumsuz görüşler bildirmiştir. Ö20, beklentisinin “Uzaktan eğitimle öğretilmemesi” olduğunu ifade etmiştir. Ö25 ise “Öğrencilerin dil öğrenmeye teşvik edilmesi gerekiyor, ne yazık ki tüm imkanlar sağlansa dahi uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar verimli olamıyor” diyerek motivasyon sorunlarına dikkat çekmiştir.

Katılım ve devam zorunluluğu konusunda endişeler, bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ö30, “Derse katılım puanlandırılabilir” ve Ö35 ise, “Kamera ve mikrofon zorunlu olabilir” ifadeleriyle derslere daha fazla katılım sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler uzaktan eğitimde çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve bu durumu iyileştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Yüz yüze eğitimin geri gelmesi, derslerin daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesi, teknik altyapının iyileştirilmesi ve katılımın artırılması gibi konular ön plana çıkmaktadır.

## **Tartışma ve Sonuç**

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde eğitim sistemlerinde köklü bir değişime gidilmesine yol açmıştır. Uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler için bilinmeyenleri ve zorlukları beraberinde getirmiştir.

Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak yapılan bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri, uzaktan eğitimin bireysel öğrenme sürecine katkıda bulunduğu ve zaman tasarrufu sağladığıdır. Bu sonuç Keskin ve Özer Kaya’nın çalışmasıyla örtüşmektedir. Uzaktan eğitimin,

öğrencilerin bilgiyi kendi hızlarında öğrenmelerine ve belirtilen zamanda bilgiyi almalarına olanak sağlaması açısından avantajlı olduğu görülmektedir (Keskin ve Özer Kaya 2020: 65). Ancak bu avantajların yanı sıra etkileşim eksikliği ve motivasyon düşüklüğü gibi sorunlar da ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sırasında derse katılımın ve etkileşimin çok düşük olduğu sonucu, Kılıç ve Beldağ'ın bulguları ile örtüşmektedir (Kılıç ve Beldağ 2021: 19). Karaman'ın da vurguladığı gibi ders sürecinde öğrenci öğretmen arasındaki bilgi alışverişi, soru sorma ve anında dönüt alma Almanca öğretimi destekleyen bir durum olmasına karşın uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere bu imkân sağlanamamıştır (Karaman 2021: 656).

Almanca derslerinde öğretim elemanlarının çabaları ve dijital materyallerin kullanımı, genel olarak olumlu değerlendirilmiş; ancak yüz yüze eğitimin eksikliği ve derse katılımın düşük olması, bu süreci olumsuz etkilemiştir. Korkut ve Memişoğlu'nun çalışmalarında bu konuya ilişkin olarak uzaktan eğitimin dijital ortamda zengin içeriklere ulaşmada kolaylık sağladığı, dikkati çektiği ve motivasyonu canlı tuttuğu belirtilmiş, ancak uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesinde sorunlara yol açtığı ortaya çıkmıştır (Korkut ve Memişoğlu 2021: 1669).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecindeki yeterlilikleri, öğrenciler tarafından büyük ölçüde olumlu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Yılmaz ve Toker'in sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pandemi süresinde öğretmenler, dijital okuryazarlıklarını iyileştirme, onların dijital içerikler üretebilmelerini sağlama, iş birliklerini ve iletişimlerini geliştirme konularında olumlu yönde gelişme göstermişlerdir (Yılmaz ve Toker 2022: 2724). Devam zorunluluğu ve öğrencilerin ek kaynak ihtiyacı ile ilgili eksiklikler ise üzerinde çalışılması ve iyileştirilmesi gereken sonuçlardandır.

Dört temel becerinin gelişimine ilişkin elde edilen sonuçlardan dikkat çeken ise, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde kendilerini eksik hissettiği ve bu yönde derslerde daha fazla aktivite yapılması görüşüdür. Benzer şekilde Karataş ve Tuncer tarafından yapılan araştırmada, salgın sürecinde uzaktan eğitimin konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Karataş ve Tuncer 2020: 22). Yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerin görüşünü destekler nitelikte olan Kohnke ve Jarvis'in çalışmasında, öğrencilerin yazılı materyallere erişim konusunda sıkıntılar yaşadıkları ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde zorluklarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır (Kohnke ve Jarvis 2023: 3).

Uzaktan eğitim sürecinde, bireysel öğrenme ve zaman tasarrufu gibi bazı olumlu sonuçlar ortaya çıkmış olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğu bu süreçten olumsuz etkilenmiştir. Bu zorluklar arasında etkileşim eksikliği, teknik sorunlar, dil

becerilerinin gelişiminin yetersizliği ve motivasyon düşüklüğü dikkat çekmektedir. Bu bağlamda dijitalleşen ve uzaktan eğitimle iç içe olduğumuz bu çağda, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim politikalarının geliştirilmesi önemlidir. Özellikle teknik altyapının iyileştirilmesi, öğretim elemanlarının dijital becerilerinin artırılması ve derslerin daha etkileşimli hale getirilmesi gibi önlemler alınmalıdır.

### **Öneriler**

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitimin sorunsuz işlemesi öncelikle teknik alt yapı ile ilişkilidir. Bu bağlamda gelecekteki krizleri yönetebilmek adına teknik alt yapı için eğitim kurumlarında gerekli adımlar atılmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretim görevlilerinin dijitalleşmeye ayak uydurabilmeleri için bu yönde kurumlar tarafından hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önerilebilir. Bu eksikliklere çözüm bulunması hem dersleri daha verimli ve etkili hale getirebilir hem de öğrenci motivasyonunu artırabilir.

Bunların yanı sıra eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime devam edilen bu günlerde hibrit eğitim modelleri uygulanabilir. Bu, bir yandan dil öğrenmenin doğal bir parçası olan sosyal etkileşimden ve öğrencilerin alışkın olduğu eğitim sisteminden yararlanmalarını sağlarken diğer yandan da yeni eğitim modellerine adapte olmalarına, dijital okur yazarlığın artmasına ve bu süreçte bireysel öğrenme süreçlerini keşfetmelerine katkı sağlayabilir.

Dijitalleşmeyle beraber öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmeli ve öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda ders içerikleri ve yöntemleri sürekli olarak iyileştirilmelidir. Bu tür stratejiler, dil öğretiminin kalitesini artırabilir ve dil öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. *Emerging technologies in distance education*, 23-40.
- Aytaş, G. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde almanca öğretimi. *Ssd Journal*, 6(27), 249-260.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Hotaman, D. 2020. Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(73), 729-738.
- Karaman, F. (2021). Türkiye’de Kovid-19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin almanca öğretimine etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 633-658.
- Karataş, T. Ö. / Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 8188.
- Kavuk, E. / Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55–73.
- Kazmer, M.M. / Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in internet studies: playing with the media, playing with the method. *Information, community and society*, 11(2), 257-278.
- Kılıç, A. / Beldağ, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-23.
- Kohnke, L. / Jarvis, A. (2023). Addressing language and study skills challenges in online undergraduate EMI courses. *Education Sciences*, 13(9), 958.
- Korkut, Ş. / Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (7), 1639-1682.
- Yıldırım, A. / Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. O. / Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi?. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.

## Ek-1

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi \*\*\*\*\* tarafından yürütülen “Alman Dilinin Türkiye’de Bir Yabancı Diller Yüksekokulundaki Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

### Alman Dilinin Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

#### **Kişisel bilgiler**

Cinsiyetiniz:

Bölümünüz:

Derse hangi teknolojik araç ile katılıyorsunuz?

#### **Araştırmaya ilişkin sorular**

A. Uzaktan eğitimde Almanca derslerinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerine ilişkin sorular:

- 1- Derslerinizin uzaktan yapılmasına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir? Uzaktan eğitimin sizin için avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- 2- Uzaktan yapılan Almanca derslerinizden “dilbilgisi dersini” nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Uzaktan yapılan Almanca derslerinizden “beceri dersini” nasıl değerlendirirsiniz?

B. Uzaktan eğitimde kullanılan dijital materyaller ve kaynaklar, Almanca öğrencilerinin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerindeki etkileri nelerdir?

- 4- Almanca derslerinde kullanılan ders kitaplarını ve ek materyalleri (internet siteleri, videolar, oyunlar vb.) nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Uzaktan eğitim süresince yapılan ders dışı etkinlikleri nasıl değerlendirirsiniz?
- 6- Uzaktan eğitim süresince yapılan ölçme ve değerlendirme (ödevler, sınavlar vb.) konusunda görüşleriniz nelerdir?
- 7- Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yeterliliklerini nasıl değerlendirirsiniz?

C. Uzaktan eğitim sürecinde Almanca öğrencilerinin karşılaştığı motivasyon eksikliklerinin nelerdir?

- 8- Derslerde dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme-anlama, konuşma) geliştirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 9- Önümüzdeki süreçte uzaktan eğitimle Almanca öğretiminin geliştirilmesine yönelik beklentileriniz/tavsiyeleriniz nelerdir?



# Koloniale Echos in der deutschsprachigen Literatur: Eine postkoloniale Lektüre des Romans *Tropen. Der Mythos der Reise* von Robert Müller<sup>3</sup>

Gizem Bahçıvan

## Abstract

### Colonial Echos in German Literature: A Postcolonial Reading of the Novel *Tropen. Der Mythos der Reise* by Robert Müller

This article is dedicated to analysing the novel *Tropen. Der Mythos der Reise* by the Austrian author Robert Müller from a postcolonial perspective. In his novel, Müller reveals colonial ambitions as well as traces of German colonial history and interweaves them with the representation of the foreign and the exotic. This study therefore aims to embed the novel in the historical and political context of German colonial history and to analyse the colonial discourses from a postcolonial perspective. The main focus is to reveal which cultural stereotypes are formed and reinforced through encounters with foreigners and what role they play in the construction of colonial identities. The study also deals with the concept of mimicry, which appears in Müller's work as a means of constructing identity and at the same time reveals ambivalent effects on the power relations between colonizers and colonized. The legitimisation of violence, which functions in the novel as an expression of colonial mechanisms of domination, is also subjected to critical analysis throughout the study. By emphasising the multi-layered representation of colonial motifs and their complex links with the narrative of the novel, the study contributes to a deeper understanding of the colonial discourses that permeate the work. The article thus offers a comprehensive reading that not only makes the colonial implications in the novel visible, but also illustrates the relevance of postcolonial theories for analysing German-language literature.

**Key Words:** postcolonialism, colonialism, colonial desire, colonial violence, legitimisation of violence

## Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel widmet sich der Analyse des Romans *Tropen. Der Mythos der Reise* des österreichischen Autors Robert Müller aus einer postkolonialen Perspektive. Müller legt in seinem Werk die kolonialen Ambitionen sowie die Spuren der deutschen Kolonialgeschichte offen und

---

<sup>3</sup> Dieser Beitrag ist die überarbeitete und zusammengefasste Version meiner unveröffentlichten Masterarbeit mit dem Titel „Postkoloniale Aspekte in dem Roman „Tropen. Der Mythos der Reise“ von Robert Müller“, die im Jahr 2022 unter der Betreuung von Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalın erfolgreich an der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Ege Universität (İzmir) abgeschlossen wurde.

verwebt sie mit der Darstellung des Fremden und Exotischen. Daher zielt die vorliegende Studie darauf ab, den Roman in den historischen und politischen Kontext der deutschen Kolonialgeschichte einzubetten und die im Werk deutlich werdenden kolonialen Diskurse aus einer postkolonialen Perspektive herauszuarbeiten. Ein zentraler Fokus liegt auf der Art und Weise, wie kulturelle Stereotype durch die Begegnung mit dem Fremden gebildet und verfestigt werden und welche Rolle diese bei der Konstruktion kolonialer Identitäten spielen. Die Studie beschäftigt sich darüber hinaus mit dem Konzept der Mimikry, der in Müllers Werk als ein Mittel zur Identitätskonstruktion erscheint und zugleich ambivalente Effekte auf die Machtbeziehungen zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten aufzeigt. Im Verlauf der Studie wird auch die Legitimation von Gewalt, die im Roman als Ausdruck kolonialer Herrschaftsmechanismen fungiert, kritisch hinterfragt. Indem die Studie die vielschichtige Darstellung kolonialer Motive und ihre komplexe Verknüpfung mit dem Narrativ des Romans herausstellt, trägt sie zu einem tieferen Verständnis der kolonialen Diskurse bei, die das Werk durchziehen. So bietet der Artikel eine umfassende Lektüre, die nicht nur die kolonialen Implikationen im Roman sichtbar macht, sondern auch die Relevanz postkolonialer Theorien für die Analyse deutschsprachiger Literatur verdeutlicht.

**Schlüsselwörter:** Postkolonialismus, Kolonialismus, Koloniales Begehren, Koloniale Gewalt, Legitimierung der Gewalt

## 1. Einleitung

Die Verbreitung der Ideen des Kolonialismus sowie die Konstruktion kultureller Diskurse sind maßgeblich in literarischen Texten wiederzuerkennen. Insbesondere in Abenteuerromanen und Reiseschriften haben die Diskurse, die dem Leser durch die Begegnung mit Fremden vermittelt werden, zur Bildung von Stereotypen geführt. Dies ist einer der Gründe, weshalb im Rahmen dieser Studie eine Analyse eines Abenteuerromans anhand der postkolonialen Theorie erfolgt.

Der österreichische Schriftsteller Robert Müller verarbeitet in seinem 1915 erschienenen Roman *Tropen. Der Mythos der Reise* koloniale Diskurse und stereotypische Darstellungen des Fremden. Gerade deshalb bedarf der Roman einer postkolonialen Lektüre, die sich kritisch mit den kolonialen Diskursen auseinandersetzt. Müller erzählt dem Leser mit diesem Roman die abenteuerliche Reise des deutschen Ingenieurs Hans Brandlberger und thematisiert die Reise dreier Abenteurer in den Amazonasbecken, die auf der Suche nach einem Schatz sind. Diese Figuren „sind Abenteurer, Entdecker, Forscher, Eroberer, Siedler und Kolonisatoren, die sich aus der Heimat aufmachen, um das Fremde zu suchen“ (Gutjahr 2002: 360). Mit seiner Hauptfigur setzt Müller zudem nicht nur den Typus des Abenteuerromans fort, sondern präsentiert die Fremde mit den stereotypischen Merkmalen im Rahmen

der diskursiven Praktiken, die den kolonialen und literarischen Diskursen der Zeit eigen sind.

In der Forschung wurde Müllers Roman bisher insbesondere im Hinblick auf die Kategorien Exotismus und Zivilisationsflucht bzw. Zivilisationskritik betrachtet. In ihrer Studie argumentiert Stephanie Heckner, dass Müllers *Tropen* „[...] eine neue Form des Exotismus entwirft, die das Fremde in seiner ursprünglichen ‚Alteritätsfunktion‘ wieder zur Geltung bringt“ (Heckner 1986: 223). In Bezug auf den Exotismus soll die deutschsprachige Reiseliteratur, so Volker Zenk, als eine Form der inneren Forschungsreise sowie als ein Prozess der Erkundung der Innenwelt verstanden werden (Zenk 2003: 135). Es sei darauf verwiesen, dass die Werke, die der Kategorie des Exotismus zugeordnet werden, Diskurse hervorbringen, die auf kolonialen Diskursen basieren, sowie stereotype Definitionen reproduzieren. Der hier thematisierte Roman von Müller bedient sowohl koloniale Diskurse als auch Narrative des Exotismus, weshalb er sich für eine postkoloniale Lesart bzw. Kritik anbietet. Die Zuschreibung des Exotischen als Fluchtraum sowie als Ideal lässt jedoch die Vermutung zu, dass diese Konstruktion des Ideals zu einer stereotypen Verallgemeinerung führen kann. Aufgrund der vorgenommenen Verallgemeinerungen lassen sich bestimmte Konstellationen im Hinblick auf Vorstellungen von fremder Kultur und Gesellschaft ausbilden. Die aus diesen Zuschreibungen resultierenden kulturellen Diskurse dienen in der Literatur vielfach der Stereotypisierung und Romantisierung des Fremden. Als eine Konsequenz solcher Konstruktionen erfolgt eine Idealisierung des Fremden, wobei das Konstrukt letztlich die Form einer romantischen Utopie annimmt. Die utopischen und exotischen Erzählungen des Kolonialismus, welche eine Fantasiewelt darstellen, beinhalten jedoch auch Elemente kolonialer Gewalt sowie die Legitimierung des Verhaltens der Mächtigen. Die Ausübung von Gewalt, Manipulation und Gestaltung seitens der Mächtigen gegenüber den Ohnmächtigen manifestiert sich in besonderem Maße in den kolonialen Aktivitäten. Im Kontext der Diskurse über kulturelle und zivilisatorische Überlegenheit erfährt das Thema koloniale Gewalt, insbesondere im Hinblick auf die Repression gegen diejenigen, die sich gegen die Unterdrückung auflehnen, sowohl in der historischen Realität als auch in der Literatur eine narrative Aufarbeitung. An diesem Punkt geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, inwiefern der Roman koloniale Diskurse beinhaltet, das Fremde im gesellschaftspolitischen Konzept der kolonialen Propaganda der damaligen Zeit romantisiert und ob er innerhalb der kolonialen Kontrollmechanismen auf Gewalt zurückgreift, z. B. auf Elemente physischer Gewalt wie die Auspeitschung. Es sei darauf verwiesen, dass eine erneute Lektüre des Romans unter Berücksichtigung der Ansätze der postkolonialen Theorie von entscheidender Bedeutung ist. Dies gilt insbesondere für die

literarische Reflexion eines weltgeschichtlichen Phänomens wie des Kolonialismus sowie für die Betrachtung der damit verbundenen Diskurse aus einer kritischen Perspektive. Gerade aus diesem Grund erfolgt im Rahmen dieses Artikels zudem eine Untersuchung der Legitimierung von Gewaltakten, die auf kategorischen Zuschreibungen basieren und mit dem Begriff des ‚Tropenkoller‘ assoziiert werden. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Motiv der Gewaltakte, welche mit dem ‚Tropenkoller‘ assoziiert werden, unter dem Aspekt der Krankheit betrachtet werden kann.

## 2. Überblick über den deutschen Kolonialismus

Die Auswirkungen des deutschen Kolonialismus auf die Gegenwart sowie auf die deutschsprachige Literatur sind trotz der kurzen Zeit der kolonialen Tätigkeit Deutschlands signifikant und unübersehbar. Um die Genese und Implikationen dieser zeitlich begrenzten kolonialen Unternehmungen zu erfassen, ist eine Betrachtung des Übergangs von der Bismarck-Zeit zur Zeit von Wilhelm II. sowie der gesellschaftlichen und politischen Diskurse in diesen Perioden erforderlich. Bismarck verfolgt wirtschaftliche Interessen und steht auch unter dem Druck der großen Handelsfirmen wie „Jantzen & Thormählen und Gottlieb L. Gaiser in Westafrika, Johann Cesar Godeffroy & Sohn sowie Harnsheim & Co. in der Südsee.“ (Gründer 2012: 48). Die Motivation dieser Händler basierte auf dem Bestreben, ihre Gewinne im Kontext des Wettbewerbs mit den übrigen europäischen Kolonialmächten zu sichern. Auch die Familie Woermann strebte danach, die eigene wirtschaftliche Tätigkeit durch die Nutzung der Unentschlossenheit Bismarcks und dieser gesellschaftlichen Diskurse abzusichern. Gemeinsam mit F. A. E. Lüderitz beantragte Woermann von der Bismarck-Regierung, diesen finanziellen Erfolg nachhaltig zu gestalten und mit anderen europäischen Staaten in der Region zu konkurrieren sowie ihre Erträge zu sichern (Gründer 2012: 85). In der Forderung der Kaufleute nach offiziellen Kolonien an die Bismarck-Regierung wurden deren Interessen berücksichtigt und der Staat aufgefordert, seine Bürger im Ausland offiziell zu schützen. Als eine Reaktion auf die ökonomischen Diskurse bzw. Aufforderungen der Kaufleute nimmt Bismarck im Jahr 1884 Deutsch-Südwestafrika<sup>4</sup> unter der Leitung von Adolf Lüderitz unter ‚Schutz‘ und dies gilt als der offizielle Beginn des deutschen Kolonialismus. In der Folgezeit wurden zahlreiche Kolonien in Afrika, in der Südsee und in China gegründet.<sup>5</sup> In den deutschen ‚Schutzgebieten‘ wurden

---

<sup>4</sup> Heutige Namibia.

<sup>5</sup> Im Laufe der deutschen Kolonialgeschichte wurden folgende Kolonien gegründet; 1884 Kamerun und Togo, 1885 Deutsch-Ostafrika, in der Südsee Deutsch-Neuguinea mit den Gebieten Bismarck-Archipel (1884 – 1919), Neu-Pommern (1884 – 1919), Neu-Mecklenburg (1885 – 1919),

Siedlungen aufgebaut; es wurden auch Maßnahmen im Rahmen der finanziellen Ziele ergriffen, um mit den anderen europäischen Kolonialmächten konkurrieren zu können. Dies kann als eine Folge des wirtschaftlichen und politischen Diskurses der Zeit beschrieben werden, da die staatlich geförderten Kolonien oder ‚Schutzgebiete‘, wie Bismarck sie nannte, eine Union bildeten.

Nach Bismarcks Rücktritt 1890 begann unter Wilhelm II. der ehrgeizige Aufstieg des deutschen Kolonialismus. Im Gegensatz zu Bismarck war es das Bestreben Wilhelms II., Deutschlands ‚Platz an der Sonne‘ zu sichern. Er war bereit, rigorose Vorsichtsmaßnahmen zu ergreifen, was dazu führte, dass die wilhelminische Ära als „nervöses Zeitalter“ (Radkau 1994: 211) bezeichnet wurde. Einerseits hatte Wilhelm II. den Wunsch, im Kontext wirtschaftlicher Belange intensive koloniale Aktivitäten in Übersee zu betreiben. Andererseits sollten diese Aktivitäten einen kulturellen und gesellschaftlichen Auftrag verfolgen. In der damaligen Propaganda wurde die Auffassung vertreten, dass es für Deutschland von großer Bedeutung sei, eine zivilisatorische Mission zu übernehmen und die Zivilisation in unterentwickelte Länder zu bringen. In diesem Kontext ist insbesondere der von Carl Sapper erörterte Diskurs der zivilisatorischen Mission von herausragender Bedeutung (Sapper 1939).

Nachdem einmal die Schutzgebiete in unseren Besitz gekommen waren, wurde alsbald eine zweckentsprechende Verwaltung eingeführt, die ärztliche Betreuung der Eingeborenen in die Hand genommen und in die Auswüchse schädlicher Gewohnheit vieler Eingeborenenstämme wie Menschenfresserei und ihre ewigen Kriege nach Möglichkeit unterdrückt (Sapper 1939: 49).

Der wesentliche Aspekt, insbesondere in dieser Aussage, ist die Verbindung der deutschen Kultur mit der Zivilisation. Diese Sichtweise führt zu einer eurozentrischen Bezeichnung des Fremden bzw. des Einheimischen, der als ‚unterentwickelt‘, ‚kannibalisch‘ oder ‚primitiv‘ kategorisiert wird. Daraus lässt sich ableiten, dass aus der Perspektive des kolonialen Diskurses die Einführung bzw. Modernisierung der als ‚primitiv‘ wahrgenommenen Eingeborenen in die Zivilisation als Pflicht der Europäer angesehen wurde. Sappers Kolonialpropaganda zufolge sollten die deutschen Kolonialisten ihre Kultur und Zivilisation in diese Gebiete bringen, um die Menschen zu domestizieren. Er äußert sich zu dieser zivilisatorischen Mission Deutschlands wie folgt: „[...] die ehemals berüchtigten Menschenfresser Neu-Mecklenburgs waren in der Hand Boluminskis zu geduldigen Lämmern geworden“ (Sapper 1939: 52). Unter

---

die Salomonen-Inseln (1899 – 1919), die Marshall-Inseln (1899 – 1919), die Karolinen (1899-1919), Samoa und in Kiautschou.

diesem Gesichtspunkt kann die zivilisatorische Rolle in der frühen deutschen Kolonialpropaganda hervorgehoben werden.

Im Kontext dieser kolonialen Bestrebungen Deutschlands manifestierten sich kulturelle Assimilierung, Identitätskrise sowie kulturelle Stereotypisierungen als Folge der Akkulturation. Des Weiteren lässt sich beobachten, dass sich im Kontext des Machtdiskurses dichotomische Begriffe wie ‚Wir‘ und das ‚Andere‘ bzw. das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ etabliert haben. Die mit den historischen Ereignissen und der zeitgenössischen Propaganda einhergehenden Diskurse manifestieren sich nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene, sondern auch in den Bereichen der Literatur. Aus diesem Grund ist es von besonderem Interesse, das Verhältnis zwischen der Literatur und dem kolonialen Diskurs zu untersuchen.

### **3. Deutscher Kolonialismus in der Literatur aus der Perspektive der postkolonialen Ansätze**

Die Diskurse, die in der Kolonialzeit eine herausragende Bedeutung einnahmen, übten auch einen maßgeblichen Einfluss auf die Fiktionalisierung literarischer Werke dieses Zeitalters sowie auf die Konstruktion von Stereotypen aus. In Bezug auf die Literatur zum Thema Kolonialismus lassen sich zwei gemeinsame Sichtweisen ausmachen. Einerseits tragen die Texte von einige Schriftsteller, wie etwa Robert Müller dazu bei, anhand von Literatur koloniale Propaganda zu verbreiten. Andererseits stehen Werke, wie etwa Joseph Conrads *Heart of Darkness* (1902), Alex Haleys *Roots* (1976) die sich kritisch mit dem Kolonialismus auseinandersetzen, Diskurse dekonstruieren und somit ein neues gesellschaftliches Denken ermöglichen. Die Absicht der beiden hier vorgestellten Sichtweisen besteht darin, beim Leser bestimmte Emotionen zu wecken und bestimmte Gedanken zu erzeugen. Literatur als narratives Denk- und Diskursmedium kann die Geschichte des Kolonialismus, koloniale Handlungen sowie die Narrative, die als Resultat kolonialer Formationen entstanden sind, einschließlich der Historizität thematisieren. Unter diesem Gesichtspunkt besteht der Mehrwert der postkolonialen Theorie für literaturwissenschaftliche Untersuchungen demnach insbesondere darin, die kolonialen Paradigmen in literarischen Werken zu untersuchen und diese aus der gegenwärtigen Sicht neu zu interpretieren. Aus diesem Grund stützt sich die vorliegende Studie als theoretische Grundlage auf den Ansatz des Postkolonialismus.

Die postkoloniale Kritik zielt darauf ab, die sprachlichen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Diskurse und damit verbundene Praktiken, die aus der Wahrnehmung der westlichen Kolonialisten konstruiert wurden, aus einer kritischen sowie rekonstruierenden Perspektive zu betrachten. Der Begriff des

Postkolonialismus kann auf zwei verschiedene Arten interpretiert werden. Erstens kann das Präfix -post eine Periode andeuten, die mit dem offiziellen Ende der Kolonien assoziiert wird. Die temporale Bedeutung des Begriffs weist demnach darauf hin, dass die kolonisierten Länder ihre eigenen Verwaltungen errichtet und sich von der autoritären Herrschaft der westlichen Kolonialisten befreit haben (Loomba 1998: 7). Allerdings können die durch den Kolonialismus verursachten ideologischen, kulturellen, sozialen, sprachlichen oder auch religiösen Auswirkungen selbst dann fortbestehen, wenn die direkte Herrschaft abgelöst wird. In diesem Kontext kann festgestellt werden, dass „das Präfix ‚post‘ vielmehr darauf [verweist], dass es Langezeiteffekte des Kolonialismus gibt, die noch heute nachwirken und die thematisiert werden müssen, wenn man die postkoloniale Gegenwart und ihre spezifischen Probleme verstehen möchte“ (Kerner 2013: 9). Somit bezeichnet der Postkolonialismus nicht nur eine temporale Dimension, sondern leistet vielmehr eine Kritik an den durch den Kolonialismus geformten Erscheinungen sowie eine Thematik der Machtasymmetrien.

In Anbetracht der postkolonialen Wende ist der 1915 erschienene Roman *Tropen. Der Mythos der Reise* des österreichischen Schriftstellers Robert Müller als ein maßgeblicher Faktor bei der Konstruktion stereotyper Beschreibungen des Fremden zu nennen. In seinem wegweisenden Werk *Orientalism* zu postkolonialen Studien weist Edward Said darauf hin, dass Beschreibungen des Fremden im Rahmen kultureller Vergleiche entstehen. Er vertritt die These, dass der Westen eine autoritäre Überlegenheit gegenüber dem Osten aufweist (Said 2009: 11). Diese Überlegenheit führt dazu, dass der Westen den Osten beschreibt, ohne dabei eine geografische Kartierung zu berücksichtigen. Stattdessen werden Dichotomien, die dem Osten zugeschrieben werden, verwendet, um die kulturelle Identität des Westens zu konstruieren. Die Konstruktion einer ‚Schattenidentität‘ durch Selbstrepräsentation mittels des Fremden stellt eine Strategie des Westens dar, um sich vom Orient abzugrenzen (Said, 2009: 11). In diesem Kontext betont Said, dass der Orientalismus als ein Diskurs zu verstehen sei (Said 2009: 12). Die Repräsentation des Fremden stelle demnach keine empirischen Fakten dar, sondern sei als Konstruktion zu betrachten, die mit Macht und Herrschaft verbunden sei (Hofmann 2006: 33). Diesbezüglich sei auf die Konstruktion von Identitäten und Beschreibungen verwiesen, die ihren Platz in literarischen Werken mit stereotypischen Erzählungen finden. Die in dieser Studie behandelte Hauptfigur Hans Brandlberger des Romans *Tropen* ist ein Deutscher, der die Idee und Diskursivität des Westens in sich trägt. Während seiner Reise erfolgt eine Kategorisierung der Umwelt bzw. der Region, der Menschen sowie der Kultur unter Zuhilfenahme stereotyper kolonialistischer Diskurse. In der von Said

thematisierten Ausprägung des Orientalismus wird der Westen als rational, kultiviert und menschlich dargestellt, während das im Rahmen dieser Beschreibungen entstehende Gegenbild, der Orient, als irrational, unterentwickelt und unzivilisiert vermittelt wird. Zudem ist der Osten immer ein bedrohliches Objekt für den Westen. In der diskursiven Auseinandersetzung wird der Osten als eine zu unterdrückende und zu kontrollierende Bedrohung definiert, deren Unterwerfung gegebenenfalls durch eine militärische Invasion erzwungen werden kann (Said 2009: 345).

Das von Homi Bhabha, einem der Pioniere des postkolonialen Ansatzes, entwickelte Konzept der Mimikry ist ebenfalls von Relevanz für die vorliegende Studie. Es bietet einen wichtigen Erklärungsansatz für die interkulturelle Interaktion. Bhabhas Metapher vom ‚Hin und Her des Treppenhauses‘ führt zu einem dritten Raum. In diesem metaphorischen dritten Raum können die Kulturen und Identitäten miteinander interagieren, wodurch ein hybrides, transkulturelles Identitätskonzept entsteht (Bhabha 2000: 5). Darauf aufbauend präsentiert Bhabha das Konzept der Mimikry. Unter Berücksichtigung dieses kontinuierlichen Prozesses stellt Bhabha fest, dass die Kolonisierten den Kolonialherren sowohl sprachlich als auch kulturell nachahmen. Diesen Akt der Mimikry beschreibt Bhabha als „das fast, aber doch nicht dasselbe“ (Bhabha 2000: 126). Das kolonisierte Subjekt versucht, die Praktiken des Kolonisators an sein Leben zu adaptieren, kann jedoch nicht vollständig erfolgreich sein, weil seine eigene Kultur nicht vollständig verloren gegangen ist. In diesem Kontext erweist sich das Konzept der Mimikry als bedeutsam, um die Veränderungen zu erfassen, die die Hauptfigur Brandlberger durchläuft. An dieser Stelle ist es in dieser Studie von entscheidender Bedeutung, die Identität derjenigen zu bestimmen, die die Nachahmung vornehmen, sowie die Motive für ihr Handeln zu beleuchten, um den Roman aus einer postkolonialen Perspektive zu untersuchen. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass der Roman ein Mimikry Konzept nicht zur Verfügung stellt, sondern dass Bhabhas Ansatz eine Perspektive eröffnet, bestimmte Figuren und Handlungen des Romans aus einer postkolonialen Perspektive zu betrachten.

Die dieser Studie zugrunde liegende postkoloniale Theorie ist nicht nur eine anglo-amerikanische kritische Theorie, sondern wird seit Anfang der 2000er Jahre auch in der Germanistik zur Aufarbeitung und Kritik der deutschen Kolonialgeschichte herangezogen. Im Jahr 1997 widmet sich Susanne Zantop der Geschichte des deutschen Kolonialismus unter besonderer Berücksichtigung der Themen Geschlecht, Rasse, Fantasie und sexuelles Begehren (Zantop 1997). Dabei betont sie, dass die Ausübung physischer Gewalt durch die Kolonialisten eine Ideologie im Kontext der Fantasie ist. In diesem Kontext stellt

Zantop die Frage, wie oder warum ein Diskurs einen hegemonialen Status über andere erlangen kann, insbesondere im Hinblick auf Saids Orientalismus (Zantop 1997: 4f.). Des Weiteren leistet die Studie von Paul Michael Lützeler einen wesentlichen Beitrag zur postkolonialen Germanistik. In seiner Studie geht Lützeler von der Frage der Gewalt aus und betont, dass das Phänomen der Gewalt nicht allein zu der sogenannten ‚Dritten Welt‘ zugeschrieben werden kann (Lützeler 1998: 27). Der dargestellte Zusammenhang bzw. die dargestellte Kritik des Zusammenhangs zwischen Gewalt und der sogenannten Dritten Welt stellt einen wesentlichen Ausgangspunkt für die vorliegende Studie dar. Auf dieser Grundlage erfolgt eine kritische Betrachtung des Romans *Tropen* und seiner kolonialen Diskurse aus einer postkolonialen Perspektive. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sämtliche hier thematisierte koloniale Diskurse im Kontext von Repräsentationen und Zuschreibungen stattfinden, wird ersichtlich, dass die Literaturwissenschaft eine ‚postkoloniale Wende‘ benötigt (Bachmann-Medick 2016: 136).

#### **4. *Tropen. Der Mythos der Reise aus postkolonialer Sicht***

In seinem 1915 erschienenen Roman präsentiert Robert Müller eine Erzählung, in der er drei europastämmige Hauptfiguren auf eine abenteuerliche Reise an die Südsee schickt. Bei der Lektüre des Romans sollte jedoch die gegenwärtige, von der Globalisierung geprägte Perspektive mitgedacht werden. Die Schatzsuche der Hauptfigur evoziert Assoziationen zu den europäischen Kolonialisten, die sich auf Reisen begaben, um die Rohstoffe und Arbeitskräfte außereuropäischer Länder auszubeuten. Andererseits kann postuliert werden, dass durch die Begegnung mit dem Fremden während der Reise stereotypische Konstellationen gebildet werden, deren Ursprung bis in die Kolonialzeit zurückreicht.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern der Kolonialismus und die damit einhergehenden Veränderungen das individuelle sowie gesellschaftliche Bewusstsein und auch das damit verbundene kulturelle Gedächtnis prägen.

In der Forschung wurde der Roman insbesondere hinsichtlich der Aspekte Exotismus, Flucht des Individuums aus der europäischen Industriegesellschaft sowie die Suche nach der eigenen Identität in fernen Ländern bzw. in den tropischen ‚exotischen‘ Ländern behandelt. Ebenso nehmen die imaginierten, als exotisch dargestellten Räume im Roman einen signifikanten Platz ein. Vor diesem Hintergrund zielt diese vorliegende Studie darauf ab, den Zusammenhang zwischen Stereotypisierung des Fremden und Kolonialismus durch die Romanfiguren zu beleuchten. Von gleicher Relevanz ist die Untersuchung der Wahrnehmung von Gewalt als normaler Zustand in den

fremden Ländern. In diesem Kontext ist es ebenfalls von Bedeutung, die Konstruktion der stereotypischen Bilder der Südsee und insbesondere die fantasievoll imaginierte Konstruktion südländischer Frauen zu untersuchen.

#### **4.1. Stereotypenbildung durch die Fremd- und Selbstwahrnehmung in *Tropen. Der Mythos der Reise***

Gabriele Dürbeck betont in ihrer Studie zum Ozeanismus, dass sich in der deutschsprachigen Literatur „ein System von Aussagen über Ozeanien“ rekonstruieren lässt (Dürbeck 2007: 5). Dürbeck zufolge generiert das System bzw. der Ozeanismus einen imaginären Raum für Handlungen, Figuren und Schauplätze in der Literatur. Dadurch werden die Konstruktion von Stereotypen über südländische Menschen und ihre Kultur ermöglicht (Dürbeck 2007:5). Insbesondere im Hinblick auf das Konzept des Ozeanismus bietet sich eine Untersuchung des Romans von Robert Müller mit dem Titel *Tropen. Der Mythos der Reise* an. Der Protagonist des Romans sehnt sich nach der Schönheit der Natur bzw. nach der diskursiv imaginierten Vorstellung des Äquators.

Nun saß ich also hier und fühlte, daß der Äquator tatsächlich ein glühender Reifen ist, der durch die Eingeweide hindurchgeht. Ich muß gestehen, ich saß mit einer leisen, satten Verliebtheit da. War es sonderbar, mein Verhältnis zu dieser Umgebung hatte einen erotischen Beigeschmack. In den ersten zwei Tagen war es eine Leidenschaft gewesen. Ich ahnte die Tiefe, ich suchte sie (Müller 2010:24).

Aus der Perspektive des Ozeanismus wird in diesem Zitat deutlich, dass der europäische Protagonist das Unbekannte bzw. Fremde erotisch und leidenschaftlich begehrt, da die Erotik im Gegensatz zu Europa – hier in der Fremde – als nicht verloren gegangen imaginiert wird. Diesbezüglich lässt sich eine Parallele zu Sauts Orientalismus ziehen, wobei sich auch hier die imaginierten Räume und das Fremde als Gegenbild zu Europa konstruieren lassen. Dem Protagonisten zufolge hatte dieser Raum etwas Fremdes, Unerkanntes und das Gefühl des Unbekannten. Das Gefühl, dieses Unbekannte zu erfassen, erzeugt ein leidenschaftliches Begehren. In diesem Zusammenhang ist es auch hervorzuheben, dass der Protagonist die Natur feminisiert und „das große Geschlecht der Natur, Mutter und Hure zugleich, [seine] Männlichkeit heraus[fordert]“ (Müller 2010: 25). Diese Zuschreibung lässt sich mit westlichem bzw. eurozentrischem Kulturdenken und mit den kolonialen Diskursen der damaligen Zeit in Einklang bringen, da diese Denkmuster die fremde Natur und fremde Kulturen immer geschlechtlich und weiblich codieren. Eine derartige Codierung dient in der Regel der Abwertung fremder Gesellschaften, wobei auch

eine kritische Hinterfragung aus einer Gender- bzw. feministischen Perspektive erforderlich ist.

Die Stereotypisierung der Erotik in fremden Ländern sowie die Enttabuisierung gesellschaftlicher Moralförmlichkeiten stellen wesentliche Elemente des Romans dar. Die Enttabuisierung der Moral und die Normalisierung der Sinnlichkeit verbinden sich auf der Reise des Protagonisten mit der Exotik des Ortes. Dies impliziert, dass die Regeln und Normen der westlichen Zivilisation als ‚nicht gültig‘ erachtet werden. In diesem Kontext kann von einer Doppelmoral gesprochen werden. Der Roman dekonstruiert entlang der Handlungen des Protagonisten die Wertsetzungen der europäischen Zivilisation. Dabei wird die Veränderbarkeit bzw. die fragwürdige Allgemeingültigkeit dieser Wertsetzungen mit dem Ortswechsel offenbar. Der Protagonist Hans Brandlberger beschreibt seine Faszination und führt diese hoherotische Darstellung des Fremden darauf zurück, dass „[er] in der Wildnis [war] und jedem Sinn erlaubt [war], zu nehmen, was ihm paßte“ (Müller 2010:3 6). In diesem Kontext werden sowohl die fremde Umgebung als auch die fremden Figuren als ein Entdeckungs- bzw. Forschungsobjekt dargestellt. Die präzise Schilderung des Fremden in dem Roman führt zu einer Konstruktion einer Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Dabei wird „das Fremde [...] hier als Negation der Eigenheit im Sinne von gegenseitiger Unvereinbarkeit begriffen“ (Hofmann 2006: 22).

In dem Roman werden neben exotischen und moralischen Formen auch stereotype Phänomene wie Männlichkeit und Weiblichkeit durch Diskurse über den Körper thematisiert. Dabei entspricht die vom Protagonisten wahrgenommene Form der Indianer nicht den Kriterien einer als ‚perfekt‘ zu bezeichnenden Männerform. Vielmehr werden ihre Körper mit ihren „dünn[en], unbehaart[en] und kupfern[en]“ (Müller 2010: 31) Beinen als kindlich wahrgenommen. Unter Berücksichtigung der angeführten Textstellen lässt sich festhalten, dass der eurozentrische Blick die Wahrnehmung der Menschen prägt. Dies resultiert in dem Versuch des Protagonisten, die Normen der Männlichkeit aus seiner eigenen Perspektive zu definieren. In der Konsequenz ordnet der Protagonist den fremden Mann nicht der Kategorie der idealen Männlichkeit zu, sondern identifiziert ihn mit Kindern, die noch nicht körperlich, geistig und sexuell reif sind. Das Phänomen der Idealform in der eurozentrischen Perspektive lässt sich in der postkolonialen Theorie mit den Konzepten der Identitätsbildung durch ein Gegenbild erklären. Dürbeck definiert dieses Phänomen der Identitätsbildung durch ein Gegenbild als „eine negative Projektion Europas“ (Dürbeck 2007:4f.). Said hingegen thematisiert die Identitätsbildung des Westens bzw. des Okzidentalen, wobei er diese als Gegenpol zum Orient definiert. Dabei werden dem Westen positive Attribute wie Überlegenheit, Intelligenz, Vernunft, Moralität und Gegensätzlichkeit zu den Werten des Orients zugeschrieben (Said 2009:

10). Die Analyse der beiden Konzepte ergibt, dass die Körperdefinitionen im Roman von Robert Müller sowohl stereotype Phänomene auf der kolonialen diskursiven Ebene schaffen als auch eine Identität für den westlichen Charakter im Rahmen dieser etablierten Stereotype ermöglichen.

Da historische Ereignisse eine wichtige Rolle bei der Konstruktion gesellschaftlicher Wahrnehmungen spielen, ist es naheliegend, dass diese Ereignisse auch auf gesellschaftlicher Ebene zur Herausbildung bestimmter Muster führen. So wie die imaginierten Konstellationen über den Orient und den Ozean auch in die literarische Fiktion einfließen und dort Figuren und Handlungen wesentlich prägen, so nehmen auch die performativ inszenierten Handlungen einen nennenswerten Platz bei der Herausbildung dieser stereotypen Muster ein. Um dies beispielhaft zu veranschaulichen, sei auf die Ausstellungen verwiesen, die Anfang des 20. Jahrhunderts in Europa – insbesondere in Frankreich – in Museen und Zoos stattfanden. Zwischen 1877 und 1931 wurden Menschen aus den Kolonien in den Pariser Zoo Jardin d'Acclimatation gebracht. Die Ausstellung der Menschen aus den Kolonien in diesen Zoos kann als eine Form der Ausgrenzung und Demütigung bezeichnet werden, die mit einem Verlust der Menschlichkeit einherging. Diese Inszenierungen fungieren als Instrument der kolonialen Propaganda. In seiner Studie thematisiert Alexander Honold die Kritik und er zeigt auf, dass die „wie Tiere vermessen und ausgestellten Bewohner fremder Erdteile [...] ihren zahlreichen Besuchern einerseits degradiert als Besitz und Beutestück, andererseits provokativ als ein im psychoanalytischen Sinne ‚unheimlicher Faszinationspol‘ [erschieden]“ (Honold, 1997: o.S.)<sup>6</sup>. Dies hat zudem einen signifikanten Einfluss auf die Konstruktion visueller Muster in Bezug auf die Wahrnehmung des Fremden. Bei Betrachtung des Romans wird ersichtlich, dass der Protagonist Brandlberger den Fremden anhand seiner Körpermerkmale beschreibt, wobei persönliche Charaktereigenschaften der Figur keinerlei Erwähnung finden. Diese durch den Kolonialismus entstandenen Beschreibungen finden im Roman ihren Platz, da diese sich auf historische Ereignisse beziehen.

Oder soll ich bescheidener sein und nur das ganze Dorf zusammenpacken und eine Zirkusturnee durch heimatliche europäische Großstädte [sic!] antreten? War Herr Hagenbeck nicht reich und angesehen geworden, nachdem er nur erst einmal den commis voyageur in Wildnis gemacht hatte? (Müller 2010: 97).

---

<sup>6</sup> Zitiert nach: Uysal Ünalán, Saniye (2021) „[I]ch berichte nur“ - Zur subversiven Konfiguration des ‚Anderen‘ in Franz Kafkas Tiererzählung *Ein Bericht für Akademie*. In: Coşan, Leyla/ Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos Verlag), S. 185–205. Hier: S. 190.

Der Protagonist referenziert Carl Hagenbeck, der im Jahre 1874 die erstmalige Völkerschau in Europa organisiert hat. Hagenbeck holte Menschen aus den deutschen Kolonien nach Hamburg und präsentierte sie in zoologischen Gärten. Diese Ausstellungen – auch ‚Völkerschauen‘ genannt – boten den Europäern einen Raum der Faszination, der sich inmitten Europas befand. Diese Völkerschauen präsentierten den Europäern eine Reihe von Fremderfahrungen, die durch die Kombination von „Musik, Tanz, Kampfszenen und einem Umzug mit Tieren“ (Thode-Arora 2013: 249) erzeugt wurden. In diesem Kontext wird ein kollektives Bewusstsein über die Fremde konstruiert sowie dichotomische Wahrnehmungen bezüglich der fremden Kultur strukturiert. Die Ausstellung von Menschen aus den Kolonien in Zoologischen Gärten als Tiere führt zur Konstruktion eines imaginären Raumes (Thode-Arora 2013: 255). Die Konzepte des Eigenen und des Anderen werden dadurch im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft verankert. Aus dieser Perspektive lässt sich die Konstruktion von Stereotypen nicht vermeiden. Während der Europäer den Fremden in die Kategorie der ‚Unzivilisierten‘ einordnet, sieht er sich selbst automatisch in der Position des Repräsentanten der Zivilisation. Es lässt sich konstatieren, dass die im Roman thematisierte historische Tatsache als Ausgangspunkt für die stereotype Herangehensweise und Objektivierung in der Beschreibung des Fremden durch die Hauptfigur dient. Bei Betrachtung der in diesem Abschnitt erwähnten Stereotype wird ersichtlich, dass sowohl die Körperdarstellungen als auch die Konstruktion des Fremden als Gegenbild zum Europäer sowie die von der Fremde erwarteten Verhaltensweisen im Rahmen gesellschaftlicher Diskurse konstituiert sind.

#### **4.2. Koloniales und sexuelles Begehren**

Unter Berücksichtigung der Rede des Kolonialpropagandisten Friedrich Fabri aus dem Jahr 1879 lässt sich feststellen, dass die kolonialen Diskurse sowie die literarischen Diskurse der Figuren die gleichen kolonialen Ideale vertreten. In seiner außenpolitischen Propaganda vertritt Fabri die Auffassung, dass Deutschland Kolonien besitzen sollte, da dies langfristig einen wirtschaftlichen Gewinn mit sich bringen würde (Fabri 1883: 4). In Anschluss an den kolonialen Diskurs wurde von der deutschen Regierung erwartet, dass sich die Bundesrepublik wie die übrigen europäischen Kolonialmächte am wirtschaftlichen Wettbewerb beteilige und fremde Länder kultiviere. Dabei wurde eine Ausbeutung der Ressourcen sowie der Menschen dieser Länder in Kauf genommen. Um die angestrebten Ziele zu erreichen, sei es erforderlich, so Fabri (1883: 5), Ackerbau-Kolonien zu errichten. In diesem Kontext vertritt Thomas Schwarz in seiner Studie die These, dass Müller in der Tradition Friedrich Fabris steht, der die Kolonialpropaganda in Deutschland im Jahr 1879 initiierte (Schwarz

2006: 306). Des Weiteren lässt sich ein Interesse an der Kultivierung jenseits des ökonomischen Nutzens feststellen.

Der Roman kreist um eine Reise einer Gruppe von Personen nach Rio Taquado, mit dem Ziel, eine Freilandkolonie in diesem Gebiet zu gründen. Die Verwirklichung dieses kolonialen Begehrens erfolgt unter finanzieller Beteiligung eines amerikanischen Kapitals, wobei die Kultivierung und Kolonisierung des Gebiets im Vordergrund stehen. Die Intention der westlichen Figuren, das fremde Gebiet zu modernisieren und den „weißen Farmern zugänglich zu machen“ (Müller 2010: 5), weist eine Affinität zum kolonialen Diskurs aus der deutschen Außenpolitik auf.

Der Erzähler, der im Roman als Ingenieur auftritt und somit eine stereotype Darstellung aufweist, steht auf der Seite der Industrialisierung und des industriellen Fortschritts. Als Ingenieur will er „eine Stadt gründen, Eisenbahnen anlegen“ (Müller 2010: 96) . „Dieses Land hier liegt unter dem Äquator, ist ein wenig heiß, spröde und langweilig und wird erst vernünftig, wenn eine Eisenbahnschiene quer durch den Dschungel [sic!] gelegt ist.“ (Müller 2010: 99) Das moderne Erschließungs- und Verkehrsprojekt fungiert als Referenzpunkt für ein koloniales Unternehmen, dessen exotistischer und moralischer Überbau jedoch keine Berücksichtigung mehr findet (Schwarz 2006: 461). Insofern kann konstatiert werden, dass die Region durch den Eisenbahnbau zivilisiert bzw. modernisiert wird und in gewisser Weise Vernunft in diese zuvor als langweilig wahrgenommene Region gebracht wird. Ebenso lässt sich festhalten, dass die Urbanisierungswünsche der kolonialen Ära mit dem kolonialen Begehren des Protagonisten eine Schnittmenge bilden. Es lässt sich eine Überschneidung der Diskurse der Zivilisation mit dem Diskurs der Macht feststellen. In Bezugnahme auf die von ihm als überlegen betrachteten Waffen äußert sich Brandlberger wie folgt zu seinen kolonialen Expansionsplänen:

Sollte ich mit Hilfe meines Klemmers und des Mausers das Land der Dumaraleute erobern, eine Stadt gründen, Eisenbahnen anlegen, Kaffee- und Maniokplantagen errichten, eine Armee nach preußischem Muster formieren mit van den Dusen an der Spitze, oder eine Ingenieurschule für heranwachsende Indianer unter meiner höchsten Leitung? (Müller 2010: 96)

Die Eroberungsfantasie des Protagonisten wird durch den Einsatz seiner Waffen intensiviert. Die durch die Waffe vermittelte autoritäre Macht ermöglicht es Brandlberger, das Dumara-Gebiet zu erobern. Anhand dieser Beispiele lässt sich feststellen, dass der Protagonist als Repräsentant von Zivilisation und Kultur ständig seine Waffen bei sich trägt und sich mithilfe der Waffen Autorität sichert. Der Versuch, die Ordnung mit Gewalt aufrechtzuerhalten, führt zu dem Schluss,

dass das Zivilisierte gar nicht so zivilisiert ist. Stattdessen werden die Mechanismen, die aus der eurozentrischen Perspektive unter der Kategorie der Barbarei erfasst werden, realisiert, um das koloniale Begehren vollenden zu können. In Anbetracht des deutschen Strebens nach der Weltherrschaft kann festgehalten werden, dass der Wunsch des Protagonisten, ein neues Land zu gründen, eine Parallele zum Kontext des kolonialen Begehrens aufweist.

Wie bei den kolonialen Fantasien ist auch hier das sexuelle Begehren nach der fremden Frau ein wesentlicher Aspekt. Die zunehmende Nervosität des Protagonisten im Verlauf des Romans lässt sich auf die Unerreichbarkeit seiner kolonialen Begierde zurückführen, was ihn in einen Zustand der Frustration versetzt. Die im Roman dargestellte koloniale Begierde manifestiert sich in einer Reproduktion sexuellen Begehrens. Die Ankunft des Protagonisten in dem fremden Dorf ist die Manifestation seines Wunsches nach neuen sexuellen Abenteuern, die auch das Ergebnis einer stereotypen Fantasiewelt sind.

Denn nun konnte ich vielleicht doch noch etwas erleben, eine kleine Erinnerung mit nach Hause nehmen in die Heimat, eine Serenate [sic!] unter brasilianischen Palmen, ein tête à tête in einer Indianerhütte, ein herziges nerv- und sinnerfreuendes Erlebnis (Müller 2010: 71).

Wie auch in diesem Zitat deutlich wird, versucht der Protagonist neben seinem kolonialen Begehren auch sein sexuelles Begehren nach der fremden Frau zu befriedigen. Thomas Schwarz stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „das sexuelle Begehren nach dem Körper der exotischen Frau und das Begehren nach kolonialem Raum [...] Müller auf dieselbe libidinöse Triebkraft zurück[führt]“ (Schwarz 2006: 57). Die sexuelle Beziehung mit der fremden Frau eröffnet dem Protagonisten einen neuen Erfahrungsraum, in dem sich koloniale Wünsche mit libidinösen Wünschen vermischen. Dabei spielt die Eroberungssucht eine ähnlich bedeutsame Rolle wie bei den kolonialen Fantasien.

Es sei jedoch angemerkt, dass der Protagonist zu Beginn aufgrund jener Codierungen, die aus dem kulturellen und kolonialen Gedächtnis resultieren, ein Gefühl des Ekels gegenüber dem Fremden entwickelt. Beeinflusst von den kolonialen Diskursen seiner Zeit sieht sich der Protagonist als „eine Art Held [s]einer Rasse und hatte [s]einen Geschmack zu pflegen; man hatte da doch gewissermaßen Verpflichtungen“ (Müller 2010: 117). An dieser Stelle erfolgt eine Abweichung des zielorientierten Diskurses seitens des Protagonisten, welcher sein sexuelles Begehren wie folgt zum Ausdruck bringt: „Durfte ich zugeben, daß ich um Zana litt? Ich litt. Aber es war nicht Liebeskummer, sondern Geschlechtsgram. Ich wußte mein Geschlecht beeinträchtigt, mein Selbsterhaltungstrieb in den Lenden war herausgefordert, und man bestritt mir meine Männlichkeit“ (Müller 2010: 138).

In Anknüpfung an das angeführte Zitat lässt sich konstatieren, dass der durch kulturelle Diskurse verbreitete Instinkt zum Schutz der eigenen Kultur mit den instinktiven oder libidinösen Begierden kollidiert, die durch die Entfremdung vom kulturellen Umfeld generiert werden. In diesem Kontext wird von einer „besondere[n] Rhetorik der Abjektion“ (Schwarz, 2006:15) gesprochen. Der Kolonisator kreiert ein Bild der Abjektion, um seine kulturelle Mission sowie seine kulturelle Identität in der Fremde bewahren zu können. Der Versuch der Abjektion manifestiert sich in der Beziehung zwischen Brandlberger und Zana. An einigen Stellen des Romans äußert Brandlberger sein Begehren und betont, dass Zana die Schönste sei. An anderen Stellen jedoch zeigt der Protagonist Verleugnungsmechanismen, indem er seinem eigenen Begehren widerspricht und Zana mit ekelerregenden Bildern assoziiert. Diese Beziehung zwischen den beiden Figuren kann als Beispiel für die Rassendiskurse der Kolonialzeit betrachtet werden. Innerhalb des historischen Kontextes findet sich die Annahme, dass Kultur und Rasse infolge der Beziehungen zwischen europäischen Kolonialherren und einheimischen Frauen degenerieren würden. In der rassenhygienischen Diskussion wurde zudem die Auffassung vertreten, dass der Europäer jeglichen Kontakt mit der Fremde und insbesondere mit der fremden Frau vermeiden sollte (Schwarz 2011: 276). Im Kontext der steigenden Popularisierung des Sozialdarwinismus erfolgte in Deutschland eine kritische Auseinandersetzung mit der Hybridisierung zweier Rassen. In der Folge der Diskussionen in der Gesellschaft sowie auf politischer Ebene etabliert sich der Begriff der ‚Rassenhygiene‘. „In ihr verbindet sich der rassenhygienische Denkstil in der Anthropologie mit der Tropenhygiene, um bei den Kolonialherren den Ekel vor einer Hybridisierung zu kultivieren“ (Schwarz 2017: 157). Die Annahme, dass eine Rassenmischung zu einem kulturellen Zusammenbruch führen würde, basierte auf den von Ärzten veröffentlichten Büchern und Artikeln, die in den kolonialen Gebieten forschten, sowie auf öffentlichen Diskursen in der Gesellschaft.<sup>7</sup> Daraus lässt sich ableiten, dass die Hauptfigur aufgrund dieses unbewussten Gedankens die Beziehung mit einer weiblichen Fremden vermeidet und daher versucht, ein Gefühl des Ekels gegenüber dem Fremden zu erzeugen.

#### **4.3. Die Gegen-Mimikry als Mittel der Identitätskonstruktion**

Im Kontext der zuvor analysierten kolonialen und sexuellen Begierden verfolgt der Protagonist Hans Brandlberger das Ziel, eine hybride Gesellschaft, Kunst und Kultur zu etablieren, wodurch eine neue ‚hybride‘ Selbstidentität entstehen soll. Der Protagonist bringt seinem Wunsch folgendermaßen zum Ausdruck:

---

<sup>7</sup> Die berühmtesten Arbeiten sind die folgenden: Claus Schilling: Tropenhygiene (1909) und Hans Ziemann: Gesundheits-Ratgeber für heiße Zonen (1917). Vgl. dazu Schwarz 2017: 157.

Ich bin dazu bestimmt, der neue Mensch zu werden, und ich habe mir das Weib gesucht, das zu mir passe, das Weib mit den gut erhaltenen Urinstinkten seiner Sinnlichkeit. Wir sind ein neues Erdenpaar, wir sind Adam und Eva und gondeln einsam einen verlassenen Fluß hinab. Nachts wimpeln uns grüne Sterne zu, wenn wir einander in den Armen liegen und eine neue Menschheit gründen, tagsüber zischt die Sonne auf unser Fell und sprengt Kniffe in unsere Systeme, daß wir hart würden, wie es uns gezieme. Denn die Menschheit soll hinfort mager sein wie ein Indianer (Müller 2010: 276).

Seiner Idee zufolge verkörpert diese neue Gesellschaft bzw. dieser neue hybride Mensch den idealen Menschentypus im Sinne des ‚survival of the fittest‘. Dem Protagonisten zufolge sind die einheimischen Figuren des Roman ein „Prototyp des zukünftigen Menschen“ (Müller 2010:32). Durch die Mischung hinsichtlich körperlicher und biologischer Merkmale sind diese Figuren resistent gegen Malaria und andere tropische Krankheiten. Die neue ‚hybride‘ Gesellschaft des Protagonisten soll in diesem Sinne aus einer Vermischung zweier unterschiedlicher Kulturen bzw. Rassen entstehen. Nach Ansicht des Protagonisten beinhaltet die Figur Jack Slim alles in seinem „vielrassigen Ich[ ]“ (Müller 2010: 157), was der zukünftige Mensch braucht. „Sein Nervensystem war ein Rest Tropen, in ihm war der Geist des Boulevards wieder mit seiner Urform, der animalischen Tiefe des Lebens, eins geworden. Ich ahnte in ihm den Vertreter einer neuen Menschlichkeit.“ (Müller 2010: 80). Der in dem Roman konstruierte ideale Menschentypus lässt sich auf zwei Gründe zurückführen. Zum einen fordert der Roman mit dieser hybriden Figurenkonstellation die Rassendiskurse der Kolonialzeit heraus. Zum anderen lässt sich dieser Wunsch nach einem hybriden Idealmenschen mit dem Konzept der Mimikry von Homi Bhabha formulieren. Nach Bhabha spielt auch im Prozess der Mimikry das Begehren eine wesentliche Rolle. Auf dieser Grundlage konstruiert der europäische Protagonist seinen idealen hybriden Menschenprototyp, indem er sowohl die kulturellen als auch die biologischen Eigenschaften des Fremden nachahmt, die er bei sich selbst als defizitär empfindet. Auf der Grundlage dieser Hybridität entsteht ein neues ‚postkoloniales‘ Subjekt (Dietze 2013: 479).

Durch diese Hybridisierungswünsche wird die weibliche Figur des Fremden zum primären Objekt des Begehrens und zum Medium der Hybridität gemacht. Der Widerspruch manifestiert sich in der Diskrepanz zwischen der anfänglichen Haltung der Romanfigur und ihrer späteren Entwicklung. Während der Protagonist zu Beginn seiner Reise eine ausgeprägte Verbindung zu seiner eigenen Identität und Kultur aufweist, zeigt er im Verlauf des Romans eine zunehmende Offenheit gegenüber dem Fremden und neuen Erfahrungen. Dies

hat eine Veränderung seiner Selbstwahrnehmung und seiner Ausdrucksweise zur Folge. Diese Änderungen bzw. diese neue Perspektive über die Fremde lässt sich mit dem Subjekt-Verständnis von Bhabha erklären. Bhabha bezeichnet das Subjekt als ein instabiles Konzept, dessen Identität sich durch die Begegnung mit dem Anderen herausbildet (Struve 2013: 48). In Anlehnung an Bhabhas Subjektbegriff werden die rassistischen und kolonialen Diskurse des Protagonisten im Laufe dieser Begegnungen neu formuliert. Der Protagonist, der zu Beginn der Handlung ein Gefühl des Ekels und der Herabwürdigung gegenüber dem Fremden empfindet, strebt im weiteren Verlauf eine Nachahmung der fremden Kultur an. Dadurch ist er bestrebt, seine eigene Identität durch die Konstruktion einer neuen, hybriden Identität neu zu definieren. Im Gegensatz zu den Mimikry-Praktiken in den Kolonien, bei denen die einheimische Bevölkerung Verhaltensweisen, Kultur, Sprache und Alltag der Kolonialisten imitiert, wird diese Form der Mimikry im Roman durch den westlichen Protagonisten selbst ausgeführt. Durch diese Gegen-Mimikry und anhand der kulturellen Differenz bildet der Protagonist seine eigene neue Identität.

#### **4.4. Begründung der kolonialen Gewalt als eine Krankheit**

Es ist erforderlich, die Begriffe ‚Kolonialismus‘ und ‚Gewalt‘ in einem kohärenten Kontext zu denken. Denn in Gebieten, in denen der Kolonialismus vorherrscht, ist auch die Gewalt ein wesentlicher Bestandteil des dortigen Geschehens. In den vom Kolonialismus dominierten Regionen reichte es den Kolonisatoren nach einiger Zeit nicht mehr aus, nur das Rohmaterial und die Arbeitskraft der Eingeborenen zu nutzen. Gleichzeitig manifestierte sich der Wunsch nach politischer und militärischer Dominanz über die Eingeborenen in den Herrschaftsdiskursen. Um die angestrebte Dominanz über die Eingeborenen zu etablieren, wurden Schusswaffen und Technik bzw. militärische Überlegenheit zu entscheidenden Faktoren. Der Kolonialherr etabliert sich durch den Besitz von Schusswaffen als Herrscher und sieht sich als Autorität über die Fremde. Elias Canetti vergleicht die Machtbeziehung zwischen Kolonialisten und Kolonisierten mit der Beziehung zwischen Katze und Maus (Canetti 1992: 323). Die Katze ist in der Lage, die Maus in ihrem Mund zu halten, mit ihr zu spielen oder physische Gewalt auszuüben. Dies demonstriert die Überlegenheit der Katze in dieser Beziehung. In diesem Sinne befindet sich die Maus in einer unterlegenen Position, wie die Kolonisierten. Anhand dieses Beispiels lässt sich festhalten, dass der Kolonialherr mithilfe der Schusswaffen eine Dominanz konstruiert. Die Kontrolle über die Bevölkerung ist dabei von zentraler Bedeutung. Zudem zielt die Kolonialherrschaft darauf ab, die ausgebeuteten Völker nach europäischen Maßstäben zu gestalten und zu ‚kultivieren‘.

In diesem Sinne beschreibt Aimé Césaire die Beziehung zwischen den Kolonialisten und Kolonisierten als Herrschafts- und Unterwerfungsverhältnis (Césaire 2021: 45). Seiner Meinung nach gibt es in den Kolonien nur „Zwang, Brutalität, Grausamkeit, Sadismus [und, G.B.] Spannung [...], wo Kolonisatoren und Kolonisierte sich von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen“ (Césaire 2021: 45). In Übereinstimmung mit Césaire kann festgehalten werden, dass infolge dieser binären Beziehungen Machtpositionen entstehen. Gemäß dem Diskurs, der die Kolonialherrschaft legitimieren sollte, wurde der Einsatz von Waffen befürwortet, um die lokale Bevölkerung unter Kontrolle zu halten. Gleichzeitig wurden Maßnahmen ergriffen, um die Kontrolle über das Volk aufrechtzuerhalten. Im Laufe der Zeit manifestierte sich dieser Zustand der Herrschaft in körperlicher Gewalt. In Anbetracht des historischen und kolonialen Diskurses können psychische Praktiken wie beispielsweise Peitschenhiebe als Mittel zur Zivilisierung bzw. Domestizierung der Eingeborenen in den Kolonien angenommen werden (Klose 2013: 93).

In seinem Artikel führt Thomas Schwarz zudem aus, dass der mit der Peitsche zugefügte Schmerz dazu dient, dem Körpergedächtnis einzuprägen, wer die Macht in Händen hält (Schwarz 2002: 90). In diesem Kontext lässt sich konstatieren, dass Gewaltakte als Dispositiv fungieren. Dies lässt sich damit erklären, dass die Fremde nach kolonialer Auffassung nur mit Gewalt zu bändigen und zu kontrollieren ist (Mann 2004: 113). Als ein Ergebnis dieses kolonialen Diskurses resultieren diese Gewaltakte und körperlichen Praktiken aus dem Wunsch, eine hegemoniale Macht zu werden. In diesem Rahmen wurde den geografischen Gegebenheiten sowie dem Klima eine wesentliche Bedeutung beigemessen, um die zu diesem Zweck ergriffenen Maßnahmen zu legitimieren und zu normalisieren. Folglich wurden die tropischen Länder als ‚Seuchengebiete‘ definiert (Schwarz 2011: 269). Im Rahmen der Verbreitung des Krankheitsdiskurses wurden Handbücher an die europäischen Kolonialisten verteilt, um sie über die Prävention von Tropenkrankheiten wie Malaria, Gelbfieber und Cholera zu informieren. Im Kontext des rassenhygienischen Diskurses wurde zudem die Empfehlung ausgesprochen, dass der Europäer den Kontakt zu fremden Kulturen und insbesondere zu fremden Frauen zu vermeiden habe. In der Folge des medizinischen Diskurses des Kolonialismus besteht in der Gesellschaft die Annahme, dass Europäer nach einer Weile in den tropischen Regionen erkranken, wobei dies sowohl auf das Klima als auch auf Interaktionen mit der Fremde zurückgeführt wird. Die Krankheiten führen dazu, dass die zivilisierten Europäer in ihrem Handeln zu bestialischen Gewaltausübungen tendieren. Die Pathologisierung der körperlichen Gewalt scheint dazu zu dienen, das kriegsartige und barbarische Verhalten der Kolonialherren in den Kolonien zu legitimieren. In diesem Kontext erlangt der Begriff ‚Tropenkoller‘ eine

wesentliche Bedeutung, wobei zu dessen Symptomen eine übermäßige Erregung und Nervosität zählen. In diesem Kontext lässt sich festhalten, dass die Zuschreibung eines ‚Tropenkollers‘ dazu diente, die Brutalität in den Kolonien als einen normalen Zustand des kolonialen Alltags zu etablieren.

Die Thematik von tropischen Krankheiten bzw. das Motiv des sogenannten ‚Tropenkollers‘ findet sich insbesondere in der deutschen Kolonialliteratur in den Werken von Frieda von Bülow und Henry Wenden. In seinem Roman *Tropenkoller: Episode aus dem deutschen Kolonialleben* (1896) vermittelt Frieda von Bülow unterschiedliche Facetten des Tropenkollers und durch die Charakterisierung unter der Kategorie der Krankheit wird versucht, die Gewaltpraktiken in den Kolonien zu legitimieren. Wie Frieda von Bülow behandelt der Roman *Tropenkoller* (1904) von Henry Wenden die tropische Krankheitsthematik. Im Gegensatz zu Bülow thematisiert Wendens Roman die brutale Seite der kolonialen Gewalt in deutlicher Weise. In diesem Roman, in dem die Gewalt als eine Art von Sadismus erscheint, nutzt der deutsche Protagonist Kurt Zangen seine Überlegenheit und dadurch enthüllt er seine barbarische Fantasie, indem er ein einheimisches Mädchen bis zum Tod auspeitscht (Besser 2003: 312). In diesen Werken fällt auf, dass die in kolonialen Erzählungen geschilderten Gewalttaten einer Normalisierung unterzogen werden, indem sie als eine Folge der Tropenkrankheiten dargestellt werden.

Diese angeführten literarischen Beispiele zu dem Thema ‚Tropenkoller‘ dienen insbesondere der Verortung derselben Thematik in dem Roman *Tropen* von Robert Müller. Im Verlauf der Reise wird das koloniale und sexuelle Begehren Brandlbergers von einem Zustand der Nervosität abgelöst, wodurch eine Begierde nach Brutalität zum Vorschein kommt. Nach der Interaktion mit dem Fremden und nach einer gewissen Zeit in den Tropen beginnt Brandlberger, sein eigenes Verhalten zu reflektieren und zu evaluieren, ob möglicherweise ein Tropenkoller vorliegt, welcher ebenfalls durch hohes Fieber gekennzeichnet ist. Er beschreibt seinen veränderten Zustand wie folgt: „Mein Innerstes kehrte sich zu einer empörenden Frechheit nach außen. Ich wurde stark physisch, eine Brutalität und ein selbstbejahender Wahnsinn von ungekannter Art ergriffen mich [...]“ (Müller 2010: 34f.) Seine Brutalität und sein Wahnsinn nehmen im Verlauf der Handlung unterschiedliche Formen an. Der Protagonist äußert zunächst eine Gewaltfantasie, die sich gegen die fremde Natur, das Fremde selbst sowie gegen seine Mitreisenden richtet. Die extreme Nervosität sowie das Begehren nach Brutalität wurden zunächst mit dem Klima in Verbindung gebracht und als ‚Tropenkoller‘ bezeichnet, indem der Protagonist sich selbst wie folgt diagnostiziert: „Mein Zustand war bekannt. Das Wort Tropenkoller fiel mir wie ein Gnadengeschenk“ (Müller 2010: 202). Seiner Auffassung nach „[trugen] die

Tropen, die Hitze, die Nervosität dieses unerträglichen Klimas [...] die Schuld [...]“ (Müller 2010: 52). In Anknüpfung an das vorangehende Zitat erläutert Brandlberger die Genese des als barbarisch zu wertenden Verhaltens sowie die Schwankungen der Stimmung westlicher Figuren unter Verwendung des Begriffs ‚Fieber‘. Folglich kann konstatiert werden, dass der Protagonist eine Tendenz aufweist, die mit dem Begriff der ‚kolonialen Gewalt‘ bezeichnete Form der Gewalt zu legitimieren und zu normalisieren.

Des Weiteren zeigen sich die erwähnten Stimmungsschwankungen insbesondere in der Beziehung des Protagonisten zu den weiblichen Figuren. Solange er von den Frauen nicht die erwartete Reaktion bekommt bzw. seine sexuellen Wünsche nicht in irgendeiner Weise befriedigt werden, neigt er dazu, sein Verhalten zu Gewaltakten zu ändern und sexuelle Wünsche durch gewalttätige Fantasien zu ersetzen. In seinen eigenen Worten drückt er seine Fantasie folgendermaßen aus: „Ich konnte auf sie zuspringen, sie schlagen, würgen, morden und lieben“ (Müller 2010: 173). In dem Maße, in dem Fantasie und Begehren des Protagonisten unterdrückt werden, nimmt dessen Verhalten an Brutalität zu. Obgleich diese brutalen Verhaltensmuster durch pathologische Klassifikationen als Tropenkrankheit definiert werden, werden sie an unzivilisierten Orten auch als obligatorischer Kontrollmechanismus definiert. Innerhalb des kolonialen Diskurses wird „die körperliche Züchtigung als ein gesellschaftlich allgemein akzeptiertes pädagogisches Mittel der wohlmeinenden Strafe, der ‚vernünftigen‘ Korrektur und liebevollen Disziplinierung“ (Lüdtke 1998: 280-289).<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang kann argumentiert werden, dass die männliche Figur durch diese körperliche Gewalt eine Dominanz über das Fremde erlangt. Zudem kann festgestellt werden, dass die Idee der dispositiven kolonialen Gewalt auch im Roman in einer ähnlichen Weise reflektiert wird.

In Bezugnahme auf die hier dargestellten Textbeispiele, die sowohl aus dem Roman als auch aus dem kolonialen Diskurs stammen, lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Zunächst werden im Roman die Auswirkungen der Kolonialmedizin und der Rassendiskurse sowie der Nervositätsdiskurse der Kolonialzeit sichtbar. Andererseits nutzt der Roman die medizinische Debatte, indem er das Verhalten der Figuren unter der Kategorie des ‚Tropenkollers‘ einordnet. Die Zuweisung führt dazu, dass die koloniale Gewalt eine legitime Form erhält (Schwarz 2006: 168). Zudem lässt sich festhalten, dass dieser körperliche koloniale Gräuel im Roman nicht nur mit dieser Krankheitsthematik normalisiert wird, sondern auch mit der Hervorhebung, dass die Gewalttaten zum Alltag in den Kolonien gehören. Die körperlichen Gewaltausübungen im Rahmen

---

<sup>8</sup> Zitiert nach: Mann, 2004, S. 114.

der zivilisatorischen Mission dienen darüber hinaus der Domestizierung des Fremden.

## 5. Schlussbemerkungen

Der Roman *Tropen. Der Mythos der Reise* wurde in der Forschung bisher hauptsächlich unter Bezugnahme auf die Themen Exotismus und Expressionismus untersucht. Vor diesem Hintergrund wurde es als wichtig erachtet, den Roman in einen historischen Kontext zu stellen und dabei aus einer postkolonialen Perspektive die Diskurse des Romans im Rahmen der deutschen Kolonialpolitik sowie der deutschen kolonialen Diskurse zu bewerten. Deswegen verfolgte die Arbeit das Ziel, den Roman unter Berücksichtigung des deutschen Kolonialismus und der Ereignisse während der Kolonialzeit kritisch anzugehen. In diesem Sinne wurde festgehalten, dass der Roman *Tropen. Der Mythos der Reise* die Diskurse des Kolonialismus reflektiert und zugleich reproduziert.

Die Geschichte des deutschen Kolonialismus zeigt auf, dass Deutschland, das zu einem späteren Zeitpunkt als die damaligen europäischen Mächte in den Kolonialwettlauf eintrat, unter der Leitung von Wilhelm II. eine kompetitive Außenpolitik bzw. Kolonialpolitik verfolgte. Die Etablierung erster deutscher Kolonien unter dem Namen ‚Schutzgebiete‘ erfolgte insbesondere vor dem Hintergrund der Wirkung der Handelspropaganda sowie der kolonialen Diskurse von Carl Peters und anderen. Die Verbreitung der kolonialen Vorstellung erfolgte insbesondere mit dem Argument, dass Deutschland Kolonien benötige und in einem Konkurrenzverhältnis zu anderen imperialen Mächten stehe. Dies habe die Errichtung von Kolonien erforderlich gemacht, um als imperialistische Macht wieder erstarkt zu werden und sich im globalen Wettbewerb zu positionieren. Die Analyse dieser Diskurse zeigt, dass die deutsche Kolonialpolitik im Kontext imperialer, nationaler und machtpolitischer Diskurse gestaltet wurde. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde zudem die deutsche Kolonialpolitik analysiert, wobei ersichtlich wurde, dass Deutschland seine zivilisatorische Mission betonte und sich selbst als Träger der Zivilisation verstand. In diesem Kontext wurde den deutschen Kolonisatoren die Aufgabe übertragen, das Fremde zu entwickeln und zu verwalten sowie die Kultur und Zivilisation in diese unterentwickelten Gebiete zu bringen.

In Anbetracht der Beziehung zwischen Geschichte und Literatur wurde der in dieser Studie behandelte Roman einer Analyse unterzogen, welche den historischen Kontext berücksichtigt. Aus diesem Grund wurden die Ansätze der Theorie des Postkolonialismus als Analysemethoden festgelegt und eine postkoloniale Lesart des Romans vorgenommen, um die relevanten Aspekte adäquat erfassen und interpretieren zu können. Die postkoloniale Germanistik

postuliert, dass eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen, stereotypischen, kolonialistischen sowie hegemonialen Bildern in literarischen Werken eine postkoloniale Lektüre erfordert. Dies ist notwendig, um die Konstruktionen in der Literatur und Kultur zu analysieren und gegebenenfalls neu zu bewerten. Die Anwendung postkolonialer Lektüren führt nicht nur zu einer neuen Perspektive auf literarische Werke, sondern auch zu einem vertieften Verständnis der heutigen Beziehungen in kultureller und gesellschaftlicher Hinsicht. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Diskurse der deutschen Kolonialpolitik eine wesentliche Rolle für die deutschsprachige Literatur spielen. Diesbezüglich wurde analysiert, inwiefern literarische Werke zur Verbreitung einer bestimmten kolonialen Sichtweise beitragen.

Die postkoloniale Lektüre des Romans legt ihren Fokus insbesondere auf die Analyse der Konstruktion und Kontextualisierung kolonialer Stereotype in literarischen Werken. Die Analyse hat ergeben, dass dieser Roman, der als Abenteuerroman sowie Reisebericht aus der Kolonialzeit erfasst werden kann, zur Konstruktion von Stereotypen und gleichzeitig zum kolonialen Propaganda dient. Diese leitende Rolle der literarischen Werke wird auch von den kolonialen Diskursen beeinflusst, wodurch die Konzepte von ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Anderen‘ entstehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Protagonist des Romans eine Sehnsucht nach einer aus eurozentrischer Perspektive konstruierten Fremde hat.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass der Protagonist die Natur und das Fremde mit dem Ziel zur Herabwürdigung feminisiert. Die Feminisierung der Natur oder des Fremden stellt eine gängige Methode der eurozentrischen Sichtweise dar, welche darauf abzielt, das Fremde zu diskreditieren. Denn sowohl das Fremde als auch die Natur werden als unberechenbare und unkontrollierbare Gebilde wahrgenommen. Aus der Perspektive des Kolonialismus bestand die Intention, die europäische Zivilisation in diese als Unordnung definierte Situation zu bringen und das Fremde zu kontrollieren. Die Beispiele, die im Rahmen der Analyse des Romans untersucht wurden, verdeutlichen, dass die Figuren des Westens das Fremde stereotypisch als wild und unkontrolliert bzw. unzivilisiert wahrnehmen.

Neben den kulturellen und alltäglichen Stereotypen existieren auch körperliche Vorstellungen darüber, wie Menschen in den Kolonien auszusehen haben. In der Tat wird der Körper des Fremden im Roman bis ins kleinste Detail dargestellt. In diesem Kontext ist zudem festzuhalten, dass der Körper des Fremden als ein bislang unentdecktes Objekt untersucht wird. Daher wurde festgestellt, dass männliche Einheimische in Körperstereotype eingebunden sind, wobei sie als Kinder dargestellt werden und diese Stereotype mit

Demütigungen assoziiert werden. Es kann festgehalten werden, dass auch die deutsche Kolonialpropaganda und Veranstaltungen wie die Völkerschauen in europäischen Städten eine Rolle bei der Konstruktion dieser Stereotype spielten und sie in einen kolonialistischen historischen Kontext stellten. Die Darstellung weiblicher Figuren als verführerisch, attraktiv und bereit für jede Beziehung führt auch zur Stereotypisierung von Frauen im Sinne kolonialer Diskurse. Insofern kann argumentiert werden, dass die dargestellten Frauenfiguren im Rahmen kolonialer Männerfantasien erschaffen wurden, welche dazu dienen, die Frau zu ‚retten‘, zu ergreifen und einen Sieg über den weiblichen Körper zu erringen. Unter Berücksichtigung dieser Männerfantasien im Hinblick auf die kolonialen Diskurse lässt sich eine Affinität zwischen den kolonialen Eroberungsfantasien und der körperlichen Eroberung der Frauen feststellen.

In den gesellschaftlichen und politischen Diskursen der deutschen Kolonialzeit wurde das Fremde unter der Kategorie der Barbarei eingeordnet. Die gleiche Zuschreibung wurde auch im Roman *Tropen* festgestellt. Auch hier wird ersichtlich, dass die Assoziation von Barbarei und Fremden eine stereotypische Herangehensweise offenbart. Zusammenfassend zeigt die vorliegende Arbeit, dass der Roman in der Darstellung des Fremden eine eurozentrische Sichtweise enthält. In diesem Kontext konstruiert der westliche Kolonialist das Fremde als das Gegenteil seiner eigenen Identität, wobei diese Vorstellung von den kolonialen stereotypischen Diskursen der Kolonialzeit geprägt ist.

Die aus dem kolonialen Diskurs stammende Aufgabe der ‚Zähmung des Fremden‘ impliziert für den europäischen Kolonialisten einen Auftrag zur Ausbeutung. Der Roman reflektiert die expansionistischen und kolonialen Bestrebungen der deutschen Kolonialpolitik. Es sei insbesondere auf die herausragende Bedeutung von Schusswaffen bei der Realisierung kolonialer Fantasien hingewiesen. Die westlichen Figuren des Romans betrachten die Macht, die sie durch Waffen erlangen, als Vorteil zur Verwirklichung ihrer kolonialen Wünsche. Ergänzend dazu werden der Bau von Eisenbahnen und die Errichtung von Städten thematisiert, die ebenfalls Ausdruck kolonialer Ambitionen und deutscher Kolonialpolitik sind. In diesem Sinne kann der Beruf des Protagonisten, der ein deutscher Ingenieur ist, als eine stereotypische Konstruktion bezeichnet werden. Darüber hinaus wird die Spannung beleuchtet, die entsteht, wenn koloniale Wünsche unerfüllt bleiben und durch sexuelle Eroberungsfantasien ersetzt werden. In diesem Zusammenhang zeigt der Protagonist ein ausgeprägtes Begehren gegenüber den fremden weiblichen Figuren

Es konnte festgestellt werden, dass sich die Nervosität der Figuren erhöht, solange die im Roman erwähnten kolonialen und sexuellen Wünsche erfüllt werden. An dieser Stelle lässt sich eine Affinität zur deutschen

Kolonialgeschichte ausmachen. Aus der Geschichte des deutschen Kolonialismus ist bekannt, dass es zu gewalttätigen Aktionen kam, wenn die kolonialen Pläne nicht verwirklicht wurden oder die Kontrolle in den Kolonien verloren ging. In Anbetracht dessen kann konstatiert werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Wünschen und dem Zustand der Reizbarkeit besteht.

In Bezug auf die Gegen-Mimikry des Protagonisten ist festzuhalten, dass der Protagonist durch diese Mimikry seine eigene Identität im Verlauf der Begegnungen mit dem Fremden konstruiert. In diesem Sinne ahmt der Protagonist sowohl seine Umgebung als auch das Fremde nach. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Mimikry ein prägendes Merkmal für den westlichen Protagonisten ist. Im Gegensatz zu Bhabhas Konzept der Mimikry gibt es im Roman eine Situation der Mimikry durch die westliche Figur. Diese Idee erscheint zum einen in Form der kulturellen Mimikry, zum anderen ähnelt sie dem deutschen Kolonialismus, der in der Spätzeit maßgeblich die koloniale Politik geprägt hat. Die Kolonialismuspolitik Deutschlands kann im Rahmen des sozialdarwinistischen Denkens betrachtet werden, um den Wettbewerb mit anderen europäischen Kolonialstaaten aufrechtzuerhalten. In diesem Kontext wurde festgestellt, dass auch der Protagonist eine ähnliche Überlebensstrategie anwendet. Sein Verhalten ist geprägt von der Anpassung an die Umgebung, in der er sich befindet. Auch hier konnte eine Affinität zwischen der Kolonialpolitik Deutschlands und den Verhaltensweisen der Romanfiguren festgestellt werden.

Die vorliegende Untersuchung hat sich zudem mit der Frage der Rechtfertigung physischer und kolonialer Gewalt unter dem Deckmantel der Krankheit befasst. Im Rahmen dieser Analyse wurde festgestellt, dass physische Gewaltakte in den Kolonien und im Kontext der kolonialen Praktiken als ‚alltätlich‘ angesehen wurden. Insbesondere griffen die Kolonialisten zu physischer Gewalt, um die ausgebeuteten Menschen zu beherrschen und zu dominieren. In der Folge lässt sich konstatieren, dass die physische Gewalt im kolonialen Diskurs als ein Dispositiv zur Domestizierung des Fremden wahrgenommen wird. Es lässt sich eine auffällige Darstellung von Gewalt beobachten, die bei einem Kontrollverlust als eine Art ‚Kolonialkrankheit‘ auftritt. Die Konvergenz von Gewalttaten und Krankheitsdiskursen manifestiert sich auch im Roman. Die Figuren, deren Wünsche nicht erfüllt werden, begehen in einem Zustand der Reizbarkeit körperliche Gewalttaten, wie es im historischen Kontext bei Kolonialisten zu beobachten war. An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass auch im Roman der Versuch unternommen wurde, die physischen Gewalttaten mit dem Krankheitsdiskurs des Kolonialismus zu legitimieren.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

Müller, R. (2010). Tropen. Der Mythos der Reise. Urkunden eines deutschen Ingenieurs. Herausgegeben von Günter Helmes. 3. überarb. Aufl. Werkausgabe in Einzelbänden, Bd. 1. Hamburg: Igel.

### Sekundärliteratur

Bachmann-Medick, D. (2016). Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture. Berlin, Boston: De Gruyter.

Bahçivan, G. (2022). Postkoloniale Aspekte in dem Roman ‚Tropen. Der Mythos der Reise‘ von Robert Müller. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Besser, S. (2003). Tropenkoller: the interdiscursive career of a German colonial syndrome. In: Gill, M. / Haycock, D. B. / Herwig, M. (Hrsg.): Framing and Imagining Disease in Cultural History. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 303-320.

Bhabha, H. K. (2000). Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Bülow, F. v. (1896). Tropenkoller: Episode aus dem deutschen Kolonialleben. Berlin: F. Fontane & Co.

Césaire, A. (2021). Über den Kolonialismus. 3. Auflage. Berlin: Alexander Verlag.

Conrad, J. (1902). Heart of Darkness. Edinburgh: William Blackwood and Sons.

Dietze, G. (2013). Postcolonial Theory. In: Braun, C. V. / Stephan, I. (Hrsg.): GenderWissen: ein Handbuch der Gender-Theorien. 3., überarb. und erw. Aufl. Köln: Böhlau, 2013. S. 471-502.

Dürbeck, G. (2007). Stereotype Paradiese: Ozeanismus in der deutschen Südseeliteratur 1815-1914. Tübingen: Niemeyer.

Fabri, F. (1883). Bedarf Deutschland der Kolonien? Eine politisch-ökonomische Betrachtung. Gotha. Online unter: [https://ghdi.ghi-dc.org/sub\\_document.cfm?document\\_id=1867&language=german](https://ghdi.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=1867&language=german) (Zugriffsdatum: 10.11.2024).

Gründer, H. (2012). Geschichte der deutschen Kolonien. 6., überarb. und erw. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Gutjahr, O. (2002). Alterität und Interkulturalität: Neuere deutsche Literatur. In: Benthien, C. / Velthen, R. H. (Hrsg.): Germanistik als Kulturwissenschaften: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Hamburg: Reinbeck, S. 345-369.

Haley, A. (1976). Roots. New York: Doubleday.

- Heckner, S. (1986). Das Exotische als utopisches Potential: Zur Neubestimmung des Exotismus bei Robert Müller. In: Sprachkunst: Beiträge zur Literaturwissenschaft, XVII(2), S. 206-223.
- Hofmann, M. (2006). Interkulturelle Literaturwissenschaft: eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Kerner, I. (2013). Postkoloniale Theorien zur Einführung. 2., unveränderte Auflage. Hamburg: Junius.
- Klose, F. (2013). Human Rights in the Shadow of Colonial Violence: The Wars of Independence in Kenya and Algeria. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Loomba, A. (1998). Colonialism-postcolonialism. London, New York: Routledge.
- Lützeler, P. M. (1998). Schriftsteller und „Dritte Welt“: Studien zum postkolonialen Blick. Tübingen: Stauffenburg.
- Mann, M. (2004). Das Gewaltdispositiv des modernen Kolonialismus. In: Dabag, M. / Gründer, H. / Ketelsen, U. K. (Hrsg.): Kolonialismus: Kolonialdiskurs und Genozid. München: Wilhelm Fink, S. 111-135.
- Radkau, J. (1994). Die wilhelminische Ära als nervöses Zeitalter, oder: Die Nerven als Netz zwischen Tempo- und Körpergeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft, 20(2), S. 211-241.
- Said, E. W. (2009). Orientalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Sapper, K. (1939). Deutsche als Kolonialpioniere in den Tropen. In: Zeitschrift für Politik, 29(1/2), S. 39-52.
- Schwarz, T. (2002). Die Kultivierung des kolonialen Begehrens. In: Honold, A. / Simons, O. (Hrsg.): Kolonialismus als Kultur: Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden. Tübingen: A. Francke, S. 85-103.
- Schwarz, T. (2011). Die Tropen als Transferzone. In: Honold, Alexander (Hrsg.): Ostwestliche Kulturtransfers: Orient - Amerika. Bielefeld: Aisthesis Verlag, S. 269-291.
- Schwarz, T. (2017). Hybridität/Hybridisierung. In: Götttsche, D. / Dunker, A. / Dürbeck, G. (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 156-179.
- Schwarz, T. (2006). Robert Müllers Tropen: ein Reiseführer in den imperialen Exotismus. Heidelberg: Synchron.
- Struve, K. (2013). Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thode-Arora, H. (2013). Hagenbeck: Tierpark und Völkerschau. In: Zimmerer, J. / Bechhaus-Gerst, M. (Hrsg.): Kein Platz an der Sonne: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 244-256.
- Uysal Ünalán, S. (2021). „[I]ch berichte nur“ - Zur subversiven Konfiguration des ‚Anderen‘ in Franz Kafkas Tiererzählung Ein Bericht für Akademie. In: Coşan, L./ Öncü, M. T. (Hrsg.): Jüdische Lebenswelten im Diskurs. Berlin: Logos Verlag, S. 185–205.

Wenden, H. (1904). *Tropenkoller: Ein Kolonial-Roman*. Leipzig: Sattler.

Zantop, S. (1997). *Colonial Fantasies: Conquest, Family, and Nation in Precolonial Germany, 1770-1870*. Durham: Duke University Press.

Zenk, V. (2003). *Innere Forschungsreisen: literarischer Exotismus in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.

# Die Flüchtlingskrise und das Konzept der Identität in dem Roman *Gehen, Ging, Gegangen* von Jenny Erpenbeck

İrem Zeynep Şimşek

## Abstract

### ***The refugee crisis and the concept of identity in the novel *Gehen, Ging, Gegangen* by Jenny Erpenbeck***

The refugee crisis has long dominated the media in almost all of Europe. Jenny Erpenbeck, who addresses the refugee crisis, which represents one of the greatest problems of our time, has managed to make it onto the bestseller list with her novel *Go, Went, Gone*. The internalized accusation of the corruption of human rights by the protagonist of the novel, a retired professor of philology, makes him realize that refugees have the right to live like all other people in the world. The novel also deals with the lives of people before they became refugees and focuses on the construction of identity for both the refugees and the people in Europe from whom they came. The construction of identity is necessary because every individual needs boundaries that distinguish them from others and, above all, define what the individual is not. In this way, the excluded person becomes the external constructor of the self, and without them, the individual is unthinkable. In this study, Jenny Erpenbeck's novel *Go, Went, Gone* is discussed within the context of the postcolonial discourse. The importance of narrative is examined for both individual and collective identity construction, particularly as collective identity can be understood as a rhetorical process. This study discusses how refugees are portrayed in the novel and what perceptions of refugees arise through the characters of the novel.

**Key Words:** refugees, Jenny Erpenbeck, identity, postcolonialism, migration.

## Zusammenfassung

Die Flüchtlingskrise beherrscht seit langem die Medien in fast ganz Europa. Jenny Erpenbeck, die sich mit der Flüchtlingskrise beschäftigt, die eines der größten Probleme unserer Zeit darstellt, hat es mit ihrem Roman *Gehen, Ging, Gegangen* geschafft, in die Bestsellerliste einzusteigen. Der vom pensionierten Philologieprofessor, dem Protagonisten des Romans, verinnerlichte Vorwurf der Korruption der Menschenrechte macht ihm klar, dass Flüchtlinge das Recht haben, wie alle anderen Menschen auf der Welt zu leben. Der Roman befasst sich auch mit dem Leben der Menschen, bevor sie zu Flüchtlingen wurden und konzentriert sich auf die Identitätskonstruktion sowohl der Flüchtlinge als auch der Menschen in Europa, aus denen sie kamen. Die Konstruktion von Identität ist notwendig, weil jedes Individuum Grenzen braucht, die es von anderen

unterscheiden und vor allem definieren, was das Individuum nicht ist. So wird der Ausgeschlossene zum äußeren Konstrukteur des Selbst und ohne ihn ist das Individuum undenkbar. In dieser Studie wird der Roman *Gehen, ging, gegangen* der deutschen Schriftstellerin Jenny Erpenbeck im Kontext des postkolonialen Ansatzes diskutiert. Die Bedeutung des Narrativen wird sowohl für die individuelle als auch für die kollektive Identitätskonstruktion untersucht, insbesondere da kollektive Identität als rhetorischer Prozess verstanden werden kann. In dieser Studie wird die Frage erörtert, wie die Flüchtlinge in dem Roman beschrieben werden und welche Wahrnehmung durch die Romanfiguren über Flüchtlinge entsteht.

**Schlüsselwörter:** Flüchtlinge, Jenny Erpenbeck, Identität, Postkolonialismus, Migration.

## 1. Einleitung

Identität verbindet das, was wir mit manchen Menschen gemeinsam haben und was sie von anderen unterscheidet, und ist ein Konzept, das direkt mit einem Zugehörigkeitsgefühl zusammenhängt. Während Einzelpersonen im Kontext ihrer sozialen und kulturellen Identität eine vielfältige Staatsbürgerschaft teilen, kämpfen sie um die Existenz diametral entgegengesetzter Identitäten als männlich oder weiblich, schwarz oder weiß, bisexuell oder homosexuell, britisch oder europäisch. Daher ist das Problem der Identität heute, insbesondere die Zunahme identitätspolitischer Formen seit dem Zweiten Weltkrieg, als Fortsetzung von Kolonialismus und Einwanderung in den Fokus literaturwissenschaftlicher Diskussionen gerückt. Die Flüchtlingskrise steht seit langem im Mittelpunkt der europäischen Medien. Viele Menschen aus dem Osten wandern nach Europa aus, um dort unter besseren Bedingungen zu leben. Aber für diese Menschen ist nichts einfach, in Europa erwartet sie kein einfaches Leben. Jenny Erpenbecks Roman *Gehen, ging, gegangen* beschäftigt sich genau mit diesem Thema. Das Leben der Menschen, bevor sie zu Flüchtlingen wurden, ist ebenso Thema des Romans wie die Konstruktion der Identität von Flüchtlingen.

Zu dem Thema Flüchtlinge befindet sich innerhalb der Germanistik auch ein Artikel von Hamid Tafazoli unter dem Titel *Flüchtlingsfiguren im kulturellen Gedächtnis Europas. Konstruktionen einer Grenzfigur in den Romanen "Schlafgänger", "Ohrfeige" und "Gehen, ging, gegangen"*. Tafazoli liefert in seinem Artikel eine Vielzahl von Symbolen und Metaphern, die die literarische Bedeutung des Wortes „Flüchtling“ in Jenny Erpenbecks Roman veranschaulichen. Dies deutet darauf hin, dass Flüchtlingszahlen nur dazu dienen können, die Diskussion darüber voranzutreiben, ob und inwieweit Flüchtlingszahlen in entscheidenden interkulturellen Debatten eine Rolle spielen.

## 2. Stuart Hall und Postkolonialismus

Stuart Hall wurde 1932 in Jamaica geboren. Er wuchs in einer Mittelklassefamilie in Kingston auf. Seine Vorfahren waren Portugiesen, Inder, Afrikaner und Juden. Deshalb ist seine Herkunft nicht rein, sondern vielfältig und hybrid. Auch das koloniale Jamaika war eine Hybridkultur mit erheblichen Spannungen zwischen der armen schwarzen Bevölkerung und der Mittelschicht, die sich mit den Kolonialherren identifizierte. Hall war einer der ersten Demonstranten gegen die Kolonialmächte und befürwortete die Unabhängigkeit seines Heimatlandes. Seine Sensibilität für kulturelle Fragen, die sich aus seinem kolonialen Hintergrund ergaben, gepaart mit seinem politischen Engagement machten Hall nicht nur zu einem Pionier der Cultural Studies in Großbritannien, sondern auch zu ihrem führenden Vertreter (vgl. Winter 2012:131-132).

Stuart Halls Schriften entwickeln sich im Geiste dieser Haltung aus einer Auseinandersetzung mit dem marxistischen Denken, insbesondere dem von Antonio Gramsci, das sein Werk in Form einer politisch kritischen Position, des Poststrukturalismus, des Feminismus, des Postkolonialismus durchdringt. Im Mittelpunkt seines Denkens steht vor allem die Kombination subjektiver und struktureller Bedingungen, unter denen sich unterschiedliche kulturelle Dimensionen von Identität und Identitätspolitik offenbaren (vgl. Hall 2012:404).

In verschiedenen Beiträgen argumentierte Hall, dass westliche Vorstellungen von Identität Annahme eines zentralen, stabilen Egos oder eines autonomen, rationalen Selbst und bis heute wird es für seinen Neoliberalismus gefeiert, aber er hilft uns nicht, Subjektivität richtig zu verstehen. Für Hall ist die Konzeption der Identität aus verschiedenen Gründen in einer Krise. Beispielsweise brachte die unbewusste Entdeckung das „Andere“ hervor. Sich selbst erkennen und dadurch fremde Erfahrungen als eigene Erfahrungen begreifen. Hall kommt zu dem Schluss, dass es heute „eine sichere oder essentialistische Konzeption von Identität“ nicht mehr geben kann (vgl. Winter 2012:138).

Laut Hall gibt es kein kohärentes Selbst oder keine dominante Identität, die diese unterschiedlichen Identitäten zusammenhalten kann. Dies kann zu unterschiedlichen und sich verschiebenden Identifikationen führen, die Ambivalenz, Konflikte und Widersprüche hervorrufen. Es sind genau der Diskurs und das Ausdruckssystem, die den Rahmen und das Narrativ der Identität liefern. Hall analysiert beispielsweise die nationale Kultur als ein Ausdruckssystem, das durch Spaltungen und Unterschiede definiert ist und dennoch diskursive und narrative Einheit konstruiert. Denn alle modernen Nationen zeichnen sich durch kulturelle Hybridität aus. Unterschiede müssen daher in die Identität eingebaut werden, um nationale Kultur für sich beanspruchen zu können. Hall zeigt auch,

dass die Globalisierung nationale Bestrebungen untergräbt, aber weit davon entfernt ist, eine Homogenisierung der Kulturen zu bewirken, sondern sogar neue Identitäten auf globaler und lokaler Ebene eröffnet (vgl. Winter 2012:139).

Identitätskonstruktion ist notwendig, weil jedes Individuum Grenzen braucht, die ihm von anderen unterscheiden und vor allem definieren, was es nicht ist. So wird der Ausgeschlossene zum äußeren Konstrukteur des Selbst, ohne ihn ist das Individuum undenkbar. Darüber hinaus wird Identität laut Hall als ein sich ständig verändernder und nie endender Prozess der Konstruktion dargestellt. Im Einklang mit Foucaults Diskursanalyse machte er diesen Wandel weitgehend von gesellschaftsspezifischen Diskursen abhängig, an denen das Ich beteiligt war (vgl. Hall 1996: 10).

Im Sinne Foucaults wird davon ausgegangen, dass Identität dort entsteht, wo öffentlicher Diskurs mit Prozessen der Subjektivität zusammenfällt. Mit anderen Worten, es ist der Ort, an dem sich das Soziale und das Psychische überschneiden, und daher besteht eine Verbindung zwischen dem Subjekt und der es umgebenden Struktur (vgl. Hall 1996:14).

the question which remains is whether we also require to, as it were i close the gap between the two: that is to say, a theory of what the mechanisms are by which individuals as subjects identify (or do not identify) with the "positions" to which they are summoned; as well as how they fashion, stylize, produce and "perform" these positions, and why they never do so completely, for once and all time, and some never do, or are in a constant, agonistic process of struggling with, resisting, negotiating and accommodating the normative or regulative rules with which they confront and regulate themselves. In short, what remains is the requirement to think this relation of subject to discursive formations as an articulation (Hall 1996:14).

Damit sind bestimmte Machtstrukturen gemeint, die sich in dominanten Erinnerungsdiskursen, Sprachen oder Kulturen manifestieren. Sie verändern sich ständig, so dass sich der Einzelne in diesen Diskursen immer wieder neu positionieren muss. Daher sollte die Konstruktion des Ichs als dynamisch und nicht als statisch verstanden werden (vgl. Hall 1996:1-17).

Identitäten sind Positionen, die ein Subjekt innerhalb der bestehenden sozialen Struktur einnimmt. Andererseits existieren diese Strukturen nicht für sich, sie werden von Subjekten gesteuert und geschaffen. Damit wird deutlich, dass Identifikation nicht als einseitiger Prozess verstanden werden kann, sondern als ein Dialog zwischen Individuum und Gesellschaft, in dem sich beide gegenseitig beeinflussen (ebd.).

Stuart Halls Arbeit zum Postkolonialismus zeigt deutlich, dass kulturelle Vielfalt, Pluralismus und Hybridität Kennzeichen der globalen Postmoderne sind. Heutzutage verändern sich Identitäten ständig und leben mit Unterschieden und aus ihnen heraus. Als Einwanderer aus den Randgebieten des Kolonialreichs war Hall schon früh sensibel für die Randgebiete der britischen Gesellschaft, eine Erfahrung, die das Leben vieler heute prägt.

### 3. Die Darstellung von Flüchtlingen

In Jenny Erpenbecks *Gehen, Ging, Gegangen* wird Richard, ein frisch pensionierter Althilologe, in das Leben und die Probleme von zehn afrikanischen Flüchtlingen verwickelt, die auf dem Berliner Alexanderplatz gegen ihre Abschiebung und ihr Arbeitsverbot in den Hungerstreik getreten sind.

Richard ist ein völlig einsamer Charakter. Auf Einladung eines Freundes begibt sich Richard dorthin, um sich die auf dem Berliner Alexanderplatz entstandenen Arbeiten anzusehen. Zur gleichen Zeit trat eine Flüchtlingsgemeinschaft von zehn afrikanischen Schwarzen, die sich dort aufhielt, in einen Hungerstreik mit der Begründung, sie wollten auffallen und forderten einen Job. Ohne sie zu bemerken, sieht Richard, als er nach Hause zurückkehrt, die Nachrichten über die hungerstreikende Flüchtlingsgemeinschaft auf dem Platz und erfährt, dass einer von ihnen ohnmächtig geworden ist und ins Krankenhaus gebracht wurde. Richard fragt sich ständig, warum er diese Gruppe nicht mehr wahrnimmt. Das Schuldgefühl, sie nicht zur Kenntnis genommen zu haben, treibt ihn dazu, sich mit den Problemen der Flüchtlinge auseinanderzusetzen. In den Nachrichten liest Richard, dass Flüchtlinge in einer alten Schule untergebracht wurden. Dann geht er dorthin, um zu sehen, wo die Flüchtlinge untergebracht sind. An dem Ort, an dem die unter sehr schlechten Bedingungen lebenden Flüchtlinge untergebracht sind, hört er so etwas wie eine große Explosion und rennt voller Angst davon. Doch dann kehrt er wieder dorthin zurück. Er erfährt die tragische Geschichte jedes Einzelnen und seinen Schmerz und versucht, etwas Kleines für sie zu tun und ihnen zu helfen.

Ist es das Individuum oder die Gemeinschaft, die von Bedeutung ist? Die Ansichten von Richard werden, wie bereits erwähnt, wie folgt ausgedrückt:

[...] Vieles, was er schätzt, was durchaus noch funktioniert oder ihm einfach gefällt, wird es dann eine unsichtbare Verbindung geben, die darin besteht, dass beides einmal ihm gehört hat. Nur weiß natürlich, wenn er nicht mehr lebt, niemand von dieser Verbindung. Oder besteht so eine Verbindung dennoch für alle Zeit, gleichsam objektiv? Und wenn ja, in welcher Maßeinheit ließe sie sich dann messen? Wenn es tatsächlich der durch ihn gestiftete Sinn ist, der seinen Haushalt, von der

Zahnbürste bis hin zum gotischen Kruzifix, das an der Wand hängt, in ein Universum verwandelt, stellt sich sofort die nächste grundlegende Frage: Hat Sinne eine Masse? (Erpenbeck 2015:16).

Richard, der auf Einladung eines Freundes den Alexanderplatz in Berlin überquert, hört das Schweigen dieser zehn schwarzen Männer nicht, er sieht sie nicht, er sieht alles, was um ihn herum geschieht, nur nicht diese schwarzen Männer im Hungerstreik: "Warum kann Richard, der am Nachmittag an den schwarzen und weißen, sitzenden und stehenden Menschen vorbeigeht, dann diese Stille nicht hören" (Erpenbeck 2015: 19). Mit der Frage, warum Richard dieses Schweigen nicht gehört hat, wendet sich der Autorin über die Hauptfigur an die gesamte Menschheit, die angesichts der Probleme der Flüchtlinge schweigt, sie ignoriert, ihnen gegenüber taub und gleichgültig ist.

Diese zehn Flüchtlinge, die nicht in Deutschland leben dürfen, streiken, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen. Aber alle Menschen, die am Platz vorbeigehen, gehen ihrem eigenen Treiben nach, und niemand liest, was sie schreiben, oder nimmt es überhaupt zur Kenntnis:

[...] Ein Junger Mann diskutiert mit den Polizisten, die wohnen doch gar nicht hier, sagt der junge Mann gerade, und der Polizist sagt, das wäre auch nicht erlaubt, na eben, sagt der junge Mann. Die schwarzen Männer liegen oder hocken auf dem Boden, manche haben einen Schlafsack unter sich ausgebreitet, andere eine Decke, wieder andere gar nichts. Einen Campingtisch haben sie als Stütze für ein Schild aufgestellt. Das Schild, das daran lehnt, ist eine große weissgestrichene Pappe, 186 auf der in schwarzen Buchstaben steht: We become visible. Darunter hat in kleineren grünen Buchstaben jemand mit Filzstift die Übersetzung geschrieben: Wir werden sichtbar. Vielleicht der junge Mann oder das Mädchen. Von Richard, der gerade vorbeigeht, sähen die schwarzhäutigen Menschen, würden sie hinschauen, jetzt noch eben den Rücken: Aufrecht strebt da ein Herr dem Bahnhofsgebäude zu, ein Jackett hat er an, trotz der Hitze, nun verschwindet er zwischen den anderen Menschen, von denen manche es eilig haben und genau wissen, wohin sie wollen, andere nur so schlendern, den Stadtplan in Händen, sie wollen Alex besichtigen, das Zentrum des Teils von Berlin (Erpenbeck 2015:22).

Um auf seine eigene Weise auf die Forderungen der Flüchtlinge zu reagieren, sichtbar zu sein, besucht Richard die Schule, in der die Flüchtlinge untergebracht wurden und die früher ein Gymnasium war, um aus erster Hand die Bedingungen zu sehen und zu erfahren, unter denen sie leben, und um Zeuge des Lebens der Armen zu werden Bedingungen, unter denen sie dort leben mussten. Die

Umgebung stinkt sehr: „Es stinkt grässlich“ (Erpenbeck 2015:35). Tatsächlich versuchen Flüchtlinge, wie im Roman eindringlich betont wird, ihr Leben unter sehr schwierigen körperlichen Bedingungen in der realen Welt fortzusetzen. Richard macht auf die erbärmlichen Lebensbedingungen der Flüchtlinge aufmerksam: „An den Fensterkreuzen sind ein paar Jacken und T-Shirts aufgehängt. Zum Trocknen vielleicht? Wo wäscht man eigentlich Wäsche in einer ehemaligen Schule?“ (Erpenbeck 2015:37).

### 3.1. Raschid

Raschid, einer der Nebencharaktere der Geschichte und einer der Flüchtlinge, stammt aus Nigeria. Das westafrikanische Nigeria wird mehrheitlich von Yoruba und Hausa bewohnt. Raschid, der dem Volk der Yoruba angehört, ist Muslim. Raschids Boot kenterte und er wurde von der italienischen Küstenwache gerettet. Leider können viele Flüchtlinge auf dem Boot, wie Raschid und Zair, nicht schwimmen, so dass nur wenige überleben, indem sie sich an das gekenterte Boot klammern. Von den 800 Flüchtlingen auf dem Boot ertranken 550. Die Autorin wiederholt diese Erfahrung, um den Verlust der Flüchtlinge zu unterstreichen, die sich auf eine Reise in den Tod begeben haben. Tausende von Menschen riskieren diese tödliche Reise, obwohl sie nicht schwimmen können, in der Hoffnung, in sicheren Häfen zu überleben und ihr Leben neu aufzubauen. Doch nur die wenigsten schaffen es. Das Leben der Flüchtlinge, deren Alltag zur Routine geworden ist, steckt in der Falle der Arbeitslosigkeit fest. Jeden Tag das Gleiche. Diese Situation ist für sie sehr belastend geworden. Ständig denken sie über die Antwort auf eine Frage nach, von der sie nicht wissen, was sie erwartet. Richard bemerkt, dass die Flüchtlinge sagen, dass sie wahrgenommen und in ihr Leben einbezogen werden wollen, und ist nun entschlossen, Teil ihres schwierigen Lebens zu werden und ihnen zu helfen:

Was macht ihr eigentlich hier so den ganzen Tag, fragt Richard [...] Wir wollen arbeiten, sagt jetzt der große Raschid, aber wir bekommen keine Arbeitserlaubnis. [...] Richard würde gern etwas antworten, aber ihm fällt keine Antwort ein. (Erpenbeck 2015:63).

Die Sehnsucht nach seiner Familie löst eine große Leere in seiner Seele aus: „Raschid sagt: Seit dreizehn Jahren habe ich meine Mutter nicht mehr gesehen, nur manchmal, wenn wir über Facebook telefonieren“ (Erpenbeck 2015:220).

### 3.2. Apoll

Richard trifft sich weiterhin mit Apoll aus Niger, einem anderen Flüchtling, der in einem Pflegeheim untergebracht ist, und stellt Fragen über seine Familie.

Vielleicht haben die Soldaten sie lebendig begraben oder verbrannt. Ähnliche Geschichten erzählen alle Flüchtlinge. Abgesehen von den ökologischen und wirtschaftlichen Problemen, mit denen sie konfrontiert sind, führen die Verluste, die der Krieg verursacht hat, dazu, dass sie in einer großen spirituellen Leere und mit Wunden in ihrer spirituellen Welt leben. Richard versucht, die Gefühle der Flüchtlinge wiederzugeben, die von ihrer Heimat und ihren Lieben getrennt sind, und fragt, wie sie mit dieser Trennung umgehen. Als Antwort holt Apoll sein Handy aus der Tasche und zeigt das Bild darauf. Ihr einziger Trost ist ein Bild: "Wie habt ihr gewohnt? Der junge Mann nimmt sein Telefon, sucht und zeigt ihm schließlich ein Foto, darauf ist eine große runde Hütte mit einem kuppelförmigen Dach zu sehen" (Erpenbeck 2015:67).

### 3.3. Awad

Awad wurde in Ghana geboren und verlor seine Mutter am Tag seiner Geburt. Sein Vater wurde getötet. In seinem Heimatland herrscht Krieg. Awad, dessen Haus in Trümmern liegt, wird von Militärpatrouillen entführt und in die Kaserne gebracht, während er auf der Straße wartet und nicht weiß, wohin. Das einzige, was Awad, der von dem, was er sah und erlebte, beeinflusst war, angesichts dessen, was er sah und erlebte, sagen und oft wiederholen konnte, war, dass das, was geschah, nicht einfach war. Es ist nicht einfach, Zeuge zu sein, wenn Leichen auf den Straßen liegen, an denen er auf dem Weg zur Schule oder zur Arbeit vorbeikommt, und wenn Hunderte von Kindern, Waisen und alten Menschen alles verlieren, was sie besitzen:

Bis die Nacht kam, wartete ich auf der Straße. Wo sollte ich hingehen? Es war dieselbe Straße, die ich zur Schule gegangen bin, und später zur Arbeit. Dann ist eine Militärstreife gekommen. Sie haben mich gezwungen, auf die Ladefläche des LKWs zu steigen, und mich in ein Barackenlager gebracht. Ich habe die Toten auf dem Straßen liegen sehen. Manche erschossen, manche erstochen. An diesem Tag habe ich den Krieg gesehen. An diesem Tag habe ich den Krieg gesehen. In den Baracken waren schon Hunderte Menschen. Die meisten von ihnen Schwarzafrikaner, aber auch ein paar Araber, aus Tunesien, Marokko, Ägypten. Nicht nur Männer, auch Frauen, Kinder, Säuglinge, alte Menschen. Alles wurde uns abgenommen: Geld, Uhren, Telefone, sogar die Socken, sagt er und lacht. Lacht und lacht. It's not easy, sagt er und hört wieder auf zu lachen. It's not easy, sagt er noch einmal, und schüttelt den Kopf, it's not easy, als sei er mit seiner Geschichte am Ende (Erpenbeck 2015:78).

Awad hat seine Familie, seine Freunde, sein Zuhause, seine Arbeit und seinen Alltag verloren. Der Krieg in seiner Heimatstadt Libyen hat alles zerstört und niedergebrannt. Als Flüchtling an einem Ort, den er nie kannte, hat Awad die Chance verpasst, eine Wahl zu treffen. Denn jetzt ist er in einer Situation, in der er nicht weiß, wohin er gehen soll. Alle Verbindungen zu seiner Vergangenheit sind abgerissen, ebenso wie die Fotos aus seiner Kindheit. Da das Fremdsein seinen ganzen Körper durchdringt, ist er an einem Punkt angelangt, an dem er sogar vergisst, wer er ist. Er ist sich selbst und den anderen völlig fremd.

Erpenbeck bezieht in ihrem Werk auch die Gedanken des deutschen Volkes gegen afrikanische Flüchtlinge ein. Im Gegensatz zu Richards Ansatz glauben die Deutschen, dass die Afrikaner ihre Probleme in Afrika lösen sollten, und sind der Meinung, dass ihr Land zu viele Kriegsflüchtlinge aufnimmt. Sie kritisieren die Offenheit der Regierung in dieser Frage. Sie denken, dass Deutschland nicht ganz Afrika ernähren kann. Sie sagen, dass diejenigen, die vor dem Hunger fliehen und sich als Flüchtlinge ausgeben, echte Kriegsflüchtlinge ersetzen. Nach allem, was gesagt wurde, glaubt Richard, dass es unwahrscheinlich ist, dass eine gemeinsame Lösung gefunden wird, wie ihm gesagt wurde, da er mit vielen Flüchtlingen in engem Kontakt steht und die Lebensgeschichte und Probleme jedes einzelnen von ihnen kennt. Denn jeder von ihnen hat seine eigenen Probleme:

Die Afrikaner müssen ihre Probleme in Afrika lösen, hat Richard in letzter Zeit häufig Leute sagen hören. Hat Leute sagen hören: Dass Deutschland überhaupt so viele Kriegsflüchtlinge aufnehme, sei sehr großzügig. Im gleichen Atemzug sagen sie: Aber wir können nicht ganz Afrika von hier aus ernähren. Und sagen außerdem: Die Armutsflüchtlinge und Asylbetrüger nehmen den wirklichen Kriegsflüchtlingen, das heißt also Kriegsflüchtlingen, die auf direktem Wege nach Deutschland kommen, die Plätze in dem Asylbewerberheimen weg. Die Probleme lieber in Afrika lösen. Richard stellt sich einen Moment lang vor, wie ein Erledigungszettel für die Männer, die er in den letzten Monaten hier kennengelernt hat, dann aussehen müsste (Erpenbeck 2015: 252).

Die ständig wechselnden Aufenthaltsorte von Flüchtlingen, die ständig umziehen müssen, wirken sich auch auf den Deutschunterricht aus, den sie nehmen, und sie müssen ihn immer wieder nehmen, weil sie den Unterricht verpassen. Sie kehren immer zum Anfang zurück und verarbeiten die Verbkonjugation: Gehen, ging, gegangen. Daher hat das Werk auch seinen Namen erhalten. Denn Flüchtlinge werden jedes Mal an einen anderen Ort geschickt. Sie können weder vollständig Deutsch lernen, noch sich Deutschland vollständig zugehörig fühlen, noch können sie es verlassen.

#### **4. Die veränderte Identität von Richard in Jenny Erpenbeck Roman *Gehen, ging, gegangen***

Es ist wichtig, dass Richard, die Hauptfigur des Romans, von der Professur für Alte Sprachen zurückgetreten ist. So wird auf den ersten Seiten des Romans verstanden, dass Richard sich in einer wichtigen Übergangsphase befindet. Mit seinem Ruhestand verliert er seine ewige Routine und beginnt sich zu fragen, was er in seiner Freizeit tun soll. Die Autorin stellt zu Beginn des Romans die Frage nach der Stabilität der Identität und betont damit dessen prozeduralen Charakter, also seine Unvollständigkeit.

Auf den folgenden Seiten des Romans beginnen neue Ereignisse in Richards Leben. Als Richard die Nachrichten über streikende Flüchtlinge in Berlin sieht, ist er schockiert, dass er sie nie bemerkt hat, obwohl er schon vor Stunden dort war. Und so beginnt ein Wendepunkt in seinem Leben. Er will die Flüchtlingskrise stärker in den Fokus nehmen und verfolgen. Und er bereitet eine Liste mit Fragen vor, um sie zu interviewen. Diese Fragenliste gibt tatsächlich mehr Informationen über Richard selbst als über die Flüchtlinge. Die Frage „Gab es einen Fernseher?“ (Erpenbeck 2015:52) bringt er seine Unwissenheit und Vorurteile gegenüber den Herkunftsländern der Flüchtlinge zum Ausdruck. Doch später erkennt er, dass alle Flüchtlinge, die er getroffen hat, unterschiedliche Lebensgeschichten haben. Dabei wird deutlich, inwieweit der Andere zur Projektionsfläche eigener Vorstellungen wird, die mit der eigenen Realität nur wenig zu tun haben. Diese Erfahrung, selbst als Projektionsfläche für andere zu dienen, führt bei Richard jedoch zunächst nicht dazu, dass er den anderen, den „Männern mit schwarzer Hautfarbe“ (Erpenbeck 2015: 18), vorurteilsfrei und ohne eigene Erwartungen begegnet. So wird ihm beispielsweise erst später bewusst, welche Bedeutung der Besitz eines Handys oder einer Monatskarte für die Männer hat, die er zunächst als fast überflüssigen Luxus empfindet.

Auf diese Weise kommt Richard noch mehr unter die Flüchtlinge und hilft ihnen bei vielen Dingen, bis hin zur Unterbringung bei ihm zu Hause. Aber eine schrittweise Annäherung bedeutet, Vorurteile gegenüber Flüchtlingen abzubauen, ihre Realität besser zu verstehen und sich dadurch selbst zu verändern.

Im Roman wird „die Grenze“ von der Autorin als Motiv verwendet. Das Motiv ermöglicht das ihr, die Dichotomie von Eigen und Fremd darzustellen. Richards Beispiel zeigt, dass diese Dichotomie nicht auf Flüchtlinge und „Einheimische“ beschränkt ist. Richard fühlte sich oft fremd im Deutschland, das nach dem Fall der Mauer wieder vereint war. Dank dieser Grenzen in der Gesellschaft wird deutlich, dass es keine homogene Gruppe gibt und nicht alle Bürger der Bundesrepublik Deutschland gleichermaßen an uns gebunden sind:

Zum ersten Mal kommt ihm der Gedanke, dass die von den Europäern gezogenen Grenzen die Afrikaner eigentlich gar nichts angehen. Kürzlich hat er, als er die Hauptstädte gesucht hat, wieder die schnurgeraden Linien im Atlas gesehen, aber erst jetzt wird ihm klar, welche Willkür da sichtbar wird an so einer Linie. (Erpenbeck 2015:70).

Die willkürliche Grenzziehung in Afrika geht völlig an der Realität der dort lebenden Menschen vorbei. Ob eine Person in Europa einen Asylantrag stellen kann, hängt davon ab, welche Staatsbürgerschaft sie vorweisen kann und ob ihr Herkunftsland als sicher gilt. Darüber hinaus macht die Grenze deutlich, dass überhaupt nicht auf die Verhältnisse in Afrika in der Vorkolonialzeit Rücksicht genommen wurde, sondern lediglich auf die Interessen der europäischen Kolonialherren. Obwohl Deutschland im 20. Jahrhundert im Vergleich zu anderen europäischen Staaten seltener als Kolonialmacht bezeichnet wurde, gab es auch im Deutschen Reich Kolonien. Dieser Teil der deutschen Geschichte hat jedoch nichts mit der Art und Weise zu tun, wie die Deutschen ihre Identität konstruierten. Dies wird dadurch verdeutlicht, dass Richard nicht nur die Grenzen verschiedener afrikanischer Staaten nicht kennt, sondern auch deren Hauptstädte aus dem Atlas betrachten muss. (siehe dazu: Schaper 2019: 11-16).

## 5. Identitätsverlust

Die Männer, die mit den Schildern mit der Aufschrift „we become visible“ protestieren, was zum Motto des Romans geworden ist, sagen nicht, wie sie heißen oder woher sie kommen. Diese Konstellation erinnert Richard an Odysseus und zieht eine Parallele zwischen ihnen:

Die Idee sichtbar zu werden, indem man öffentlich nicht sagt, wer man ist, hatte ihm gefallen. Odysseus hatte sich Niemand genannt, um aus der Höhle des Zyklopen zu entweichen. Wer hat dir das Auge ausgestochen? fragten den blinden Zyklopen von draußen die anderen Riesen. Niemand, brüllt der Zyklop. Wer schlägt dich? Niemand! Odysseus, der Niemand, dessen sich selbst aufhebenden falschen Namen der Riese herausschreit, klammert sich an den Bauch einer Ziege und entwischt so unentdeckt aus der Höhle des menschenfressenden Ungeheuers. Das Schild mit der Aufschrift We become visible steckte wahrscheinlich jetzt in einem Papierkorb oder lag, wenn es zu groß für den Papierkorb war, nass vom Regen, am Boden (Erpenbeck 2015: 31-32).

Niemand kennt die Namen dieser Menschen, aber jeder weiß, dass es sich um Flüchtlinge handelt. Daher kann man sagen, dass diese Menschen keine individuelle, sondern eine kollektive Identität haben. Und diese Leute verlieren

sich in der Menge. Eines der größten Probleme, mit denen Flüchtlinge in ihrer neuen Umgebung zu kämpfen haben, ist natürlich der Übergangszustand der Identitätsbildung. Einerseits das Gefühl der Unsicherheit, in das sie durch Krieg, Flucht und Exil geraten sind, andererseits die Hoffnung auf einen Neuanfang.

Flüchtlinge ist auf einer nie endenden Suche. Es ist ihre Sehnsucht nach einem neuen Ort, an dem sie ihre eigene instabile Identität etablieren können. Das Subjekt der Einwandereridentität erfährt eine tiefe Koexistenz: Von anderen Orten kommen, „dort“ und nicht „von hier“ sein und daher gleichzeitig „drinnen“ und „draußen“ sein und an Orten leben, an denen sich Geschichten und Erinnerungen überschneiden; erlebt sowohl die anfängliche Auflösung als auch die Auflösung dieser Geschichten und Erinnerungen, ihre Übersetzung in neue und größere Arrangements entlang entdeckter Wege (vgl. Chambers 1994: 19).

Ein Fremder zu sein unterliegt immer den Erwartungen anderer. Ein Ausländer ist jemand, der sich von der Heimat der Traditionen gelöst hat und mit der Last einer Identität umherirrt, die ständig in Frage gestellt wird. In einer endlosen Debatte zwischen diesem verstreuten historischen Erbe und einer heterogenen Gegenwart wird von einem Ausländer erwartet, dass er sich zu Hause fühlt (vgl. Chambers 1994: 19).

Anderswo zu leben bedeutet immer, sich in einer Welt wiederzufinden, in der unterschiedliche Identitäten anerkannt, ausgetauscht und vermischt, aber nicht zerstört werden. Hier treten Unterschiede als Zeichen von Komplexität hervor. Im Hinblick auf die zunehmende Entfremdung versuchen dezentrale Identitäten, mit Gefühlen der Unterdrückung umzugehen.

Als Flüchtling können sie nicht hingehen, wohin sie wollen. Angesichts dieser Zwänge und Unsicherheiten werden sie immer hoffnungsloser. Nicht einmal erlaubt zu arbeiten: „Ich will arbeiten, aber es ist nicht erlaubt“ (Erpenbeck 2015: 125). Auf diese Weise beschreiben sich Menschen auch als mitten im Nirgendwo: „[S]ie [dürfen] zwar Italien verlassen, um dort nicht zu verhungern, aber anderswo ankommen dürfen sie nicht.“ (Erpenbeck 2015: 87).

Die Stadt hat einen großen Wandel durchgemacht. Wie man hier verstehen kann, erlebt die Gesellschaft, die sie aufnimmt, einen großen Wandel, ebenso wie die Veränderung der Lebensstile von Flüchtlingen, die aus verschiedenen Kulturen stammen und in verschiedene Kulturen integriert sind. Die Routine und das tägliche Leben der Gesellschaft mussten sich zwangsläufig ändern. Richard erklärt diese Änderung wie folgt:

Zur Erholung sitzt jetzt jedenfalls niemand mehr hier. Und dass auch Richard nicht gleich wieder aufsteht, liegt nur daran, dass er nicht zur Erholung hier ist. Das selbstverständliche Sitzen auf einer Parkbank hat durch die schwartzhäutigen Menschen, die auf den Grünflächen hinter

den Bänken kampieren, aufgehört, etwas Selbstverständliches zu sein. Berliner, die seit Lennés Zeiten wussten, wie man sich in diesem Park, auf einer Bank sitzend, verhielt, wissen es nicht mehr: Keine alte Frau füttert die Spatzen, keine Mutter schaukelt den Kinderwagen sacht hin und her, kein Student liest, keine drei Trinker halten hier ihr Vormittagstreffen ab, kein Beamter isst seinen Mittagsimbiss, kein Liebespaar hält sich bei der Hand. »Die Verwandlung des Sitzens« wäre auch ein guter Titel für einen Aufsatz (Erpenbeck 2015: 46).

Diese von Awad erlebte Gefühlsverwirrung macht auch für die Gesellschaftsordnung Sinn: "Ich bin mit meinen Gedanken woanders? Ich weiß nicht, wo mein Geist ist? Meine Seele? Oder einfach: Das bin ich eigentlich gar nicht ich?" (Erpenbeck 2015: 85).

"Die Frau in dem Reisebüro wurde ungeduldig mit ihm, aber ihm war das gleich, sein mind was not there, da ist sie wieder, die schöne Unübersetzbarkeit: er war in Gedanken, abwesend, nicht bei Sinnen, jenseits von allem?" (Erpenbeck 2015: 86).

Flüchtlinge werden von der Bevölkerung als „andere“ bezeichnet und können im Gegensatz zu den Menschen vor Ort ihre Bedürfnisse nicht so äußern, wie sie es wünschen, und sie sind nicht wie diese sichtbar. Aufgrund ihres Übergangszustandes befinden sie sich auf neutralem Territorium, das es ihnen nicht erlaubt, sichtbar zu sein. Sie bleiben unsichtbar wie Odysseus, was jedoch zu Identitätskrisen und Identitätsverlust führt.

In einem Artikel von Andrea Horvath, Flüchtlingskrise und Flüchtlingsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart, wird Jenny Erpenbeck wie folgt erwähnt:

In einem Interview mit dem Journalisten Thomas Frey (Frey 2020) äußerte sich Jenny Erpenbeck zu Entstehung von Gehen, ging, gegangen (2015), sie sei selbst in einer Familie aufgewachsen, zu deren Geschichte Flucht und Vertreibung gehören, sie sei „schon immer [für] die Brüche in Biografien, die Übergänge“ (Erpenbeck 2015) interessiert. Außerdem verfolgte sie „schon seit vielen Jahren die Fluchtgeschichten von Menschen, die aus Ländern, die wir kaum kennen, zu uns kommen.“ (ebd.) In einem weiteren Interview erzählt sie über ihre Gespräche mit den ehemaligen Besetzern des Oranienplatzes, doch ergänzt sie: „Ich habe mit den Flüchtlingen gesprochen und deren Geschichten im Buch verarbeitet, aber dokumentarisch ist der Roman nicht.“ (ebd.) (Horvath 2021: 5).

Laut Horvath enthält der Text zahlreiche erschütternde Berichte von Armut, Krieg, Überlebenskampf und verlorener Identität.

## 6. Fazit

Die Menschen brauchen den Anderen, um ihre eigene Identität zu definieren. Dies spielt eine grundlegende Rolle bei der Bildung der eigenen Identität. Dies trifft insbesondere auf Richard zu, der die Flüchtlinge zunächst als neues Thema betrachtet und sich daher zunächst mehr um sich selbst als um andere zu kümmern scheint. Da kollektive Identität als rhetorischer Prozess verstanden werden kann, wurde die Bedeutung des Narrativen sowohl im Hinblick auf die individuelle als auch auf die kollektive Identitätskonstruktion untersucht. Dadurch wurde deutlich, dass Identität schon immer einen Platz in der Gesellschaft hatte. Darüber hinaus wurde dank dieser Studie diskutiert, wie die Flüchtlinge in Jenny Erpenbecks Roman beschrieben werden und welche Wahrnehmung durch die Romanfiguren über Flüchtlinge entsteht.

## 7. Literaturverzeichnis

- Chambers, I. (2019). *Göç, Kültür, Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hall, S. (1996). Who needs 'Identity'? In P. d. Stuart Hall, *Questions of Cultural Identity* London: SAGE Publications, S. 1-17.
- Hall, S. (2014). Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. In S. Salzborn, *Klassiker der Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS., S. 404.
- Horwath, A. (2021). Flüchtlingskrise und Flüchtlingsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart. *JAHRBUCH DER UNGARISCHEN GERMANISTIK*.
- Shaper, U. (2019). Deutsche Kolonialgeschichte Postkolonial Schreiben. Aus Politik und Zeitgeschichte, S. 11-16.
- Tafazoli, H. (2018). Flüchtlingsfiguren im kulturellen Gedächtnis Europas: Konstruktionen einer Grenzfigur in den Romanen "Schlafgänger", "Ohrfeige" und "Gehen, ging, gegangen". Online unter: <https://d-nb.info/1225065585/34> (Zugriffsdatum: 10.11.2024)
- Winter, R. (2012). Die Differenz leben. - Stuart Hall »Der Westen und der Rest« und »Wann war der Postkolonialismus«. In: Reuter, J. / Karentzos, A. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden: Springer VS., S. 131-141.

## AUTORENVERZEICHNIS

Ahmet Tanır

Assoc. Prof.

Yabancı Diller Yüksekokulu, İskenderun Teknik Üniversitesi

TR-31200 İskenderun, Hatay – Türkiye

E-Mail: [ahmet.tanir@iste.edu.tr](mailto:ahmet.tanir@iste.edu.tr)

Gizem Bahçıvan

M.A., Wissenschaftliche Assistentin

Ege Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

TR-35100 İzmir – Türkiye

E-Mail: [gizem.bahcivan@ege.edu.tr](mailto:gizem.bahcivan@ege.edu.tr)

İrem Zeynep Şimşek

M.A., Projektkoordinatorin

Avusturya Kültür Ofisi

Köybaşı Cad. No. 44

TR-34464 İstanbul – Türkiye

E-Mail: [irem-zeynep.simsek@bmeia.gv.at](mailto:irem-zeynep.simsek@bmeia.gv.at)

Meryem Banu Mercan

Lehrbeauftragte Dr.

Ege Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksek Okulu

TR-35100 İzmir – Türkiye

E-Mail: [meryembanu@gmail.com](mailto:meryembanu@gmail.com)

Milica Lazovic

Dr. phil.

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

Abteilung Deutsch als Fremdsprache

Deutschhausstr. 3

D-35032 Marburg – Deutschland

E-Mail: [lazovic@staff.uni-marburg.de](mailto:lazovic@staff.uni-marburg.de)

# Ege Germanistik

## Forschungen zur Deutschen Sprache

### Literatur und Kultur

#### Band 2

Der zweite Band der Reihe Ege Germanistik widmet sich innovativen Entwicklungen in der Sprach- und Literaturdidaktik sowie der deutschsprachigen Literaturwissenschaft. In einer Zeit des digitalen Wandels und interkultureller Vernetzung bietet dieser Sammelband spannende Einblicke in aktuelle Forschungsansätze.

Die Beiträge beleuchten Themen wie Künstliche Intelligenz in der Literaturdidaktik, virtuelle Tandems im DaF-Unterricht und postkoloniale sowie ökokritische Perspektiven in der Literatur. Mit theoretischen Reflexionen und praktischen Anwendungen lädt dieser Band dazu ein, neue Wege in Lehre und Forschung zu erkunden – eine bereichernde Lektüre für alle, die sich für die Dynamik der Germanistik interessieren.

