

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DIDAKTIK DER DEUTSCHEN SPRACHE**

**HANDLUNGSORIENTIERTE LEHR- UND LERNVERFAHREN UND
KULTURVERMITTLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT –
EINE EMPIRISCH-QUALITATIVE FORSCHUNG**

MASTERARBEIT

MELEK AKBAY PIŞKİN

**ÇANAKKALE
September, 2015**

**T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung für Didaktik der deutschen Sprache**

**Handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren und Kulturvermittlung im
Fremdsprachenunterricht – Eine empirisch-qualitative Forschung**

**Melek AKBAY PİŞKİN
(MASTERARBEIT)**

**BETREUERIN
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL**

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.
Proje No: 2011/035

**Çanakkale
September, 2015**

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit unter dem Titel „Handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht, Eine empirisch-qualitative Forschung“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als angegeben verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken als solche kenntlich gemacht habe.

09.10.2015

Melek AKBAY PIŞKIN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

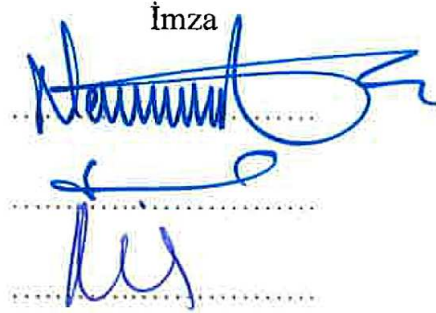
Onay

Melek AKBAY PİŞKİN tarafından hazırlanan çalışma, 11/09/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : .10089985.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman	Prof. Dr.	Nevide AKPINAR DELLAL
Üye	Prof. Dr.	Diñay KÖKSAL
Üye	Yrd. Doç.	Nihan DEMİRYAY

İmza



Tarih: ...09.10.2015.

İmza: 

Doç. Dr. Salih ZEKİ GENÇ
Enstitü Müdürü

Özet

Yabancı Dil Derslerinde Eylem Odaklı Öğretme ve Öğrenme Yöntemi ile Kültür Aktarımı İlişkisi- Ampirik Nitel Bir Araştırma

Bu yüksek lisans çalışmasının amacı, yabancı dil derslerinde eylem odaklı etkinlikler ile hedef dilin kültür arkaplanının aktarımı ilişkisini vurgulamaktır. Buna göre dilin kültürel arkaplanının eylem odaklı öğretme öğrenme teknikleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği ve kültürlerarası öğrenme ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayabilmek adına ne gibi çalışmalar yapılabileceği konuşturulmuştur.

Araştırma kapsamında anket tekniği seçilmiş ve iki adet anket uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012/2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'deki üç farklı üniversitede Almanca Öğretmenliği okuyan üniversite öğrencileri ile aynı dönemde bu üniversitelerde yabancı dil olarak Almanca dersi veren öğretim üyeleri ve okutmanlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve okutmanların fikirlerini sormak ve önemli bilgileri toplamak amacıyla iki anket oluşturulmuştur. Anketlerden biri 220 öğrenciye dağıtılmış ve derste öğretmenlerin gözetiminde doldurulmuştur. 215 adet kullanılabilir anket elde edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları dikkatlice toplanmış ve veriler SPSS programına girilmiştir. Anketin sonuçları tablolarda mutlak ve yüzdelerle sunulmuştur. İkinci anket ise öğretim üyelerine ve okutmanlara dağıtılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntem kullanılmıştır.

Araştırma, öğretim üyelerinin ve okutmanlarının derslerinde çoğunlukla hedef dilin kültürünü aktarmayı sağlayan farklı yöntem ve teknikler kullandığını göstermiştir. Öğretim üyeleri derslerinde eylem odaklı etkinliklere ve tekniklere yer vermekte, ancak yine de öğrencilerin eyleme dayalı farklı ürünler üretmesinde eksiklikler mevcuttur. Araştırma sonuçları, rol oyunlarının ve oyunların derste az yer bulduğu göstermiştir. Ayrıca öğrencinin kendi kültürü ile yabancı kültürü karşılaştırmasına imkan veren metin, alıştırma ve

etkinliklerde eksiklikler bulunmaktadır. Arařtırma sonuçlarına göre öđretim üyeleri ÷lke bilgisi konularını aktarma konusunda akademik çalıřmalar yapmaktadırlar. Ayrıca yurt içinde ve dıřında hizmet içi eđitim programlarına katılmıřlardır. Arařtırma sonuçları dikkate alınarak özetle öđrencilerin ÷lke bilgisi ve k÷ltürlerarası ierikleri kapsayan derslere ilgilerinin yüksek olduđu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Eylem Odaklı Öđretme ve Öđrenme Yöntemi, Yabancı Dil Dersinde K÷ltür Aktarımı, K÷ltürlerarası Öđrenme, Öđrencilerin Aktifleřtirilmesi, Yařamboyu Öđrenme



Zusammenfassung

Handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch-qualitative Forschung

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Bedeutung der handlungsorientierten Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und deren Beziehung zur fremdsprachigen Kulturvermittlung hervorzuheben. Grundsätzlich wird thematisiert, wie man den kulturellen Hintergrund der Sprache mit Hilfe von handlungsorientierten Lehr- und Lerntechniken behandeln kann und welche Art von Bemühungen es gibt, um einen Beitrag zum „interkulturellen Lernen“ und „lebenslangen Lernen“ des Lernenden leisten zu können.

Im Rahmen der Studie wurde die Umfragetechnik ausgewählt. Es wurden zwei Umfragen durchgeführt. Die Stichproben der Untersuchungen bestehen aus den Studierenden, die im Wintersemester des Studienjahr 2012/2013 an drei verschiedenen Universitäten in der Türkei Deutsch auf Lehramt studierten, und den Lehrbeauftragten und Lektoren, die an diesen Universitäten im gleichen Zeitraum Deutsch als Fremdsprache unterrichteten. Um die Meinungen der Studierenden und Lehrbeauftragten und Lektoren abzufragen sowie die notwendigen Daten zu sammeln, wurden zwei Fragebögen erstellt. Der erste Fragebogen wurde an 220 Studierenden verteilt und im Unterricht unter Aufsicht der Dozenten ausgefüllt. Der Rücklauf betrug 215 Fragebögen. Die Antworten wurden sorgfältig gesammelt und die Daten wurden in SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) eingegeben. Die Ergebnisse der Umfrage wurden tabellarisch in absoluten Zahlen und in Prozent vorgestellt. Der zweite Fragebogen wurde an die Lehrbeauftragten und Lektoren verteilt. Bei der Analyse und Auswertung der gesammelten Daten wurde das deskriptive Verfahren angewendet.

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Lehrbeauftragten und Lektoren in ihrem Unterricht meistens verschiedene Methoden und Strategien benutzen, die es ermöglichen, die Kultur der Zielsprache zu vermitteln. In die Unterrichte werden von den Lehrbeauftragten und

Lektoren handlungsorientierte Aktivitäten oder Techniken integriert. Allerdings es bestehen noch Defizite bei der Erstellung der unterschiedlichen Handlungsprodukte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Rollenspiele und Spiele im Unterricht wenig benutzt wurden. Des Weiteren weisen die Ergebnisse einen Mangel an Texten, Übungen und Aktivitäten im Unterricht auf, die einen Vergleich zwischen der eigenen Kultur der Lernenden und der fremden Kultur erlauben. Laut der Forschungsergebnisse beschäftigen sich die Lehrbeauftragten und Lektoren wissenschaftlich mit der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse, außerdem gaben sie an, dass sie an Weiterbildungsprogrammen teilgenommen haben, die sowohl im Inland als auch im Ausland stattfanden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die Motivation und das Interesse der Lernenden am Unterricht mit landeskundlich-interkulturellen Inhalten hoch sind.

Schlüsselwörter: Handlungsorientiertes Lehr- und Lernverfahren, Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht, Landeskunde, Interkulturelles Lernen, Schüleraktivierung, Lebenlanges Lernen

VORWORT

Die vorliegende Studie unter dem Titel „Handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch-qualitative Forschung“ ist im Rahmen des Masterstudiums im Fachbereich „Didaktik der Deutschen Sprache“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Çanakkale Onsekiz Mart Universität erstellt worden.

Im Rahmen der Studie wird untersucht, wie sich die Teilnahme der Lernenden an handlungsorientierten Aktivitäten und ihre Motivation für diese Aktivitäten gestalten, dabei wird auch vor Augen gehalten, ob die dadurch erhaltenen Lernprodukte das gewünschte Resultat erzielt haben.

Ferner wird den Fragen nachgegangen, ob die Lernenden bereit sind, die Kultur der Zielsprache zu lernen, ob die Lernprodukte wirksam sind sowie ein dauerhaftes Lernen geschaffen werden kann, wenn der Unterricht mit den kulturinhaltenlichen Aktivitäten durchgeführt wird. Mit dieser Studie ist wird darauf abgezielt, einen Beitrag zur Fremdsprachenbildung zu leisten, indem die Verwendungshäufigkeit im Fremdsprachenunterricht und die Wirksamkeit bei der Kulturvermittlung der handlungsorientierten Methode beleuchtet werden. Neben den Begriffen zum Thema “handlungsorientierte Lehrtechniken” werden in dieser Arbeit auch die Begriffe thematisiert, die mit der Kultur verbunden sind, und zwar Kulturvermittlung in der Fremdsprachenbildung, interkulturelles Lernen und lebenslanges Lernen.

.....

Zuerst gebührt mein aufrichtiger und besonderer Dank der Betreuerin meiner Masterarbeit Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, die mich mit ihren hilfreichen Anregungen und ihrem grenzenlosem Vertrauen bei der Erstellung dieser Arbeit beständig und vorbehaltlos unterstützt hat. Durch ihr persönliches Engagement und ihre wertvollen

Beantwortungen meiner Fragen hat sie entscheidend zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen.

Sehr bedanken möchte ich mich bei Frau Yüksel Özdemir und bei Herrn İbrahim Gül, die mich nicht nur während meines Studiums, sondern auch während meiner Masterarbeit kräftig unterstützt und ermutigt haben.

Weiterhin danke ich Herrn Cengiz Yıldırım für die weltvolle Hilfe bei der Anfertigung der Tabellen und für die Unterstützung bei der statistischen Ausrechnung.

Ein ganz herzlicher Dank geht an meinen Mann Uğur, dessen moralische Unterstützung, Geduld und Verständnis mir immer den Rücken gestärkt haben.

Außerdem bin ich meinen Eltern und Geschwistern, die immer auf mich vertraut und mich während meines ganzen Lebens kräftig unterstützt haben, zutiefst zu Dank verpflichtet.

Abschließend möchte ich mich an dieser Stelle noch bei Frau Andrea Duchek für die sprachliche Korrekturarbeit ganz herzlich bedanken.

Auch all denen, die hier nicht namentlich genannt wurden, gilt mein Dank.

Çanakkale, 2015

Melek AKBAY PIŞKİN

Inhaltsverzeichnis

Özet	ii
Zusammenfassung	iv
VORWORT	vi
Inhaltsverzeichnis	viii
Abkürzungsverzeichnis	x
Tabellenverzeichnis	xi
Abbildungsverzeichnis	xvi
TEIL I	1
EINFÜHRUNG	1
Gegenstand, Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit	1
Methodik	4
TEIL II	6
THEORETISCHER TEIL	6
HANDLUNGSSORIENTIERTE LEHR- UND LERNVERFAHREN UND KULTURVERMITTLUNG IM RAHMEN DER FREMDSPRACHENMETHODEN	6
DER HANDLUNGSSORIENTIERTE FREMDSPRACHENUNTERRICHT	6
Die Handlungsorientierung im DaF-Unterricht	6
Die Rolle der Lehrenden im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht	28
Die Rolle der Lernenden im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht	35
Probleme bei der Durchführung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts	45
TEIL III	51
KULTURVERMITTLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	51
Sprache und Kultur	53
Landeskunde und Kulturvermittlung	56
TEIL IV	68
EMPIRISCH- QUALITATIVE UNTERSUCHUNG	68
Umfrage	68
Zielgruppe der Umfrage und Datenerhebung	68
Fragen und Begrenztheit der Untersuchung	69
BEFUNDE DER UNTERSUCHUNG	70
Befunde der Studierenden-Umfrage	70
Befunde der Lehrbeauftragten-Umfrage	87
TEIL V	101
ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DISKUSSION	101
LITERATURVERZEICHNIS	109
ANHÄNGE	116

Anhang A: Türkischsprachige Studierenden-Umfrage	117
Anhang B: Türkischsprachige Lehrbeauftragten-Umfrage.....	122



Abkürzungsverzeichnis

DaF : Deutsch als Fremdsprache

DU : Deutschunterricht

f. : folgende

FU : Fremdsprachenunterricht

Hrsg. : Herausgegeben von

Par. : Paragraph

S. : Seite

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

u. : und

u.a. : und andere

vgl. : vergleiche

z.B. : zum Beispiel

zit. : zitiert

% : %

Tabellenverzeichnis

Tabellennummer	Überschrift	Seite
1	Die Übersicht über die möglichen Handlungsprodukte im handlungsorientierten Unterricht.....	21
2	Die Rolle der Lernenden und der Lehrenden im handlungsorientierten Unterricht.....	30
3	Die Auswirkungen des handlungsorientierten Unterrichts auf Rollenverteilung des Lehrenden und der Lernenden.....	34
4	Verteilung der Forschungsgruppe nach Geschlecht.....	70
5	Verteilung der Forschungsgruppe nach Alter.....	70
6	Verteilung der Forschungsgruppe nach Studienjahrgang.....	70
7	Verteilung der Forschungsgruppe nach Notendurchschnitt.....	71
8	Verteilung der Forschungsgruppe nach Bevorzugung des Fachbereiches “Lehramt Deutsch”.....	71
9	Verteilung der Antworten auf die Frage “Warum haben Sie Deutsch auf Lehramt gewählt?”.....	72
10	Verteilung der Antworten auf die Frage “Hatten Sie vor Ihrem Studium Deutschkenntnisse?”.....	72
11	Verteilung der Antworten auf die Frage “Wenn ja, wo haben Sie Deutsch gelernt?”.....	73
12	Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie lange haben Sie Deutsch gelernt?”.....	73
13	Verteilung der Antworten auf die Frage “Waren Sie schon einmal in einem deutschsprachigen Land?”.....	74
14	Verteilung der Antworten auf die Frage “In welchem Land waren Sie?”.....	74

15	Verteilung der Antworten auf die Frage “Was war der Grund für Ihren Aufenthalt?”	74
16	Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie lange sind Sie da gewesen?”	75
17	Verteilung der Antworten auf die Frage “ Wie oft wurden interkulturelle Themen in den bis heute durchgeführten Deutschunterrichten benutzt?”	75
18	Verteilung der Antworten auf die Frage “Ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht eine andere Kultur wahrzunehmen?.....	76
19	Verteilung der Antworten auf die Frage “Bewerten Sie bitte die bis heute im Deutschunterricht verwendeten Texte, visuellen Elemente und die anderen Inhalte, die den Alltag, kulturelle Aktivitäten und Gewohnheiten deutschsprachigen Ländern beinhalten.”	76
20	Verteilung der Antworten auf die Frage “Inwieweit hängen die im Deutschunterricht verwendeten Themen über die Kultur der Zielsprache mit der Realität zusammen?.....	77
21	Verteilung der Antworten auf die Frage “Bewerten Sie bitte die bis heute im Deutschunterricht verwendeten Methoden und Strategien, die auf die Vermittlung des alltäglichen Lebens, kultureller Aktivitäten und Gewohnheiten der deutschsprachigen Länder zielen.”	77
22	Verteilung der Antworten auf die Frage “Glauben Sie, dass die Kulturvermittlung zu den deutschsprachigen Ländern auch mit den praktischen Aktivitäten unterstützt wurde?”	78
23	Verteilung der Antworten auf die Frage “Was für Texte wurden meistens im Deutschunterricht benutzt?”	78

24	Verteilung der Antworten auf die Frage “Welche der folgenden Sozialformen wurden am meisten im Deutschunterricht bevorzugt?.....	79
25	Verteilung der Antworten auf die Frage “Welche der folgenden handlungsorientierten Aktivitäten hätten Sie gerne oft im Deutschunterricht durchgeführt, die der jeweiligen Unterrichtseinheit entsprachen?”.....	79
26	Verteilung der Antworten auf die Frage “Inwiefern wurden die handlungsorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht durchgeführt?.....	80
27	Verteilung der Antworten auf die Frage “Glauben Sie, dass Projektarbeit in den Unterricht genug mit einbezogen wurde?”.....	80
28	Verteilung der Antworten auf die Frage “Inwieweit wurden die Spiele und Rollenspiele im Deutschunterricht benutzt?”.....	80
29	Verteilung der Antworten auf die Frage “Ordnen Sie bitte die folgenden fünf Sprachfertigkeiten nach der Verwendungshäufigkeit im Unterricht an.” (1: die am häufigsten verwendete Fertigkeit).....	81
30	Verteilung der Antworten auf die Frage “Im Deutschunterricht wurden die vier Grundfertigkeiten gleichmäßig berücksichtigt.”.....	81
31	Verteilung der Antworten auf die Frage “Unsere Lehrkräfte haben im Unterricht Aktivitäten durchgeführt, die uns dazu ermutigen, eigenständig Kenntnisse zu erlangen, damit wir nicht alles auswendig lernen müssen.”.....	82
32	Verteilung der Antworten auf die Frage “Die Aktivitäten im Unterricht zur Vermittlung der Kultur der Zielsprache haben einen Beitrag	

	geleistet, Kompetenzen wie demokratisches Bewusstsein und demokratisches Verhalten zu erwerben.”.....	82
33	Verteilung der Antworten auf die Frage “Im Unterricht waren Texte, Übungen und andere Aktivitäten genug verfügbar, die es uns ermöglichen, die Kultur der deutschsprachigen Länder mit der türkischen Kultur zu vergleichen.”.....	83
34	Verteilung der Antworten auf die Frage “Die handlungsorientierten Tätigkeiten wie Rollenspiele, Spiele, Singen, Plakate und Projektarbeiten haben uns dazu motiviert, die Zielsprache zu lernen.”.....	83
35	Verteilung der Antworten auf die Frage “Mit Hilfe von den prozess- und produktorientierten Tätigkeiten (Projektarbeit, Materiale und Plakate usw. erstellen) haben wir durch Tun gelernt.”.....	84
36	Verteilung der Antworten auf die Frage “Um ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen und die erlernten Kenntnisse im Alltag anzuwenden zu lassen haben unsere Lehrkräfte im Unterricht handlungsorientierte Aktivitäten durchgeführt.”.....	84
37	Verteilung der Antworten auf die Frage “Die Durchführung des Unterrichts mit den kulturinhaltenlichen Aktivitäten hat das Interesse an dem Lernen und auch die Motivation erhöht.”.....	85
38	Verteilung der Antworten auf die Frage “Die Aktivitäten zum lebenslangem Lernen leisten dazu einen Beitrag, dass der Lernende das Gelernte in die Praxis umsetzen und die Verantwortungsgefühl haben kann, die Konsequenzen seines Handelns zu tragen.”.....	85
39	Verteilung der Antworten auf die Frage “Die Texte, Bilder und	

	Übungen sollten es ermöglichen, dass der Lernende einige Kompetenzen erwirbt, die z.B. interkulturelles Lernen und die Fähigkeit sind, seine eigene Kultur und die Kultur der Zielsprache kritisch zu sehen.”..	86
40	Verteilung der Antworten auf die Frage “Offensichtlich waren unsere Lehrkräfte über die zeitgenössischen Methoden wie handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren informiert und hatten eine Schulbildung über interkulturelle Erziehung.”.....	86
41	Verteilung der Antworten auf die Frage “In den Unterricht wurden die Texte, Übungen und andere Aktivitäten nicht genug mit einbezogen, die den Vergleich der türkischen Kultur mit der Kultur der deutschsprachigen Länder ermöglichen.”.....	87
42	Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie hoch ist die Zahl der Studierenden, die den Landeskundeunterricht besuchen?”.....	88

Abbildungsverzeichnis

Abbildungsnummer	Überschrift	Seite
1.	Komponenten einer Handlung	12
2.	Die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts.....	15



TEIL I

Im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit werden der Untersuchungsgegenstand, die Problemstellung, die Zielsetzung und die Methodik der Untersuchung vorgelegt.

EINFÜHRUNG

Gegenstand, Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der Bedeutung des handlungsorientierten Lehr- und Lernverfahrens und der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Es wird grundsätzlich erörtert, wie man den kulturellen Hintergrund der Sprache mit Hilfe von handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden behandeln kann und welche Art von Bemühungen man anstreben kann, um einen Beitrag zum „interkulturellen Lernen“ und „lebenslangen Lernen“ leisten zu können.

Eine Fremdsprache zu lernen, ist der erste Weg, den man nutzt, um eine fremde Kultur kennenzulernen, in der die jeweilige Sprache gesprochen wird. Fremdsprachenkenntnisse öffnen Türen zu anderen Kulturen. *“Eine Sprache, ein Mensch, zwei Sprachen, zwei Menschen”* heißt ein türkisches Sprichwort. Wenn man eine oder mehrere Sprachen außer seiner Muttersprache spricht, gewinnt man mit der Zeit eine neue Sicht auf das Leben. Durch die Sprache kann man die Traditionen, Gewohnheiten und den Alltag der anderen Menschen entdecken. Nelson Mandela hebt auch die Bedeutung des Fremdsprachenlernens hervor und bemerkt hierzu: *“Sprichst du mit einem Menschen in einer ihm verständlichen Sprache, wird das Gesagte seinen Kopf erreichen. Sprichst du aber mit ihm in seiner eigenen Sprache, so erreichst du sein Herz”* (Nelson Mandela). Man braucht eine Sprache nicht nur, um die Kultur eines anderen Landes kennenzulernen, sondern dies ist heute eine Notwendigkeit, damit man mit den veränderten Lebensbedingungen zurechtkommen kann. (Chudak (2007) stellt hierzu fest:.

Fremdsprachenkenntnisse sind heute eine der Schlüsselqualifikationen geworden, ohne die man in der modernen Welt zu Anfang des 21. Jahrhunderts nur schwer auskommen kann. Die fortschreitende internationale Verflechtung von Handel und Wirtschaft, die

Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die mit dem steigenden Wohlstand gewachsene Mobilität der Menschen in der Freizeit aber auch im Berufsleben, die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und viele andere Faktoren haben zur Folge, dass lebenslanges Weiterlernen unvermeidbar geworden ist. (Chudak 2007, S.13)

Nach Linthout (2004) spielt die Eröffnung der europäischen Binnengrenzen eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen. Diese beeinflusst auch den Ausbau der Europäischen Union, die darauf zielt, dass *“möglichst viele Menschen (...) miteinander reden und sich verstehen können [müssen]”* (Linthout 2005, S. 5). Linthout (2005) fügt auch hinzu, dass es eine bildungspolitische Herausforderung ist, eine Fremdsprache zu erlernen. Ballweg, Drumm & Hufeisen (2013) stimmen darin überein und bringen zum Ausdruck, dass *“das Lernen von Fremdsprachen (...) auch sprachpolitisch beeinflusst [wird]”* (Ballweg, u.a. 2013, S. 9). Dabei geht es aber nicht nur um sprachpolitische Ziele eines Landes beim Sprachenlernen, sondern es sind noch andere Faktoren nennen.

Die Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, sind sehr komplex und in den verschiedenen Teilen der Welt jeweils anders. Nicht nur die Bildungssysteme sind unterschiedlich aufgebaut, sondern auch die Sprachen spielen eine unterschiedliche Rolle in der Gesellschaft, im Alltag und in der Schule. (Ballweg u.a. 2013, S.9)

Die Vermittlung der Kultur der Zielsprache hat besonders in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Mit der Kulturvermittlung zielt man darauf, dass die Lernenden ein interkulturelles Bewusstsein entwickelt und damit ihre eigene Kultur mit der fremden Kultur vergleichen. Dadurch können sie verschiedene kulturelle Glauben, Verhaltensweisen und Gedanken wahrnehmen und dies ermöglicht ein *“lebenslanges Lernen”*.

Durch die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen ermöglicht der handlungsorientierte Unterricht, dass die Lernenden die vier Fertigkeiten, nämlich Leseverstehen, Schreibfertigkeit, Hörverstehen und Sprechfertigkeit, gleichzeitig erwerben.

Als eine Reflexion der Ansätze, die im Bereich der „Fremdsprachenausbildung“ in der Welt entstehen, versucht man auch in der Türkei im Fremdsprachenunterricht neue Methoden anzuwenden. Ab dem Schuljahr 2005/2006 wurde in der Türkei der „konstruktivistische

Ansatz“ verabschiedet, der eine Grundlage für die Fremdsprachenausbildung ist. Dieser Ansatz basiert darauf, dass die Lernenden mithilfe ihrer Vorkenntnisse das erworbene Wissen selbstständig in den neuen Situationen anwenden. Ihre Umwelt spielt in den Lernprozessen ebenfalls eine wichtige Rolle. Mit ihren eigenen Erfahrungen modifizieren und interpretieren sie das Wissen, das sie aus ihrer Umwelt gesammelt haben. Nach diesem Ansatz wird auch die Rolle des Lehrenden verändert. Er sollte nicht mehr derjenige sein, der die Verantwortung des Unterrichtsgeschehens übernimmt (vgl. Gündoğdu 2007).

Im herkömmlichen Unterricht bzw. Frontalunterricht haben die Lernenden die bestimmte Aufgabe, das vermittelte Wissen zu verstehen und es auswendig zu lernen. Der Unterricht wird ungeachtet der Interessen, des Vorwissens und der Erfahrungen der Lernenden geplant und die Lernenden spielen keine Rolle bei der Durchführung des Unterrichts oder der Entscheidung der Unterrichtsmethode. Der Unterricht ist lehrerzentriert (vgl. Gudjons 2006, S. 15 f.).

Heute bringt es für die Lernenden keinen Vorteil, sich in einen solchen Unterricht einzugliedern, weil es hier kaum eine Möglichkeit gibt, sich selbst ausdrücken zu können. Deswegen ergibt sich für die Lernenden die Notwendigkeit, einen Unterricht nach neuen Lehrmethoden zu besuchen, in dem sie selbstständig zu Informationen gelangen, in Gruppen Themen diskutieren und bestimmte Fähigkeiten zum sozialen Leben erwerben. Die Lernenden bereiten sich so auch auf neue Entwicklungen in der Zukunft vor und können die bestehenden Aufgaben im Leben erfüllen.

Zwei der wichtigsten Orientierungen im Bereich des modernen Fremdsprachenunterrichts sind die Handlungsorientierung und die Kulturvermittlung. Besonders in den letzten Jahrzehnten haben die handlungsorientierten Lernaktivitäten und die Vermittlung der kulturellen Aspekte der Zielsprache an Bedeutung gewonnen. In einem handlungsorientiert durchgeführten Fremdsprachenunterricht mit einem interkulturellen Inhalt

lernen die Lernenden dank der gut gewählten Übungen, Aufgaben und Aktivitäten, die Probleme im realen Leben und die Schwierigkeiten aller Art beim Lernen zu lösen. Der Unterricht, der auf der handlungsorientierte Kulturvermittlung basiert, ist schülerorientiert und demokratisch. Sie erzeugen das Wissen und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Da landeskundliche Themen in einem handlungsorientierten Unterricht von großer Bedeutung sind, haben die Lernenden die Gelegenheit, ein kulturelles Bewusstsein zu entwickeln (vgl. Linthout 2004). Außerdem können sie mit der Vermittlung der kulturellen Informationen wichtige Kompetenzen wie interkulturelle Kompetenz, interkulturelles und lebenslanges Lernen, interkulturelle Erziehung, kreatives und kritisches Denken erwerben. Damit sie sich diese Fertigkeiten aneignen können, ist es erforderlich, ihnen die Kultur der jeweiligen Fremdsprache zu vermitteln.

Um sowohl die Teilnahme der Lernenden an dem Unterrichtsprozess zu fördern als auch die Vermittlung der Kultur gleichzeitig zu schaffen, ist heute die Handlungsorientierung eine der bevorzugten Lernformen, da im Unterricht den Lernenden eine demokratische und schüleraktive Atmosphäre zur Verfügung gestellt wird.

Methodik

Im Rahmen der Arbeit wurde zuerst das Forschungsthema theoretisch dargelegt. Mithilfe von den erhaltenen Daten wurde der theoretische Rahmen und eine Umfrage erstellt. Bei der Erstellung der Fragen wurden die Informationen aus dem theoretischen Rahmen benutzt. Im Rahmen der Arbeit wurden hinzu zwei Umfragen durchgeführt, um die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden und der Lehrbeauftragten sowie der Lektoren, die Deutsch als Fremdsprache unterrichteten, im Bereich “handlungsorientierter Unterricht und Kulturvermittlung” zu erhalten.

In den Umfragen sind Mehrfachwahlfragen, Auswahlfragen, Skalen und Ranglisten enthalten. Die Fragebögen der Umfrage wurden im Wintersemester im Januar 2012 an 220

Studierenden verteilt, die in der Türkei an drei verschiedenen Universitäten Deutsch auf Lehramt studieren. Die Fragebögen wurden im Unterricht unter Aufsicht der Lehrenden ausgefüllt. Der Rücklauf betrug 215 Fragebögen. Alle Teilnehmer der Umfragen wurden in ihrer Muttersprache befragt.

In den Umfragen wurden den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche handlungsorientierten Lehrtechniken benutzen die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht?
- Inwiefern gilt das handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren als ein zeitgenössischer Ansatz? Inwieweit tragen die handlungsorientierten Lehr- und Lerntechniken zur Vermittlung der kulturellen Informationen bei?
- Wie verknüpfen die Lehrenden die handlungsorientierten Techniken mit der Kulturvermittlung? Wie führen sie im Fremdsprachenunterricht die interkulturellen Lernaktivitäten durch?
- Wie ist das Interesse und die Motivation der Lernenden, wenn die interkulturellen Aktivitäten in Zusammenhang mit handlungsorientierten Lehrtechniken durchgeführt werden?

Die Antworten der Studierenden zum Thema wurden sorgfältig gesammelt und die Analyse der Daten wurde mit Hilfe der Software SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt. Nach der Überprüfung der Daten wurden die bestehenden Fehler bereinigt. Bei der Bewertung der gesammelten Daten zur Studie wurde eine qualitative Forschungsmethode angewendet. Die Ergebnisse der Umfrage werden tabellarisch in absoluten Zahlen und in Prozent vorgestellt.

TEIL II
THEORETISCHER TEIL
HANDLUNGSSORIENTIERTE LEHR- UND LERNVERFAHREN UND
KULTURVERMITTLUNG IM RAHMEN DER FREMDSPRACHENMETHODEN
DER HANDLUNGSSORIENTIERTE FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Handlungsorientierung im DaF-Unterricht

„Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern handeln“

Herbert Spencer

Es wird heute nicht mehr diskutiert, ob das Fremdsprachenlernen eine Notwendigkeit ist, sondern man diskutiert, wie ein nachhaltiges und effektives Lernen von einer Fremdsprache garantiert werden kann. Denn die Sprache ist ein Mittel, die Türen zu anderen Kulturen zu öffnen, und Fremdsprachenkenntnisse tragen einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Verständigung bei. Durch Fremdsprachenkenntnisse können die Lernenden ihren Horizont erweitern und wichtige Schlüsselqualifikationen wie *“Flexibilität, Problemlösungsvermögen, Selbstständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Mobilität und kulturelle sowie interkulturelle Kompetenzen”* erwerben (Linthout 2004, S. 5). Diese Schlüsselqualifikationen sind besonders wichtig, wenn die Lernenden mit den Angehörigen der Zielsprache in Kontakt kommen und in der Sprache handeln sollen. Neben dem kulturinhalten und sprachlichen Wissenserwerb sollen die Lernenden auch das Gelernte in die Praxis umsetzen. Denn es reicht nicht, *“nur über andere Kulturen etwas zu wissen (ohne Wissen geht es aber auch nicht), sondern die unmittelbare Anwendung und Erprobung dieses Wissens müssen im Sinne interkulturellen Lernens hinzukommen”* (Otten 1994, S. 23).

In Anbetracht der neu offenbarten Anforderungen der Lernenden ist es erforderlich, die herkömmlichen Unterrichtsmethoden, wie den Frontalunterricht, zu verändern. In jeder

Unterrichtsphase sollten die Lernenden aktiv sein, um selbstständig lernen und arbeiten zu können. Die Verantwortung des Lernens sollte von den Lehrenden selbst übernommen werden. Im Gegensatz zu den lernerorientierten Unterrichten ist *“der meist thematisch orientierte Frontalunterricht (...) ein Klassenzimmerunterricht, bei dem die Lehrkraft im Zentrum des Lehr-Lern-Geschehens steht. Sie wirkt vorwiegend sprachlich in direkter Aktionsform auf den gesamten Klassenverband ein. Lernende sitzen in Blockform der Lehrkraft gegenüber”* (Riedl 2004, S. 116).

Die Unterrichte, in denen die Lernenden ihre Meinungen nicht zum Ausdruck bringen können, der Lehrende nur selbst spricht und theoretisches Wissen vermittelt, sollten heute keinen Platz im Lehralltag haben. Die heutigen Lernenden möchten im Unterricht selbst die Kenntnisse erlangen und so aktiv sein wie ein Theaterspieler auf der Bühne. Deswegen ist die Aktivierung der Lernenden notwendig. Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke beschreibt die *“Lerneraktivierung”* wie folgt:

Lerneraktivierung bedeutet, dass sich Lernende aktiv in den Unterricht einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, Regeln selbst finden und überprüfen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten übernehmen. (2014, S.21)

Um im Fremdsprachenunterricht dieses erwünschten Ziele zu erreichen, sollte man mehr Möglichkeiten für die Lernenden schaffen, damit sie ihr eigenes Lernen organisieren können. Dazu brauchen sie einen nach ihren Bedürfnissen, ihrem Vorwissen und ihren Interessen gestalteten Unterricht. Die Lernenden sollten für nachhaltiges Lernen ihre eigenen Erfahrungen machen (vgl. Otten 1994) und die Welt mit den anderen Augen sehen. Deswegen wird in einem Fremdsprachenunterricht beabsichtigt,

dem Lerner die Möglichkeiten zu verschaffen, an der anderssprachigen Kultur ebenfalls teilhaben zu können. Unterricht muß also darauf abzielen, dem Lerner in der kurzen Lernzeit möglichst prototypische Erfahrungen zuteil werden zu lassen. Der Lerner sollte sich der Unterschiede gewahr werden, sich bewußt machen und die Fertigkeit erwerben, sein Verhalten entsprechend zu steuern. Dabei werden

Erfahrungen am schnellsten und intensivsten gemacht bei aktivem Ausprobieren der Hypothesen über das angemessene Verhalten in dieser neuen Umgebung. (Bleyhl 1994, S. 14)

Damit die Lernenden ihre Lebenswelt, ihre eigenen Erkenntnisse und Erfahrungen in den Unterricht miteinbeziehen und damit motiviert werden können, wird ständig nach neuen Methoden gesucht, die im Unterricht verschiedenartige Aufgabentypen und Lernaktivitäten anbieten. Die einseitigen Unterrichte, die den erfolgreichen und nachhaltigen Lernprozess der Lernenden nicht unterstützen, können keinen Bezug zum Alltag herstellen. *“Daraus ergäbe sich die Forderung nach einem Unterricht, der den SchülerInnen Möglichkeiten der aktiv handelnden und ganzheitlichen Auseinandersetzung mit der Objekt- und Ideenwelt sichert”* (Babel & Hackl 2004, S. 12). Deswegen haben selbstständiges, eigenverantwortliches Sprachenlernen und handlungsorientierte Lernaktivitäten an Bedeutung gewonnen.

Das handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren hat eine entscheidende Rolle für ein effektives Fremdsprachenlernen. Beim Fremdsprachenlehren ist dieses Verfahren schon seit langem bekannt, denn *“(...) der Ruf nach einem emanzipatorisch ausgerichteten Unterricht und nach einer pädagogischen Aktivierung der Schüler wurde bereits zu Beginn des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts laut* (Wicke 2000, S. 7). Es wird auch als “learning by doing” bezeichnet.

“Learning by doing, learning on the job, und andere Slogans beschreiben der Ansatz der Handlungsorientierung, wie ihn auch die Erlebnispädagogik als ganzheitliche Lern- und Lehrmethodik kennt. Pädagogisch wertvolle Erlebnisse sprechen Kopf, Herz und Hand an, wirken auf den Ebenen der Seele, der Psyche und des Körpers. Handlung führt dabei zur Konkretisierung und fördert die Eingebundenheit der Teilnehmenden in den Lernprozess.” (Zuffellato und Kreszmeier 2007, S.60 zit. nach Stumpner 2013, S.15)

Im Rahmen der Handlungsorientierung sollen die Lernenden die Fähigkeit haben, mit der Sprache vertraut zu werden. Nach Funk u.a. *“[heißt] das (...) nicht nur, andere verstehen und sich verständlich machen, sondern auch Bedeutungen von Wörtern oder Gesten aushandeln, argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen*

ausdrücken oder auf Meinungen eingehen” (Funk u.a. 2014, S. 18). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Übungen, Aktivitäten und Aufgaben diesem Ziel dienen. Becker u.a. vertreten diesbezüglich die Meinung, dass das schulische Lernen kein innerlicher Zwang für die Lernenden sei. Die Schule habe die Aufgabe, die Lernenden zu ermuntern, damit sie sich auf das Leben in der Außenwelt vorbereiten und den Zusammenhang zwischen den Phänomenen erkennen können. *“Daher bilden im handlungsorientierten Unterricht Tun, Denken und die Aneignung von Wissen eine Einheit”* (Becker, u.a. 1997, S. 38 zit. nach Wicke 2000, S. 9). Ritter vertritt ebenfalls die Einheit von Theorie und Praxis, nach seiner Meinung *“[bedeutet] Handlungsorientierung (...) nicht die Reduktion oder gar den Verzicht auf theoretische Reflexion, wohl aber den Versuch, Theoriewissen Anwendungscharakter zu verleihen, indem die Schule Zeit und Raum gewährt für die handelnde, auf greifbare Ergebnisse angelegte Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen”* (Ritter 1995, S. 48). Mayer & Treichel beschreiben das handlungsorientierte Lernen als *“ein Lehr-Lernkonzept, in dessen Mittelpunkt die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für das eigenverantwortliche Handeln-Können in der auch für Andere bedeutungsvollen Praxis steht”* (Mayer & Treichel 2004, S. 4).

In einem Unterricht, dessen Schwerpunkt auf dem handlungsorientierten Verfahren basiert, ist die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen von großer Bedeutung. Damit die Lernenden ihren Lernprozess gestalten und selbstständig zum Wissen gelangen können, wird das zielorientierte und autonome Lernen gefördert. Das Wissen, das im Unterricht durch die handlungsorientierten Aktivitäten und die vielfältigen Sozialformen erworben wird, hilft den Lernenden dabei, in der Zukunft ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Fischer findet Lernen erfolgreicher, *“wenn neues Wissen in bestehendes Wissen gebaut werden kann und neues Wissen aus dem Problemlösen oder komplexen Lehr-Lern-*

Situationen erarbeitet werden wird. Lernende sollen befähigt werden, ihr Lernen, Denken und Handeln selbstständig zu steuern” (Fischer 2004, S. 88). Er bemerkt nachdrücklich, dass Lernende das erworbene Wissen immer üben sollen, um es festigen und immer abrufbereit im Kopf zu haben und setzt fort:

Das Behalten von Wissen wird erleichtert, je aktiver Wissen gemanagt wird. Die Aufnahme von Wissen über mehrere Kanäle (z.B. visuelle und auditiv, d.h. über das Auge und Ohr zugleich) ist sehr viel wirksamer als das bloße Aufnehmen mittels eines Kanals (z.B. nur durch Lesen). Wissen wird noch besser behalten, wenn man aktiv miteinbezogen ist. (2004, S.88f.)

Das Lernen kann von den Lernenden als ein vielschichtiger Prozess gestaltet werden, wenn die Lernenden mit allen Sinnen am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Daher ist es von großer Bedeutung, den theoretischen Unterrichtsstoff mit dem praktischem Tun zu verbinden. Denn ein Mensch bewahrt im Gedächtnis ungefähr 10 % das neu gelernte Wissen durch Lesen, 20 % durch Hören, 30 % durch Sehen, 50 % durch Sehen und Hören, 80 % durch eigenes Verbalisieren und 90 % durch eigenes Handeln (vgl. Fischer, 2004). Konfuzius (551 v. Chr. bis 479 v. Chr.) betonte die Wichtigkeit des Handelns und sagte *“erzähle mir – und ich vergesse, zeige mir – und ich erinnere, lass es mich tun – und ich verstehe.”*

Es reicht heute nicht mehr aus, den Lernenden Lernstrategien zu empfehlen, mit denen sie die Fremdsprache besser lernen können. Zwischen einzelnen Lernenden bestehen immer erhebliche Unterschiede, die die Durchführung des Fremdspracheunterrichts beeinflussen können. Deswegen beachtet der Lehrende im Unterricht *“das Alter, den sozioökonomischen Hintergrund, die vorhandenen Sprachen und Interessen ihrer Lernenden sowie deren Bedürfnis, autonom zu lernen”* (Ballweg, u.a. 2013, S. 189). Wenn die Lernenden im Unterricht genügend Aufgaben, Übungen und Aktivitäten finden, die für ihre Fähigkeiten, Vorstellungen und Lerngeschwindigkeit geeignet sind, erreichen sie die Möglichkeit, sich einen persönlichen und praxisnahen Zugang zum Lernen zu verschaffen.

In dem handlungsorientierten Unterricht ist es wichtig, Handlungen in den Unterricht zu integrieren. Aber es sollte mit den Handlungen darauf gezielt werden, dass die Lernenden damit die schon erwähnten Schlüsselqualifikationen zum Leben erwerben können. Diesbezüglich ist Riedl der Ansicht, dass die Handlungen im Unterricht die Absicht tragen sollten, eine konkrete Auswirkung zu haben (vgl. Riedl 2004). Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die Erkenntnisse der Lernpsychologie und Lerntheorie, die vertreten, dass *“nur Lernen in konkreten Handlungen wichtige Rückkopplungsprozesse bei der Wissensaneignung ermöglichen, da sich Denkstrukturen aktiv aus verinnerlichten Handlungen entwickeln”* (Riedl 2004, S. 128). Ergänzend dazu stellt Widulle heraus, dass das erworbene Wissen für das Handeln wichtig sei, aber alleine nicht ausreiche. Nach seiner Meinung *“ist Wissen auch ein Resultat von Handeln, es entsteht durch Handlungen”* (Widulle 2009, S. 26). Im handlungsorientierten Unterricht, in dem das Lernen durch reales Handeln unterstützt wird, versucht man *“den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts [zu] ermöglichen. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses”* (Wopp 1986, S. 600 zit. nach Koch 2007, S. 99).

Nitsch beschreibt Handeln als *“die wissentliche und willentliche Strukturierung des eigenen Verhaltens unter Ziel-, Zweck- und Sinnbezügen”* (Nitsch, 1986, S. 85 zit. Stumpner 2013, S. 21). Müller und Gidion definieren die Handlung *“als **bewusstes, zielgeleitetes Tun**, d.h. Arbeits- oder Lernziele bestimmen ein Vorgehen, das absichtsvoll ausgeübt wird”* (Müller & Gidion 2001, S. 2). Das Ziel, der Zweck und der Sinn einer Handlung haben eine Bedeutung. *“Unter **Ziel** wird das antizipierte und angestrebte Handlungsergebnis (...), unter **Zweck** wird die antizipierten und angestrebten Handlungsfolgen (...) und unter **Sinn** wird die antizipierte und angestrebte Wertrelevanz einer Handlung verstanden”* (Nitsch 1986, S. 81 f. zit. Stumpner 2013, S. 22). Stumpner ist der Ansicht, dass der Sinn einer Handlung

einen besonderen Wert habe. Denn *“Handeln steht hier unter dem Aspekt von Solidarität, Fair Play, Pflicht, Menschenwürde und Gerechtigkeit”* (Stumpner 2013, S. 22).

Damit die Lernenden durch Handeln lernen können, müssen in den Unterricht echte und realistische Situationen eingebracht werden, mit denen man einen nachhaltigen Einfluss auf die Lebenswelt der Lernenden ausüben kann. Durch das autonome Lernen beim praktischen Tun ergreifen die Lernenden *“die Möglichkeit, ganz verschiedene Ressourcen und (Lern-) Fähigkeiten zu entdecken, zu zeigen und zu nutzen, alternative Wege zu gehen und Möglichkeiten auszuprobieren, um so den Handlungsspielraum Schritt für Schritt zu vergrößern”* (Zuffellato und Kreszmeier 2007, S. 60 zit. nach Stumpner 2013, S. 15). Dies hilft auch den Lernenden, den Zugang zu neuem Wissen zu erhalten und es in die Praxis umzusetzen.

Müller und Gidion erwähnen weiterhin bezüglich der Komponenten einer Handlung, dass für eine vollständige Handlung all diese Komponenten eine Voraussetzung sind (vgl. Müller & Gidion 2001).

Die vorliegende Abbildung zeigt, wie der Prozess einer vollständigen Handlung läuft:

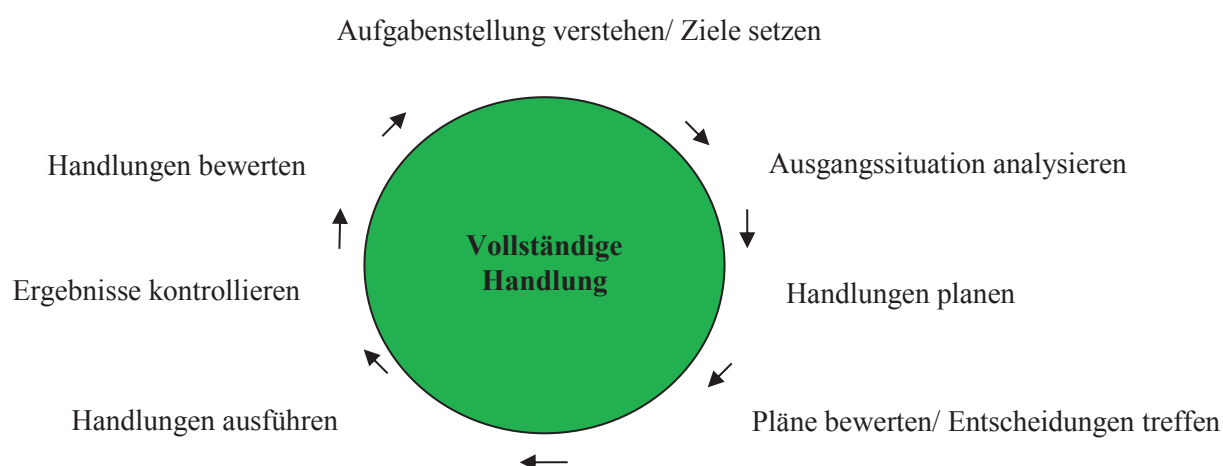


Abbildung 1: Komponenten einer Handlung (Müller & Gidion 2001, S. 2).

In einer Handlung können sich die Lernenden gemeinsam über die Tätigkeiten arrangieren. Da die Lernenden während der Entstehung der Handlung mit allen Sinnen am

Lernprozess teilnehmen, werden quasi gleichmäßig alle Fertigkeiten berücksichtigt und Routinen verändert. Im handlungsorientierten Unterricht, in dem Handlungen eine große Rolle spielen, wird darauf gezielt,

die Lernenden aktiv in die Bewältigung vollständiger Handlungen einzubinden und sie somit zu einer mündigen Handlungsfähigkeit heranzuführen. Diese Handlungskompetenz zeichnet sich aus durch die Fähigkeit zu kritischem, reflektiertem, verantwortungsbewusstem und selbständigem Denken und Handeln, zu Teamfähigkeit, Kommunikation, Mobilität und Flexibilität sowie zu selbstorganisiertem Lernen. Der (...) [Lernende] erwirbt somit das nötige Know-how, also das "Wissen, wie" man selbständig unterschiedliche Probleme und Aufgabenstellungen angehen und bewältigen kann. (Müller & Gidion 2001, S. 3)

Daher sollte der Lehrende den Lernenden genügend Möglichkeiten anbieten, in der Sprache zu handeln und eine engere Verbindungen zwischen den Außenweltkontakten und den im Unterricht gemachten Erfahrungen aufzubauen. *“Das geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft genau das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun”* (Funk, u.a. 2014, S. 12). Nach Ansicht Kühlings hat die Motivation hier eine entscheidende Wirkung auf die Handlung. Er vertritt die Meinung, dass die Motivation eine unabdingbare Voraussetzung für das Handeln sei und setzt fort: *“Allein eine Komponente genügt nicht. Wissen für sich allein reicht nicht, Motivation für sich allein reicht nicht. Wir müssen das Wissen in ein Tun integrieren. Und dabei gilt es auch noch, die Motivation aufrechtzuerhalten”* (2015, S. 108).

Daher sollte der Lehrende den Lernenden genügend Möglichkeiten anbieten, in der Sprache zu handeln und eine engere Verbindungen zwischen den Außenweltkontakten und den im Unterricht gemachten Erfahrungen aufzubauen. *“Das geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft genau das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun”* (Funk, u.a. 2014, S. 12). Nach Ansicht Kühlings hat die Motivation hier eine entscheidende Wirkung auf die Handlung. Er vertritt die Meinung, dass die Motivation eine unabdingbare Voraussetzung für das Handeln sei und setzt fort: *“Allein eine Komponente genügt nicht. Wissen für sich*

allein reicht nicht, Motivation für sich allein reicht nicht. Wir müssen das Wissen in ein Tun integrieren. Und dabei gilt es auch noch, die Motivation aufrechtzuerhalten” (2015, S. 108).

Der handlungsorientierte Unterricht hat bestimmte Merkmale, die seinen Zielen dienen. Nach Linthout (2004) sind die *“schüleraktive Unterrichtsorganisation, Planung, Erarbeitung und Auswertung des Unterrichts unter Einbezug der Lernenden, Ganzheitlichkeit, Erarbeitung von Handlungsergebnissen und Öffnung der Schule”* die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts (Linthout 2004, S. 13f.). Linthout führt außerdem aus, die Unterrichtsorganisation sei so auszurichten, dass die Lernenden befähigt würden, sich selbstständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, Entscheidungssituationen zu bewältigen und die Umsetzung von Entscheidungen in Handlungen zu erproben (vgl. Linthout 2004, S. 13). All diese Merkmale fördern die Teilnahme der Lernenden mit allen Sinnen am Unterrichtsprozess. Daher hat Lehrende hier die Aufgabe, den Lernenden dabei zu helfen, für ihr eigenes Leben und ihre persönliche lebenslange Entwicklung selbst Verantwortung zu übernehmen und ihre Selbstevaluation zu fördern. Dadurch handeln die Lernenden im Bewusstsein eigener Verantwortung und bestimmen ihre eigenen Lernaktivitäten. Dazu teilt Gudjons Folgendes mit:

Wird Lernen in der Schule als Handlungsprozess im Sinne einer aktiven, zielorientierten und reflektierten Tätigkeit organisiert, dann steht nicht mehr die didaktisch geschickte Aufbereitung des Lehrstoffs im Mittelpunkt, sondern die auf Erkennen gerichtete Planung und Realisierung von Handlungsprozessen der Schüler und Schülerinnen. (Gudjons 1994, S. 97, zit. nach Koch 2007, S. 103)

Daher ist es hier sehr wichtig, realistische Ziele für einen handlungsorientierten Unterricht zu setzen. Denn *“im handlungsorientierten Unterricht soll die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden angesprochen werden”* (Jank und Meyer 1990, S. 417 ff. zit. nach Koch, 2007, S. 103). Die Lernenden sollten dabei in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Lernen zu gestalten, einen eigenverantwortlichen Spracherwerb zu schaffen und eine Motivation zum selbstbewusstem Umgang mit der jeweiligen

Fremdsprache zu entwickeln. Mit der Erfüllung dieser Anforderungen könne man einen lernerorientierten Unterricht durchführen, in dem die Lernenden *“nicht nur motivierter und konzentrierter mit[arbeiten], sondern [sie] entwickeln auch ein Bewusstsein für die Art und Weise, wie sie Sprache (am besten) lernen, wenn entsprechend gestaltete Aufgaben- und Übungskontexte angeboten werden”* (Funk, u.a. 2014, S. 21). Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht daher Lernenden nicht nur, ihn aus dem Auswendiglernen zu retten, sondern hilft ihm dabei, selbst Wissen zu erlangen.

Die vorliegende Abbildung zeigt die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts.

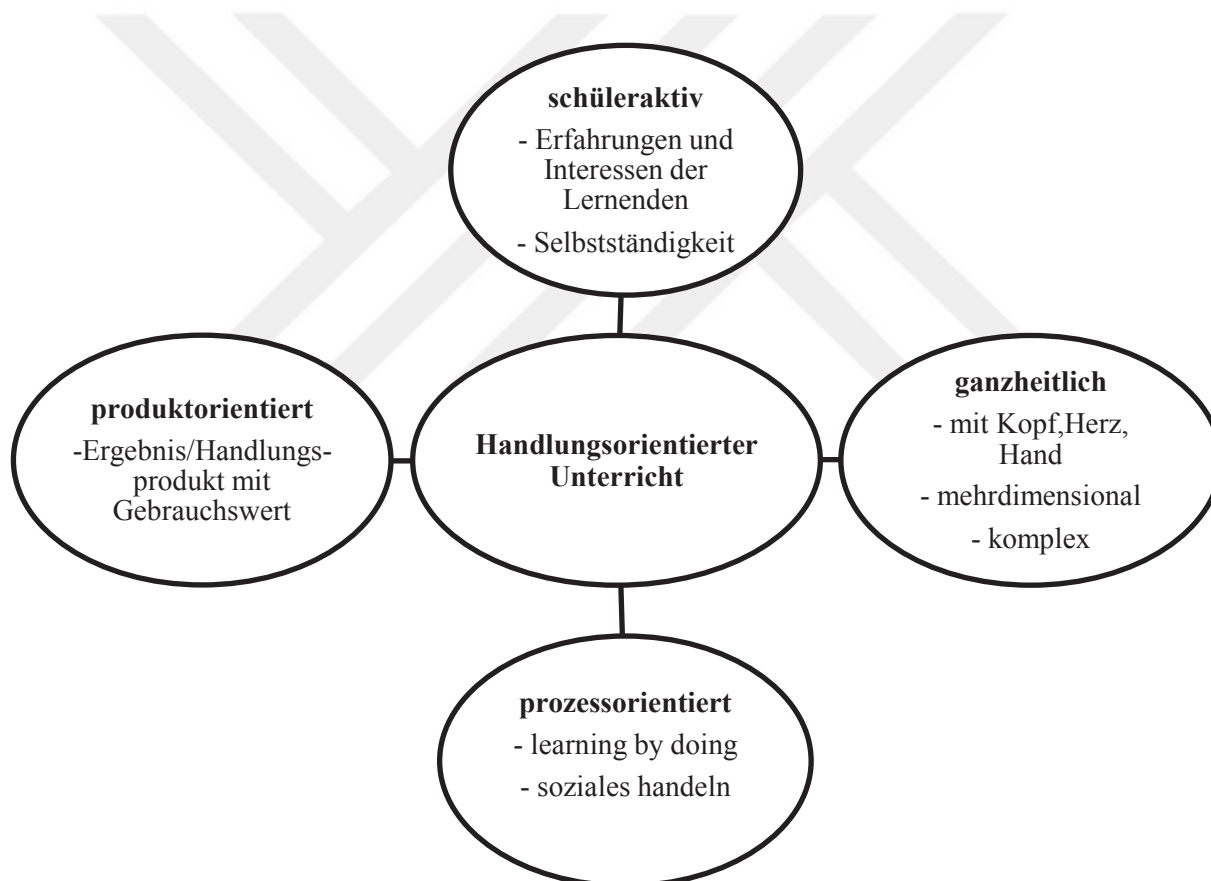


Abbildung 2. Die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts (Linthout 2004, S. 27).

Wie die Abbildung veranschaulicht, geht es im handlungsorientierten Unterricht um einen ganzheitlichen Prozess, dessen Ausgangspunkt *“schülerorientiert, prozessorientiert, produktorientiert und ganzheitlich”* ist (vgl. Linthout 2004, S. 27). Bei dem

handlungsorientierten Unterricht handelt es sich um eine offene Lernform, die auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden achtet. Mithilfe dieser Lernform sollte die Lernenden in der Lage sein, ihr eigenes Lernen zu gestalten und einen eigenverantwortlichen Spracherwerb zu schaffen sowie eine Motivation zum selbstbewusstem Umgang mit der jeweiligen Fremdsprache zu entwickeln. In einem solchen Unterricht lernen die Lernenden dank der gut gewählten Übungen, Aufgaben und Aktivitäten, wirkliche Probleme des Lebens und Lernens lösen. Wenn die Lernenden mit Engagement an den Unterrichtsaktivitäten teilnehmen, gewinnen sie Lust am Lernen. Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht es ihnen, sich nicht nur von dem Weg des Auswendiglernens zu retten, sondern selbst zu Wissen zu gelangen.

Handlungsorientierter Unterricht ist, wie gesagt, ein lerner- bzw. schülerorientierter Unterricht, in dem sowohl der Lehrende als auch die Lernenden neue Rollen haben. Mit der neuen Aufgabe begleitet der Lehrende den Lernenden in diesem Prozess. Der Lehrende sollte dabei seinen Unterricht so gestalten, dass sich die Lernenden in jedem Prozess des Unterrichts aktiv und stark integrieren können. Damit wird gleichzeitig den Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen übertragen und somit sind die ersten Schritte für einen lernerorientierten Unterricht getan.

In dem Buch *“Aktiv und kreativ Lernen, Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht”* stellt Wicke fünfzehn Prinzipien eines aktiven und kreativen Unterrichts in den Vordergrund, in denen auch relevante Schwerpunkte eines lerner- bzw. handlungsorientierten Unterrichts liegen:

- Aktive Schüler lernen leichter.
- Schüleraktiver Deutschunterricht spricht die Schüler direkt an.
- Motivation im DaF-Unterricht dank schülerorientierter Aufgaben.
- Schüleraktiver Deutschunterricht fördert das Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

- Das Angebot der Fiktionalisierung und die fantasievolle Überschreitung von Grenzen stimuliert und befreit die Schüler von Ängsten.
- Das entdeckende Lernen ist mindestens genau so wichtig wie das Wiederholen und Üben oder der Grammatikunterricht.
- Als Lernpartner übernehmen die Schüler Verantwortung und planen den Unterricht selbstständig mit.
- Der Unterrichtsraum und die Schule öffnen sich nach außen, indem aktive Schüler Gelegenheit erhalten, die außerschulische Umwelt in den Lernprozess zu integrieren.
- In und außerhalb der Schule lernt man in unterschiedlichen Sozialformen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.
- Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat genau so einen hohen Stellenwert wie das Endpunkt.
- Von den Schülern erstellte Texte und Produkte haben den gleichen Stellenwert wie die vorgegebenen (Text-) Grundlagen.
- Die Lerner erhalten (nach Bedarf) Zugriff auf moderne Medien, mit deren Hilfe sie Texte produzieren und gestalten können.
- Sprach "live" erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts.
- Spiele gehören zur Lernarbeit.
- Motivation durch aktives und kreatives Lernen.

(Wicke 2004, S.11 ff.)

Wenn der Lehrende diese Prinzipien als Basis für die Planung, Durchführung und Bewertung seines Fremdsprachenunterrichts für sich annimmt, gibt es keine größeren Hindernisse mehr, erfolgreich unterrichten zu können. In diesem Zusammenhang sollen die Unterrichtsaktivitäten, die Aufgaben und die Übungen zielgerichtet ausgewählt werden. Wenn sich der Lehrende über die Ziele für einen lernerorientierten Unterricht klargeworden ist,

müssen die Wege und Schritte zu diesen Zielen überlegt werden. Von besonderer Bedeutung ist hier die Aufgabenorientierung, die die Verwendung realitätsbezogener Übungen und Aufgaben im Unterricht hervorhebt und auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden Rücksicht nimmt. Die Aufgabenorientierung bestimmt *“die Qualität von Aufgaben und Übungen über die Qualität des Ergebnisses des Unterrichts (...)”* (Funk u.a. 2014, S. 19 f). Die Qualität von Aufgaben und Übungen hat eine wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen, denn sie *“entscheidet auch darüber, wie Menschen im Unterricht miteinander umgehen, ob sie sich dabei wohlfühlen, worauf sie sich konzentrieren und ob sie dabei Erfolge oder Misserfolge erleben”* (Funk u.a. 2014, S. 19). Daher sollte der Lehrende beim Wählen der Übungen und Aufgaben sorgfältig vorgehen. Diese sollen einen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden leisten. Durch praktische Übungen, die mit Theorie und Praxis verknüpft sind, kann der Lehrende seinen Unterricht vervollständigen.

Der handlungsorientierte Unterricht unterstützt die aktive Teilnahme am Lernprozess. Er fördert die Individualität, die optimale Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit der Lernenden. Dafür haben die Sozialformen eine herausragende Bedeutung bei der Durchführung des Unterrichts. Deswegen müssen wir *“im Unterricht immer wieder Möglichkeiten schaffen, dass sich unsere Lerngruppen in Gesprächen, in Teamarrangements, d.h. in Unterrichtssituationen befinden, in denen sie sich mit Mitschülern auseinandersetzen müssen, in denen sie diskutieren, kooperieren, präsentieren und visualisieren müssen”* (Ritter 1995, S. 49). Die teilnehmergerechte Durchführung der vielfältigen Arbeits- und Sozialformen verhindert eine einseitige Rollenverteilungen in Lernende und Lehrende. Darüber hinaus bietet der handlungsorientierte Unterricht nach Schiffler den Lernenden Gelegenheit,

in Partnerarbeit oder in der Gruppe Produkte seiner sprachlichen Handlungen zu schaffen und in der ständigen Kommunikation mit allen Sozialpartnern der Klasse, also auch mit dem Lehrer, zu lernen, eine ausgezeichnete Möglichkeit, die

Fremdsprache als seine eigene “Konstruktion von Wirklichkeit” zu erlernen. (Schiffler 1998, S. 20)

Wie Schiffler betont, sollte man in den Unterricht die Sozialgruppen wie Partner- und Gruppenarbeit integrieren. Denn *“gemeinsames Lernen entspricht dem menschlichen Grundbedürfnis nach sozialen Kontakten. Gruppen vermitteln ein Schutzgefühl, wodurch sich Ängste (z.B. vor Fehlern) reduzieren lassen. Neben gemeinsamen Lernzielsetzungen können Lernergruppen nachhaltig Erfolgserlebnisse durch ein Erkennen des gemeinsamen Lernfortschritts ermöglichen”* (Riedl 2004, S. 40). Durch unterschiedliche Sozialformen könnte der Lehrende ihre Lernenden zum Lernen motivieren. Da das Lernen zunächst ein individueller Prozess ist, ist Einzelarbeit wichtig, damit die Lernenden erst ihr eigenes Lernen organisieren können. Neben der Einzelarbeit sollten aber Partner- und Gruppenarbeit als wichtige Bestandteile eines lernerorientierten Unterrichts angesehen und nicht vernachlässigt werden. Die beiden Sozialformen geben den Lernenden *“Gelegenheit zur Kooperation, zum intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch und zum gemeinsamen kreativen Arbeiten”* (Wicke 2000, S. 9). In der Partner- und Gruppenarbeit erbringen sie Beweise und wägen die verschiedenen Argumente oder Vor- und Nachteile einer Sache ab. Mit den allgemeinen Erziehungszielen, wie Toleranz und Empathiefähigkeit, respektieren und akzeptieren sie auch die Argumente der anderen Mitschüler. Der Lehrende sollte hier nicht die volle Verantwortung für den Unterricht übernehmen, sondern beim Lernprozess der Lernenden begleiten und sie auf autonomes Lernen vorbereiten. *“Schüler- und handlungsorientierter Unterricht heißt ja, dass Schüler tätig sind: Lernen durch Tun”* (Bimmel u.a. 2003, S. 52). Bimmel u.a. heben weiterhin vor, dass der Lehrende mehr in den Hintergrund des Unterrichts treten solle, damit die Lernenden die Chance haben, im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen zu können (vgl. Bimmel u.a. 2003). Daher bedeutet der lerner- bzw. handlungsorientierte Unterricht

“also nicht:

Wenn alles schweigt und einer spricht, so nennt man dieses Unterricht.

sondern:

Keiner schweigt und alles spricht, das ist toller Unterricht” (Bimmel u.a. 2003, S.52).

In einem lernerorientierten Unterricht versuchen die Lernenden das vermittelte Wissen mit einem kritischen Blick zu beleuchten und es zu erweitern, anstatt es auswendig zu lernen. Dies fördert auch die Entwicklung ihrer individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten und unterstützt den selbstbewussten Umgang der Lernenden mit der deutschen Sprache.

Handlungsorientierter Unterricht regt den Lernenden zu **aktiver, konstruktiver und zielorientierter Bearbeitung der Lerninhalte** an. Dies bedeutet, dass der Lernende keine passive "Konsumhaltung" einnimmt, sondern selbst aktiv den Stoff bearbeitet. Er verknüpft die neuen Lerninhalte konstruktiv mit bereits erworbenem Wissen und hat das Ziel des Lernprozesses stets vor Augen. (Müller & Gidion 2001, S.3)

Mithilfe der unterschiedlichen Sozialformen und vielschichtigen Übungen, Aufgaben und Aktivitäten, die es ermöglichen, einen direkten Bezug zu ihrem Alltag herzustellen, können die Lernenden einzeln oder in Gruppen zusammenarbeiten, ein Produkt planen und gestalten. Das kann im Fremdsprachenunterricht mittels einer Einheit von Wissen und praktischem Tun erreicht werden. Linthout ist der Meinung, dass *“all dies (...) zu mehr Motivation, Kreativität, Selbstständigkeit, Sachverstand, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz”* führe (Linthout 2004, S. 27). Wie schon erwähnt, geht es im handlungsorientierten Unterricht um

ein ganzheitliches und teilnehmeraktives Lernen, in dem eine persönlich erfahrbare und bedeutsame Handlung die Organisation des Lehr-Lern-Prozesses leitet. Dadurch sollen verschiedene Kompetenzbereiche gefördert und eine relativ dauerhafte Problemlösungsfähigkeit für konkrete Situationen entwickelt werden. (Reinmann & Dorn zit. nach Mayer & Treichel 2004, S.4)

Der handlungsorientierte Unterricht ist eine prozessorientierte Lernform, deren Ziel die Lernenden dazu motivieren soll, im Laufe ihres Lernprozesses ihre eigenen Handlungsprodukte anfertigen zu können. Das heißt *“Lernen ist [im handlungsorientierten Unterricht] ein aktiver, eigenverantwortlicher und ganzheitlicher Prozess, bei dem sich die Lernenden die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahrungen aneignen”*

(Linthout 2004, S. 25). Klippert (2001) führt folgende Beispiele der Handlungsprodukte auf, die im handlungsorientierten Unterricht erstellt werden können:

Tabelle 1

Die Übersicht über die möglichen Handlungsprodukte im handlungsorientierten Unterricht

Die möglichen Handlungsprodukte		
Arbeitsblätter	Grafik	Rätsel
Ausstellung	Hearing	Referat
Bericht	Hörspiel	Rollenspiel
Bild	Interview	Schaubild
Bilderbuch	Kalender	Silbenrätsel
Bildgeschichte	Karikatur	Sketch
Brief	Karteikarten	Talkshow
Cartoon	Kommentar	Test
Collage	Kreuzworträtsel	Theaterspiel
Comic	Leserbrief	Ton-Bild-Show
Computerpräsentation	Lesung	Tonreportage
Computersimulation	Litfasssäule	Tribunal
Demonstrationsversuch	Mappe	Übung
Diagramm	Modell	Videofilm
Diaserie	Moritat	Vortrag
Diskussion	Pantomime	Wandtext
Druck	Plakat	Wandzeitung
Entscheidungsspiel	Planspiel	Werbepot
Experiment	Pro-Contra-Debatte	Würfelspiel
Flugblatt	Puppenspiel	Zeichnung
Folie	Puzzle	Zeitung
Fragebogen	Quartett	Zeitungsartikel
Freier Text	Quiz	
Gedicht	Radiosendung	

(Klippert zit. nach Freibauer & Pürer 2003, S.6)

Wie man in der Tabelle sieht, gibt es zahlreiche Handlungsprodukte, die in einem handlungsorientierten Unterricht gestaltet werden können. Diese tragen einen Beitrag zur Entwicklung der Kreativität der Lernenden bei und geben ihnen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu zeigen. Dies ermöglicht bei den Lernenden die Lust am Lernen und Entdecken wach zu halten. Außerdem übernehmen sie *“Verantwortung für ihr Lernen (...) und entfernen sich damit von der noch häufig verbreiteten passiven „Konsumhaltung“* (Müller & Gidion,

2001, S. 5). Auch für lebenslanges Lernen sind die Handlungsprodukte von besonderer Bedeutung.

Angesichts der sich rasch und ständig entwickelnden Technologie ist es weltweit möglich, über jede Kultur etwas zu erfahren. Eines der wichtigsten Mittel, die fremde Kultur eines Landes zu erfahren ist, ist sicherlich die Sprache. Diese hat eine völkerverbindende Rolle, die auch das Fremdverstehen ermöglicht. *“Fremdverstehen bedeutet (...) eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen”* (Bredella, Meißner, Nünig & Rösler 2000, S. XIII).

Dazu teilt Wicke mit:

In der interkulturellen Ausrichtung tritt neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz das Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht soll deshalb in den Augen der Autoren nicht in erster Linie “Informationen” vermitteln, denn es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. (2000, S. 22)

Bechtel hält hier die Rolle des Fremdsprachenunterrichts für wichtig, wenn man die Frage aufwirft, *“inwiefern Fremdverstehen lehr- und lernbar ist und wie interkulturelles Lernen gefördert werden kann”* (2003, S. 11). In dem Fremdsprachenunterricht geht es nach Sercu um mindestens zwei Kulturen und Sprachen und zwar die eigene Kultur und eigene Muttersprache der Lernenden und die fremde Kultur sowie die Zielsprache. Es kann natürlich nicht nur eine Kultur oder eine Fremdsprache, sondern mehrere Sprachen oder Kulturen der anderen Länder sein. Damit setzt man sich zum Ziel, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht ein kulturelles Bewusstsein und eine Sensibilität für die Kultur der jeweiligen Sprache entwickeln und Unterschiede sowie Ähnlichkeiten zwischen ihrer eigenen Kultur und der anderer erkennen können (vgl. Sercu 2002). Das stellt wiederum neue Anforderungen an den Lehrenden, die ihren Unterricht kulturinhaltlich und landeskundlich unter Einbezug sämtlicher Gesichtspunkte gestalten möchten und darauf abzielen, das

interkulturelle Lernen in den Vordergrund zu stellen. Mit den herkömmlichen Unterrichtsmethoden ist es schwierig, einen lernerorientierten und auf dem interkulturellen Lernen basierenden Unterricht durchzuführen, in dem man bezweckt, dass die Lernenden praxisnahe Erfahrungen sammeln können. *“Beim interkulturellen Lernen geht es nicht um die lehrerzentrierte Wissensvermittlung über das Zielsprachenland. Im Zentrum interkulturellen Lernens geht vielmehr der Lerner”* (Bechtel 2003, S. 54).

Das interkulturelle Lernen wird von Wicke folgendermaßen beschrieben:

Interkulturelles Lernen im Sprachunterricht hat die Aufgabe, Begegnungen mit Sprechern anderer Sprachen innerhalb und außerhalb des eigenen Landes vorzubereiten. Das bedeutet zunächst eine Auseinandersetzung mit Land und Leuten der zu erlernenden Sprache. Globales Ziel ist es, fremde Lebenswelten und Verhaltensweisen besser zu verstehen und *“Brücken der Verständigung”* zu bauen. (1995 S. 14)

Eine Fremdsprache zu lernen und zu lehren, bringt damit auch die Herausforderungen, die Kultur der Zielsprache zu verstehen und ein Kulturverständnis zu gewinnen, mit. In diesem Zusammenhang genügt es nicht mehr, den Lernenden die kulturinhaltenlichen Inhalte als trockene Information zu vermitteln. *“Kommuniziert man in einer Fremdsprache, bemerkt man sehr schnell, dass Kenntnisse in Phonetik, Grammatik und Lexik allein für eine befriedigende Verständigung nicht ausreichen”* (Simon- Pelanda 2001, S. 932). Im Fremdsprachenunterricht werden vorrangig die Grundfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher Ausdruck und Sprechfertigkeit behandelt. Mit der Zeit entwickeln sie sich neue Strategien, um die Fremdsprache besser zu beherrschen (vgl. Walther 2006).

Dabei stellen sie bereits frühzeitig fest, wie schwer oder einfach es ist, eine neue Sprache zu erlernen. Des Weiteren werden die Lerner mit Situationen konfrontiert, in denen sie feststellen müssen, wie es ist, sich nicht sprachlich verständigen zu können. Diese bewusste Erfahrung hilft ihnen, auch Methoden zu erlernen, um außersprachlich zu kommunizieren. (Walther 2006, S.17f)

Deswegen sollten die im Unterricht bevorzugten kulturellen Lerninhalte aus aktuellen Themen gewählt werden und einen Zugang zum Alltag des Zielsprachenlandes haben. Denn die praxisbezogenen und möglichst authentischen Situationen bieten darüber hinaus den

Lernenden eine Basis für die Verwendung des Gelernten im alltäglichen Leben. Sercu betont in seinem Beitrag unter dem Namen *“Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben”* die Notwendigkeit der kulturellen Inhalte und ist der Meinung, dass diese Inhalte es ermöglichen, dass die Lernenden ein Bewusstsein über die Wichtigkeit der fremden Kultur, das kulturellen Verständnis und die interkulturellen Kompetenz haben. Denn das Erlernen einer fremden Sprache bedeutet den Zugang in die Welt einer anderen Kultur (vgl. Sercu 2002). Bei der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts ist Kultur deshalb von ausschlaggebender Bedeutung für die Lernenden, damit die Lernenden Kompetenzen wie Toleranz, Respekt gegenüber anderen, ein friedliches Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen entwickeln können. Der Beirat Deutsch als Fremdsprache (1997) des Goethe Instituts hält daher das Sprachlernen für wichtig:

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, daß Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann. (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1997, 381f. zitiert nach Biechele & Padrós 2003, S. 56)

Funk u.a. sind der Ansicht, dass die im Unterricht verwendeten Übungen und Aufgaben den oben erwähnten Zielen des Fremdsprachenunterrichts dienen. Dies erleichtert auch den Kontakt der Lernenden mit den Angehörigen anderer Kulturen. Daher *“sollten [den Lernenden] in einem handlungsorientierten Unterricht Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können”* (Funk, u.a. 2014, S. 18). Neuner & Hunfeld vertreten die Ansicht, dass sich die Interessen der Lernenden rasch verhandern können, die Gründe hierfür basieren auf unterschiedlichen Phänomene. Daher soll der Lehrende sich bei der Entscheidung der kulturellen Themen auf

bestimmte Kriterien konzentrieren. Die Themeninhalte müssen die Grundeigenschaften haben, *“die auf elementare Erfahrungen beim Hineinwachsen in die eigene Gesellschaft und Kultur zurückzuführen sind; auf Erfahrungen, wie sie alle Menschen machen, gleich, welchem Kulturkreis sie angehören, und sie deshalb zu den elementaren Daseinserfahrungen des “Menschendaseins” gehören”* (Neuner & Hunfeld 1993, S. 112). Durch diese Kriterien beim Wählen der Themenbereiche können die Lernenden mit ihren jeweiligen Erfahrungen einen Vergleich zwischen ihrer eigenen und der fremden Kultur machen. Mithilfe der in der Schule gesammelten Erfahrungen verhandeln sie dann auch im Alltag in geeigneter Weise.

Außerdem sollten die Themen im Unterricht nicht nur aus landeskundlichen Informationen bestehen, sondern auch die Gefühle schärfen, die unter anderem Toleranz gegenüber einer anderen Kultur, Solidarität, ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten sowie die Sensibilität für die Unterschiede zwischen beiden Kulturen und – nebenbei bemerkt – den Respekt für verschiedene Meinungen umfassen. Dies ist insbesondere mit dem Vergleich beider Kulturen möglich. Im Fremdsprachenunterricht können die Lernenden alle kulturellen Eigenschaften sowohl ihrer eigenen als der fremden Kultur vergleichen. Das weckt die Lust der Lernenden auf das Fremde. Dadurch haben sie auch die Gelegenheit, ihre eigene Kultur näher kennenzulernen.

Die Fremdsprachenlernenden handeln so dem Andersartigen gegenüber bewusst und werden dadurch befähigt, ihre eigene Gegenwart kritisch zu bewerten. (...) Kulturelle Identitäten zu überprüfen und Stereotypen und Vorurteile zu bekämpfen, ist für die heutige Welt sehr wichtig, die einen erfolgreichen interkulturellen Dialog voraussetzt. (Akpınar Dellal 2013, S.45)

Wie schon erwähnt, sollten die im Unterricht verwendeten Aufgaben, Übungen und Aktivitäten dem Zweck dienen, die Lernenden auf die Außenwelt vorzubereiten und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden zu fördern. Demzufolge übertragen die Lernenden das Gelernte ins reale Leben und schaffen ihr eigenes sprachliches und kulturelles Lernen. Da man über die Kultur der Zielsprache informiert ist, hat man auch die Gelegenheit,

seine eigene Gesellschaft und Kultur als Außenstehende zu beobachten. Das ist ein relevantes Bildungsziel jedes Landes (vgl. Linthout 2004, S. 7).

Der Versuch, Anderartiges und Fremdes zu verstehen, schließt (...) gleichzeitig die Beschäftigung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft ein. Die Lernenden können diese im Vergleich mit der Zielkultur neu sehen und beurteilen. Das bedeutet, daß die Einstellungen der Lernenden zur Sprache und Kultur durch eine entsprechende Unterrichtskonzeption beeinflusst werden müssen. (Wicke 1995, S. 15)

Daher sollten die kulturellen Themen *“die Lerner auch dazu veranlassen, kritisch über die eigene Kultur nachzudenken, sowie darüber was innerhalb dieser Kultur als normal und als anormal betrachtet wird”* (Sercu 2002, S. 9). Der Vergleich beider Kulturen sollte jedoch im Unterricht nicht zufällig angestellt werden, sondern auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sein. Die Themen sollten so ausgewählt werden, dass die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts von ihnen Gebrauch machen können. Kielhöfer ist der Meinung, dass man im Fremdsprachenunterricht mit dem Kulturvergleich sorgfältig umgehen sollte und bringt Folgendes zum Ausdruck:

Wenn wir Dinge miteinander vergleichen, müssen wir wissen, auf welcher Grundlage wir das tun- nur so können wir Sinn oder Unsinn des Vergleichs ermessen. Es ist z.B. sinnvoll, verschiedene Äpfel miteinander zu vergleichen, weil sie alle Äpfel sind. Auch Birnen, Äpfel und Bananen kann ich miteinander vergleichen, weil sie alle Früchte sind, Obst: auf einer höheren allgemeineren Ebene haben sie gemeinsame Merkmale. Es ist aber sicher nicht mehr sinnvoll, Äpfel mit Nüssen zu vergleichen, obwohl diese auch irgendetwas Gemeinsames haben. (Kielhöfer 1993, S.556, zit. nach Bechtel 2003, S.61f.)

Sercu erwähnt auch die Wichtigkeit des Vergleiches der kulturellen Informationen. Er vertritt die Auffassung, dass es im Fremdspracheunterricht nicht nur um die Kultur der Zielsprache gehen sollte. Im Deutschunterricht werden meistens kulturelle Informationen über deutschsprachigen Länder behandelt. Daher kennen die Lernenden die Kulturen dieser Länder und lernen, wie sie sich in diesen Kulturen angemessener verhalten können. Allerdings wissen sie nicht, worauf sie achten müssen, wenn sie zum Beispiel mit einem Briten oder Franzosen in Kontakt kommen. Aus den genannten Gründen sollen die Lernenden auch lernen, ein allgemeines und interkulturelles Bewusstsein für alle Kulturen zu entwickeln (vgl. Sercu

2002). *“Demzufolge sollten die kulturellen Inhalte so gewählt werden, dass sie mögliche kulturelle Unterschiede in Bezug auf interpersönliche Beziehungen, Körpersprache, Besuchskonventionen, rituelles Benehmen, Werte, Normen, Bedeutungen, Tabus, usw. exemplarisch darstellen. Lerner sollten eine kulturunabhängige interkulturelle Sensibilität entwickeln”* (Sercu 2002, S. 9).

Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass *“Themen so ausgewählt und strukturiert werden, daß der Schüler sinnvolle Anknüpfungspunkte zu seiner eigenen Lebenserfahrung findet”* (Neuner & Hunfeld 1993, S. 111). Wie Neuner und Hunfeld vertritt Walther (2006) die Ansicht, dass die Fremdsprache im Zusammenhang mit landeskundlichen Themen vermittelt werden sollte, welche dazu geeignet sind, den Alltag der Zielsprache zu reflektieren.

Der Unterricht selbst muss deshalb realitätsbezogen sein und sich an der Lebenswirklichkeit sowohl der Schüler als auch der für sie relevanten Vertreter der jeweiligen Kultur orientieren. Dies soll mit Hilfe von authentischen, also aus der Zielkultur stammenden Materialien wie Formularen, Prospekten, Lektüren, Schülerzeitschriften etc. gewährleistet werden. (Walther 2006, S.27)

Das trägt auch einen wichtigen Beitrag zur vollen Entfaltung der Fähigkeiten der Lernenden bei. Sie können sich als *“eine interkulturell fähige Person”* verhalten, die *“die Grenzen überschreiten kann und zwischen zwei oder mehreren kulturellen Identitäten vermitteln kann”* (Byram & Zarate 1997 zit. nach Sercu 2002, S. 3).

Die interkulturelle Person möchte verstehen. Sie will eine Innenansicht der Kultur ihres Gesprächspartners gewinnen. Gleichzeitig möchte sie auch, dass ihr Gesprächspartner ein besseres Verständnis der eigenen Kultur und kulturellen Identität(en) gewinnt. Sie ist dazu bereit, sich der anderen Kultur zu öffnen und die eigene Identität zu befragen. (Byram & Zarate, 1997 zit. nach Sercu, 2002, S.3)

Es liegt auf der Hand, dass die kulturinhalten Informationen über das Zielsprachenland im Fremdsprachenunterricht nicht fehlen sollten. Die Fremdsprache hilft den Lernenden dabei, andere Menschen besser zu verstehen. In einem handlungsorientierten

Unterricht, der sich auf die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden stützt, können die Lernenden ihre sprachlichen und kulturellen Horizonte erweitern.

Die Rolle der Lehrenden im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

In allen Unterrichtsmethoden hat der Lehrende die zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen. Er entscheidet darüber, welche Inhalte, Übungen oder Aufgaben er im Unterricht einsetzen wird, mit welchen Methoden und Techniken er seinen Unterricht gestaltet oder ob die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht für ihn wichtig ist. Daher *“(...) ist [der Unterricht] das Zusammenspiel von absichtsvollem Lehren und Lernen. Lehrkraft und Lernende treten also in eine Beziehung zueinander, um das Wissen und Können der Kursteilnehmenden zielgerichtet zu verbessern”* (Schart & Legutke 2012, S. 64). Dazu gehören auch *“Lernmaterialien”* unter anderem *“Aufgaben und Übungen, Medien oder Arbeitsformen”* (Schart & Legutke 2012, S. 64). Die Hauptmerkmale eines herkömmlich erklärenden und inhaltsorientierten Unterrichts unterscheiden sich deutlich von einem lernerorientierten Unterricht. Über die Durchführung des herkömmlichen Unterrichts teilt Wicke folgendes mit:

Traditionellere Ansätze der Fremdsprachendidaktik stellten (...) verstärkt bestimmte Phänomene in den Vordergrund, z.B. die Grammatik. Grundlage des Unterrichts war meist ein Lehrwerk, welches einer grammatischen Progression folgte und das den Unterricht weitgehend bestimmte. Von den Schülern wurde erwartet, dass sie sich mit Hilfe des Lehrbuchs ein bestimmtes Regelwerk aneigneten, das Ihnen die Verständigung in der fremden Sprache erleichtern sollte. Die sprachliche Korrektheit stand dabei im Vordergrund. (2000, S. 7f.)

Eine der inhalts- und lehrerorientierten Unterrichtsformen ist der Frontalunterricht. Chudak (2007) erörtert diesbezüglich, dass sich der Lehrende im Frontalunterricht für alle Phasen entscheidet. Der Lernende habe die passive Rolle inne und keinen Einfluss auf den Unterrichtsprozess. Das führe zu einer Situation, in der der Lehrende und auch die Lernenden am Ende mit dem Unterricht nicht zufrieden sind. Nach Chudak basiert daher dieser Unterrichtsprozess darauf,

dass die Lehrperson ein Thema einführt, Fragen stellt, Impulse gibt. Nur die Hälfte aller Lerner beteiligt sich aber am Unterrichtsgeschehen (hört zu, meldet sich), wofür sie von der Lehrperson gelobt und zu weiterer Arbeit angespornt wird. Der Rest der Lerner bleibt zunächst passiv und fängt erst nach wiederholten Ermahnungen und Aufforderungen seitens der Lehrperson sein Verhalten zu ändern, wobei sich allerdings der bis dahin aktive Teil der Gruppe vernachlässigt zu fühlen beginnt, abschaltet und anfängt zu stören. (2007, S. 21)

Chudak hebt besonders hervor, dass die Lernenden in einem solchen Unterricht keine Möglichkeit finden würden, um im Unterrichtsprozess ihre Erfahrungen zu nutzen, ihren eigenen Lernbedarf festzustellen oder ihn zum Ausdruck zu bringen. Statt dass sie ihren Lernprozess organisieren würden, würden sie nur das vermittelte Wissen lernen, das meistens keinen Bezug zum Alltag hat. *“Das Lernpotenzial eines handlungsorientierten Unterrichts dagegen liegt vor allem im aktiven Umgang mit der deutschen Sprache im Klassenzimmer”* (Schart & Legutke 2012, S. 64). Der Unterrichtsprozess beruht auf Lernen durch Tun und nicht auf dem Auswendiglernen von Regeln oder Inhalten.

Im Vordergrund des Unterrichts steht nicht mehr die Lehrerin oder der Lehrer, sondern der Gegenstand. Er ist der gemeinsame Bezugspunkt der Beteiligten; an ihm oder mit ihm machen die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen. Die Lehrerin/ der Lehrer hilft, moderiert, gibt Anregungen, bietet zusätzliche Materialien an, schlägt Arbeitsaufgaben vor, hilft bei der Bewältigung von Gruppenprozessen, bleibt aber letztlich eher im Hintergrund. Auch mit dieser neuen Rolle wird jedoch seine Verantwortung für den übergreifenden Sinn des Lernprozesses nicht in Frage gestellt. (Vaupel 1997, S.12, zit. nach Wicke 2000, S. 8)

Wie Vaupel bereits detailliert erklärt hat, handelt es sich beim handlungsorientierten Unterricht um einen durch den Lehrenden moderierten und angeleiteten selbstständigen Prozess. Die Lernenden beschäftigen sich mit allen Sinnen mit der Sprache. Sie arbeiten in Gruppen und lernen durch Handeln. In diesem Unterricht zielt alles darauf, die Selbstinitiative und Kreativität der Lernenden zu fördern. Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, eigenverantwortlich zu entscheiden, wann, was und wie sie lernen. Um eine aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten, soll der Lehrende jedoch im handlungsorientierten Unterricht eine passive Rolle einnehmen.

Ziel ist, dass die **Rolle des Lehrenden**, der alles am besten weiß und kann, sukzessive aufgegeben wird. Lehrende werden sich verstärkt daran messen lassen müssen, inwieweit es ihnen gelingt, die Lernenden in ihrem eigenständigen Lernprozess zu beraten sowie ihre Selbstverantwortlichkeit zu fördern. (Müller & Gidion 2001, S. 5)

Was alles dem Unterricht gehört, lässt zwischen dem Lehrenden und den Lernenden einen Zusammenhang herstellen. Auch Linthout (2004) ist der Meinung, dass sich die Rolle der Lehrenden im handlungsorientierten Unterricht geändert habe. Der Lehrende solle nicht mehr den Lernenden nur das Wissen vermitteln. Er unterstütze den Lernenden zu einem selbstständigen Lernen und begleite ihn bei diesem Prozess. In diesem Unterricht werden nicht nur den Lehrenden neue Rollen zugewiesen, sondern auch den Lernenden. Die vorliegende Tabelle 2 gibt Auskunft über die neuen Rollen der Lernenden und der Lehrenden.

Tabelle 2

Die Rolle der Lernenden und der Lehrenden im handlungsorientierten Unterricht

Die Lernenden	Die Lehrenden
Verantwortung übernehmen	den Lernenden etwas zutrauen
selbständig arbeiten	beraten
ihre Erfahrungen und Interessen mit einbringen können	Lernumwege zulassen
Zusammenhänge zu anderen Lernbereichen herstellen können	Fehler als einen positiven Faktor im Lernprozess sehen
einen Sinn in ihrem Tun, Zusammenhang mit zukünftigen Tätigkeiten sehen	vereinbarte Zielvorgaben durchführen
mit allen Sinnen lernen können	von der Fachsystematik abweichen
mit anderen Handlungen ausprobieren	mit Kollegen kooperieren
auf ein Ergebnis/Produkt hinarbeiten, das zu etwas zu gebrauchen ist	die zu erlernenden Kompetenzen zeigen
aktiv sind	

(Linthout 2004, S. 28)

Wie oben dargelegt, bietet der handlungsorientierte Unterricht dem Lehrenden und den Lernenden die Möglichkeit, gemeinsam zu kooperieren. Daher soll der Lehrende einen klaren Plan zur Unterrichtsgestaltung erstellen. Er soll als Lehrende bzw. Berater bei der

Vorbereitung des Unterrichts auf die vorliegenden Fragen antworten, die eine Basis für einen handlungsorientierten Unterricht bieten:

- Wie nutze ich die räumlichen Gegebenheiten des Klassenraums (Größe, Ausstattung, Anordnung usw.)?
- Wie nutze ich die mir zur Verfügung stehende Zeit?
- Welche Anteile sollen die Muttersprache und die Fremdsprache im Unterricht haben?
- Welche Unterrichtsmaterialien sind für meine Lerngruppe sinnvoll und effektiv?
- Welche Aktivitäten im Klassenraum muss ich selbst als Lehrerin oder Lehrer übernehmen?
- Welche Aktivitäten sollen die Lernenden ausführen?
- Wie organisiere ich das Miteinander im Unterricht so, dass eine gute Lernatmosphäre entsteht? Und nicht zuletzt:
- Welche Themen sind interessant für die Lernenden, welche fordern sie heraus? Welche eröffnen ihnen (neue) Perspektiven auf deutschsprachige Kulturen?

(Schart & Legutke 2012, S. 67)

Wenn der Lehrende all diese Aspekte der Fragen beachtet, ist es für ihn leichter, den Unterricht handlungs- und schülerorientiert zu gestalten. Hinzufügen ist aber, dass der Lehrende nicht der einzige ist, der in diesem Prozess alles plant und organisiert. Er soll bei der Planung der Unterrichtsaktivitäten die Bedürfnisse, Wünsche und das Vorwissen der Lernenden vor Augen haben und die Lernenden in die Lernaktivitäten miteinbeziehen. Denn *“manchmal verhindern Unterrichtsaktivitäten des Lehrers/der Lehrerin, dass die Schüler lernen. So kann man sagen: Je mehr Zeit der Lehrer/die Lehrerin darauf verwendet zu unterrichten, desto weniger Zeit bleibt den Schülern übrig, um zu lernen”* (Bimmel u.a. 2003, S. 53). Deswegen ist die traditionelle Lehrerrolle in dem handlungsorientierten Unterricht nicht mehr gegeben. Die Lernstrategien, die vielfältigen Aktivitäten, das Spielen und die

kulturrinhalten Aufgaben und Übungen sollen bei den Lernenden die Lust am Lernen sowie die Neugier, Lernwilligkeit und Bereitschaft für neue Herausforderungen fördern. *“Schüler- und handlungsorientierter Unterricht bedeutet, den Schülern selbst viele Möglichkeiten viele (Sprach-) Handlungsmöglichkeiten, möglichst viel (Sprach-) Handlungsspielraum zu überlassen”* (Bimmel u.a. 2003, S. 53). So kann man ein nachhaltiger Lernerfolg erreichen und einen Beitrag zum lebenslangen und erfahrungsorientierten Lernen leisten.

Eine der wichtigen Unterrichtstechniken, die die Lernenden aktivieren und Lust am Lernen wecken, ist das Spiel. Es gibt viele unterschiedliche Spielarten, die der Lehrende in seinem Unterricht einsetzen kann. Spiele ermöglichen den Lernenden spielerisch zu lernen. Das ist auch für den Lehrenden wichtig, denn er schafft so ein angenehmes Unterrichtsklima. Spiele führen zum handlungsorientierten Lernen, weil die Lernenden mit Kopf, Herz und Hand am Prozess beteiligt sind.

Das Spiel erfüllt in idealer Weise von Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit. Viele Spiele erfordern von den Mitspielern verbales und praktisches Interagieren, sie lassen die Teilnehmer die fremde Sprache im Aktionskontext erleben. Je nach Spieltyp werden Bedeutungen ausgehandelt, Entscheidungen diskutiert, Gegenstände erraten oder Rollen in der Fremdsprache gestaltet. (Klippel 1995, S. 108 f. zit. nach Walther 2006, S. 82 f.)

Spiele sind außerdem ein guter Weg, um den Wortschatz im Gedächtnis zu behalten. Denn die Lernenden sollten während des Spiels immer aktiv sein, daher lernen sie mit eigenen Erfahrungen. Eckert & Klemm erklären detailliert, wann der Lehrende Spiele in den Unterricht integrieren kann:

- wenn die TN sich noch nicht kennen (Kennenlernspiele)
- zu Beginn einer Unterrichtseinheit: spielerisch anfangen, leichter Reinkommen (in die Gruppe, ins Lernen...), Alltagsstress ablegen, Tätigkeit, bei der Zuspätkommen einsteigen können
- zur Einführung einer neuen Lerneinheit, eines neuen Themas

- zwischen zwei inhaltlichen Blöcken zur Auflockerung
- zur Übung/Anwendung, Vertiefung, Wiederholung einer Lerneinheit
- zur Übung und Anwendung von speziellen Kompetenzen (Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben...)
- zur Ausweitung von Wortschatz
- nach der Pause zum Wiederreinkommen, Konzentration finden
- wenn die TN müde sind, die Aufmerksamkeit nachlässt (v.a. in Abendkursen)
- wenn die Gruppenatmosphäre steif ist, TN Sprechhemmungen haben
- wenn immer die gleichen Leute was sagen/ sich einbringen, andere nicht
- zur Verbesserung der Gruppendynamik (gemeinsam etwas tun, Spaß haben, sich besser kennen lernen)
- wenn die TN danach fragen
- zum Abschluss zur Entspannung
- oder ein Spiel als Grundlage für den ganzen Unterricht (*Planspiel/globale Simulation*)

(Eckert & Klemm 2015, Par.1)

Wie Eckert & Klemm detailliert beschreiben, können Spiele in jedem Prozess des Unterrichtsgeschehens eingesetzt und jedem Sprachniveau der Lernenden angepasst werden. Nach der Meinung von Walther (2006) kommt aber dem Lehrenden die Aufgabe zu, über didaktische erzieherische Fähigkeiten zu verfügen. Der Lehrende soll grundsätzlich eine positive Beziehung zu seinen Lernenden und Spaß an Spielen haben. Außerdem sollte er viele Spielarten kennen und die Spielregeln beherrschen (vgl. Walther 2006, S. 89).

Auf der Hand liegt, dass es vom Lehrenden abhängt, ob er einen ertragreichen, lebendigen und motivierenden oder einen inhalts- und lehrerorientierten Unterricht gibt. Im Frontalunterricht kann er den Unterricht vielleicht ohne lange Vorbereitung durchführen. Die

ganze Verantwortung des Unterrichts muss er jedoch selbst tragen. Deswegen ist es auch für den Lehrenden vorteilhaft, seinen Unterricht handlungsorientiert zu gestalten, weil er nicht mehr derjenige ist, der selbst die gesamte Verantwortung des Unterrichts übernimmt. Dazu bringt Linthout zum Ausdruck, dass *“die Rolle des Lehrenden (...) viel leichter [wird], weil er nicht mehr der allseitig verantwortliche Entscheidungsträger und Initiativnehmer ist. Ein kooperatives Lehren und Lernen ist befriedigender und weniger erschöpfend als ein stark lehrergesteuerter Unterricht”* (Linthout 2004, S. 31).

Ruppert (2002) lenkt die Aufmerksamkeit auf die neue Rollenverteilung des Lehrenden und der Lernenden und zeigt sie in der folgenden Tabelle.

Tabelle 3

Die Auswirkungen des handlungsorientierten Unterrichts auf die Rollenverteilung des Lehrenden und der Lernenden.

HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT	
fördert bei Schülern	reduziert bei Lehrern
Motivation	allseitige Verantwortlichkeit
Selbstständigkeit	Belastung durch Schülerstörungen
Kreativität	Disziplinierungszwang
Methodenbeherrschung	physisch-psychische Anstrengungen
Teamgeist	nervliche Anspannung

(Ruppert 2002 zit. nach Freibauer & Pürer 2003, S. 7)

Aber diese Rollenverteilung verlangt von beiden Gruppen arbeitsteilig und kooperativ zu arbeiten. Denn in einem handlungsorientierten Unterricht sollten sich die Lernenden und der Lehrende gemeinsam über die Tätigkeiten arrangieren. Parallel zu der Rollenverteilung von Ruppert legen Müller und Gidion ausführlich dar, was der Lehrende und die Lernenden während des Lernprozesses machen müssen.

Lehrende sollen die Beiträge und Vorgehensweisen der Lernenden ernst nehmen und nicht vorschnell bewerten. Sie müssen Kritik am Lehr-/Lernprozess einfordern und gemeinsam mit den angehenden Meistern nach neuen Möglichkeiten suchen. Anstelle der bisher oft üblichen Dozentenzentrierung in der Wissensvermittlung und Ergebnisbewertung, sollen Fragen und Lösungsvorschläge gemeinsam diskutiert und beurteilt werden. Die Teilnehmer sind, ebenso wie die Lehrenden, Experten in ihren Bereichen und bringen ihr Wissen ebenbürtig ein. (Müller & Gidion 2001, S. 6)

Die Kooperation zwischen den Lernenden und dem Lehrenden erleichtert die Durchführung des Unterrichts und ermöglicht einen qualitativ hochwertigen Unterricht. Denn sie teilen die Verantwortung und sind sich bewusst, wie sie sich in einem handlungsorientierten Unterricht verhalten müssen.

Die Rolle der Lernenden im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

Wie schon erwähnt, erfordert der handlungsorientierte Unterricht eine Änderung der Rolle der Lernenden im Unterrichtsgeschehen. Die neue Rolle der Lernenden ist *“charakterisierbar durch eine stärkere Involvierung in den Lehr-/Lernprozess. Es werden nicht mehr nur curriculare Lehrziele aufgestellt und von den angehenden Meistern mehr oder weniger als Lernziele akzeptiert, sondern die Lernenden sind aufgefordert, eigene Lernziele zu formulieren (...)* (Müller & Gidion 2001, S. 5). Daher sollten die Lernenden nicht mehr nur eine passive Rolle übernehmen, sondern sie haben die Gelegenheit, an jedem Prozess des Unterrichts teilzunehmen. *“Sie sind aktiv an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt und lernen dabei selbstverantwortlich und unter Berücksichtigung der Interessen anderer Lernender zu handeln. Eine weitere Anforderung an die Lernenden besteht darin, sich an die neue Rolle der Lehrenden anzupassen”* (Müller & Gidion 2001, S. 5). Dies führt dann zu einer Situation, von der beide Seiten profitieren können.

Strahlende Gesichter, begeisterte und einander zugewandte Schüler, engagierte Gespräche – welcher Lehrer wünscht sich das nicht in seinem Unterricht? Eine positive Atmosphäre und gute Beziehungen im Klassenraum- das hängt nicht vom Zufall ab. Schüler, die bereit sind, mit allen anderen zu arbeiten, ganz gleich, wer mit am Gruppentisch sitzt- das muss keine Vision bleiben. (Brüning & Saum 2012, S. 6)

Durch den handlungsorientierten Unterricht ist es möglich, im Klassenraum eine solche Atmosphäre zu schaffen. Unter Einbezug neuer Faktoren, die den lernerorientierten Unterricht fördern, sollte die Unterrichtsorganisation so ausgerichtet werden, dass die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden in den Vordergrund gestellt wird. Wie Bimmel u.a betonen, handelt es sich im Unterricht um bewusst angestrebte Veränderung.

Ziel jeden Unterrichts ist es, dafür zu sorgen, dass der Lernende am Ende der Stunde "weiter" ist als zu Beginn der Stunde. Er hat einen Lernweg zurückgelegt, er hat sich "verändert": Die angestrebte Veränderung kann z.B. darin bestehen, dass der Lernende nach dem Unterricht etwas weiss, was er vorher noch nicht konnte; dass er eine Haltung gegenüber einem Thema, einem Problem usw. einnimmt, die er vorher so nicht einnahm. (Bimmel u.a. 2003, S. 30)

Im Hinblick auf Lernprozesse ist es dann erforderlich, sich ein bestimmtes Lernziel bei der Gestaltung des Unterrichts zu setzen. Damit werden die ersten Schritte getan, um den Unterricht zu verbessern und einen Beitrag zur Entfaltung von Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden zu leisten. Da das Lernen zunächst ein individueller Prozess ist und jeder Einzelner sein eigener Lernstil und sein eigenes Lerntempo hat, sollte man einige Faktoren bei der Unterrichtskonzeption bedenken. Denn *"wie Schüler lernen, darüber wissen wir nicht allzu viel, weil wir nicht in ihre Köpfe schauen können! Wir wissen aber, dass jeder Mensch anders lernt"* (Neuner & Hunfeld 1993, S. 7). Die Faktoren, die einen Einfluss auf das Lernen haben und die Schwächen sowie die Stärken der Lernenden bestimmen, sind folgende: *"Alter, Interesse am Lehrstoff (Motivation), Veranlagung, Vorwissen, Lerntraditionen unterschiedlicher Kulturen"* (Neuner & Hunfeld 1993, S. 7). Hinzufügend zu diesen Faktoren nennen Ballweg und u.a (2013) *"Ängste im Zusammenhang mit dem Lernen einer Sprache"* und *"die Einstellung der Lernenden zur Zielsprache und zur Zielkultur"* als weitere Faktoren, die das Lernen der Sprache der Lernenden beeinflussen (Ballweg, u.a. 2013, S. 44). Im Vergleich zu anderen Faktoren wird die Motivation von Braun & Kaufmann als wichtig gesehen. Nach ihrer Meinung hat sie eine direkte Wirkung auf *"eine erfolgreiche Gestaltung des Lernprozesses"* und *"den Strategiegebrauch"*. Daher ist *"die Ausprägung der*

Lernmotivation in einer spezifischen Situation (...) abhängig von der wechselnden Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Lernenden (Fähigkeit, subjektive Theorien etc.) und den Anreizen der Situation selbst, die durch den Lehrenden beeinflusst werden können” (Braun & Kaufmann 2009, S. 15). Reinmann & Dorn vertreten den Standpunkt, dass der handlungsorientierte Unterricht *“mit seiner Forderung nach Eigenverantwortung und individuellen Erfahrungsmöglichkeiten zudem die intrinsische Motivation der Lerner”* fördert (Reinmann & Dorn zit. nach Mayer & Treichel 2004, S. 4). Ergänzend zu diesen Aussagen stellt Gudjons die Bedeutung der Motivation heraus und bringt seine Meinung wie folgt zum Ausdruck:

Wo Schüler etwas demontieren, herstellen, untersuchen, ausprobieren usw. können, wächst Interesse, entsteht Neugier, nimmt die Identifikation mit dem eigenen Handeln zu. Werden diese Tätigkeiten als sinnvoll begriffen, gibt man ihnen eine subjektive Bedeutsamkeit, dann entstehen stark motivierende Kräfte im Sinne intrinsischer (also nicht durch einen fremdem Willen oktroyierter) Motivation. (Gudjons 2003, S. 107)

In Anbetracht der oben genannten Faktoren muss sich der Lehrende bestimmte Lernziele setzen, die während und nach der Unterrichtsstunde erreicht werden sollten.

Bimmel u.a bringen diesbezüglich folgendes zum Ausdruck:

- **Kenntnisse**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Schüler nach der Unterrichtsstunde etwas **wissen**, was sie vorher noch nicht wussten.
- **Fertigkeiten**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Schüler nach der Unterrichtsstunde etwas **können**, was sie vorher noch nicht konnten.
- **Haltungen**, d.h., wir möchten erreichen, dass die Schüler nach der Unterrichtsstunde etwas **fühlen, finden** oder **wollen**, was sie vorher noch nicht fühlten, fanden oder wollten, dass sie ihre Haltungen (Einstellungen, Attitüden) gegenüber Menschen, Problemen usw. ändern. (Bimmel u.a. 2003, S. 32)

Diese Lernziele können nur durch einen lebendigen, mit Aktivitäten und voller Abwechslung gestalteten Fremdsprachenunterricht erreicht werden. Die aktive Einbindung

der Lernenden in den Lernprozess lenkt ihre Aufmerksamkeit auf den eigenverantwortlichen Spracherwerb und das Übernehmen von Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Neben dem Festlegen der Lernziele soll der Lehrende seine Lernenden kennen und ungefähr wissen, wie sie zum Beispiel am besten lernen. Das heißt, der Lehrende begegnet unterschiedlichen Lernertypen im Unterricht.

Bimmel u.a. erwähnen einige Haupttypen:

- den visuellen, mehr durch Sehen lernenden Typ,
- den auditiven, mehr durch Hören lernenden Typ,
- den haptischen, besonders durch den Tastsinn lernenden Typ,
- den verbalen, mehr durch sprachlich-abstrakte Erklärung bzw. durch Lesen lernenden Typ,
- den interaktionsorientierten, durch Tätigkeit, sozialen Kontakt und Gespräch lernenden Typ. (2003, S. 22)

Es ist vielleicht immer nicht möglich, die Interessen jedes einzelnen Lernertyps in den Vordergrund zu rücken. Es ist aber möglich, den Unterricht vielfältig zu gestalten. Für die Lektion, in der Obst und Gemüse behandelt werden, kann der Lehrende im Unterricht "Obst- und Gemüsesalat" von den Lernenden machen lassen. Das zum Beispiel ist eine ganz einfache Aktivität, die er dem durch den Tastsinn lernenden Typ anpassen kann. Für den durch Sehen lernenden Typ kann der Lehrende ein Lernplakat erstellen lassen, für den durch Hören lernenden Typ kann er ein lustiges Musikstück über dieses Thema im Unterricht einsetzen. Der kommunikative Lernertyp lernt am besten durch Dialoge, Unterhaltung bzw. Gespräche. Die Partner- und Gruppenarbeit, die *"den Schülern Gelegenheit zur Kooperation, zum intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch und zum gemeinsamen kreativen Arbeiten bieten"*, spielen eine große Rolle für den kommunikativen Typ (Wicke 2000, S. 9). Daher kann dieser Lernertyp einen Dialog in Partnerarbeit schreiben und diesen dann vorspielen. Für

den verbalen Typ kann zum Beispiel ein Lesetext bearbeitet werden. Hier können noch zahlreiche Beispiele angeführt werden, die zu jedem einzelnen Lerntyp passen. Aus diesem Grund sollte der Lehrende den Lernenden unterschiedliche Lernwege anbieten. Außerdem sollten die Übungen, Aufgaben und Lernaktivitäten für verschiedene Lernertypen konzipiert sein. Hierbei ist aber nicht zu vergessen, dass Lernen erfolgreicher und noch nachhaltiger wird, wenn möglichst viele Sinne am Lernprozess beteiligt sind. Deswegen kann es für die Lernenden vorteilhafter sein, mit allen Sinnen zu lernen. Dann bleibt das Gelernte länger im Gedächtnis.

Wie oben erwähnt, wird im Fremdsprachenunterricht darauf abgezielt, dass die Lernenden bestimmte Lernziele erreichen und soziale und kulturelle Kompetenzen erwerben. Dazu leisten die abwechslungsreichen Aufgaben, Übungen oder Arbeits- und Sozialformen einen wichtigen Beitrag. Walther hebt diesbezüglich die Notwendigkeit des Einbezugs der unterschiedlichen Methoden und Techniken in den Unterricht hervor.

Der Einsatz von adäquaten Methoden wie Partner-/Gruppenarbeit, Projektarbeit sowie Freiarbeit und Wochenplan im Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Lerntechniken dient dem Erwerb von Kenntnissen und Wissen sowohl sprachlicher, methodischer als auch kultureller Art. Ziel ist die Herausbildung sprachlicher, methodischer sowie interkultureller Kompetenzen (vgl. <http://www.schule.de/englisch/Didaktik.htm>. zit. nach Walther 2006, S. 17).

Die vielfältigen Arbeits- und Sozialformen im Unterricht haben einen nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeit der Lernenden und vermeiden dazu einseitige Rollenverteilungen in Lehrende und Lernende.

Wer eigenständiges Denken und Handeln fördern will, statt fertige Lösungen vorzugeben, wer Mitverantwortung, Kreativität, Selbstorganisation und Teamfähigkeit herausbilden und unterstützen will, darf sich nicht allein bzw. zuerst auf die Didaktik konzentrieren, sondern muss der Methodik und dort vor allem den Aktions- und Sozialformen des Lehr-Lern-Prozesses einen gleichwertigen Rang im Sinne eines Implikationszusammenhangs einräumen. (Linthout 2004, S. 14)

Daraus ergibt sich die Bedeutung des handlungsorientierten Unterrichts, weil es darin um einen fortlaufenden Lernprozess geht. Bei dieser Unterrichtsform erstellen die mit allen

Sinnen am Lernprozess arbeitenden Gruppen Produkte. Außerdem können die leistungsschwächeren Lernenden die Möglichkeit haben, sich frei zu entfalten. So eine Chance finden sie im herkömmlichen Unterricht weniger (vgl. Linthout 2004, S. 32). Abwechslungsreiche Tätigkeiten im Kontakt mit anderen Mitschülern helfen den nicht so leistungsfähigen Lernenden außerdem dabei, mit denen Schritt halten zu können, die schneller sind, wenn es in der Klasse eine unterschiedliche Leistungsstärke gibt. Der Lehrende kann außerdem von unterschiedlichen Leistungsstärken profitieren und sie in den Unterricht einbinden. Zum Beispiel kann er die Lernenden mit unterschiedlicher Leistungsstärke in Partnerarbeit arbeiten lassen. *“Indem die leistungsstärkeren den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern Dinge erklären, verstehen sie das, was sie erklären, oft selbst noch besser. Oder sie erkennen, dass sie manches noch gar nicht richtig verstanden haben”* (Brüning & Saum 2012, S. 12). Es gibt weitere Vorteile dieser Lernform und Brüning und Saum bringen sie wie folgt zur Sprache:

Außerdem verstehen Schülerinnen und Schüler manchmal etwas besser, wenn sie es von Mitschülern erklärt bekommen, weil diese noch näher an den Verstehensproblemen als die Lehrpersonen sind und mehr ihre Sprache sprechen. Den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern gibt dies außerdem die Möglichkeit, ihre soziale Kompetenz zu stärken. (2012, S. 12)

Die im Fremdsprachenunterricht am häufigsten angewendeten Sozialformen sind die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Einzelarbeit wird jedoch meistens nicht als lernerorientiert gesehen, weil die Lernenden bei dieser Sozialform mit dem Lernstoff allein umgehen. Nach Wicke (2000) ist es aber nicht möglich, auf die Einzelarbeit zu verzichten. *“Denn das stille Lesen eines Textes kann z.B. am besten in Einzelarbeit erfolgen”* (Wicke 2000, S. 10). Deswegen kann die Einzelarbeit *“sowohl in einer frontal ausgerichteten Klasse als auch an Gruppentischen durchgeführt werden”* (Wicke 2000, S. 10).

Die andere bekannte Sozialform ist die Partnerarbeit, die *sozialpsychologisch getrennt zu sehen von Gruppenarbeit [ist], bei der mindestens drei Teilnehmer zusammenarbeiten. Sie*

ist durch die ständige direkte und persönliche Beziehung geprägt, während dies in der Gruppe nicht gewährleistet ist (Schiffler 1998, S. 40). Wicke hebt hervor, dass es die Partnerarbeit den Lernenden ermöglichen,

von einander zu lernen und ihr Können und ihre Fähigkeiten zu vereinen. Nur so können sie gemeinsam und sinnvoll an einem Produkt arbeiten. Gerade in der Partnerarbeit werden sich die Lernenden über Defizite und im Rahmen des explorativen Lernens auch über Erkenntnisse bewusst. (Wicke 2000, S. 10)

Die den Aufgabe der Lernenden bei dieser Sozialformen gehört es, die einzelnen Partnerpaare zu betreuen (vgl. Wicke 2000). Bei der Verteilung der Partner sollte der Lehrende darauf achten, dass die Lernenden nicht ständig mit dem gleichen Lernenden oder mit dem Tischnachbarn arbeiten. Die Partnerarbeit kann dann für die Lernenden von Vorteil sein, wenn sie die Möglichkeit finden, auch mit den anderen Klassenkameraden zu arbeiten.

Die dritte Sozialform ist die Gruppenarbeit, die besonders im handlungsorientierten Unterricht Verwendung findet. Schiffler beschreibt die Gruppenarbeit wie folgt:

Gruppenarbeit ist die gemeinsame Arbeit von drei bis fünf Schülern in Gruppen. Grundlage im Fremdsprachenunterricht ist meist eine schriftliche Arbeit, die aber im handlungsorientierten Unterricht auch größeren Umfang im Sinne eines gemeinsamen Projektes haben kann, das andere Medien umfasst. Ausgangspunkt werden aber immer schriftliche, in der Fremdsprache abgefasste Arbeiten sein. (Schiffler 1998, S. 44)

Nach Wicke unterstützt die Gruppenarbeit das "Schüler-Schülergespräch" und "das soziale Lernen" (Wicke 2000, S. 11). Klippert zufolge gibt es einige Voraussetzungen für eine gute Gruppenarbeit. Sie verlangt nach seiner Ansicht, dass...

- einer dem anderen hilft und Mut macht
- wir andere Meinungen tolerieren und akzeptieren
- wir zuhören und aufeinander eingehen
- wir persönliche Angriffe und Beleidigungen vermeiden
- kein Gruppenmitglied links liegen gelassen wird
- jeder mitmacht und sein Bestes gibt
- das Thema/die Aufgabe beachtet wird

- wir zielgerichtet arbeiten und diskutieren
- wir auftretende Probleme offen ansprechen
- jeder Zugang zu allen Informationen hat,
- wir andere Meinungen aufschreiben und in einem Ideenspeicher festhalten.
- jeder die aufgestellten Regeln beachtet.

(Klippert 1999, S.179 zit. nach Linthout, 2004, S. 117)

Das heißt, die Gruppenarbeit verlangt eine gute Kooperation zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern. Daher soll der Lehrende jedem Gruppenmitglied bestimmte Aufgaben bzw. Verantwortung geben. Ein Gruppenmitglied kann die Diskussion in der Gruppe leiten, das andere kann sich auf die Zeit konzentrieren und seine Mitschüler warnen, wenn sie für ein Thema zu viel Zeit vertun. Zwei andere Gruppenmitglieder können sich notieren, was besonders während und am Ende der Diskussion erreicht wird (vgl. Wicke 2004). Ein Mitglieder kann die Rolle des *“Reporters”* übernehmen, der die erreichten Arbeitsergebnisse der Gruppe im Plenum präsentiert (vgl. Funk u.a. 2014).

Bei der Gruppenbildung müssen einige Faktoren berücksichtigen. Brünnig & Saum sind der Meinung, dass es sinnvoll sei, Gruppen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zu bilden, etwa wenn der Lehrende leistungsschwächere Lernende Schülerinnen auf einem bestimmten Gebiet fördern und leistungsstärkere Lernende mit einer besonderen Aufgabe herausfordern wolle (vgl. Brüning & Saum 2012). Nach Funk u.a gibt es aber auch andere Möglichkeiten, um im Unterricht Gruppen zu bilden.

Die Möglichkeiten bei der Gruppenbildung werden von Funk u.a. wie folgt gegeben:

- nach Zufall
- nach Vorlieben/Sympathien (wer mit wem befreundet ist)
- von der Lehrkraft bestimmt nach gruppenspezifischen Aspekten/sozialen Rollen in der Gruppe (wer ist dominant, wer zurückhaltend)

- von der Lehrkraft bestimmt nach Sprachniveau der Teilnehmenden

(Funk u.a. 2014, S. 69)

Diese Möglichkeiten verhindern die einseitige Gruppenbildung. Wenn die Lernenden jedesmal mit anderen Gruppenmitgliedern arbeiten, können sie von ihren Erfahrungen profitieren und lernen ihre Gedanken zu respektieren.

Nach der Gruppenbildung *“können die Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen versehen werden. Im Rahmen eines binnendifferenzierenden Angebotes erscheint dies sinnvoll, indem lernschwächere Schüler andere Aufträge bearbeiten, während lernstärkere Schüler bereits anspruchsvollere Aufgaben erledigen”* (Wicke 2000, S. 11). Es besteht aber noch eine andere Möglichkeit, die Gruppen kooperativ arbeiten zu lassen. Der Lehrende kann *“die Gruppen mit einer gleichlautenden Aufgabe (...) beauftragen, da die Ergebnisse erfahrungsgemäß divergieren und auf diese Art und Weise verschiedene Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden”* (Wicke 2000, S. 11). Das Wichtigste ist hier aber, dass die Aufgaben, die in der Gruppenarbeit bearbeitet werden, gerecht verteilt werden.

Die Lernenden sollten in Partner- und Gruppenarbeit ihre Meinungen auch schriftlich zum Ausdruck bringen. Der Lehrende hat dabei die Aufgabe, sie in diesem Prozess zu begleiten (vgl. Schiffler 1998). Diese Sozialformen ermöglichen ein lebendiges und nachhaltiges Lernen. Die Lernenden können bei diesen Sozialformen das Gelernte sofort in die Praxis umsetzen, weil sie in der Gruppe mit Kopf, Herz und Hand mitmachen müssen und mit ihren im Unterricht gemachten Erfahrungen am Lernprozess beteiligt sind. Dies *“wirkt sich auf die Leistungsbereitschaft der Lernenden aus. Sie lernen Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und entfernen sich damit von der noch häufig verbreiteten passiven „Konsumhaltung“”* (Müller & Gidion 2001, S. 5). Außerdem wird einerseits die Selbstständigkeit der Lernenden durch unterschiedliche Sozialformen unterstützt, andererseits können die Lernenden ein Verhalten entwickeln, um die Meinungen der anderen

Gruppenmitglieder zu respektieren und manchmal auch zu akzeptieren, da sie innerhalb Gruppen gemeinsam und vielschichtig lernen und sich gegenseitig unterstützen. Dazu bringt Schiffler Folgendes zum Ausdruck:

Die Förderung der Selbstständigkeit bedeutet für den Fremdsprachenlerner, dass er lernt, die Fremdsprache zu lernen bzw. in steigendem Maße sich selbst zu unterrichten. Die Kooperation in Partner- und Gruppenarbeit und in Form der verantwortlichen Partnerschaft ist hierzu ein geeigneter Weg. (Schiffler 1998, S. 36)

Demgegenüber führte Linthout ein weiteres Argument an und gibt zu bedenken, dass das Lernen und Arbeiten in der Gruppe für einige ungewohnt sein könne und es einer sorgfältigen Begleitung bedürfe, Kritik zu akzeptieren und zu üben, das eigene Verhalten und das anderer zu beurteilen (vgl. Linthout 2004, S. 33).

Außer der oben beschriebenen Sozialformen gibt es noch die Projektarbeit, die eine der Arbeitsformen ist und die Zusammenarbeit der Lernenden in Gruppen fördert. *“In der Projektarbeit spielen Wissen, Erfahrung, Anschaulichkeit, Probandeln mit allen Sinnen zusammen. Auch die schwächeren Lernenden haben dabei die Möglichkeit, sinnvoll an dem Produkt mitzuarbeiten”* (Linthout 2004, S. 102). Der Fremdsprachunterricht soll die Lernenden auf den Alltag vorbereiten, damit sie in der Fremdsprache in realen Situationen kommunizieren können. *“Dies geschieht am besten dadurch, dass man Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun”* (Funk u.a. 2014, S. 127). Daher trägt die Projektarbeit einen Beitrag zum sozialen Lernen, dem man im Fremdsprachenunterricht besonders den Vorrang gibt, weil sie soziale und persönliche Fähigkeiten der Lernenden fördert. Dazu teilt Linthout Folgendes mit:

Um ein gemeinsam das Ziel zu erreichen, das Problem zu lösen und ein Produkt zu erstellen, müssen die Gruppen zusammenarbeiten. Zusammenarbeit, gegenseitige Rücksichtnahme, Abstimmung der Ergebnisse, Kritik üben und erfahren, Informationsweitergabe, Festlegen und Einhalten von Verhaltensregeln werden in der Projektarbeit praktiziert. (Linthout 2004, S. 102)

Wicke ist der Meinung, dass es den Lernenden bewusst ist, dass sie selbstständig bei der Projektarbeit arbeiten und unterschiedliche Arbeitstechniken benutzen. Daher brauchen sie die direkte Aufsicht des Lehrenden nicht (vgl. Wicke 2000). *“Weiterhin müssen sich Lehrer und Schüler gegenseitig in der Arbeit unterstützen und gemeinsame Erfolge anerkennen. Regeln für den Umgang miteinander müssen gefunden und angewendet werden und schließlich müssen alle Beteiligten ihre Arbeit selbst bewerten können”* (Wicke 2000, S. 14). All dies führt zu einer kooperativen Lehrer-Schüler-Beziehung. Der Lehrende kann den Lernenden während der drei Sozialformen und der Projektarbeit Hilfestellungen geben, um sie auf ihrem handlungsorientierten Lernweg zu begleiten. Die im Vordergrund stehenden Aufgaben des Lehrenden während der Arbeits- und Sozialformen werden wie folgt von Funk beschrieben:

- die begleitende Beobachtung,
- die Beratung der Gruppenprozesse,
- das Anregen weiterer Lösungsvorschläge,
- das lernwirksame Sicherstellen der Ergebnisse zum Beispiel durch mündliche/schriftliche Zusammenfassung an der Tafel oder auf Folie.

(Funk u.a 2014, S. 150)

Der Lehrende moderiert und leitet den selbstständigen Lernprozess der Lernenden an. Je mehr vielschichtige Möglichkeiten zum handlungsorientierten Lernen der Lehrende den Lernenden bietet, desto stärker kann ihre Beteiligung am Unterrichtsgeschehen erhöht werden. Die teilnehmergerecht durchgeführten Arbeits- und Sozialformen sind daher für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht von Nöten.

Probleme bei der Durchführung des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts

Neben den bislang erwähnten Vorteilen bei der Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts gibt es *“aber auch Stolpersteine und mögliche Hindernisse”*

(Linthout 2004, S. 35). Denn der Lehrende ist nicht mehr der Allwissende bzw. Wissensvermittler, sondern hat er eine neue und wichtige Rolle als *“Berater”* und *“Moderator”* des Unterrichts (Linthout 2004, S. 32). Diese neue Rolle im handlungsorientierten Unterricht stellt an den Lehrenden hohe Anforderungen. Er sollte diese Unterrichtsform gut beherrschen und es sollte ihm klar sein, wie er die Techniken sowie die lernerorientierten Lernaktivitäten im eigenen Unterricht einsetzen wird. Das erfordert eine gute Unterrichtsvorbereitung des Lehrenden. Bei der Durchführung der handlungsorientierten Lernaktivitäten ist der Zeitaufwand ebenfalls sehr hoch. Die Lerninhalte haben auch eine entscheidende Rolle für die Leistungsbereitschaft der Lernenden. *“In der kognitiven Lernpsychologie geht man davon aus, dass zu erlernende Inhalte geeignet strukturiert und repräsentiert werden müssen, um von dem Lerner adäquat aufgenommen zu werden”* (Witte & Harden 2010, S. 1326). Mittels der realitätsnahen Lernaktivitäten und Aufgaben sowie der aktiven Teilnahme am Unterricht können die Lernenden in der Sprache selbstverantwortlich handeln, wobei sie auch ein Zusammengehörigkeitsgefühl mit ihren Mitschülern empfinden. Es ist aber nicht einfach, die Lernenden sofort in diesen Prozess einzubinden. *“Sollte der Lernprozess nicht erfolgreich verlaufen, werden die Ursachen dafür der unpassenden Repräsentation (Didaktik, Methodik), dem Medium (Lehrbuchdesign, Unterrichtsstil) oder dem Lernenden (Motivation, Aufmerksamkeit) zugeschrieben”* (Witte & Harden 2010, S. 1326). Daher muss der Lehrende in einem solchen Fall nach den Gründen suchen.

Außerdem können der handlungsorientierte Unterricht und dessen Schwerpunkte den Lernenden am Anfang ein wenig ungewohnt vorkommen. Deswegen sollte der Lehrende ihnen Zeit geben, bis sie mit den lernerorientierten Aktivitäten und vielfältigen Arbeits- und Sozialformen umgehen können.

Lernende, die noch keine oder nur geringe Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht haben, können anfänglich unsicher und hilflos sein. Es ist nicht leicht, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und das eigene Lernen zu beobachten. Sie müssen in kleinen Schritten zu mehr Selbstständigkeit und

Eigenverantwortung hingeführt werden. In der Gestaltung, Überwachung und Auswertung ihres eigenen Lernprozess brauchen sie am Anfang eine stärkere Steuerung. (Linthout 2004, S. 32)

Als Berater und Verantwortungsträger hat der Lehrende hier eine besondere Rolle, um eine negativen Einstellungen der Lernenden gegenüber dem handlungsorientierten Unterricht zu vermeiden. Wenn sie sich vor der Teilnahme an handlungsorientierten Aktivitäten scheuen, können sie zum Beispiel in unterschiedlichen Sozialformen lernen und damit würde ihre Selbstständigkeit gefördert.

Deswegen sprechen sich nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende machmal für den Frontalunterricht aus. Nach Ansicht von Wicke hat *“der Frontalunterricht (...) schon immer seinen festen Platz im Unterricht. Er findet am besten besonders in den Unterrichtsphasen Verwendung, in denen es z.B. um die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen geht oder wenn ein Test oder eine Klassenarbeit ansteht”* (Wicke 2000, S. 9 f.) In diesem Unterricht werden sowohl dem Lehrenden als den Lernenden bestimmte Rollen zugewiesen. Alle wissen, was von ihnen in diesem Unterrichtsgeschehen erwartet wird. Der Lehrende ist Wissenvermittler und der Lernende ist Zuhörer (vgl. Funk u.a 2014). Trotz der negativen Meinungen über den Frontalunterricht sollte man auch auf seine Vorteile hinweisen, von denen man profitieren kann. Denn *“bietet der Frontalunterricht gute Möglichkeiten für das Lehrer-Schülergespräch, zum Beispiel bei Arbeitsanweisungen”* (Wicke 2000, S. 9 f.).

Im Vergleich zum handlungsorientierten Unterricht sind weitere Vorteile des Frontalunterrichts von Funk u.a. wie folgt dargestellt:

- schnelle Weitergabe des Unterrichtsstoffs,
- gleichzeitige Informationsvermittlung an alle Schülerinnen und Schüler,
- geringer Aufwand für die Unterrichtsorganisation,
- Anerkennung der fachlichen Autorität des Lehrers,

einfache und direkte Korrekturmöglichkeit. (Funk, u.a 2014, S. 58)

Die oben genannten Merkmale des Frontalunterrichts können dem Lehrenden dabei behilflich, ihn unbedingt für ein bestimmtes Lernziel einzusetzen. Der Lehrende soll aber dabei bedenken, ob es ihm klar ist, wie der Frontalunterricht seinen Unterricht bereichern kann. Bei der Vorbereitung des Unterrichts entscheidet er sich zuerst für die Unterrichtsgestaltung. Nach Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr soll er als Lehrende des Unterrichts die vorliegenden “Ich” Sätze bilden, die wie folgt beginnen:

Ich bevorzuge den Frontalunterricht, wenn ...

- ich etwas erklären will,
- ich etwas korriegeln will,
- ich die Aufmerksamkeit auf mich lenken will,
- es wichtig ist, dass alle Schüler dasselbe hören/sehen/diskutieren,
- mein Lehrvortrag der sprachliche Input für die Lerneinheit ist.

(2013, S. 83)

Wie schon erwähnt, kann der Frontalunterricht für bestimmte Lernstoffe bevorzugt verwendet werden. *“Wird der Unterricht jedoch nicht im Rahmen von Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Sozialformen, sondern fast ausschließlich frontal erteilt, besteht die Gefahr der Dominanz durch den Lehrer. Unter diesen Umständen werden die Schüler nicht dazu ermutigt, aktiv und engagiert mitzuarbeiten”* (Wicke 2000, S. 10). Daher ist es für den Lehrenden erforderlich, den Frontalunterricht auch mit lernerorientierten Aktivitäten zu bereichern.

Im Vergleich zum Frontalunterricht gibt es die aktive Sprachverwendung im handlungsorientierten Unterricht. Diese findet in vielfältigen Aktivitäten und in realistischen Situationen statt und ermöglicht ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen. Die bislang in inhaltszentrierten Schulen gemachten Erfahrungen und die Gewohnheiten von Lehrenden und

auch Lernenden im Frontalunterricht stellen ein Hindernis für die Praxis des handlungsorientierten Unterrichts dar.

Linthout hat auf die möglichen Gründe bei der Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts hingewiesen:

- die geringe Stundenzahl;
- das heterogene fremdsprachliche Vorwissen der Lernenden;
- die geringe mündliche Sprachkompetenz in der Zielsprache mit der Folge, dass die Muttersprache bei der Gruppenarbeit verwendet wird;
- die noch kaum vorhandenen fachlichen Kenntnisse der Auszubildenden. Die Behandlung von Problemen eines Sachfaches in der Fremdsprache erfordert daher eine doppelte Anstrengung.

(Linthout 2004, S. 35)

Ein anderer Grund können die mangelnden Kenntnisse des Lehrenden an der Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts sein. Wie Linthout betont, verwenden die Kinder in der Gruppe ihre Muttersprache, *“wenn der beratende Lehrer nicht in Hörweite ist. Daher bedürfen die Kleingruppen bei dieser Sozialform besonderer Betreuung* (Wicke 2000, S. 11). Die Muttersprache kann man aber auch in der Gruppenarbeit einsetzen, obwohl ihre Verwendung negativ angesehen wird. Besonders kann sie hilfreich sein, wenn die Lernenden keine ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse haben (vgl. Wicke 2000).

Ungeachtet der oben genannten Hindernisse sollte der Lehrende den handlungsorientierten Unterricht bevorzugen (vgl. Linthout 2004). Ende, u.a. bemerken ergänzend zu diesen Aussagen, dass der Lehrende in einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht nur Wissen und Sprachlernstrategien vermitteln soll, sondern er noch andere Aufgaben hat, um solche Hindernisse zu beseitigen. Außerdem soll er den Lernenden seine Unterstützung für die Teilnahme an Lernaktivitäten anbieten. Mithilfe von

Sozialformen können die Lernenden neue Rollen im Unterricht übernehmen. Bei der Bewältigung der Aufgaben im Zusammenhang mit diesen neuen Rollen spielt der Lehrende ebenfalls eine zentrale Rolle. Wenn die Lernenden in Gruppen arbeiten, können sie viel voneinander lernen und profitieren. Der Lehrende sollte ihnen dazu genug Möglichkeiten geben (vgl. Ende u.a. 2013).

Schiffler gibt diesbezüglich an, dass es heute immer noch Lehrende gäbe, die ihren Unterricht nicht handlungsorientiert durchführen. Seiner Meinung nach üben die Lernenden in solchem Unterricht meistens die Aussprache und Grammatik. Aus dem genannten Grund haben sie die Defizite in den vier Fertigkeiten, bzw. Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, weil sie nicht gleichzeitig und genug geübt werden können. Die leistungsschwächeren Lernenden nehmen mit der Zeit weniger an den Lernaktivitäten teil und verlieren ihre Lust am Lernen. Es macht es dann auch für den Lehrenden schwierig, ihre Motivation wieder zu steigern. Schiffler vertritt die These, dass der handlungsorientierte Unterricht die Entwicklung dieser ungewünschten Phase vermeide (vgl. Schiffler 1998). Ende u.a. heben außerdem hervor, dass der handlungsorientierte Unterricht lernerorientiert ist und die Lernenden dazu ermutigt, durch Tun zu lernen (vgl. Ende u.a. 2013). Im handlungsorientierten Unterricht wird Lernen als ein lebenslanger Prozess gesehen. Obwohl viele Aktivitäten als Zeitaufwand gesehen werden, sollte man genug Zeit in Übungen, spielerische Elementen und Sozialformen investieren. Alles, was im Unterricht als teilnehmergerecht und gewissenhaft durchgeführt wird, übt einen spürbaren und nachhaltigen Einfluss auf das weitere Unterrichtsgeschehen aus.

TEIL III

KULTURVERMITTLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Fremdsprachenunterricht fördert die Lernenden, um ihre kulturellen Horizonte zu erweitern und empathiefähig zu werden, indem sie den Andersdenkenden zu respektieren lernen. Aus diesem Grund sollte man im Fremdsprachenunterricht großen Wert darauf legen, dass der Unterricht durch landeskundliche und kulturelle Themen ergänzt wird.

Für Bleyhl sollte der Sprachunterricht das Ziel haben, *“dem Lerner die Möglichkeiten zu verschaffen, an der anderssprachigen Kultur ebenfalls teilhaben zu können”* (1994, S. 14). Denn *“Fremdsprachenlernen heißt: Zugang zu einer anderen Kultur suchen”* (Krumm 1994, S. 98 zit. nach Biechele & Padrós 2003, S. 11). Wenn Informationen über Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder im Fremdsprachenunterricht nicht fehlen, können die Lernenden nicht nur neue Sprachkenntnisse erwerben, sondern sie gewinnen auch interkulturelle Kompetenzen.

Allgemein werden mit der Fremdsprachenbildung die folgenden Punkte erzielt:

- das Kennenlernen fremder Kulturen einschließlich geographischer, geschichtlicher, ökonomischer, politischer und sozialer Aspekte
- die Ausprägung der Bereitschaft, sich mit der anderen Kultur/anderen Kulturen auseinander zu setzen
- die Entwicklung interkultureller Sensibilität und Toleranz
- die kontrastive Betrachtung der eigenen und der fremden Kultur

(Walther 2006, S. 26)

Allein mit der Wortschatz- und Grammatikvermittlung können im Fremdsprachenunterricht diese Ziele nicht erreicht werden. Die Kultur der Zielsprache sollte in den Unterricht mit abwechslungsreichen Techniken, Lernstrategien, Aufgaben und Übungen miteinbezogen werden. Die Einbeziehung der kulturellen Lerninhalte in den Unterricht leisten

einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen, kulturellen und persönlichen Entwicklung der Lernenden.

Wie Voltaire in seinem Satz *“Kennst du viele Sprachen – hast du viele Schlüssel für ein Schloß”* zum Ausdruck gebracht hat, ist es in der heutigen Welt von großer Bedeutung, weitere Sprachen außer der Muttersprache zu lernen. Die Fremdsprachenkenntnisse öffnen neue Türen zu anderen Kulturen, d.h. neue Türen, Menschen aus anderen Kulturen besser zu verstehen.

Das Erlernen einer Fremdsprache eröffnet den Zugang zu anderen Kulturen, somit auch zu anderen Denkart und Verhaltensweisen. Die Begegnung mit der fremden Kultur eröffnet einerseits den Zugang zu dieser und kann, wenn der Fremdsprachenunterricht pädagogisch sinnvoll strukturiert wird, zu einer aufgeschlossenen Haltung der anderen Lebensart gegenüber führen. (Tapan 2000, S. 39)

Die Erfahrungen mit jeder neu gelernten Sprache erweitern die kulturellen und sprachlichen Horizonte des Individuums und tragen auch zur Entwicklung der Persönlichkeit bei. Dies führt dann zur Entfaltung seiner Fähigkeiten und individuellen Eigenschaften. Neben den persönlichen Beiträgen zum Individuum spielt die Sprache auch für die Gesellschaft eine wichtige Rolle. Denn *“durch die Sprache können (...) abstrakte Dinge, Gedanken und Vorgänge beschrieben werden. Durch Sprache können so Regeln aufgestellt werden, die das Zusammenleben in einer Gemeinschaft regeln”* (Biebighäuser 2014, S. 27). Dies bildet dann die Kultur. Daher ist das Erlernen einer Sprache kulturbedingt. *“Sprache als wichtiges menschliches Verständigungsmittel ist Ausdrucksmittel der Kultur einer menschlichen Gemeinschaft”* (Erdmenger 1996, S. 24). Walther vertritt hierzu die Ansicht, dass *“die Schüler (...) lernen [müssen], bewusst mit Sprache umzugehen und kulturelle wie gesellschaftliche Zusammenhänge, in denen sie verwendet wird, zu erfassen”* (Walther 2006, S. 19). Daher müssen sich die Lernenden im Klaren über die an sie gestellten Anforderungen sein, die Sprache und Kultur, mit allen Bestandteilen zu erlernen und zu verstehen.

Im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts lernen die Lernenden nicht nur die Zielsprache kennen, sondern auch die Kultur der Zielsprache. Neben der Vermittlung der lexikalischen oder grammatischen Einheiten der Zielsprache sollen die Fremdsprachenlehrenden auch kulturkundliche Informationen weitergeben. Denn *“eine Fremdsprache lehren bedeutet nicht nur, das sprachliche Wissen der Lerner qualitativ zu steigern, auch nicht allein die kommunikative Kompetenz zu fördern, sondern vielmehr dieses Wissen und Können zusammen mit den zielsprachenlandsbezogenen kulturellen und landeskundlichen Aspekten zu vermitteln”* (Ünver 2005, S. 213) Wie Ünver hervorgehoben hat, reicht es nicht aus, dass die Lernenden nur über gute sprachliche Kenntnisse verfügen. Die landes- und kulturkundlichen Informationen hängen mit dem Erwerb der Kompetenzen wie interkulturelle oder soziale Kompetenzen, unter anderem Toleranz, Solidarität, Verantwortungsgefühl und Akzeptanz, zusammen und haben dann eine Bedeutung.

Sprache und Kultur

Nach Meinung von Biebighäuser sind Kultur und Sprache eng miteinander verbunden. Sie fügen sich zusammen. *“Zum einen ist die Sprache ein Teil der Kultur selbst, zum anderen erlaubt es Sprache, Kultur zu abstrahieren und zu speichern. Kultur und Sprache bedingen sich damit gegenseitig”* (Biebighäuser 2014, S. 27). Nach Göhring beinhaltet die Kultur alles, was man über das Zielsprachenland wissen und wahrnehmen muss (vgl. Göhring 2007). Mit dem Satz *“Selbst ein einzelnes Wort, ein einzelner Begriff spiegelt die Kultur eines Landes wider”* definiert Wicke die Kultur (Wicke 1995, S. 13). Die Definition des Begriffs “Kultur” lautet nach Onur Bilge Kula: *„Unter Kultur wird hier alles subsumiert, was Menschen im Prozeß ihres Unabhängigwerdens von Natur und deren Beherrschung konkretisiert haben sowie alle Bemühungen um eine humane, demokratische Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens.“* (Kula 1989, S. 45 zit. nach Akpınar Dellal 2013, S. 32).

Thomas definiert die Kultur detailliert wie folgt:

Kultur ist ein generelles, universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung. (Thomas 1993b, S. 380 zit. nach Bechtel 2003, S. 50)

Aus den Definitionen des Begriffs "Kultur" ist ersichtlich, dass die Kultur sämtlichen Informationen über eine Gesellschaft und über ein Land und dessen Vertreter umfasst. Daher sollten die Lernenden im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit finden, alle Bestandteile der Kultur des Zielsprachenlandes kennenzulernen. Dank dem Gelernten aus Fremdsprachenunterricht können sie ihre Kenntnisse sowohl über ihre eigenen als auch über fremde Kultur vertiefen. Die Lerninhalte, Aktivitäten und Übungen im Fremdsprachenunterricht, die den Vergleich beider Kulturen ermöglichen, dienen besonders dazu, bei Lernenden positive Gefühle wie Empathie für den anderen, gegenseitigen Respekt sowie Toleranz gegenüber einem anderen und kritisches Denken zu verstärken. Deswegen muss man sich nach Rampillons Meinung auf die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts konzentrieren. Die wichtigsten Aufgaben eines Fremdsprachenunterrichts sind:

- die unterschiedlichen Lebensformen der fremden Welt wie auch der eigenen Welt zu erklären und erklärbar zu machen,
- für Handlungsweisen und Reaktionen von Menschen anderer Kulturen sensibel zu machen und die Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln,
- eine kritische Distanz zur eigenen Position und damit ein Bewusstsein für die eigenen Normen aufzubauen, das letztlich dazu beitragen kann, eine eigene Identität zu entwickeln. (Rampillon 1990, S. 7, zit. nach Walther 2006, S. 19)

Ebenso wie Rampillon ist Baur der gleichen Ansicht über die Funktion des Fremdsprachenunterrichts und ergänzend zu den von ihm gegebenen Aufgaben glaubt er, dass der Fremdsprachenunterricht den Erfolg erreicht,

wenn er den Lernenden dazu anregt und befähigt, sich auch im Anschluss an einen organisierten Lernprozess selbstständig mit der Zielkultur auseinanderzusetzen und seine Kenntnisse in der Fremdsprache zu erweitern. Das heißt, der Lerner soll auf der einen Seite nicht nur die Fähigkeit, sondern auch einen Antrieb erhalten, seine Kenntnisse in realen Kommunikationssituationen mit Sprechern der Zielsprache zu verwenden, auf der anderen Seite soll der Antrieb zum selbstständigen Weiterlernen der Fremdsprache gefördert werden. (Baur 1990, S. 14)

Eine fremde Sprache steigert das Verständnis und den Respekt gegenüber anderen Menschen und ermöglicht den Lernenden, die Welt anders zu sehen und wahrzunehmen. Die Lernenden können hier auch eine neue Rolle einnehmen und ihre eigene Kultur objektiv betrachten. Diese neue Rolle gibt den Lernenden die Gelegenheit, ihre eigene Kultur, ihre eigene Position in der Gesellschaft und auch ihr Verhalten zu hinterfragen. Dies können sie am besten mit einem Vergleich, mit anderen Worten, mit der Auseinandersetzung beider Kulturen machen.

Die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden im Fremdsprachenunterricht könnten dem Schüler zur Erkenntnis der Denk- und Verhaltensweisen seiner Kultur bzw. zur kritischen Distanz und zur Selbsterkenntnis verhelfen. Mit ausgelöster Selbstkritik könnte die eigene herrschende Meinung über seine eigene Kultur einer distanzierten Revision unterzogen werden. (Akpınar Dellal 2013, S. 37)

Daher soll der Lehrende landeskundliche und kulturelle Themen effektiver in den Unterricht einbringen. Diese Themen sollen zunächst aktueller und für die Lernenden interessanter sein und *“ihre Neugier auf den Alltag und die Kultur anderer Länder soll so geweckt werden, dass sie Anregungen erhalten, sich mit der eigenen und der fremden Kultur sowie deren Sichtweisen und Wertstellungen kritisch und kontrastiv zu beschäftigen”* (Walther 2006, S. 24). Der Fremdsprachenunterricht ist der Ort, wo die Lernenden die andere Kultur besser verstehen können. Deswegen *“sollte die fremde Kultur in einer großen Vielfalt angeboten werden, damit sich den Lernenden eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in*

der fremden Kultur eröffnen können” (Maijala 2008, S. 13). Für Neuner und Hunfeld hat der Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht eine andere Bedeutung für die heutigen Lernenden. Sie möchten nicht mehr nur *“Körperteile oder Kleidungsstücke benennen”*, sondern sie haben mehr Interesse an der Kultur der Zielsprache. *“Wir müssen uns darum bemühen, die deutschsprachige Welt mit den Augen der Schüler sehen zu lernen, sonst besteht die Gefahr, dass wir Wissen “aufpfropfen”, das ihnen nichts bedeutet oder das sie mehr verwirrt als informiert”* (Neuner & Hunfeld 1993, S. 111).

Landeskunde und Kulturvermittlung

Im Fremdsprachenunterricht benötigen die Lernenden Informationen, die ihre eigene Welt widerspielen und mit denen sie ihre eigenen Erfahrungen machen können. Eine Fremdsprache besteht nicht nur aus der Grammatik oder dem Wortschatz. Man sollte deswegen den Fremdsprachenunterricht so gestalten, dass er den Umgang der Lernenden mit der Zielsprache fördert. Daher muss das Erlernen einer Fremdsprache als eine Chance wahrgenommen werden, nicht als Zwang. Denn gibt der Fremdsprachenunterricht den Lernern

die Möglichkeit, Einblick in eine fremde Welt zu bekommen und sie mit der eigenen Welt zu vergleichen. Themen, die für den Deutschunterricht aus pädagogischer Sicht sinnvoll sind, tragen zur Erweiterung der Lebenserfahrung der Schüler bei, indem sie Anknüpfungsmöglichkeiten an eigene Lebenserfahrungen bieten und zum Weiterfragen über die fremde und die eigene Welt anregen. (Neuner & Hunfeld 1993, S. 111)

In einem Fremdsprachenunterricht, in dem der Vergleich zweier oder mehrerer Kulturen behandelt wird, können die Lernenden anders über die eigene Kultur nachdenken und ihre eigenen Werte, Normen und Lebensweisen infrage stellen, denn es geht im Unterricht um eine Begegnung mit der fremden Kultur. Akpınar Dellal glaubt, dass die Begegnung der fremden Kultur die Lernenden fördert, ihre eigene Kultur zu bereichern (vgl. Akpınar Dellal 2013). Ergänzend dazu bringt sie zur Sprache, dass diese Begegnung *“zur Verständigung und Selbstverständigung [dient]. Die Lernenden entdecken mit Hilfe der*

interkulturell-landeskundlichen Themenfeldern neue Gedanken und neue Zusammenhänge, die über ihre eigene Welt hinausgehen und ihr eigenes Leben bereichern können” (2013, S. 47). Wie Akpınar Dellal äußert sich auch Tapan, ihrer Meinung nach *“verhilft die Begegnung mit der fremden Kultur zu einer Relativierung und Erweiterung der eigenen Kultur. Der Fremdsprachenunterricht ist also der Ort, wo Kulturen in einen gegenseitigen Dialog treten. Hier wird auf interkulturelle Kontakte vorbereitet”* (2000, S. 39). Da haben Lerninhalte, handlungsorientierte und realitätsbezogene Aktivitäten eine besondere Rolle, um einen sinnvollen Vergleich verschiedener Kulturen zu erreichen. Im Fremdsprachenunterricht sollten dazu die Lernenden in realitätsnahen Situationen versetzt werden, in denen sie sich mit der eigenen Kultur und mit fremden Kulturen auseinandersetzen. Daher *“sind das Eigene und das Fremde unmittelbarer Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts,”* damit die Lernenden aus diesem Vergleich einen wichtigen Vorteil ziehen (Akpınar Dellal 2013, S. 36). Der Vergleich sollte aber sorgfältig durchgeführt werden, ohne die Werte, den Glauben, die Haltungen oder Lebensweisen der fremden Kultur zu bewerten. Daher *“sollen die Schüler befähigt werden, sowohl Verständnis, Achtung und Toleranz für die andere Kultur aufzubringen als auch eine differenzierte Einstellung nicht nur zu sich selbst, sondern auch zur eigenen Gesellschaft zu gewinnen”* (Walther 2006, S. 24). Der Fremdsprachenunterricht führt die Lernenden und die Vertreter anderer Kulturen zusammen, indem er ermöglicht, die Stereotypen oder Vorurteile abzubauen oder die schon bestehenden Beziehungen zwischen den Ländern zu verstärken. Den kulturellen Themen kommt deswegen die Aufgabe zu, in den Lernenden ein interkulturelles Bewusstsein für fremde Kulturen und eine Sensibilität für deren Traditionen, Denk- und Handlungsweisen oder Gewohnheiten zu wecken. Die handlungsorientierten Lernaktivitäten sollten auch im Rahmen der Kulturvermittlung im Unterricht eingesetzt werden, damit die Lernenden in der Sprache handeln und Erfahrungen über die Kultur der Zielsprache sammeln können.

Durch einen Fremdsprachenunterricht, in dem landeskundliche und kulturelle Informationen eine ausschlaggebende Rolle spielen, können die Lernenden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur erkennen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, sich den Angehörigen der fremden Kultur gegenüber korrekt zu verhalten. *“Deshalb ergibt sich für den Sprachunterricht die Forderung, sprachliches Verhalten zu erlernen und anzuwenden in Situationen, in denen sprachlicher Ausdruck und sprachliches Umfeld eine Einheit bilden”* (Erdmenger 1996, S. 28). Bei der Vermittlung der Kultur spielt die Landeskunde eine wichtige Rolle, weil sich die kulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts auf die Landeskunde gründen.

Die eminente Bedeutung der Landeskunde für den Spracherwerbsprozess wurde in jedem Ansatz der Fremdsprachendidaktik- sowohl im grammatisch-strukturalistischen, dem audiovisuellen als auch dem sogenannten pragmatisch-kommunikativen – eindeutig hervorgehoben, denn ohne die entsprechenden Informationen über die kulturellen Gegebenheiten des jeweiligen Ziellandes wäre der Lernerfolg nach Meinung der Experten eindeutig in Frage stellt. (Wicke 2000, S. 17)

Obwohl man in jedem Ansatz Interesse für die Landeskunde zeigte, war sie *“bis zu den 1970er Jahren kein wesentliches Diskussionsthema im Bereich Fremdsprachendidaktik gebildet”* (Akpınar Dellal 2013, S. 20). Damals wurde Landeskunde als *“ein eigenständiges Fach”* gesehen und deren Inhalte wurden getrennt vom Sprachunterricht vermittelt (Wicke 2000, S. 17; vgl. Walther 2006). Auch gab es keine Einheit bezüglich der landeskundlichen Inhalte (vgl. Wicke 2000). Nach Meinung Wickes hatten die Didaktiker die Aufgabe, *“bestimmte Inhalte aus der Geographie, der Geschichte und der Kultur eines Landes auszuwählen und diese kognitiv zu vermitteln”* (Wicke 2000, S. 17). Darüber schreibt Sercu Folgendes:

Der Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hat traditionell versucht, den Lernern die "Wahrheit" über die mit der fremden Sprache assoziierten Kultur(en) zu vermitteln. Lerner werden mit einer Versammlung oft vereinzelter kultureller Inhalte konfrontiert, die ihnen ein repräsentatives Bild vermitteln sollen. (Sercu 2000, S.8)

Die im Rahmen der Landeskunde vermittelten Informationen stehen daher meistens in einem inhaltlich gleichen Zusammenhang und umfassen Kultur, Politik, Geographie, Wissenschaft, Medien, Freizeit und Hobbys, Alltagsleben, Essgewohnheiten, Traditionen, gesellschaftliche Werte und Normen, Wirtschaft, Sehenswürdigkeiten usw. (vgl. Sercu 2000; Walther 2006).

Für Biebighäuser (2014) ist die Kultur der zentrale Gegenstand der Landeskunde. *“Unabhängig davon, ob es sich um einen Grammatikunterricht oder um einen auf die sprachlichen Fertigkeiten zentrierten Unterricht handelt, kulturelle und landeskundliche Inhalte gehören stets zum Alltag des Fremdsprachenunterrichts”* (Ünver 2005, S. 213). Obwohl die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt, gibt es keine genauere Definition, was Landeskunde heißt. Es ist also bereits deutlich, dass *“weder im terminologischen, noch im ideologischen, methodischen oder didaktischen Bereich [...] Einigkeit darüber (herrscht), was Landeskunde ist oder sein sollte, welche Lerninhalte in den Landeskundeunterricht Eingang finden sollen”* (Watrowski 2002, S. 50 zit. nach Güler 2005, S. 1). Trotz der unklaren Definition könnte man vielleicht durch Verallgemeinerungen den Inhalt der Landeskunde beschreiben, da die Informationen über das Zielsprachenland bei der Kulturvermittlung eine wichtige Rolle spielen. Aus diesem Grund besteht das Thema der Landeskunde im Wesentlichen darin, *“die Gesamtheit der kulturellen, sozioökonomischen, geschichtlichen Begebenheiten”* eines Landes zu vermitteln, dessen Sprache als Fremdsprache gelehrt wird (Schmied 1980, S. 290 zit. nach Akpınar Dellal 2005, S. 2). Nach Erdmenger *“beschäftigt sich [Landeskunde] mit der Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen und den Situationen, in denen Angehörige einer bestimmten Sprachgemeinschaft ihr Zusammenleben regeln. Ihr Anliegen ist die Kenntnissvermittlung über fremde Länder und ihre Bewohner”* (Erdmenger 1996, S. 31). Akpınar Dellal ist der Auffassung Landeskunde sei *“im Allgemeinen die Summe aller ein Land und seine Bevölkerung betreffenden*

Informationen” (Akpınar Dellal 2013, S. 34). Ergänzend zu den Definitionen der Landeskunde weisen Ehlers, Kaikkonen u. Noguchi auf vier Zieldimensionen der Landeskunde hin, die in Bezug auf ihre Themen verschiedene Schwerpunkte haben.

Die vier Zieldimensionen der Landeskunde lauten nach Ehlers u.a wie folgt:

1. Vermittlung von Wissen über Faktisches, wie z.B. Schulsystem, Sozialstruktur, geographische Gliederungen, regionale Grenzen des deutschsprachigen Raumes.
2. Erschließung von mentalen Gegebenheiten des anderen Kulturraumes und damit Wissenserwerb über Konzepte, Glaubens- Wert- und Ideensysteme, die wiederum gesellschaftliches Handeln und Erfahrungen bestimmen.
3. Entwicklung von Interpretationsstrategien und Fremdverstehensfähigkeiten einschließlich des Repertoires an Zeichen und kulturellen Codes, das für die Entschlüsselung von fremden Texten und Phänomenen erforderlich ist.
4. Pädagogische Ziele: Abbau von Vorurteilen, Erziehung zu Toleranz, Entwicklung von Empathiefähigkeit und Wahrnehmungsschulung für Fremdphänomene.

(Ehlers u.a. 2002, S. 100)

Die von Ehlers u.a. gegebenen Zieldimensionen werden heute auch in den unterschiedlichen Präsentationsformen der Landeskunde behandelt, die unter anderem faktische, kommunikative, interkulturelle Landeskunde genannt werden.

Bei der Vermittlung der Landeskunde stehen nicht nur die sprachlichen Kenntnisse im Vordergrund, sondern die problemlose Interaktion in Handlungsbereichen der fremden Kultur, wie Ehlers u.a. sie wie folgt unterstreichen:

Es geht nicht nur darum, die Sprache zu beherrschen, sondern mehr noch darum, sich auszukennen in der anderen Welt, sich in ihr sprachlich und handelnd bewegen zu können und bei räumlicher Distanz eines Lerners verschiedene Bezugnahmen auf diese Welt und ihre Angehörigen herstellen zu können (...). (2002, S. 98)

Das landeskundliche Wissen gibt den Lernenden nicht nur die Gelegenheit, sich in der fremden Kultur zurechtzufinden, sondern die Lernenden können mit Hilfe der

landeskundlichen Kenntnisse in der Fremdsprache kommunizieren und ein Verständnis für die fremde Kultur entwickeln (vgl. Erdmenger 1996). Daher betonen Ehlers u.a. die Notwendigkeit der landeskundlichen Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Nach ihrer Meinung *“[bildet] ein allgemeines Kriterium für die Auswahl landeskundlicher Themen/Sachverhalte (...) das Ziel, angemessen in der Fremdsprache mit Angehörigen der Zielkultur kommunizieren zu können und über die bekannten Alltagsfertigkeiten, wie nach dem Weg fragen oder eine Fahrkarte kaufen (...)”* (2002, S. 98).

Bei der Vermittlung des landeskundlichen Wissens spielen drei Ansätze die entscheidenden Rollen (vgl. Rösler & Würffel 2014, S. 92; Biechele & Padrós 2003, S. 15-55; Wicke 1995, S. 7-12). Um den Lernenden die Informationen über ein Zielsprachenland zur Verfügung zu stellen, wurde bis in die 1970er Jahre die faktische Landeskunde verwendet. Die faktische Landeskunde zielt sowohl auf die Vermittlung von Tatsachen wie Wirtschaft, Politik, Geografie, Geschichte als auch auf die Darstellung der Lebensweise, Sitten und Gebräuche im deutschsprachigen Raum (vgl. Rösler & Würffel 2014; Ehlers u.a. 2002; Biechele & Padrós 2003). Damals wurde Landeskunde als ein anderer Fachbereich vermittelt. *“Sie ist nicht in den Sprachunterricht integriert und wird häufig in extra hierfür angesetzten Stunden unterrichtet. Aufgrund der Komplexität der Inhalte wird zudem die Unterrichtssprache häufig die Muttersprache der Lernenden verwendet”* (Biebighäuser 2014, S. 31). *“In Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache sind diese Bereiche dokumentiert in Bildmaterial, Sachtexten, Tabellen, Graphiken und Landkarten zu typischen Themen, wie Wohnen, Reisen, Geographie, Schul-/Ausbildung, Beruf, Parteien”* (Ehlers u.a. 2002, S. 97). Daher stützen sich die Themen der faktischen Landeskunde auf *“die Aneignung von Wissen und Fakten, das sog. enzyklopädische Wissen”* (Otero Moreno 2004, S. 43). Auf die Bedürfnissen der Lernenden wird in dieser Landeskunde nicht eingegangen und ihnen in den Lehrplänen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Biebighäuser 2014). Die

Lerninhalte entsprechen denen der Fortgeschrittenen (vgl. Otero Moreno 2004; Biebighäuser 2014) Heute findet die faktische Landeskunde immer noch Verwendung im Fremdsprachenunterricht.

Da die faktische Landeskunde nicht ganz den Kontakt zu den Angehörigen der deutschen Kultur ermöglichte, gab es einen Übergang in die kommunikative Landeskunde. *“Dieser Landeskundeansatz orientiert sich am übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz”* und entstand *“etwa ab Ende der 1970er-Jahre”* (Rösler & Würffel 2014, S. 95). Damals wurde die Landeskunde getrennt von der Fremdsprache unterrichtet. Da es aber um einen direkten Zusammenhang zwischen dem Fremdsprachenunterricht und der Landeskunde ging, wurde darauf verzichtet, sie getrennt zu vermitteln. In der kommunikativen Landeskunde wurde dann die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Biebighäuser 2014). *“Die Themenauswahl der kommunikativen Landeskunde findet durch eine Hierarchisierung der landeskundlichen Themen statt, wobei die Grundbedürfnisse der Menschen an oberster Stelle stehen und die Themen nach und nach differenzierter und abstrakter werden”* (Biebighäuser 2014, S. 34). In der kommunikativen Landeskunde, die *“handlungsorientiert”* ist, sind *“die Interessen, Erfahrungen und Kenntnissen der Lernenden”* auch von Nöten (Otero Moreno 2004, S. 45). Otero Moreno vertritt diesbezüglich die Ansicht, dass diese Landeskunde einen Beitrag dazu leistet, dass *“sprachliche Handlungen im Alltag gelingen und alltagskulturelle Phänomene der Zielkultur verstanden werden”* (Otero Moreno 2004, S. 45). Daher haben die Themen der kommunikativen Landeskunde einen Bezug zum Alltag des Zielsprachenlandes (vgl. Biebighäuser 2014).

Diese [Themen] orientieren sich an den Interessen und Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden- also an den Situationen der fremden Alltagskultur, mit denen die Lernenden wahrscheinlich in Kontakt kommen werden. Die Kenntnis der Alltagskultur der Zielsprache dient als Referenzwissen, um sich in der Alltagskultur sprachlich angemessen verhalten zu können. (Biechele & Padrós 2003, S. 43)

Nach der Meinung von Biebighäuser erzielt man in der kommunikativen Landeskunde *“nicht mehr die Vermittlung eines möglichst umfassenden, vollständigen Deutschlandbildes, sondern die kommunikative Kompetenz der Lernenden”* (2014, S. 33). Auch in den Lehrwerken, deren Inhalt auf der kommunikativen Landeskunde basiert, werden *“authentische Texte präsentiert, die gleichermaßen informations- und handlungsbezogen sind. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Grammatik (oder vielmehr die grammatische Korrektheit) in den Hintergrund gerät”* (Otero Moreno 2004, S. 45). Hinzufügend geben Rösler und Würffel an, dass in der kommunikativen Landeskunde typische Textsorten verwendet werden. Sie führen dafür *“Fahrpläne, Speisekarten, Stadtpläne, Anzeigen und Formulare”* als Beispiele an (2014, S. 95). Diese Beispiele sind für die Lernenden von Vorteil, weil sie *“sich später einmal selbstständig in einem zielsprachigen Land zurechtfinden können müssen”* (Biebighäuser 2014, S. 33).

Nach der faktischen und kommunikativen Landeskunde gibt es als dritten landeskundlichen Ansatz die interkulturelle Landeskunde. Nach Wickes Meinung ist *“die Forderung nach einem interkulturellen Ansatz in der Didaktik der Landeskunde (...) nicht neu und im Laufe des letzten Jahrzehnts ist die kontrastive Aufarbeitung landeskundlicher Inhalte immer mehr zu einem festen Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts geworden”* (2000, S. 16 f.) Diese Landeskunde *“hat sich Ende der 1980er Jahre entwickelt”* (Biebighäuser 2014, S. 38) und gilt als die Weiterentwicklung der kommunikativen Landeskunde (vgl. Rösler & Würffel, 2014; Biebighäuser 2014). Denn

es wurde erkannt, dass Verständigungsfähigkeit in einer Fremdsprache nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden kann. Damit erhielt die Landeskunde eine Aufwertung, denn Kulturverstehen und Fremdverstehen trat als gleichberechtigtes Lernziel neben das Ziel fremdsprachlichen kommunikativer Kompetenz. (Zeuner 2010, S. 1472)

Im Unterschied zu der kommunikativen Landeskunde beabsichtigt man mittels der interkulturellen Landeskunde die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden zu erhöhen und ihre

kommunikative Kompetenz zu entwickeln, die denen bei der Verständigung mit den Menschen des Zielsprachenlandes hilft (Wicke 1995, S. 14; Rösler & Würffel 2014, S. 95; Biebighäuser 2014, S. 38).

Auch im interkulturellen Ansatz ist Wissen über die andere Kultur die Grundlage für Verstehen, aber zum einen wird dieser Wissensstoff nicht aufgrund möglichst vollständiger Landesbilder wie beim kognitiven Ansatz gewonnen, sondern interkulturelle Landeskunde andere Selektionskriterien für ihre Inhalte. Zum anderen bleibt interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissenvermittlung stehen und er willt auch nicht in erster Linie Informationen vermitteln. (Zeuner 2010, S.1472)

Zusätzlich zu dem landeskundlichen Wissen über die Zielsprachenkultur handelt es sich bei der interkulturellen Landeskunde *“um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften”* (Pauldrach 1992, S. 8 zit. nach Biebighäuser 2014, S. 38). Wicke (1995) hält es nicht für wichtig, dass die Lernenden bei der Verständigung mit den Angehörigen der fremden Kultur die grammatischen und syntaktischen Regeln richtig benutzen. Sie sollten vielmehr die Fähigkeit haben, den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur zu erkennen. Daher erleichtert diese Fähigkeit ihr Verständnis für fremde Kulturen und *“die Lernenden lernen darüber hinaus, Phänomene aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, sich in andere einzufühlen (empathisch zu sein) oder auch eine kritische Toleranz zu entwickeln”* (Rösler & Würffel 2014, S. 95). Ünver (2006) weist darauf hin, dass die Lernenden bei Erstellung ihrer eigenen Materialien zur interkulturellen Landeskunde unterstützt werden sollten. *“Dabei spiegelt sich ihre Produktivität und Kreativität in den angefertigten Materialien wider; in ihren Postern zur kontrastiven Landeskunde oder in den selbst aufgezeichneten Filmen, in denen sie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisieren und selber darstellerisch mitwirken”* (Ünver 2006, S. 519). Die Lernenden sollten im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit finden, sprachlich handeln und mit den Angehörigen des Zielsprachenlandes kommunizieren

zu können. Denn *“fremdsprachliche Handlungsfähigkeit bedeutet, dass die Lernenden sich in der Zielsprache fachlich angemessen informieren und verständigen können”* (Linthout 2004, S. 127).

Wie schon erwähnt, haben die drei Ansätze der Landeskunde unterschiedliche Schwerpunkte. Es hängt vom Lehrenden und den Bedürfnissen der Lernenden ab, ob man *“im Unterricht mal stärker nach dem einen, mal nach dem anderen landeskundlichen Ansatz arbeiten oder aber die drei Ansätze miteinander kombinieren”* wird (Rösler & Würffel 2014, S. 96). Je nach Bedarf kann der Lehrende von kulturellen Inhalten der drei Ansätze profitieren.

Eines der Hauptziele der landeskundlichen Informationen im Fremdsprachenunterricht ist es, dass die Lernenden Kenntnisse über die Kultur der Zielsprache erwerben und sie dadurch mehr Toleranz, Verständnis und Empathie für Menschen sowohl aus dem Zielsprachenland als auch aus anderen Ländern und Kulturen entwickeln. Ehlers u.a. erwähnen des Weiteren *“eine Zieldimension für den Landeskundeunterricht”* (Ehlers u.a. 2002, S. 99). Diese Zieldimension stützt sich auf den *“Abbau von Vorurteilen, [das] Aufbrechen und Differenzieren verfestigter Bilder vom fremden Raum, um zu einem besseren Verständnis zu gelangen und das Miteinander umgehen mit Angehörigen dieser Kultur zu erleichtern und überhaupt erst zu ermöglichen”* (Ehlers u.a. 2002, S. 99). Um ein besseres Verständnis für andere Kulturen zu fördern, findet Wicke das interkulturelle Lernen wichtig. Seine Überlegungen lauten darüber wie folgt:

Nicht nur die Sprache eines anderen Landes soll gelernt werden, sondern auch die Fähigkeit, die Kultur eines anderen Landes zu verstehen. Dazu ist es notwendig, auch über die eigene Kultur nachzudenken- über Begriffe (wie Frühstück), über Verhaltensweisen (zum Beispiel im Cafe), über Rituale (etwa sich begrüßen), über Gebräuche usw. (Wicke 1995, S. 14)

Für die erfolgreiche Kommunikation im Alltag des Zielsprachenlandes oder bei einem Treffen mit den Angehörigen anderer Länder benötigen die Lernenden sowohl alltägliche


Informationen als auch wichtige Kompetenzen wie Bewusstsein, Respekt, Toleranz und Sensibilität für andere Kulturen. Daher ist es unvorstellbar, einen Sprachunterricht ohne die landeskundlichen und kulturellen Informationen durchzuführen.

Wie schon in vorigen Teilen betont wurde, gibt der handlungsorientierte Unterricht den Lernenden die Möglichkeit, ihr eigenes Lernen zu organisieren und eigene Wertvorstellungen und Gedanken zum Gelernten zu entwickeln. *“Durch die Wahrnehmung der geschilderten Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses, selbst eine eigene Meinung zu bilden und sich eine Vorstellung der fremden Kultur aufzubauen”* (Maijala 2008, S. 13). Wird die Kultur der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht mit vielfältigen Aktivitäten geboten, können die Lernenden nicht nur die Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur einfacher finden, sondern auch die kulturellen Unterschiede schneller überbrücken.

Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht soll deshalb in den Augen der Autoren nicht in erster Linie “Informationen” vermitteln, denn es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. (Wicke 2000, S. 22)

Daher sollten die Lehrwerken und die im Unterricht verwendeten Texte zur Vermittlung der kulturellen und landeskundlichen Informationen nicht das enzyklopädische Wissen in den Vordergrund rücken. Nach der Ansicht von Sercu sollte man darüber nachdenken, *“ob ausgiebige geographische und literarische Kenntnisse wie Flussnamen oder Buchtitel auch wirklich dazu beitragen, dass Lerner die Fertigkeiten und kulturelle Kenntnisse erwerben, die ihnen in interkulturellen Kontaktsituationen dienlich sind, ob in der Schule oder später während ihres professionellen Lebens”* (2002, S. 8). Die von Sercu genannten Kenntnisse sind sicherlich auch von Bedeutung und sollten daher auch im Unterricht ersetzt werden. Aber wenn der Sprachunterricht nur aus solchem enzyklopädischen Wissen besteht, laufen die Lehrenden Gefahr, dass die Lernenden keine eigenen Strategien

entwickeln, um sich in der fremden Kultur selbstbewusst zu bewegen und das Gelernte zur Kultur zu vertiefen. Daher sollte der Lehrende darauf großen Wert legen, dass *“die Texte (...) authentische Informationen über die deutschsprachigen Länder enthalten. [Denn] durch sinnleere Texte könnten die Motivation und Ausbildung der Fertigkeiten nicht gefördert werden”* (Akpınar Dellal 2013, S. 25) Außerdem kann es für die Lernenden schwierig sein, die wichtigsten Kompetenzen und Werte wie Menschenliebe, Solidarität, Toleranz, Empathie und Sensibilität für Menschen aus anderen Kulturen zu erwerben. Daher sollte der Sprachunterricht darauf zielen und zur sozialen, kognitiven, emotionalen und kulturellen Entwicklung der Lernenden beitragen.



TEIL IV

EMPIRISCH- QUALITATIVE UNTERSUCHUNG

Umfrage

Die Studierenden-Umfrage wurde durchgeführt, um ein besseres Verständnis der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden im Bereich “handlungsorientierter Unterricht und Kulturvermittlung” zu erhalten. Um die Meinungen der Lernenden abzufragen und die notwendigen Daten zu sammeln, wurde in dieser Studie die Umfragetechnik angewendet.

Neben der Studierenden-Umfrage wurde im Rahmen dieser Studie mit den Lehrbeauftragten und Lektoren in den Deutsch-Didaktik-Abteilungen ebenfalls eine Umfrage gemacht, um deren Erfahrungen und Ansichten bezüglich der Durchführung und der Lehrmethoden des Landeskundeunterrichts zu entschlüsseln.

Zielgruppe der Umfrage und Datenerhebung

Die erste Zielgruppe der Studie besteht aus den Studierenden, die im Wintersemester des Schuljahrs 2012/2013 an drei verschiedenen Universitäten Deutsch auf Lehramt studierten. Die Fragebögen wurden an 220 Studierenden verteilt und im Unterricht unter Aufsicht der Lehrenden ausgefüllt. Der Rücklauf betrug 215 Fragebögen. Die Studierenden wurden in ihrer Muttersprache befragt.

Die zweite Zielgruppe der Studie besteht aus Lehrbeauftragten und Lektoren, die im gleichen Zeitraum in der Türkei an verschiedenen Universitäten Deutsch als Fremdsprache unterrichteten. Dieser Fragebogen besteht aus 26 Fragen, die sowohl quantitativ als auch qualitativ auszuwerten sind.

Bei der Erstellung der Fragen wurden die Informationen aus dem theoretischen Rahmen verwendet. Die Umfragen bestehen aus Mehrfachwahlfragen, Auswahlfragen, Skalen, Ranglisten und offenen Fragen.

Bei der Analyse der Daten der Studierenden-Umfrage wurde die Software SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) benutzt. Nach der Überprüfung der Daten wurden die bestehenden Fehler bereinigt. Bei der Bewertung der gesammelten Daten zur Studie wurde die qualitative Forschungsmethode angewendet. Die Ergebnisse der Umfrage werden tabellarisch in absoluten Zahlen und in Prozent vorgestellt. Die Daten der Lehrbeauftragten-Umfrage wurden ebenfalls mittels der qualitativen Methode sorgfältig analysiert. Im Anhang dieser Studie finden sich die durchgeführten Umfragen.

Fragen und Begrenztheit der Untersuchung

In der vorliegenden Studie wird den folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche handlungsorientierten Techniken benutzen die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht?
- Inwiefern gilt das handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren als ein zeitgenössischer Ansatz? Inwieweit tragen die handlungsorientierten Lehr- und Lerntechniken zur Vermittlung der kulturellen Informationen bei?
- Wie verknüpfen die Lehrenden die handlungsorientierten Methoden und Techniken mit der Kulturvermittlung? Wie führen sie im Fremdsprachenunterricht die interkulturellen Lernaktivitäten durch?
- Wie ist das Interesse und die Motivation der Lernenden, wenn die interkulturellen Aktivitäten in Zusammenhang mit handlungsorientierten Methoden und Techniken durchgeführt werden?

Aufgrund der geringen Größe der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung lassen sich keine allgemeinen Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ableiten.

BEFUNDE DER UNTERSUCHUNG

Befunde der Studierenden-Umfrage

In dieser Phase der Studie werden die Ergebnisse in Übereinstimmung mit den Zielen der Studie dargestellt und interpretiert.

Die Antworten der Studierenden und die erhobenen Daten werden in Tabellen prozentual dargestellt und ausgewertet.

Tabelle 4

Verteilung der Forschungsgruppe nach Geschlecht

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
weiblich	177	82,3	82,3
männlich	38	17,7	100,0
Gesamt	215	100,0	

Alle befragten Studierenden haben die Frage "Ihr Geschlecht" beantwortet. 177 von 215 Befragten sind weiblich und 38 sind männlich.

Tabelle 5

Verteilung der Forschungsgruppe nach Alter

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
20-22	95	44,2	44,2
23 und mehr	120	55,8	100,0
Gesamt	215	100,0	

44,2 % der befragten Studierenden geben an, dass sie zwischen 20 bis 22 Jahre alt sind. Mehr als die Hälfte (55,8 %) der Befragten sagt aus, dass sie älter als 23 Jahre alt sind.

Tabelle 6

Verteilung der Forschungsgruppe nach Studienjahrgang

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
2. Studienjahrgang	74	34,4	34,4
3. Studienjahrgang	65	30,2	64,7
4. Studienjahrgang	76	35,3	100,0
Gesamt	215	100,0	

34,4 % der Befragten sind in dem zweiten Studienjahrgang, 30,2 % befinden sich im dritten Studienjahrgang und 35,3 % besuchen das vierte Studienjahr.

Tabelle 7

Verteilung der Forschungsgruppe nach Notendurchschnitt

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
2.00 und weniger	17	7,9	7,9
2. 00 - 2.50	54	25,1	33,0
2.60 - 3.00	71	33,0	66,0
3.10 - 3.50	53	24,7	90,7
3.60 - 4.00	14	6,5	97,2
Gesamt	215	100,0	

In der siebten Tabelle ist dargestellt, welche Angaben zum Notendurchschnitt der Befragten gemacht wurden. 33 % der Befragten geben an, dass ihre Noten zwischen 2.60 bis 3.00 liegen. Eine kleine Gruppe (6,5 %) gibt an, dass sie einen Notendurchschnitt zwischen 3.60 bis 4.00 hat.

Tabelle 8

Verteilung der Forschungsgruppe nach Bevorzugung des Fachbereiches "Deutsch auf Lehramt"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
auf dem ersten Platz	37	17,2	17,2
auf dem zweiten Platz	36	16,7	34,0
auf dem dritten Platz	20	9,3	43,3
auf dem vierten Platz	14	6,5	49,8
auf dem fünften Platz	19	8,8	58,6
sonstiges	87	40,5	99,1
Gesamt	215	100,0	

40,5 % der Befragten geben an, dass sie "Deutsch auf Lehramt" als keines von fünf möglichen Fächern gewählt haben. Nur 17,2 % erklären, dass "Deutsch auf Lehramt" ihre erste Wahl war.

Tabelle 9

Verteilung der Antworten auf die Frage "Warum haben Sie Deutsch auf Lehramt gewählt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ich hatte ein besonderes Interesse an der deutschen Kultur und Sprache.	12	5,6	5,6
Das war mein Traumfach.	10	4,7	10,2
Weil ich früher in Deutschland gewesen bin.	14	6,5	16,7
Mein Prüfungsergebnis bei der Aufnahmeprüfung reichte nicht für andere Abteilungen aus, die ich eigentlich studieren wollte.	119	55,3	72,1
Der Beruf "Deutschlehrer/in" zu werden, passt zu mir, weil ich ihn gern in der Zukunft ausüben möchte.	58	27,0	99,1
Gesamt	215	100,0	

Auf die Frage, warum sie Deutsch auf Lehramt gewählt haben, geben über die Hälfte der Befragten (55,3 %) an, dass sie bei der Aufnahmeprüfung für Deutsch auf Lehramt eine ausreichende Anzahl an Punkten bekommen haben. 27 % der Befragten bringen zum Ausdruck, dass Deutsch auf Lehramt gut zu ihrem zukünftigen Beruf passt. 4,7 % geben an, dass es für sie ein ideales Fach ist. Nur 5,6 % der Befragten haben Deutsch mit besonderem Interesse gewählt.

Tabelle 10

Verteilung der Antworten auf die Frage "Hatten Sie vor Ihrem Studium Deutschkenntnisse?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ja	105	48,8	48,8
Nein	110	51,2	100,0
Gesamt	215	100,0	

Die Antworten der Befragten auf die Frage, ob sie vor dem Studium Deutsch konnten, sind fast gleichmäßig verteilt. Daher geben 48,8 % an, dass sie bereits früher Deutsch gelernt haben. Nach Angabe von 51,2 % der Befragten haben diese kein Deutsch gelernt.

Tabelle 11

Verteilung der Antworten auf die Frage "Wenn ja, wo haben Sie Deutsch gelernt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
in der Grundschule und auf dem Gymnasium	4	1,9	1,9
auf dem Gymnasium	85	39,5	41,4
in der Schule und in einem Sprachkurs in Deutschland	3	1,4	42,8
ich habe früher kein Deutsch gelernt.	15	7,0	49,8
Gesamt	108	50,2	100,0
	215	100,0	

Die positiven Antworten der Befragten auf die Frage in der siebten Tabelle stehen in der achten Tabelle. 39,5 % geben an, dass sie auf dem Gymnasium Deutsch gelernt haben. Nur eine kleine Minderheit (7 %) hat in Deutschland Deutsch gelernt.

Tabelle 12

Verteilung der Antworten auf die Frage "Wie lange haben Sie Deutsch gelernt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
zwischen eins bis elf Monaten	7	3,3	3,3
zwischen eins bis zwei Jahren	61	28,6	31,9
zwischen drei bis fünf Jahren	24	11,3	43,2
mehr als fünf Jahre	13	6,1	49,3
Ich habe keinen Deutschunterricht vor dem Studium erhalten.	108	50,7	100,0
Gesamt	213	100,0	
Fehlend/System	2		
Gesamt	215		

28,6 % der Befragten geben an, dass sie zwischen ein bis zwei Jahren Deutsch gelernt haben. Nur 6,1 % der Befragten haben mehr als fünf Jahre lang Deutsch gelernt.

Tabelle 13

Verteilung der Antworten auf die Frage "Waren Sie schon einmal in einem deutschsprachigen Land?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ja	28	13,0	13,0
Nein	187	87,0	100,0
Gesamt	215	100,0	

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, ist eine sehr große Mehrheit (87 %) nicht in einem in einem Land gewesen, in dem man Deutsch spricht.

Tabelle 14

Verteilung der Antworten auf die Frage "In welchem Land waren Sie?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
In der Schweiz	1	3,6	3,6
In Deutschland	25	89,3	92,9
In Österreich	2	7,1	100,0
Gesamt	28	100,0	
Fehlend/System	187		
Gesamt	215		

Auf die Frage nach dem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land geben 89,3 % der Befragten als Antwort Deutschland an. Die Schweiz nimmt mit einem Wert von 7,1 % die zweite Stelle ein. Österreich (3,6 %) steht auf Platz 3.

Tabelle 15

Verteilung der Antworten auf die Frage "Was war der Grund für Ihren Aufenthalt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Familie	12	44,4	44,4
touristische Reise	2	7,4	51,9
Besuch der Verwandten	1	3,7	55,6
Studium	11	40,7	96,3
Gesamt	27	100,0	
Fehlend/System	188		
Gesamt	215		

Knapp über zwei Fünftel (44,4 %) haben als Grund für ihren Aufenthalt in einem deutschsprachigen Raum “die Familie” genannt. Das “Studium” wird 40,7 % der Befragten als ein Grund für den Aufenthalt angegeben, gefolgt von “touristischer Reise” und “Besuch der Verwandten”.

Tabelle 16

Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie lange sind Sie da gewesen?”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
einen Monat oder kürzer als einen Monat	4	14,3	14,3
zwischen eins bis 6 Monaten	8	28,6	42,9
zwischen eins bis 5 Jahren	5	17,9	60,7
mehr als 5 Jahre	10	35,7	96,4
Gesamt	28	100,0	
Fehlend	187		
Gesamt	215		

Ein Drittel der befragten Studierenden gibt an, dass sie länger als fünf Jahre in Deutschland gelebt haben. Eine Mehrheit (28,6 %) hat die Dauer des Aufenthaltes im Ausland mit zwischen ein bis 5 Jahren angegeben. Einen kurzen Aufenthalt haben nur 14,3 % der Befragten genannt.

Tabelle 17

Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie oft wurden interkulturelle Themen in den bis heute durchgeführten Deutschunterricht benützt?”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
oft	139	64,7	64,7
ab und zu	54	25,1	89,8
selten	18	8,4	98,1
nie	4	1,9	100,0
Gesamt	215	100,0	

Etwas mehr als drei Fünftel (64,7 %) geben an, dass die interkulturellen Themen “oft” im Unterricht verwendet wurden. 25,1 % der Befragten sind der Meinung, dass sie “ab und zu” in den Unterricht mit einbezogen wurden.

Tabelle 18

Verteilung der Antworten auf die Frage “Ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht eine andere Kultur wahrzunehmen?”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ja	211	98,1	98,1
Nein	4	1,9	100,0
Gesamt	215	100,0	

Fast alle Befragten (98,1 %) finden es wichtig, im Fremdsprachenunterricht eine andere Kultur wahrzunehmen. Fast keiner (1,9 %) stimmt dem nicht zu.

Tabelle 19

Verteilung der Antworten auf die Frage “Bewerten Sie bitte die bis heute im Deutschunterricht verwendeten Texte, visuellen Elemente und die anderen Inhalte, die den Alltag, kulturelle Aktivitäten und Gewohnheiten zu deutschsprachigen Ländern beinhalten.”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
sehr gut	39	18,1	18,1
gut	116	54,0	72,1
befriedigend	51	23,7	95,8
schlecht	8	3,7	99,5
sehr schlecht	1	,5	100,0
Gesamt	215	100,0	

Nach Meinung von 54 % der Befragten sind die verwendeten Texte “gut”. Danach wird am häufigsten die Bewertung “befriedigend” mit einem Anteil von 23,7 % der Antworten, gefolgt von der Bewertung “sehr gut” (18,1 %) genannt. Nur ein Anteil von 3,7 % der Antworten entfällt auf die Bewertung “schlecht”.

Tabelle 20

Verteilung der Antworten auf die Frage "Inwieweit hängen die im Deutschunterricht verwendeten Themen über die Kultur der Zielsprache mit der Realität zusammen?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
völlig	108	50,2	50,2
teilweise	98	45,6	95,8
nie	8	3,7	99,5
unbeantwortet	1	,5	100,0
Gesamt	215	100,0	

Nach Meinung der Hälfte der Befragten (50,2 %) haben die Themen einen direkten Bezug zur Realität. Mehr als zwei von fünf befragten Studierenden (45,6 %) bewerten die Themen als "teilweise" mit Bezug. Nur 3,7 % finden bei den Themen keinen Bezug zur Realität.

Tabelle 21

Verteilung der Antworten auf die Frage "Bewerten Sie bitte die bis heute im Deutschunterricht verwendeten Methoden und Strategien, die auf die Vermittlung des alltäglichen Lebens, kultureller Aktivitäten und Gewohnheiten der deutschsprachigen Länder zielen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
sehr gut	18	8,4	8,4
gut	113	52,6	60,9
mittelmäßig	69	32,1	93,0
schlecht	14	6,5	99,5
sehr schlecht	1	,5	100,0
Gesamt	215	100,0	

Geringfügig mehr als die Hälfte der Befragten (52,6 %) finden die im Deutschunterricht verwendeten Methoden und Strategien "gut". Ein Drittel (32,1 %) der befragten Studierenden bewertet sie als "mittelmäßig".

Tabelle 22

Verteilung der Antworten auf die Frage "Glauben Sie, dass die Kulturvermittlung zu den deutschsprachigen Ländern auch mit den praktischen Aktivitäten unterstützt wurde?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ja	116	54,2	54,2
Nein	97	45,3	99,5
Gesamt	214	100,0	
Fehlend/System	1		
Gesamt	215		

Geringfügig mehr als die Hälfte (54 %) der Studierenden sehen das positiv und knapp über zwei Fünftel (45,3 %) negativ.

Tabelle 23

Verteilung der Antworten auf die Frage "Was für Texte wurden meistens im Deutschunterricht benutzt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
literarische Texte	129	60,0	60,0
Zeitungen und Gebrauchsanweisungen	29	13,5	73,5
wissenschaftliche Texte	34	15,8	89,3
sonstiges	18	8,4	97,7
unbeantwortet	4	1,9	99,5
literarische und wissenschaftliche Texte	1	,5	100,0
Gesamt	215	100,0	

Literarische Texte (60 %) kommen zwischen den befragten Studierenden an erster Stelle. Wissenschaftliche Texte folgen diesen mit einem Anteil von 15,8 % nach Angabe der Befragten an zweiter Stelle, Zeitungen und Gebrauchsanweisungen mit 13,5 % an dritter Stelle.

Tabelle 24

Verteilung der Antworten auf die Frage “Welche der folgenden Sozialformen wurden am meisten im Deutschunterricht bevorzugt?”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Einzelarbeit	32	14,9	14,9
Partnerarbeit	25	11,6	26,5
Gruppenarbeit	26	12,1	38,6
alles	132	61,4	100,0
Gesamt	215	100,0	

Drei Fünftel der Befragten (61,4 %) vertreten, dass drei Sozialformen gleichzeitig im Unterricht benutzt wurden. 14,9 % erklären, dass sie am meisten in Einzelarbeit gearbeitet haben. Darauf folgen die Gruppen- (12,1 %) und die Partnerarbeit (11,6 %).

Tabelle 25

Verteilung der Antworten auf die Frage “Welche der folgenden handlungsorientierten Aktivitäten hätten Sie gerne oft im Deutschunterricht durchgeführt, die der jeweiligen Unterrichtseinheit entsprachen?”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Materiale erstellen	74	34,4	34,4
Klassenzeitschriften	19	8,8	43,3
Ausstellung	33	15,3	58,6
Schulausflüge	70	32,6	91,2
Keine davon	11	5,1	96,3
Gesamt	215	100,0	

“Materiale erstellen” (34,4 %) und “Schulausflüge” (32,6 %) wurden von den Studierenden als die am meisten gewünschten Aktivitäten genannt. Als nächstes kommt “Ausstellung” mit einem Anteil von 15,3 % der Antworten, gefolgt von “Klassenzeitschriften” (8,8 %).

Tabelle 26

Verteilung der Antworten auf die Frage "Inwiefern wurden die handlungsorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht durchgeführt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
oft	73	34,0	34,0
ab und zu	100	46,5	80,5
selten	33	15,3	95,8
nie	7	3,3	99,1
Gesamt	215	100,0	

46,5 % der Befragten sind der Meinung, dass die handlungsorientierten Aktivitäten im Deutschunterricht "ab und zu" verwendet wurden. Ein Drittel (34 %) der Studierenden gibt an, dass diese Aktivitäten "oft" im Unterricht stattfanden.

Tabelle 27

Verteilung der Antworten auf die Frage "Glauben Sie, dass Projektarbeit in den Unterricht genug mit einbezogen wurde?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Ja	127	59,1	59,1
Nein	84	39,1	98,1
Gesamt	215	100,0	

Die Mehrheit der Befragten (59,1 %) findet die Verwendungshäufigkeit dieser Aktivität im Unterricht ausreichend. 39,1 % der Befragten stimmen dem nicht zu.

Tabelle 28

Verteilung der Antworten auf die Frage "Inwieweit wurden die Spiele und Rollenspiele im Deutschunterricht benutzt?"

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
oft	31	14,4	14,4
ab und zu	90	41,9	56,3
selten	59	27,4	83,7
nie	35	16,3	100,0
Gesamt	215	100,0	

Ein Einteil von zwei Fünftel (41,9 %) gibt an, dass beide Techniken im Unterricht "ab

und zu” verwendet wurden. Als nächsthäufigste Bewertung wird “selten” mit einem Anteil von 27,4 % der Antworten angegeben, gefolgt von der Bewertung “nie” (16,3 %). Nur 14,4 % der Befragten geben an, dass Spiele und Rollenspiele “oft” im Unterricht benutzt wurden.

Tabelle 29

Verteilung der Antworten auf die Frage “Ordnen Sie bitte die folgenden fünf Sprachfertigkeiten nach der Verwendungshäufigkeit im Unterricht an.” (1: die am häufigsten verwendete Fertigkeit)

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
Leseverstehen	82	38,1	38,1
Schreibfertigkeit	19	8,8	47,0
Hörverstehen	27	12,6	59,5
Sprechfertigkeit	22	10,2	69,8
Sprachbausteine	63	29,3	99,1
unbeantwortet	2	,9	100,0
Gesamt	215	100,0	

Bezüglich der fünf Fertigkeiten ist das “Leseverstehen” mit einem Anteil von 38,1 % der Antworten die am häufigsten verwendete Fertigkeit. Als zweithäufigsten wird von 29,3 % der Befragten “Sprachbausteine” genannt. “Hörverstehen” folgt mit einem Anteil von 12,6 % der Antworten der Befragten an dritter, “Sprechfertigkeit” mit 10,2 % an vierter Stelle. Nach Meinungen der Studierenden benutzt man die “Schreibfertigkeit” (8,8 %) im Deutschunterricht am wenigsten.

Tabelle 30

Verteilung der Antworten auf die Frage “Im Deutschunterricht wurden die vier Grundfertigkeiten gleichmäßig berücksichtigt.”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	17	7,9	7,9
stimme eher zu	68	31,6	39,5
weiß nicht	38	17,7	57,2
stimme eher nicht zu	69	32,1	89,3
stimme überhaupt nicht zu	21	9,8	99,1
Gesamt	215	100,0	

31,6 % der befragten Studierenden geben an, dass die vier Grundfertigkeiten im Deutschunterricht gleichmäßig berücksichtigt wurden. 32,1 % und 9,8 % der Befragten stimmen dem nicht zu. Fast ein Fünftel (17,7 %) sieht sich nicht in der Lage, auf diese Frage eine Antwort zu geben.

Tabelle 31

Verteilung der Antworten auf die Frage "Unsere Lehrkräfte haben im Unterricht Aktivitäten durchgeführt, die uns dazu ermutigen, eigenständig Kenntnisse zu erlangen, damit wir nicht alles auswendig lernen müssen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	43	20,0	20,0
stimme zu	106	49,3	69,3
weiß nicht	41	19,1	88,4
stimme nicht zu	19	8,8	97,2
stimme gar nicht zu	6	2,8	100,0
Gesamt	215	100,0	

Die Hälfte der befragten Studierenden (49,3 %) stimmt der Aussage zu, dass die Lehrbeauftragten sie ermutigen, damit sie eigenständig zu Kenntnissen erlangen können. Nur 8,8 % der Befragten stimmen dem nicht zu.

Tabelle 32

Verteilung der Antworten auf die Frage "Die Aktivitäten im Unterricht zur Vermittlung der Kultur der Zielsprache haben einen Beitrag geleistet, Kompetenzen wie demokratisches Bewusstsein und demokratisches Verhalten zu erwerben."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	36	16,7	16,7
stimme zu	117	54,4	71,2
weiß nicht	35	16,3	87,4
stimme nicht zu	22	10,2	97,7
stimme gar nicht zu	4	1,9	99,5
Gesamt	215	100,0	

Geringfügig mehr als die Hälfte der Befragten (54,4 %) vertreten, dass die Aktivitäten zur Vermittlung der Kultur der Zielsprache helfen, um die oben genannten Verhaltensweisen zu erwerben. 10,2 % der Befragten stimmen dieser Aussage nicht.

Tabelle 33

Verteilung der Antworten auf die Frage "Im Unterricht waren Texte, Übungen und andere Aktivitäten genug verfügbar, die es uns ermöglichen, die Kultur der deutschsprachigen Länder mit der türkischen Kultur zu vergleichen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	53	24,7	24,7
stimme zu	101	47,0	71,6
weiß nicht	31	14,4	86,0
stimme nicht zu	26	12,1	98,1
stimme gar nicht zu	3	1,4	99,5
Gesamt	215	100,0	

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind die Antworten der Befragten auf die oben genannte Frage eher positiv (24,7 % stimmen voll und ganz zu, 47 % stimmen zu). 14,4 % der Befragten haben sich noch nicht zu einer eindeutigen Antwort entschließen können, ob die Aktivitäten im Unterricht genug mit einbezogen wurden oder nicht.

Tabelle 34

Verteilung der Antworten auf die Frage "Die handlungsorientierten Tätigkeiten wie Rollenspiele, Spiele, Singen, Plakate und Projektarbeiten haben uns dazu motiviert, die Zielsprache zu lernen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	72	33,5	33,5
stimme zu	87	40,5	74,0
weiß nicht	25	11,6	85,6
stimme nicht zu	23	10,7	96,3
stimme gar nicht zu	5	2,3	98,6
Gesamt	215	100,0	

33,5 % und 40,5 % der Studierenden stimmen der Aussage zu, dass die oben genannten Tätigkeiten sie zum Lernen der Fremdsprache motiviert haben. Nur 10,7 % stimmen dem nicht zu. 11,6% der Befragten sind noch nicht sicher, ob diese Aktivitäten ihre Motivation zum Erlernen der Zielsprache erhöht haben.

Tabelle 35

Verteilung der Antworten auf die Frage "Mit Hilfe von den prozess- und produktorientierten Tätigkeiten (Projektarbeit, Materiale und Plakate usw. erstellen) haben wir durch Tun gelernt."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	64	29,8	29,8
stimme zu	87	40,5	70,2
weiß nicht	37	17,2	87,4
stimme nicht zu	21	9,8	97,2
stimme gar nicht zu	5	2,3	99,5
Gesamt	215	100,0	

29,8 % und 40,5 % der befragten Studierenden geben an, dass sie mit den prozess- und produktorientierten Tätigkeiten durch Tun gelernt haben. 17,2 % der Befragten sind unentschlossen, ob diese Tätigkeiten ihnen beim Tun geholfen haben oder nicht.

Tabelle 36

Verteilung der Antworten auf die Frage "Um ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen und die erlernten Kenntnisse im Alltag anzuwenden zu lassen, haben unsere Lehrkräfte im Unterricht handlungsorientierte Aktivitäten durchgeführt."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	32	14,9	14,9
stimme zu	93	43,3	58,1
weiß nicht	49	22,8	80,9
stimme nicht zu	33	15,3	96,3
stimme gar nicht zu	8	3,7	100,0
Gesamt	215	100,0	

Die Antworten der Befragten auf die Frage sind eher unterschiedlich. Geringfügig mehr als ein Fünftel (22,8 %) geben an, dass sie noch nicht zu einem Entschluss gekommen sind, ob die von den Lehrkräften durchgeführten Aktivitäten handlungsorientiert sind. 15,3 % der Befragten finden auch diese Aktivitäten nicht handlungsorientiert. Im Gegensatz zu diesen ist die Mehrheit 43,3 % der Meinung, dass die Lehrkräfte die Aktivitäten mit Handlung verbunden haben.

Tabelle 37

Verteilung der Antworten auf die Frage "Die Durchführung des Unterrichts mit den kulturinhaltlichen Aktivitäten hat das Interesse an dem Lernen und auch die Motivation erhöht."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	52	24,2	24,2
stimme zu	107	49,8	74,0
weiß nicht	38	17,7	91,6
stimme nicht zu	13	6,0	97,7
stimme gar nicht zu	5	2,3	100,0
Gesamt	215	100,0	

Die Hälfte (49,8 %) und ein Anteil von 24,2 % der befragten Studierenden sind der Meinung, dass die Unterrichte mehr Spaß machen, wenn sie auch kulturelle Themen umfassen. Nur eine kleine Minderheit (6 %) stimmt dem nicht zu.

Tabelle 38

Verteilung der Antworten auf die Frage "Die Aktivitäten zum lebenslangem Lernen leisten dazu einen Beitrag, dass der Lernende das Gelernte in die Praxis umsetzen und das Verantwortungsgefühl entwickeln kann, die Konsequenzen seines Handelns zu tragen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	67	31,2	31,2
stimme zu	119	55,3	86,5
weiß nicht	15	7,0	93,5
stimme nicht zu	8	3,7	97,2
stimme gar nicht zu	5	2,3	99,5
Gesamt	215	100,0	

Eine große Mehrheit (55 %) der Befragten stimmt der Aussage, dass die Aktivitäten zum lebenslangen Lernen einen Beitrag leisten sollten, damit sie das Gelernte in ihr alltägliches Leben integrieren und Verantwortungsbewusstsein entwickeln können. Eine kleine Mehrheit (3,7 % stimmen nicht zu, 2,3 % stimmen gar nicht zu) stimmt dem nicht zu.

Tabelle 39

Verteilung der Antworten auf die Frage "Die Texte, Bilder und Übungen sollten es ermöglichen, dass der Lernende einige Kompetenzen erwirbt, die z.B. interkulturelles Lernen und die Fähigkeit sind, seine eigene Kultur und die Kultur der Zielsprache kritisch zu sehen."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	82	38,1	38,1
stimme zu	115	53,5	91,6
weiß nicht	6	2,8	94,4
stimme nicht zu	10	4,7	99,1
stimme gar nicht zu	2	,9	100,0
Gesamt	215	100,0	

Über die Hälfte der Befragten (53,5 %) stimmen der Aussage zu, dass die oben genannten Aktivitäten darauf zielen sollten, dass die Lernenden Kompetenzen wie interkulturelles Lernen gewinnen und die eigene Kultur mit der anderen Kultur vergleichen. Nur 4,7 % der Befragten sind gegenteiliger Meinung.

Tabelle 40

Verteilung der Antworten auf die Frage "Offensichtlich waren unsere Lehrkräfte über die zeitgenössischen Methoden wie handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren informiert und hatten eine Schulbildung über interkulturelle Erziehung."

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	71	33,0	33,0
stimme zu	96	44,7	77,7
weiß nicht	34	15,8	93,5
stimme nicht zu	9	4,2	97,7
stimme gar nicht zu	2	,9	98,6
Gesamt	215	100,0	

Geringfügig mehr als zwei Fünftel (44,7 %) und ein Drittel (33 %) der Studierenden vertreten die Ansicht, dass ihre Lehrkräfte über zeitgenössische Methoden Bescheid wissen und eine Schulbildung über interkulturelle Erziehung haben. 15,8 % antworteten mit “weiß nicht”, während 4,2 % damit nicht einverstanden waren.

Tabelle 41

Verteilung der Antworten auf die Frage “In den Unterricht wurden die Texte, Übungen und andere Aktivitäten nicht genug mit einbezogen, die den Vergleich der türkischen Kultur mit der Kultur der deutschsprachigen Länder ermöglichen.”

	Häufigkeit	Gültige Prozentpunkte	Kumulierte Prozentpunkte
stimme voll und ganz zu	17	7,9	7,9
stimme zu	55	25,6	33,5
weiß nicht	27	12,6	46,0
stimme nicht zu	77	35,8	81,9
stimme gar nicht zu	36	16,7	98,6
Gesamt	215	100,0	

Ein Drittel (35,8 %) der befragten Studierenden gibt an, dass die Texte, Übungen und andere Aktivitäten nicht ausreichend waren, damit sie einen Vergleich zwischen beiden Kulturen anstellen können. Auch stimmen 16,7 % der Aussage definitiv zu. Im Gegensatz zur diesen vertritt ein Viertel (25,6 %) die Ansicht, dass sie für die genannten Aktivitäten genug Möglichkeit hatten.

Befunde der Lehrbeauftragten-Umfrage

Die Lehrbeauftragten-Umfrage besteht im Allgemeinen aus offenen Fragen. Die Fragen dieser Umfrage wurden den Lehrbeauftragten in türkischer Sprache gestellt.

Die erste Frage, in der der Name der Universität abgefragt wurde, wurde von zwei Lehrbeauftragten nicht beantwortet und die anderen vier Lehrbeauftragten schrieben ihre Universitäten auf.

Tabelle 42

Verteilung der Antworten auf die Frage “Wie hoch ist die Zahl der Studierenden, die den Landeskundeunterricht besuchen?”

	Die Zahl der Studierenden
1. Lehrbeauftragte	100
2. Lehrbeauftragte	30
3. Lehrbeauftragte	52
4. Lehrbeauftragte	53
5. Lehrbeauftragte	37
6. Lehrbeauftragte	150

Die Zahl der Studierenden, die den Landeskundeunterricht besuchen, ist unterschiedlich, weil jede Universität in der Türkei verschiedene Studierendenquoten für die Deutsch-Didaktik-Abteilung hat.

Bei der dritten Frage *“Wie ist der Name des Lehrbeauftragtes, der Landeskunde unterrichtet.”* bringt ein Befragte zum Ausdruck, dass *“es gut wäre, wenn der Name nicht gefragt worden wäre.”* Vielleicht ist diesem Lehrbeauftragten¹ zuzustimmen, denn es ist wichtig, dass sich die Befragten während der Umfrage frei fühlen. Dies ist schwer zu erreichen, wenn der Name der Universität genannt werden muss und der Befragte so das Gefühl bekommt, dass seine Antworten auf ihn zurückzuverfolgen sind. Da die Namen der an der Umfrage teilgenommenen Lehrbeauftragten nicht öffentlich bekannt gegeben wurden, wurden sie im Rahmen der Studie mit den Nummern gekennzeichnet.

Die vierte Frage *“Was ist der Grund des Lehrbeauftragtes, Landeskunde zu unterrichten?”* wird von L2², L4, L5 und L6 mit *“wegen des Fachgebietes”*, von L1 *“freiwillig, weil Landeskunde ein neuer Unterricht ist”* und von L3 *“obligatorisch, weil niemand ihn bekommen hat”* beantwortet. Der Landeskundeunterricht ist dank der

¹ Lehrbeauftragte wurde in der Studie auch für Lektor benutzt.

² “L” bedeutet in dieser Untersuchung “Lehrbeauftragte bzw. auch Lektor”

umfangreichen Inhalte sehr spannend und interessant. In diesem Unterricht kann das Interesse der Lernenden an dem Zielsprachenland und dessen Sprache geweckt werden. Aber wenn der Lehrbeauftragte ihn als obligatorisch unterrichtet, könnte er Schwierigkeiten sowohl bei der Durchführung des Unterrichts als auch bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen und diesbezüglicher Methoden und Techniken haben.

Bei der fünften Frage wurden die Befragten nach ihren akademischen Tätigkeiten (Buch, Artikel, Bericht, Workshop und Projekte) gefragt und sie gebeten, diese zu beschreiben. L1 gibt für seine akademischen Tätigkeiten *“Workshop, Projekt”*, L2 *“Artikel und Bericht”*, L5 *“Buch, Artikel, Bericht, Workshop, Projekt”* und L6 *“Workshop, Projekt”*. L4 gibt seine Web-Seite Adresse, die seine *“Artikel, Berichte, Bücher und Projekte* enthalten. L3 beantwortet diese Frage mit der Antwort *“kein”*. Wenn man die Antworten vergleicht, hat jeder Beauftragte außer L3 mindestens eine Tätigkeit. Für den Grund der negativen Antwort des L3 kann vielleicht spekuliert werden, dass er die Landeskunde widerwillig unterrichtet und die Landeskunde nicht sein Fach ist.

Mit der sechsten Frage wurde die Befragten gebeten, den Inhalt des Landeskundeunterrichts kurz zu beschreiben. L1 fasst den Inhalt seines Unterrichts als *“Familie, Feste, Sitten und Gebräuche, Bildungssystem, Freizeitbeschäftigung, Essen”* zusammen. L2 gibt den Unterrichtsinhalt an als *“Vermittlung der Informationen mit dem Vergleich der Länder der gelehrten Zielsprache und des eigenen Land der Lernenden sind (Sprache, Kultur, Ökonomie, soziales und politisches Leben usw.)”*. Die Antwort des L3 auf diese Frage lautet wie folgt: *“Die Entwicklungen, die von Anfang bis heute in der deutschen Sprache und Kultur geschehen sind.”* L4 stellt den Inhalt des Landeskundeunterrichts detailliert dar:

- *“Kultur, Landeskunde und interkulturelle Begriffe.*
- *Die Einheit der Sprache und Kultur.*

- *Bundesrepublik Deutschland und die deutschsprachigen Länder.*
- *Die geographischen, politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen*

Grundkenntnisse über Deutschland.

- *Die Vermittlung der Informationen mit Beispielen über die Sitten und Gebräuche in Deutschland.*
- *Interkulturelle Sensibilität”.*

Wie man aus dem oben erwähnten Inhalt ablesen kann, versucht L4 die Landeskunde mit allen Bestandteilen zu vermitteln. Der von L5 gegebene Inhalt lautet folgendermaßen: *“Analyse der türkischen und deutschen Kulturen durch Vergleich beider Kulturen, Vorurteile, Stereotypen und interkulturelle didaktische Inhalte.”* Der Inhalt des Landeskundeunterrichts von L6 umfasst *“Vergleich der Feste, Sitten und Gebräuche in Deutschland und in der Türkei und Analyse der Familienstrukturen beider Kulturen.”*

Die siebte Frage erforscht die Lernziele des Unterrichtsinhalts. Der Unterrichtsinhalt vom L1 basiert auf folgenden Lernzielen unter anderem *“die Entwicklung des Wahrnehmungsvermögens, um den Begriff “Toleranz” zu verstehen und einen Beitrag zur interkulturellen Kommunikation zu leisten.”* Nach L2 lauten die Lernziele seines Unterrichts wie folgt:

- “- eine Verbindung zwischen Sprache und Kultur herzustellen,*
- Bewusstsein über die Werte und Sensibilitäten beider Gesellschaften zu haben,*
- das Gefühl der Akzeptanz für die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen zu entwickeln.”*

L3 beantwortet diese Frage ganz kurz, daher richten sich die Lernziele seines Landeskundeunterrichts auf *“das Begreifen der deutschen Sprache mit ihrer Kultur.”* Die Lernziele des Landeskundeunterrichts vom L4 lauten folgendermaßen: *“Am Ende dieses Unterrichts kann Lernende die Begriffe Kultur, Landeskunde und Interkulturellität erklären,*

die untrennbare Einheit der Sprache und der Kultur mit Beispielen interpretieren, die Merkmale der Kultur der Zielsprache begreifen und sie mit ihrer Kultur vergleichen sowie eine interkulturelle Sensibilität und Projekte entwickeln.” Die Lernziele seines Unterrichts bringt L5 wie folgt zum Ausdruck: *“Durch die Reflexion interkultureller landeskundlicher Inhalte sollten die Lernenden zum Respektieren der kulturellen Merkmale und zur Förderung eines interkulturellen Zusammenlebens, das von Vorurteilen befreit ist, erzogen werden.*” Nach Antwort von L6 *“wird mit seinem Unterricht beabsichtigt, dass die Lernenden im Bilde über ihre eigene Kultur und ihr eigenes Land sind, indem sie andere Kulturen kennenlernen und Vorurteile abbauen.*”

Aus den Antworten auf die oben gestellten Frage geht deutlich hervor, dass die Sprache ohne ihre Kultur keine Bedeutung hat. Heute spielen die landeskundlichen und interkulturellen Inhalte bei der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts eine große Rolle. Aus den Antworten der Lehrbeauftragten ergibt sich, dass diese viel Wert auf die Vermittlung von landeskundlichen Themen legen und versuchen, diese in den Unterricht miteinzubeziehen. Die Lehrbeauftragten heben auch hervor, dass die eigene Kultur der Lernenden im Unterricht eine wichtige Rolle einnimmt, weil der Vergleich der eigenen Kultur mit der fremden Kultur für den Landeskundeunterricht sehr wichtig ist.

Bei der achten Frage wurde nach der Dauer des Landeskundeunterrichts gefragt. Die fünf Lehrbeauftragten teilen mit, dass sie Landeskunde mit *“drei Unterrichtsstunden in der Woche”* unterrichtet. Nur L5 beantwortet diese Frage nicht.

Mit der neunten Frage wurde den Lehrbeauftragten die Frage *“Welche Unterrichtsmaterialien im Landeskundeunterricht benutzt?”* gestellt und sie dazu gebeten, diese Materialien zu nennen. Die von L1 im Landeskundeunterricht verwendeten Materialien lauten wie folgt:

a) Buch: *“-Blick auf Deutschland (Susanne Kirchmeyer), Generation Deutschsprachige Landeskunde im Europäischen Kontext (Maria Cristina Berger, Maddalena Martini), Typisch deutsch?, Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität (Heinke Behal-Thomsen, Angelika Lundquist-Mog, Paul Mog), Landeskunde Deutschland (Renate Luscher), Rundum Einblicke in die deutschsprachige Kultur, Bilder in der Landeskunde (Dominique Macaire Wolfram Hosch), Wer, was, wann, wo? (Peter Lege), Zwischen den Kulturen (Langenscheidt), Spielarten (Angelika Lundquist-Mog), Tatsachen über Deutschland, Didaktik der Landeskunde (Fernstudium).”*

b) Artikel und Bericht: *“Der Beitrag von H. Werner Schmitt”*

c) visuelle Materialien: *“Fernsehen”*

d) Gast: *“Claudia Adam Cevizoğlu”*

Die von L2 im Landeskundeunterricht verwendeten Materialien lauten wie folgt:

a) Buch: *“Kulturelles Leben”*

b) Artikel und Bericht: *“Entlehnungen aus Büchern und Zeitschriften”*

c) visuelle Materialien: *“Textabschnitte aus verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften, Filmvorführung”*

L3 markiert in den aufgelisteten Materialien “Buch”, aber gibt den Buchtitel nicht an.

L4 teilt mit, dass er folgende Materialien in den Landeskundeunterricht integriert:

a) Buch: *“30 Stunden Deutschland. Klett Verlag”*

c) visuelle Materialien: *“Originale Werbespots mittendrin im deutschen Alltag. Klett Verlag.”*

d) Gast: *“Die ausländischen Studierenden, die aus Deutschland, Turkmenistan, Aserbeidschan, Südlichem Afrika kommen und an unserer Universität studieren, sind in die Unterrichten zu Besuch gekommen und haben ihre Gedanken mit unseren Studierenden über die Türkei und die türkische Gesellschaft geteilt.”*

L5 markiert alle aufgelisteten Materialien unter anderem *“Buch, Artikel, Bericht, visuelle Materialien, dreidimensionale Materialien, Gast,”* aber erwähnt die Titel dieser Materialien nicht. Die Antwort auf die zehnte Frage von L6 lautet wie folgt:

a) Buch: *“Blickpunkt Deutsch – Grundwissen Deutschland”*

c) *visuelle Materialien*

e) andere: *“originale Arbeitstexte”*

Die Materialien, die die Lehrbeauftragten im Landeskundeunterricht benutzen, sind sehr vielfältig. Besonders L1 hat wichtige Materialien erwähnt. In den benutzten Materialien tritt das Buch zwischen den Lehrbeauftragten als das wichtigste Unterrichtsmaterial auf. Das Beispiel vom L4 für *“Gast”* ist sehr interessant, weil sein Unterricht nicht nur auf die türkische und deutsche Kultur beschränkt ist, sondern wird mit der Teilnahme anderer Kulturen bereichert. Dadurch kann ein wichtiger Beitrag zur interkulturellen Kommunikation zwischen den Kulturen der Studierenden geleistet werden. Mithilfe der anderen genannten Materialien könnten die Lernenden mehr Spass am Lernen der deutschen Kultur bzw. anderer Kulturen entwickeln.

Auf die zehnte Frage *“Woher werden die Unterrichtsmaterialien besorgt?”* antwortet L1, dass er seine Unterrichtsmaterialien aus dem *“Goethe Institut in Izmir”* besorgt. Die Antwort von L2 lautet folgendermaßen: *“Aus meiner Bibliothek, aus dem Goethe Institut und aus dem Internet.”* L3 gibt als Antwort auf diese Frage einen Buchtitel *“Tatsachen über Deutschland”* an und schreibt, dass er seine Materialien *“aus dem Internet”* besorgt. Die Unterrichtsmaterialien von L4, L5 und L6 sind *“aus Deutschland.”* L5 besorgt sie aber auch *“aus der Türkei”*. Die Antworten auf diese Frage zeigen, dass Deutschland, die Goethe Institute und das Internet eine wichtige Rolle bei der Materialsammlung einnehmen. Aber keiner von Lehrbeauftragten gibt an, dass er Materialien aus Österreich oder der Schweiz besorgt. Die Muttersprache in diesen Ländern ist aber ebenfalls Deutsch. Daher sollte der

Landeskundeunterricht nicht nur die Informationen über Deutschland umfassen, sondern auch einen Einblick in die österreichische und schweizerische Kultur geben.

Nach den Antworten von L1, L5 und L6 auf die elfte Frage *“Unterstützen die deutschen Institute Sie, um den Materialbedarf zu decken?”* unterstützen die Institute die Lehrbeauftragten beim Decken des Materialbedarfs. L3 beantwortet diese Frage mit der Antwort *“nein.”* L2 bringt zum Ausdruck, dass *“der Abteilungsleiter dafür keine Initiative ergreift,”* demzufolge ist seine Antwort ebenfalls *“nein.”* L4 beantwortete diese Frage nicht.

Auf die zwölfte Frage *“Haben Sie selbst Materialien entwickelt oder sie adaptiert?”* werden von fünf Lehrbeauftragten positive Antworten gegeben. Als Beispiel für das selbst entwickelte Material gibt L1 an *“Ich benutze für jeden Unterricht Collage und die Cluster Methode”*. L2 schreibt, dass er die Lernmaterialien immer selbst entwickelt. L6 nennt als Materialien *“originale Arbeitstexte”*, die er vielleicht selbst geschrieben hat. L3 beantwortet diese Frage mit *“nein”*.

Auf die dreizehnte Frage *“Geben Sie bitte Information über den Raum und die Ausrüstung, wo der Unterricht durchgeführt wird.”* schreibt L1 *“Mehrzweck-Klassenraum”*, L2 *“Der Klassenraum ist technologisch ausgestattet. Ich finde das Sprachlabor nicht richtig, weil es das Lernen der Sprache erschwert.”* L4 beschreibt den Unterrichtsraum als *“ein Klassenzimmer, in dem es Fernsehen, Videoanlage, Computer und Internetverbindung gibt.”* L5 gibt die folgende Antwort: *“Der Klassenraum, der technologisch ausgestattet ist.”* Auf diese Frage antworten L3 und L6 mit *“das Klassenzimmer”*. Aus den Antworten der Lehrbeauftragten kann abgeleitet werden, dass es fast an jeder Universität einen technologisch ausgestatteten Klassenraum, in dem der Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird, gibt.

Als Antwort auf die vierzehnte Frage *“Wird dieser Unterricht schülerorientiert oder lehrerorientiert durchgeführt? Was ist der Grund dafür?”* wird von L2, L4, L5 und L6 *“schülerorientiert”* angegeben. Die Antworten der Lehrbeauftragten zeigen, dass die

Lernenden im Landeskundeunterricht eine bedeutende Rolle einnehmen. L2 begründete seine Antwort mit folgenden Sätzen: *“Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert die Teilnahme der Lernenden an dem Unterricht. Die Sprache wird nicht gelehrt, sondern gelernt.”* Wie L2 hervorhebt, kann der Lehrbeauftragte ohne die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen den Erfolg für ein nachhaltiges Lernen nicht erreichen. Die Lernenden sollen auch im Landeskundeunterricht Produkte erstellen, Kompetenzen wie kritisches und problemlösendes Denken erwerben und ihr eigenes Lernen organisieren. L4 führt seinen Unterricht schülerorientiert durch, denn *“das Hinterfragen, Teilen und Diskutieren des erworbenen Wissens üben mehr einen nachhaltigen Einfluss auf die Lernenden aus.”* Nach L5 entspricht die schülerorientierte Durchführung des Unterrichts *“der kommunikativ-pragmatischen Methode* und dem Ziel, *demokratische Personen zu erziehen*. Nach Meinung von L6 *“erwerben die Lernenden viele Kenntnisse, wenn der Unterricht als schülerorientiert und handlungsorientiert durchgeführt wird.”* L1 beantwortet diese Frage als *“schülerorientiert und lehrerorientiert”*. L1 erläutert die Gründe für seine Antwort als *“die Kenntnisse der Lernenden zu steigern, das Verständnis für die fremden Kulturen zu entwickeln, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Eigenschaften der Kulturen schaffen und diese mit eigenen Gedanken zu verbinden, Sprechfertigkeit zu verbessern und sie zu trainieren, Interpretationsfähigkeit erwerben zu ermöglichen, ihre emotionalen und sozialen Fähigkeiten zu verstärken.”* Bei der Vermittlung der landeskundlichen Informationen kann der Lehrbeauftragte den Frontalunterricht bevorzugen, wenn er einige wichtige Informationen geben muss. Die aktive Teilnahme der Lernenden kann bei der Verwendung des Gelernten in realitätsnahen Situationen ermöglicht werden. L3 teilt mit, dass er seinen Unterricht *“lehrerorientiert”* gestaltet, *“weil die Lernenden untüchtig sind”*. Für seinen Landeskundeunterricht brauchen die Lernenden eigentlich keine besondere Fähigkeit. Wenn der Unterricht mit abwechslungsreichen Aktivitäten durchgeführt wird, die das Interesse der

Lernenden an der Kultur wecken, können sie eine Möglichkeit finden, ihre Fähigkeiten zu entfalten.

Auf die fünfzehnte Frage wurde den Lehrbeauftragten die Frage *“welche Methode benutzen Sie bei der Durchführung des Unterricht?”* gestellt und es wurden unterschiedliche Antworten generiert. Die vom L1 bevorzugten Unterrichtsmethoden sind *“Projektunterricht-Präsentationen.”* Bei der Durchführung des Unterrichts benutzt L2 *“interaktive Lehr- und Lernmethode.”* Die Lehrmethode *“darbietendes Lehren”* wird von L3 bevorzugt. L4 und L5 verwenden in ihren Unterrichten folgende Methoden: *“darbietendes Lehren, entdeckenlassendes Lehren, Projektunterricht und Präsentationen.”* L6 schreibt, dass er bei der Durchführung des Unterrichts *“Handlungsorientierung”* bevorzugt. Die Handlungsorientierung, das entdeckenlassendes Lehren und Projektunterricht nehmen eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht ein, weil sie die Lernenden in den Vordergrund des Unterrichts stellen.

Bezüglich der sechzehnten Frage *“warum haben Sie diese Methode bevorzugt?”* fallen die Antworten der befragten Lehrbeauftragten unterschiedlich aus. L1 vertritt die Ansicht, dass *“die Lernenden Landeskunde durch Kommunikation lernen sollen.”* L2 bringt zum Ausdruck, dass *“der Lernende im Sprachunterricht nicht den Erwerb der Kenntnisse über die Sprache braucht, sondern er braucht die Sprache zu verwenden.”* Als Grund für seine Unterrichtsmethode *“darbietendes Lehren”* gibt L3 die Antwort *“weil ich sie als geeignet empfinde.”* L4 erläutert den Grund der von ihm bevorzugten Unterrichtsmethode detailliert und beantwortet die Frage wie folgt: *“Dieser Unterricht wurde bis zu diesem Semester durch Projektarbeiten durchgeführt und basierte auf dem konstruktiven Ansatz. Anstelle von Projektarbeiten gibt es in diesem Semester Sammlungen von verschiedenen Materialien und kurzen Filme (z.B.: originale Werbespots mittendrin im deutschen Alltag) entsprechend den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden und ein Arbeitsbuch unter dem Titel 30 Stunden*

Deutschland vom Klett Verlag.” L5 begründet seine vorige Antwort mit dem Satz *“ein/e Lehrer/Lehrerin soll verschiedene Methoden benutzen, um das Interesse der Schüler zu wecken.”* Nach Meinung von L6 *“erwerben die Lernenden viele Kenntnisse, wenn der Unterricht schülerorientiert und hadlungsorientiert durchgeführt wird.”* Aus den Antworten auf die achtzehnte Frage ergibt sich, dass die Lehrbeauftragten das Bewusstsein über die Notwendigkeit der Einbeziehung unterschiedlicher Lehrmethoden und -techniken in den Unterricht haben.

Die siebzehnte Frage *“Wie werden das Messen und Bewerten der Schülerleistungen im Landeskundeunterricht durchgeführt?”* beantworten drei Lehrbeauftragte *“schriftliche Prüfung.”* L4 markiere *“die Projektarbeit”*, aber bringt damit zum Ausdruck, dass das früher war. Er fügt hinzu, dass dieses Semester *“schriftliche Prüfungen”* beim Messen und bei der Bewertung des Unterrichts benutzt werden. L5 und L6 bevorzugen zum Messen und zur Bewertung *“schriftliche Prüfung und Projektarbeit.”* L2 beantwortet diese Frage mit dem Satz *“Es gibt Messungen der vier Grundfertigkeiten”*.

Die achtzehnte Frage *“Werden außerschulische Aktivitäten durchgeführt?”* wird von L3 und L6 nicht beantwortet. L1 schreibt als Beispiel für außerschulische Aktivität *“Kontakt mit den deutschen Instituten in Izmir aufnehmen.”* Bezüglich der genannten Frage führt L2 *“Ausflüge, mit den Studierenden in der Kantine sitzen, Picknick machen”* als Beispiele an. Für die außerschulischen Aktivitäten gibt L4 als Beispiel *“Besprechungen mit dem Goethe Institut, der deutschen Botschaft und dem Amt für Auswärtige Angelegenheiten, wenn der Unterricht durch die Projektarbeiten durchgeführt wird.”* L3 und L6 beantworten diese Frage mit *“nein.”* Wenn man sich die Antworten der befragten Lehrbeauftragten näher anschaut, gibt es Defizite in der Durchführung außerschulischer Aktivitäten, die den Lernenden ermöglichen, das Gelernte in die Praxis umzusetzen.

Die neunzehnte Frage lautet: *“Wie ist das Niveau des Interesses der Lernenden? Was denken Sie darüber?”* Die fünf Lehrbeauftragten bringen hier zum Ausdruck, dass die Lernenden an Landeskundeunterricht ein großes Interesse haben. Das Niveau des Interesses am Landeskundeunterricht wertet L3 als *“durchschnittlich.”* Da der Landeskundeunterricht aus spannenden und interessanten Informationen besteht, zeigen die Lernenden daran großes Interesse und lernen mit Spaß.

Auf die zwanzigste Frage *“Wie ist das Leistungsniveau der Lernenden bis heute in diesem Unterricht?”* geben fünf Lehrbeauftragten eine positive Antwort *“gut oder sehr gut.”* L3 bringt zum Ausdruck, dass er Landeskunde zum ersten Mal unterrichtet. Daher hat er keine Information über das bisherige Leistungsniveau der Lernenden. L2 weist darauf hin, dass das Leistungsniveau der Lernenden in diesem Unterricht im Vergleich zu anderen Disziplinen hoch ist.

Auf die einundzwanzigste Frage *“Gibt es nach Ihren Beobachtungen eine Verbindung zwischen dem Leistungsniveau und dem Niveau des Interesses der Lernenden?”* geben fünf Lehrbeauftragten die Antwort *“ja.”* Nur L3 beantwortet diese Frage nicht.

Auf die zweiundzwanzigste Frage *“Was schlagen Sie vor, um die Motivation der Lernenden zu steigern?”* nennen die Lehrbeauftragten folgende Vorschläge:

“- Ein schülerorientierter Unterricht, in dem viele Methoden benutzt werden.

-Der Unterricht soll nicht eintönig sein. Der Lehrbeauftragte soll die Fähigkeit haben, den Unterricht unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntypen durchzuführen.

- Video, Ausflüge.

-Der Unterrichtsinhalt sollte sich nach den Interessen der Lernenden richten. Da die Landeskunde sehr umfangreich ist, ist es unmöglich, alle Themen innerhalb eines Semester zu vermitteln. Daher sollten erst die Themen, an denen die Lernenden mehr Interesse haben, im

Unterricht eingesetzt werden. Die visuellen Materialien fördern die Teilnahme der Lernenden am Unterricht.

-Wenn das Interesse an dem Unterricht geweckt wird, steigt auch die Leistung der Lernenden.

-Man muss das türkische Bildungssystem reformieren.”

Die Antworten auf diese Frage zeigen, dass die sechs Lehrbeauftragten dieselbe Meinung über die Methodenvielfalt im Unterricht haben. Sie vertreten auch, dass das Interesse der Lernenden bei der Durchführung des Unterrichts von großer Bedeutung ist.

Auf die dreiundzwanzigste Frage *“Was für einen Beitrag wird dieser Unterricht zum Sprachlernen leisten? Was denken Sie darüber?”* antwortet L1 mit dem Satz *“durch die gelernten Themen wird der Wortschatz der Lernenden erweitert.”* L2 gibt eine ausführliche Antwort auf die Frage und seine Gedanken lauten wie folgt: *“Sprachenlernen bedeutet nicht nur sprachliche Einheiten zu wissen. Die Sprache wird ein sinnvolles Kommunikationsmittel mit den Merkmalen der Gesellschaft sein, in der sie gesprochen wird. Daher sind die Gesellschaft und deren gesprochene Sprache untrennbar.”* L3 bringt den wichtigen Beitrag des Landeskundeunterrichts mit dem Satz *“Wer die Kultur lernt, lernt auch die Sprache”* zum Ausdruck. Nach Meinung von L5 *“sind Sprache und Kultur untrennbar. Die Grundkenntnisse über Kultur steigert die Motivation.”* Die Antwort auf die genannte Frage von L6 lautet wie folgt: *“Wenn der Unterricht auf Deutsch durchgeführt wird, werden die Deutschkenntnisse der Lernenden verbessert.”* Die Antworten der Lehrbeauftragten zeigen, dass die Vermittlung der Sprache eine Bedeutung hat, wenn sie im Zusammenhang mit den kulturellen und landeskundlichen Informationen gelehrt wird. Dies hat auch einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden.

Die vierundzwanzigste Frage *“Haben Sie an einem Unterricht oder Kurs über Landeskunde teilgenommen?”* beantworten L1, L4 und L5 mit *“ja”*. L4 beschreibt die Kurse, an denen er teilgenommen hat. L2 bringt zur Sprache, dass er sich während seines

Berufslebens, Studiums, Masterstudiums und der Dissertation häufig mit der Sprache und den landeskundlichen Themen beschäftigt hatte. L3 gibt die Antwort *“Nein”*, weil er neu angefangen hat, Landeskunde zu unterrichten. L6 beantwortet die Frage mit dem Satz *“Ich habe ein Studium im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache absolviert.”* In der Türkei besuchen die Studierenden in ihrem ersten Studienjahr den Landeskundeunterricht. Daher meint L6 mit seiner Antwort diesen Unterricht.

Die Antworten auf die fünfundzwanzigste Frage *“Wenn ja, haben Sie das Gelernte aus diesem Unterricht/Kurs in Ihren Unterricht miteinbezogen?”* sind eher positiv. L2 antwortet, dass er Lehr- und Lernmethoden probiert, die er selbst entwickelt hat. L4 beantwortet die Frage mit dem Satz *“Im Landeskundeunterricht soll es sich nicht nur um einen auf den Informationen basierenden Vergleich gehen. Daher werden der Inhalt und die Durchführung des Unterrichts entsprechend der Zielgruppe gestaltet.”* L6 antwortet auf diese Frage wie folgt: *“Ja, indem ich den Unterricht handlungsorientiert durchführe.”* Nach den Angaben der Lehrbeauftragten versuchen sie, das neue Gelernte im Unterricht einzusetzen.

TEIL V

ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DISKUSSION

Der Fremdsprachenunterricht fördert die Lernenden dabei, ihre kulturellen Horizonte zu erweitern und empathiefähig zu werden, indem sie den Andersdenkenden zu respektieren lernen. Daher befassen sich die Sprachlernenden im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit der Sprache eines Landes, sondern auch mit den kulturellen Einheiten der Zielsprache. Den kulturellen Themen kommt deswegen die Aufgabe zu, in den Lernenden ein interkulturelles Bewusstsein für fremde Kulturen und eine Sensibilität für deren Traditionen, Denk- und Handlungsweisen oder Gewohnheiten zu wecken. Um die Lernenden zu einem selbstbewusstem Umgang mit den sprachlichen und kulturkundlichen Informationen zu motivieren, sollte der Fremdsprachenunterricht als lerner- bzw. handlungsorientiert gestaltet werden. Der handlungsorientierte Unterricht gewährleistet eine aktive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsgeschehen und ermöglicht die bestmögliche Nutzung des Gelernten. Deshalb sollten die handlungsorientierten Lernaktivitäten auch im Rahmen der Kulturvermittlung im Unterricht eingesetzt werden, damit die Lernenden in der Sprache handeln und Erfahrungen über die Kultur der Zielsprache sammeln können.

Um die Meinungen der Lehramtstudierenden abzufragen und ein besseres Verständnis der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden sowie Lehrbeauftragten im Bereich “handlungsorientierter Unterricht und Kulturvermittlung” zu erhalten, wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei Umfragen durchgeführt. Mit Hilfe der Umfragetechnik wurde zu einigen Ergebnissen gekommen, die im Folgenden beschrieben und diskutiert werden.

Laut der Ergebnisse der Studierenden-Umfrage ist die Anzahl der weiblichen Studierenden in den Deutsch-Didaktik-Abteilungen größer als die der männlichen. Dies spiegelt ein typisches Merkmal der Fremdsprachabteilungen wider. Der Fachbereich Deutsch auf Lehramt liegt unter den von Studierenden bevorzugten Fachbereichen erst auf dem sechsten Platz. Daher lässt sich vermuten, dass die englischsprachigen Fachbereiche wie

Englisch auf Lehramt und Englische Literatur die ersten Plätze bei der Wahl der Studierenden belegen.

In der Türkei finden die Studierenden, die in den Fremdsprachenabteilungen studieren, zu wenig Möglichkeiten, in die Länder der Zielsprachen zu reisen oder dort ein Semester zu studieren. Das haben die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt, denn viele der an der Umfrage teilgenommenen Studierenden sind bisher in keinem der deutschsprachigen Ländern gewesen. Das ist einer der größten Mängel des türkischen Bildungssystems. Durch Austauschprogramme wie Erasmus sollte ein Fremdsprachenlehrerkandidat mindestens ein Semester in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz studieren. Somit würden die Studierenden die während des Studiums gelernten Kenntnisse nicht nur als theoretisches Wissen behalten, sondern sie könnten die Möglichkeit haben, selbst vor Ort die Kultur der Zielsprache mitzerleben. Die Studierenden würden dort auch die Chance haben, die Kultur des Zielsprachenlandes mit ihren eigenen Erfahrungen näher kennenzulernen. Daher sollte die Zahl der Austauschprogramme für Fremdsprachenabteilungen erhöht werden, damit mehrere Studierende ins Ausland reisen könnten.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung anderer Kulturen in Fremdsprachenunterricht wichtig ist. Um die fremde Kultur besser wahrzunehmen, sollte man im Unterricht vielfältige Aktivitäten einsetzen, deren Themeninhalte dem Zweck dienen, einen Vergleich zwischen den Kulturen zu ermöglichen. Daher spielen die handlungsorientierten Aktivitäten eine wichtige Rolle beim Vergleich der Kulturen. Jeder Lernende wächst in seiner eigenen Kultur auf und kennt die Eigenschaften, Traditionen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen seiner Gesellschaft. Damit er all diese hinterfragen kann und die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede zwischen seiner eigenen und der anderen Kultur kennenlernen kann, sollte den realitätsnahen Inhalten im Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Im Rahmen der Untersuchung wurde klar, dass die Texte, visuelle Elemente und andere Inhalte des Deutschunterrichts genügend das alltägliche Leben, kulturelle Aktivitäten und Gewohnheiten der deutschsprachigen Länder in ausreichendem Maße reflektieren. Die im Deutschunterricht behandelten Themen stehen weitgehend im Einklang mit den Tatsachen des Lebens. Aber es geht im Allgemeinen um einen Mangel an Texten, Übungen und Aufgaben im Unterricht, die einen Vergleich zwischen der eigenen Kultur der Lernenden und der fremder Kultur erlauben. Die Ergebnisse der Studierenden-Umfrage zeigen, dass es vorteilhafter wäre, wenn man kulturinhaltliche Themen häufiger im Unterricht behandeln würde. Dadurch könnten die Lernenden ein interkulturelles Bewusstsein entwickeln, um ihre eigene sowie die Kultur und die Werte des Zielsprachenlandes besser zu verstehen. Denn aus den Ergebnissen der Forschung ergibt sich, dass die Motivation und das Interesse der Lernenden am Unterricht mit landeskundlich-interkulturellen Inhalten hoch sind.

“*Literarische Texte*” belegen den ersten Platz unter den im Unterricht benutzten Texten. Literarische Texte in den Unterricht zu integrieren, leistet einen Beitrag dazu, dass die Studierenden ein kritisch-interkulturelles Bewusstsein für das Eigene und das Fremde entwickeln können. Die in den Texten behandelten Ereignisse sollen in den Studierenden das Bedürfnis wecken, Informationen über die Geschehnisse, die zu dieser Zeit in ihrem Heimatland passiert sind, zu erfahren und darüber nachzudenken. Wenn allerdings der Unterricht ständig mit literarischen Texten durchgeführt wird, besteht die Gefahr, dass die Studierenden von Quellen, wie Zeitungen und Zeitschriften, abgehalten werden, die über aktuelle Ereignisse berichten. Daher sollte der Unterricht nicht nur mit literarischen Texten bereichert werden, sondern die Lehrenden sollten ergänzend dazu aktuelle und informative Texte verwenden, die sowohl den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden angepasst sind, als auch Kenntnisse über den Alltag im Zielsprachenland vermitteln.

Der Unterricht, der nach dem handlungsorientierten Lehr- und Lernverfahren durchgeführt wird, ist vor allem schülerorientiert. Daher sollte man im Unterricht Möglichkeiten schaffen, Lernende in Kontakt mit den Mitschülern zu bringen und den Informationsaustausch zu fördern. Beispielsweise sollte eine Grundlage für Diskussionsrunden geschaffen werden. Hier spielen auch Sozialformen eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, dass besonders die Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht weniger eingesetzt wurden. Denn die Einbeziehung der Einzelarbeit in den Unterricht hat laut der Befragung fast den gleichen Anteil am Unterricht wie die beiden Sozialarbeiten zusammen. Sicher ist die Einzelarbeit sehr wichtig, damit die Lernenden erst ihr eigenes Lernen organisieren können. Es ist aber allgemein bekannt, dass der Beitrag der Partner- und Gruppenarbeit zur Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Lernenden beachtlich ist. Denn diese sind mit allen Sinnen an diesen Sozialformen beteiligt und arbeiten prozessorientiert.

Die Untersuchung hat deutlich gemacht, dass die handlungsorientierten Aktivitäten für ein lebenslanges Lernen in den öfter Unterricht miteinbezogen werden sollten. Denn laut der Ergebnisse motivieren die Aktivitäten wie Rollenspiele, Spiele, Singen, Plakate und Projektarbeiten, auf die die handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden einen großen Wert legen, die Lernenden zum Erlernen der Zielsprache. Die Handlungsorientierung gibt den Lernenden die Chance, aktiv an jedem Prozess des Unterrichts teilzunehmen und in einer gegenseitigen Kooperation mit dem Lehrenden zusammenzuarbeiten. In einem auf der Handlungsorientierung basierenden Unterricht bleiben ihre Kenntnisse nicht als enzyklopädisches Wissen. Denn sie setzen das Gelernte in die Praxis und erstellen ihre eigenen Handlungsprodukte, die die Selbsttätigkeit der Lernenden fördern.

Die Ergebnisse der Studierenden-Umfrage unterstreichen außerdem den Wunsch der Lernenden, dass im Deutschunterricht häufiger Materialien zu erstellen sind. Deshalb lässt

sich erkennen, dass es Defizite bezüglich der Erstellung der unterschiedlichen Handlungsprodukte gibt. Außerdem steht der Wunsch *“Schulausflüge unternehmen”* auf dem zweiten Platz unter den vorgelegten Beispielen der handlungsorientierten Aktivitäten. Für ein nachhaltiges und effektives Lernen sollten die Lehrenden einen besonderen Wert auf die handlungsorientierten Aktivitäten legen und diese häufiger in ihren Unterricht miteinbeziehen. Sie sollten außerdem die Lernenden in dem außerschulischen Lernen unterstützen und ihnen Möglichkeiten anbieten, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse im Alltag zu benutzen. Laut der Forschungsergebnisse werden als außerschulische Aktivitäten im Allgemeinen die Besuche in den Goethe Instituten und in der Deutschen Botschaft verstanden.

Die Projektarbeit zählt ebenfalls zum handlungsorientierten Unterricht, weil sie das Lernen durch Tun und das Lernen im Prozess fördert. Nach den Forschungsergebnissen wird die Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht oft eingesetzt. Im Gegenteil zur Projektarbeit werden Rollenspiele und Spiele im Unterricht selten benutzt. Konzentriert man sich auf die Antworten der befragten Studierenden, wird deutlich, dass die Lehrenden handlungsorientierte Aktivitäten, wie Spiele und Rollenspiele, häufiger den Unterricht einbeziehen und Spiel und Lernen kombinieren sollten, da spielend Lernen mehr Spass macht und den Lernenden eine angenehme und aktive Lernatmosphäre bietet.

Kultur ist dabei wie eine Brücke zwischen den Menschen und deren Gesellschaften anzusehen und hat die wichtige Funktion, diese zusammenzubringen. Um die Vorurteile zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Kulturen abzubauen, sollte eine besondere Aufmerksamkeit den Normen und Werten geschenkt werden. Toleranz, Solidarität, demokratisches Benehmen sowie Respekt der verschiedenen Lebensweisen, Meinungen und Religionen sollten gefördert werden. Daher sollten diese Werte auch die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts prägen. Laut der Untersuchungsergebnisse lässt sich sagen, dass

die Lehrbeauftragten sich darüber bewusst sind, dass man die Entwicklung der genannten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht fördern muss. Außerdem zeigt die Untersuchung in Bezug auf die Bedeutung der Kultur im Fremdsprachenunterricht, dass die Lernenden durch die Vermittlung der Kultur der Zielsprache Kompetenzen wie demokratisches Bewusstsein und demokratisches Handeln erworben haben. Des Weiteren hat die Untersuchung ergeben, dass im Unterricht genügend Aktivitäten durchgeführt wurden, die den Vergleich der deutschen Kultur mit der türkischen Kultur ermöglichen.

Die Ergebnisse der Untersuchung haben bestätigt, dass die auf dem lebenslangen Lernen beruhenden Aktivitäten dazu beitragen, dass die Studierenden das Gelernte im Alltag selbstständig anwenden und für ihr Verhalten Verantwortung übernehmen. Außerdem laut er Ergebnisse spielen die Texte, Übungen und Bilder im Unterricht eine wichtige Rolle. Sie verhelfen den Lernenden zum Erwerb der Kompetenzen wie interkulturelles Lernen und kritisches Denken. Daher sollten Unterrichtsinhalte den Vergleich der eigenen Kultur mit der fremden Kultur ermöglichen, damit sie genannte Kompetenzen erwerben können.

Die handlungsorientierte Lernform legt großen Wert darauf, dass die Übungen, Aufgaben und Aktivitäten den vier Fertigkeiten, also Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, im Fremdsprachenunterricht entsprechen. Die Ergebnisse haben aber gezeigt, dass die vier Fertigkeiten im FU nicht gleichmäßig eingesetzt werden, sondern das Leseverstehen kommt auf den Platz als die am meisten verwendete Fertigkeit. Diesem folgt die Teilfertigkeit Sprachbausteine. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse lässt sich sagen, dass die Lehrbeauftragten die Einbeziehung von Schreiben, Sprechen und Hören in den Fremdsprachenunterricht nicht vernachlässigen sollten. Sie sollten den Lernenden Aufgaben und Übungen anbieten, bei deren Bewältigung oder Lösung sie alle vier Fertigkeiten benutzen können.

Es wurde festgestellt, dass die Lehrbeauftragten in ihrem Unterricht meistens verschiedene Methoden und Strategien benutzen, die die Kultur der Zielsprache zu vermitteln ermöglichen. In den Unterricht werden von den Lehrbeauftragten auch handlungsorientierte Aktivitäten oder Techniken integriert. Die Ergebnisse der Studierenden-Umfrage haben außerdem ergeben, dass ihre Lehrbeauftragten über die zeitgenössischen Methoden wie handlungsorientierte Lehr- und Lernverfahren informiert sind und eine Schulbildung über interkulturelle Erziehung genossen haben. Außerdem wurde in der Untersuchung deutlich, dass die Lernenden von ihren Lehrbeauftragten im Unterricht positiv gefördert werden, um Wissen zu erlangen. Heute legt man bereits mit den neuen Methoden und Ansätzen großen Wert darauf, die Lernenden im Lernprozess positiv zu unterstützen.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse lässt sich sagen, dass die Lehrbeauftragten und die Lektoren sich wissenschaftlich mit der Vermittlung der landeskundlichen Kenntnisse beschäftigen, nebenbei bemerkten sie, dass sie an Weiterbildungsprogrammen teilgenommen haben, die sowohl im Inland als auch im Ausland stattfanden.

Es wurde festgestellt, dass neben den Materialien zu den Sinnen Sehen und Hören die Lehrbeauftragten meistens das Buch als Lehrmaterial verwenden. Außerdem spielt das Internet eine wichtige Rolle beim Sammeln der Unterrichtsmaterialien. Die deutschen Institute wie das Goethe Institut und der DAAD unterstützen dabei auch die Lehrbeauftragten. Der Landeskundeunterricht findet in technologisch ausgestatteten Klassenräumen statt. Bei der Durchführung des Landeskundeunterrichts werden darbietendes Lehren, entdeckenlassendes Lehren, interaktive Methoden und die Handlungsorientierung bevorzugt.

Der Landeskundeunterricht ist heute von großer Bedeutung. Durch diesen Unterricht wird den Deutschlernenden die Möglichkeit geboten, die fremde bzw. die deutschsprachige Kultur näher kennenzulernen, sich sprachlich, persönlich und sozial zu entwickeln. Deswegen haben die Methoden und Lehrstrategien eine besondere Rolle für die Vermittlung der

landeskundlichen Inhalte. Gemäß den Ergebnissen der Untersuchung kann festgestellt werden, dass im Unterricht eingesetzte Methoden und Strategien eine gute Wirkung auf den Lernenden haben.

Zusammenfassend sollte hervorgehoben werden, dass man als Lehrer großen Wert darauf legen muss, seinen Fremdsprachenunterricht lerner-, prozess- und handlungsorientiert durchzuführen und ihn durch landeskundliche und kulturelle Themen zu ergänzen. Der FU sollte das Ziel haben, die Lernenden möglichst zu eigenverantwortlichen Fremdsprachenlernen zu motivieren, damit sie das vermittelte Wissen mit einem kritischen Blick sehen und es erweitern können, anstatt es auswendig zu lernen. Dies fördert auch die Entwicklung ihrer individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten und unterstützt den selbstbewussten Umgang der Lernenden mit der Zielsprache. Des Weiteren müssen die kulturellen und landeskundlichen Themen zu anderen Ländern dem Ziel dienen, bei den Lernenden ein interkulturelles Bewusstsein für fremde Kulturen und eine Sensibilität für deren Traditionen, Denk- und Handlungsweisen oder Gewohnheiten zu entwickeln. Es lässt sich daher sagen, dass durch die Handlungsorientierung und damit die Einbeziehung der Kulturvermittlung in den Fremdsprachenunterricht ein voller Erfolg in der Fremdsprachenbildung erreicht werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar Dellal, N. (2005). "Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) [Online]*, 10. Jahrgang, Nummer 2, 22 S. Abrufbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Dellal3.htm>. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Dellal.pdf> (Letzter Zugriff: 25.10.2010).
- Akpınar Dellal, N. (2013). *Erziehung zur Interkulturalität und Europakompetenz Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Babel, H. u. Hackl, B. (2004). Handlungsorientierter Unterricht- Dirigierter Aktionismus oder partizipative Kooperation?. In H. O. Mayer u. D. Treichel, *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (S. 11-36). Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Ballweg, S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J. u. Pilypaitytė L., (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. München: Goethe-Institut.
- Baur, R. S. (1990). *Superlearning und Suggestopädie, Grundlagen- Anwendung- Kritik- Perspektiven. Grundlagen- Anwendung- Kritik- Perspektiven*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Bausch, R., H. Christ u. H.-J.Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9-20). Tübingen: Gunter Narr Verlag, (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem, Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Biebighäuser, K. (2014). *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten, Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr

Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Biechele, M. u. Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Goethe-Institut Internationales.

Bimmel, P., Kast, B. u. Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht Planen Arbeit mit Lehrwerklectionen*, Fernstudieneinheit 18. München: Langenscheidt.

Bleyhl, W. (1994). Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 9-20). Tübingen: Gunter Narr Verlag

Braun, A. u. Kaufmann, S. (2009). Lernen lernen im DaZ-Unterricht. In: E. Zehnder, S. Kaufmann, E. Vanderheiden, W. Frank (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch Zielgruppenorientiertes Arbeiten: Lernen lernen Konfliktmanagement – Alphabetisierung – Berufsorientierung – Umgang mit Fossilisierung u.a.* (S. 1-31). Ismaning: Hueber Verlag.

Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. und Rösler, D. (2000). Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Einleitung: Zur Konjunktur des Fremdverstehens. In: L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning u. D. Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. IX-LII). Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Brüning, L. u. Saum, T. (2012). *Gruppen bilden, Teamgeist entwickeln, Kraft tanken, Übungen für das kooperative Lernen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

- Ehlers, S., Kaikkonen, P. u. Noguchi, K. (2002). Literatur und Landeskunde. In: H. Diephuis, W. Herrlitz u. G. Schmitz-Schwamborn, (Hrsg.), *Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen* (S. 97-107). Amsterdam, New York: Editions Rodopi BV.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. u. Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fischer, H. (2004). *Nachhaltig führen lernen: Das ganzheitliche Führungskonzept PENTA für nachhaltige Führungswirkung*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- Freibauer, M. u. Pürer, N. (2003). *Was heißt "Handlungsorientierung?"*, Eine quantitative Analyse anhand der Geographie und Wirtschaftskunde- Schulbücher in Österreich für die 5. und 6. Schulstufe AHS, Abschlussarbeit.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. u. Wicke, R.E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Göhring, H. (2007). *Interkulturelle Kommunikation, Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Hrsg. von Kelletat A. F. u. Sieuer, H., Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Gudjons, H. (2006). *Methodik zum Anfassen, Unterrichten jenseits von Routinen, 2. aktualisierte Auflage*: Klinkhardt.
- Güler, G.. (2005). Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 10 (3), 17 S. Abrufbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Gueler3.htm> (Letzter Zugriff: 02.03.2012).
- Gündoğdu, M. (2007). *Almanca Öğretiminin Temel İlkeleri*. Istanbul: Kare Yayınları.

- Koch, K. (2007). Handlungsorientierter Unterricht. In: U. Heimlich u. F.B. Wember, (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen, Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 99-111). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Kühling, L. (2015). *Das Problem, der Spruch, die Lösung, Aphorismen in Beratung, Therapie und Supervision*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Linthout G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam-Newyork, NY: Editions Rodopi BV.
- Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 13:1, 18 S.* Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Maijala1.htm> (Letzter Zugriff: 11.07.2015).
- Mandel, B. (2005). Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. In: B. Mandel, (Hrsg), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, Eine Profession mit Zukunft* (S.12-21). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mayer, H. O. u. Treichel D. (2004). *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Müller, K. u. Gidion, G. (2001). Beraten statt belehren - Entwurf einer Dozentenhandreichung für die Qualifizierung zum geprüften Industriemeister. *Fraunhofer IAO*, Stuttgart. Abrufbar unter: http://www.meistersite.de/pdfs/Handreichungen_Theorie_Praxis.pdf. (Letzter Zugriff: 20.08.15).
- Neuner, G. u. Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*. München: Langenscheidt.
- Otero Moreno, C. (2004). *Kultur- und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik-Schwerpunkt Spanisch*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der

- Universität Hildesheim. Abrufbar unter <http://d-nb.info/1023791854/34>. (Letzter Zugriff: 05.09.2015)
- Otten, H. (1994). Interkulturelle Jugendarbeit. In: H. Otten u. W. Treuheit (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis, Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung (S.17-30)*. Bonn: Institut für angewandte Kommunikationsforschung in der außerschulischen Bildung.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. München: Franz Steiner Verlag.
- Ritter, M. (1995). *Computer und handlungsorientierter Unterricht: zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums, 1. Auflage*. Donauwörth: Auer
- Rösler, D. u. Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett Langenscheidt.
- Schart, M. u. Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, Einheit 1*. München: Langenscheidt, Goethe Institut.
- Schiffler, L. (1998). *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht: handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch, 1. Auflage*. Ismaning: Hueber.
- Sercu, L. (2002). Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(2), 16 pp. Abrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm. (Letzter Zugriff: 01.12.2011)
- Simon- Pelanda, H. (2001). Landeskundliches Lernen und Lehren. In: G. Helbig (Hrsg.), u.a.: *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 2. Halbband, Part 1*

- (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd.19*), (S.931-942).
Berlin, Newyork: de Gruyter.
- Stumpner, S. (2013). *Kulturen (er-)leben, Handlungsorientierte Ansätze aus der interkulturellen Jugendarbeit*, Masterarbeit. Hamburg. Bachelor + Master Publishing, Imprint der Diplomica Verlag GmbH.
- Tapan, N. (2000). Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: N. Tapan, T. Polat u. H. W. Schmidt (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27. Mai 2000 in Istanbul, Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins*.
- Ünver, Ş. (2006). Schlüsselqualifikation: Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: N. W. Gorbel u. E.J. Zipkina (Hrsg.), *Sammelband mit Artikeln, basierend auf Materialien der internationalen Konferenz Interkulturelle Kompetenz in der professionellen Persönlichkeitsentwicklung, 516-520*, Karelische Staatliche Pädagogische Universität, Petrosawodsk: Verlag KSPU.
- Ünver, Ş. (2005). Untersuchungsergebnisse zu landeskundebezogenen Interessen von Deutschlernenden aus dem Universitären Bereich in asiatischen Ländern. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29: S. 213-221*
Abrufbar unter http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=790
(Letzter Zugriff:17.05.2015).
- Walther, A. (2006). *Spielend Englisch lernen*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Wicke, R. E. (1995). *Kontakte knüpfen, Fernstudieneinheit 9*. Berlin, München: Langenscheidt.

- Wicke, R.E. (2000). *Grenzüberschreitungen, Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbilder im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium (Verlag GmbH).
- Wicke, R. E.(2004). *Aktiv und kreativ lernen, Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht, Deutsch als Fremdsprache, 1.Auflage*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Widulle, Wolfgang (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium, Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften – GWV Fachverlage GmbH.
- Witte, A. u. Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen u. C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch, Band 2* (S.1324-1339). Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Zeuner, U (2010). Interkulturelle Landeskunde.Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen u. C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch, Band 2* (S.1472-1478). Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG

Internetquellen

- Eckert, E. u. Klemm, S. *Spielen im Unterricht*. Abrufbar unter www.ludolingua.de. (Letzter Zugriff: 15.08.2015).

ANHÄNGE

Anhang A: Türkischsprachige Studierenden-Umfrage

Anhang B: Türkischsprachige Lehrbeauftragten-Umfrage



Anhang A: Türkischsprachige Studierenden-Umfrage

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ANKET

Almanca Derslerinizin, “Eylem odaklı öğretme-öğrenme yöntemi ile kültür aktarımı ilişkisi” konusunda ne derece etkin olduğunu ve hangi hedef ve amaçlara hizmet ettiğini belirlemek amacıyla, bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere 3 bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırmamız kapsamında ankette size yöneltilen soruları dikkatle okuyarak, eksiksiz cevaplandırmanız sağlıklı ve doğru sonuçlar elde etmemize büyük bir katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla ankete ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Melek AKBAY

1. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz: a) Kız b) Erkek
2. Yaşınız: a) 17-19 b) 20-22 c) 22 ve üzeri
3. Sınıfınız: a) 2 b) 3 c) 4
4. Not Ortalamanız: a) 2.00 ve altı b) 2.00-2.50 c) 2.50-3.00 d) 3.00-3.50 e) 3.50-4.00
5. Almanca Öğretmenliği Bölümü kaçınıcı tercihinizdi?
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) Diğer (...)
6. Almanca Öğretmenliği Bölümü’nü tercih etmenizden nedeni nedir?
a) Alman kültürüne ve Almanlara özel bir ilgim vardı.
b) İdealimdeki bir bölümdü.
c) Daha önce Almanya’da bulunmamdan kaynaklandı.
d) Puanım bu bölüme yetiyordu.
e) Gelecekte yapmak istediğim mesleğe uygun bir bölümdü.
7. Lisans eğitiminize başlamadan önce Almanca biliyor muydunuz?
a) Evet b) Hayır
8. Yanıtınız “evet” ise nerede öğrendiniz?
a) Ortaokul ve lisede b) Lisede c) Kursta
d) Okulda ve kursta e) Almanya’da bulundum
9. Yanıtınız “evet” ise ne kadar süre Almanca eğitimi aldınız?
a) 3 –6 ay arası b) 1-2 yıl arası c) 3-5 yıl arası d) 5 yıldan fazla
10. Daha önce Almanca konuşulan ülkelerden herhangi birinde bulundunuz mu?
a) Evet, bulundum. b) Hayır, bulunmadım.

Yanıtınız “Hayır, bulunmadım.” ise, 14. soruya geçiniz!

11. Hangi ülkede bulundunuz?

- a) İsviçre b) Almanya c) Avusturya

12. Bulunma amacınız ne idi?

- a) Ailem orada yaşıyordu. b) Turistik Gezi c) Akraba ziyareti d) Eğitim e)Sağlık

13. Ne kadar süre kaldınız?

- a) 1 ay veya 1 aydan az. b) 1-6 ay arası c) 1-5 yıl arası d) 5 yılın üzerinde

2. BÖLÜM**14. Bugüne kadar işlediğiniz Almanca Derslerinizde kültürlerarası konulara ne ölçüde yer verildi?**

- a) Sık sık b) Bazen c) Nadiren d) Hiç

15. Yabancı dil derslerinde diğer kültürü algılama önemli midir?

- a) Evet b) Hayır

16. Bugüne kadar işlediğiniz Almanca Derslerinizde Almanca konuşulan ülkelere ait gündelik yaşam, kültürel etkinlikler ve alışkanlıklara yönelik kullanılan metinler, görsel unsurlar ve diğer içerikleri değerlendiriniz.

- a) Çok iyi b) İyi c) Orta d) Kötü e) Çok Kötü

17. Almanca derslerinizde kullanılan öğrenilen dilin kültürüne ilişkin konular gerçeklerle ne ölçüde örtüşüyordu?

- a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç

18. Bugüne kadar işlediğiniz Almanca Derslerinizde Almanca konuşulan ülkelere ait gündelik yaşam, kültürel etkinlikler ve alışkanlıkları öğretmeye yönelik kullanılan yöntem ve stratejileri değerlendiriniz.

- a) Çok iyi b) İyi c) Orta d) Kötü e) Çok Kötü

19. Almanca konuşulan ülkelere ilişkin kültür aktarımına, uygulamalı çalışmalarla da yeterli derecede yer verildiğini düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

20. Almanca derslerinizde kullanılan metinler daha çok hangi özellikleri taşıyordu?

- a) Edebi metinler
b) Gazete ve kullanma kılavuzları gibi nesnel metinler
c) Bilimsel metinler
d) Diğer, belirtiniz!

21. Derslerde aşağıdaki çalışma şekillerinden en çok hangisi ya da hangileri kullanıldı?

- a. Bireysel çalışma
b. Eşli (Partnerle) Çalışma
c. Grup çalışması
d. Hepsi

22. Almanca derslerinizde derste işlenen konulara bağlı olarak aşağıdaki eylem odaklı etkinliklerden hangisi ya da hangilerini sıklıkla gerçekleştirmek isterdiniz?

- a) Yayınlanabilir ve ilerde kullanılabilir materyal üretme
- b) Sınıf Dergisi (haftalık, aylık, dönemlik veya yıllık)
- c) Sergi (resim, fotoğraf, diğer sergilenebilir materyaller)
- d) Sınıf gezileri (konulara uygun tarihi, turistik ya da okul içindeki vb. gezi türleri)
- e) Hiçbiri

23. Almanca öğrenirken derslerinizde eylem odaklı çalışmalara ne kadar yer verildi?

- a) Sık sık
- b) Bazen
- c) Nadiren
- d) Hiç

24. Derslerinizde proje çalışmalarına yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır

25. Almanca derslerinizde oyun tekniği ve rol oyunları ne ölçüde yer aldı?

- a) Sık sık
- b) Bazen
- c) Nadiren
- d) Hiç

26. Aşağıdaki 5 dil becerisini derslerde en çok kullanılanıdan başlayarak en az kullanılanına doğru sıralayınız. (1= En çok kullanılan)

- () a. Okuma
- () b. Yazma
- () c. Dinleme
- () d. Konuşma
- () e. Cümle yapıları

3. BÖLÜM

Derslerinizde kültür aktarımına ve eylem odaklı etkinliklere ilişkin işlenen metinlerin, yapılan alıştırmaların ve etkinliklerin sizi yönelttiği düşünce ve davranış modellerine göre uygun bulduklarınıza “X” işareti koyunuz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
27. Almanca derslerimizde dört temel beceriye eşit şekilde yer verildi.					
28. Almanca derslerimizde, öğretmenlerimiz her şeyi bilenden çok, öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya teşvik eden aktiviteler kullandı.					
29. Derslerdeki hedef dilin kültürünü aktarmaya dayalı etkinlikler, demokratik bilinç edinme ve demokratik davranma gibi kazanımların edinilmesine katkıda bulundu.					
30. Derslerde Almanca konuşulan ülkelerin kültürü ile Türk kültürünün karşılaştırılmasına olanak veren “metin, alıştırma ve diğer etkinlikler” yeterince yer aldı.					
31. Rol oyunları, oyun oynama, şarkı, kesip yapıştırılmalı plakatlara ve proje ödevi gibi eylem odaklı etkinlikler yabancı dil öğrenmeye daha çok motive etti.					
32. Sürece ve ürüne dayalı etkinliklerle (proje, materyal geliştirme, plakat vb.) yaparak-yaşayarak öğrendik.					
33. Öğrenmenin daha kalıcı ve günlük hayatta uygulanabilir olması için öğretmenlerimiz, eylem odaklı aktiviteler gerçekleştirdi.					
34. Derslerin kültürel konuları içeren etkinliklerle yürütülmesi, öğrenme ilgi ve motivasyonunu arttırdı.					
35. Yaşam boyu öğrenmeye dayalı etkinlikler, öğrencinin öğrendiklerini karşılaştığı farklı durumlara uygulayabilmesine ve yaptıklarından sorumluluk duymasına katkıda bulunur.					
36. Metinler, resimler ve alıştırmalar öğrencinin kültürlerarası öğrenme, hedef dilin kültürüne ve kendi kültürüne farklı açılardan bakabilme gibi hedef davranışlar edinmesini sağlamalıdır.					
37. Belli ki, öğretmenlerimiz, eylem odaklı öğrenme ve öğretme gibi çağdaş yöntemlerden haberdardılar ve kültürlerarası eğitim konusunda eğitim almışlardı.					
38. Derslerde Almanca konuşulan ülkelerin kültürü ile Türk kültürünün karşılaştırılmasına olanak veren “metin, alıştırma ve diğer etkinlikler” yeterince yer almadı.					

Anhang B: Türkischsprachige Lehrbeauftragten-Umfrage

Sayın Hocam,

Ekte cevaplanmasını rica ettiğimiz sorular, bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Almanca Öğretmenliği kapsamında müfredat programında yer alan "Ülke Bilgisi" dersinin hangi içerik ve hangi yöntemlerle işlendiğini karşılaştırma olarak ortaya koymaya amaçlayan bu araştırmamız yayına dönüştürülecektir.

Size yöneltilen soruları özenle cevaplamanız araştırmamızın sağlıklı bir biçimde sonuçlandırılmasına büyük katkı vereceğinden bize ayracağınız değerli zamana şimdiden teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Melek AKBAY

1. Üniversiteniz:
2. Ülke bilgisi dersini alan öğrenci sayısı:.....
3. Ülke bilgisi dersini vermekle yükümlü öğretim elemanı:.....
4. Bu dersin belirtilen öğretim elemanı tarafından verilme gerekçesi nedir?
 - a) Uzmanlık alanı nedeniyle
 - b) Anabilim Dalında dersin uzmanı olmadığından zorunlu
 - c) Yeni bir ders olduğundan isteyerek
 - d) Diğer. (Belirtiniz).....
5. İlgili öğretim elemanının bu dersle (ülke bilgisi) ilgili akademik faaliyetleri nelerdir? (var ise web sayfasının adresini yazabilirsiniz.)
 - a) Kitap (tez çalışması).....
 - b) Makale.....
 - c) Bildiri.....
 - d) Çalıştay,proje.....
6. Ülke Bilgisi dersinin içeriğini kısaca belirtiniz! (var ise ECTS ders içeriğini ekleyebilirsiniz!).....
7. Bu içeriğin öğretim hedefleri (öğrencinin kazanacağı beceriler) nelerdir?

.....

.....
8. Dersin süresi:
9. Ülke Bilgisi dersinde kullanılan materyaller nelerdir?
 - a) Kitap (belirtiniz).....
 - b) Makale, Bildiri (belirtiniz).....
 - c) Görsel materyal (resim, slayt, film vb.) (belirtiniz).....
 - d) Üç boyutlu materyal, canlı performans, canlı konuk (belirtiniz).....
 - e) Diğer (belirtiniz).....
10. Ders materyalleri nereden temin edilmektedir? (belirtiniz)

.....
11. Materyal gereksinimini karşılamak için Alman kurumları destek sağlamakta mıdır? (örnekleyiniz)

.....
12. Kendinizin materyal geliştirdiği ya da uyarladığınız oldu mu? (Evet ise belirtiniz).

-
13. Dersin işlendiği mekan, donanım hakkında bilgi veriniz. (derslik, çok amaçlı sınıf, laboratuvar vb.).....
14. Bu ders öğretmen merkezli mi, öğrenci merkezli işlenmektedir? Bunun gerekçesi nedir?
.....
15. Bu dersin işlenişinde hangi yöntemi kullanıyorsunuz?
a) düz anlatım b) Buluş c) proje-sunum e) diğer (belirtiniz)
16. Neden bu yöntemi kullanmayı tercih ettiniz?
.....
17. Dersin ölçme değerlendirme nasıl gerçekleşmektedir?
a) yazılı sınav b)sözlü sınav c)ödev, sunum(dönem içi) d)proje (dönem içi) e)diğer (belirtiniz)
18. Ders dışı etkinlik gerçekleştirilmekte midir? (belirtiniz)
.....
19. Bu dersle ilgili öğrencilerin ilgi düzeyi sizce nasıldır?
.....
20. Bu derste şu ana kadar öğrenci başarı düzeyi sizce nasıldır?
.....
21. Gözlemlerinize göre bu ders için öğrencinin ilgi düzeyi ile başarı düzeyi arasında bir ilgi kurulabilir mi?
.....
22. Öğrencinin ilgi düzeyini (motivasyonunu) ve dolayısıyla öğrenim çıktılarını arttırmak için ne önerirsiniz?.....
23. Bu dersin dil öğrenimine ne tür bir katkısı olacağını düşünürsünüz?
.....
24. Ülke bilgisi (Landeskunde) konulu bir ders/ kurs vb. aldınız/katıldınız mı?
(Belirtiniz).....
25. Evet ise, bu ders/kurs vb. sonuçlarını kendi dersinize yansıttınız mı?
a) Evet, nasıl?.....
b) Hayır, neden?.....