



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DIE WIRKUNG DER PRAGMALINGUISTIK AUF DEN DAF UNTERRICHT

Hatice KOÇ
ORCID: 0000-0002-2860-8814

Danışman
Prof. Dr. Hasan YILMAZ
ORCID: 0000-0002-4476-6273

Konya – 2022

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Prof. Dr. **Hasan Yılmaz**, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt unseren allen **Lehrkräften**, die zur Entstehung dieser Arbeit einen bedeutenden Beitrag geleistet haben.

Ebenfalls möchte ich mich bei meiner Freundin **Nuran Yavuz** bedanken, die mir mit viel Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft beim Durchlesen und Korrigieren zur Seite stand.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben.

Hatice KOÇ
KONYA- 2022

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG.....	ii
INHALTSVERZEICHNIS.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	ix
ABKÜRZUNGEN	x
ZUSAMMENFASSUNG.....	xi
ABSTRACT	xii
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung.....	1
1.2. Zielsetzung	3
1.3. Relevanz	3
1.4. Hypothesenbildung.....	3
1.5. Definitionen.....	3
2. GRUNDBEGRIFFE.....	5
2.1. Was ist Sprache?	5
2.1.1. Muttersprache	5
2.1.2. Fremdsprache	5
2.1.3. Fremdsprachenunterricht.....	5
2.1.4. “Erwerben” und “Lernen”	5
2.2. Kommunikation.....	6
2.2.1. Verbale Kommunikation	6
2.2.2. Nonverbale Kommunikation	7
3. MANCHE WICHTIGE METHODEN AUF DEM WEGE ZUM ERLERNEN VERSCHIEDENER FREMDSPRACHEN IM 20. JAHRHUNDERT	8
3.1. Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM).....	8
3.1.1. Unterrichtsphase der GÜM	9
3.1.2. Unterrichtsprinzip der Grammatik-Übersetzungsmethode	10
3.1.3. Übungen	10
3.1.4. Merkmale der GÜM	11
3.1.5. Kritik an der GÜM	11
3.2. Direkte Methode (DM).....	12
3.2.1. Unterrichtsphase der DM	12
3.2.2. Unterrichtsprinzip der DM	13
3.2.3. Übungen	14

3.2.4. Merkmale der DM	15
3.2.5. Kritik an der DM	15
3.3. Audiolinguale Methode (ALM)	16
3.3.1. Unterrichtsphase der ALM	16
3.3.2. Unterrichtsprinzip in der ALM.....	17
3.3.3. Übungen	17
3.3.4. Merkmale der ALM.....	18
3.3.5. Kritik an der ALM.....	18
3.4. Audiovisuelle Methode	19
3.4.1. Unterrichtsphase der AVM.....	19
3.4.2. Unterrichtsprinzip der AVM	20
3.4.3. Übungen	20
3.4.4. Merkmale der AVM	21
3.4.5. Kritik an der AVM	21
3.5. Vermittelnde Methode (VM).....	21
3.5.1. Unterrichtsphase der VM	22
3.5.2. Unterrichtsprinzip der VM	22
3.5.3. Übungen	23
3.5.4. Merkmale der VM.....	23
3.5.5. Kritik an der VM	24
4. DIE ENTSTEHUNG UND DIE KERNGEBIETE DER PRAGMATIK	25
4.1. Was ist Pragmatik ?.....	25
4.2. Die Entstehung der Pragmatik.....	26
4.3. Kerngebiete der Pragmatik.....	27
4.3.1. Sprechakt	27
4.3.2. Implikatur	28
4.3.3. Präsupposition	29
4.3.4. Deixis und Referenz	29
4.4. Pragmatische Kompetenz und Fremdsprachenunterricht.....	30
5. PRAGMALINGUISTIK UND KOMMUNIKATIVE WENDE	32
5.1. Kommunikative Didaktik	33
5.1.1. Unterrichtsprinzip der kommunikativen Didaktik	33
5.1.2. Im kommunikativen Ansatz verwendete Materialien	34
5.1.3. Unterrichtstechniken des kommunikativen Ansatzes.....	35
5.1.4. Die Position des Lehrers im kommunikativen Ansatz	39
5.1.5. Im kommunikativen Ansatz vorgesehene Unterrichtsaktivitäten	40
5.1.6. Wie integriert man den kommunikativen Ansatz im Klassenzimmer?	42
5.2. Interkultureller Ansatz.....	45
5.2.1. Unterrichtsprinzip des interkulturellen Ansatzes	46
6. LANDESKUNDE ALS SPRACHBRÜCKE IM INTERKULTURELLEN ANSATZ47	

6.1. Was ist Landeskunde?	47
6.1.1. Verschiedene Ansätze der Landeskunde	48
6.2. Die Geschichte der Landeskunde	49
6.2.1. Landeskunde während der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) ..	49
6.2.2. Landeskunde während der Direkten Methode	49
6.2.3. Landeskunde während der audiolinguale und audiovisuelle Methode	49
6.2.4. Landeskunde während der kommunikativen Methode	50
6.3. Wozu Landeskunde im DaF-Unterricht	50
6.3.1. Um Missverständnisse vorzubeugen	51
6.3.2. Um die Motivation bei den Lernenden zu steigern	51
6.3.3. Um mehrere Informationen über die Zielkultur zu erfahren	52
6.3.4. Um Stereotype und Vorurteile abzubauen	52
6.4. Die Vermittlungswege der Landeskunde im DaF-Unterricht	53
6.4.1. Umgang mit den Lehrwerken	53
6.4.2. Bedeutung der Verwendung von Bildern	53
6.4.3. Bedeutung der Verwendung von Medien	54
6.4.4. Bedeutung von Sachtexten	54
7. SPRACHFERTIGKEITEN AUS DER SICHT DER PRAGMATIK	56
7.1. Hören	57
7.1.1. Hören im Fremdsprachenunterricht	57
7.1.2. Phasen des Hörverstehens	58
7.2. Lesen	59
7.2.1. Lesen im Fremdsprachenunterricht	59
7.2.2. Phasen des Leseverstehens	60
7.3. Schreiben	61
7.3.1. Schreiben im Fremdsprachenunterricht	61
7.3.2. Phasen des Schreibprozesses	62
7.4. Sprechen	63
7.4.1. Sprechen im Fremdsprachenunterricht	64
7.4.2. Phasen des Sprechens	64
8. ERGÄNZENDE BASISKOMPETENZEN	66
8.1. Wortschatzförderung zur Bewältigung der alltäglichen Situationen	66
8.1.1. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht	66
8.1.2. Phasen der Wortschatzarbeit	67
8.2. Grammatikvermittlung auf dem Wege zur Förderung der Fertigkeiten	69
8.2.1. Grammatik im Fremdsprachenunterricht	69
8.2.2. Phasen der Grammatik	69
8.3. Phonetik und deren Stellenwert bei der Verständigung	71
8.3.1. Phonetik im Fremdsprachenunterricht	71
9. DIE WIRKUNG DER PRAGMALINGUISTIK AUF DEN DAF-UNTERRICHT ..	73

9.1. Schülerzentrierter Unterricht	74
9.1.1. Sozialformen im Unterricht	74
9.2. Bestimmung der passenden Lehrbücher für die Schülergruppe.....	77
9.3. Neubestimmung der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts	79
9.4. Neuordnung des Grammatikunterrichts	80
9.5. Eintreten der alltäglichen Texte in den Lehrbüchern	83
9.6. Textauswahl im Fremdsprachenunterricht	83
9.7. Neue Übungsformen zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten.....	84
SCHLUSSFOLGERUNG	86
GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET.....	89
LITERATURVERZEICHNIS	100



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Edimbilimin Almanca Yabancı Dil Dersine Etkisi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **104** sayfalık kısmına ilişkin, 3/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/01/2022

Hatice Koç

Prof. Dr. Hasan Yılmaz

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

3/01/2022

Hatice KOÇ

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Ein allgemeines, einfaches Kommunikationsmodell.....	6
Abbildung 2 :Unterrichtsphase der GÜM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 21) ...	9
Abbildung 3: Unterrichtsphase der DM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 36)....	12
Abbildung 4: Unterrichtsphase der ALM und AVM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 65).....	19
Abbildung 5: Unterrichtsphase der VM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 81) ..	22
Abbildung 6: Morris' semiotisches Dreieck.....	26
Abbildung 7: Beispiel für die Diskussion im DaF-Unterricht.....	35
Abbildung 8: Ein Beispiel für Quartett.....	38
Abbildung 9: Ein Beispiel für Assoziogramm (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 37).....	62
Abbildung 10: Ein Arbeitsblatt für Gegenstände und Wörter zuordnen....	68
Abbildung 11: Beispiel für Verb-Bild-Karten	70
Abbildung 12: Überblick über Sozialformen.....	77

ABKÜRZUNGEN

u.s.w.: Und so weiter

etc.: Et cetera

z.B.: Zum Beispiel

GÜM: Grammatik-Übersetzungsmethode

DM: Direkte Methode

ALM: Audiolinguale Methode

AVM: Audiovisuelle Methode

VM: Vermittelnde Methode

FU: Fremdsprachenunterricht

bzw.: Beziehungsweise

o.g.: oben genannt

ZUSAMMENFASSUNG

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

DIE WIRKUNG DER PRAGMALINGUISTIK AUF DEN DAF-UNTERRICHT

Hatice KOÇ

Das Bemühen, das angestrebte Ziel im Fremdsprachenunterricht zu erreichen, hat dazu geführt, dass im Einklang mit der Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder gesellschaftlichen Veränderungen von der Vergangenheit bis zur Gegenwart neue Fremdsprachenlehr- oder lernmethoden entstanden bzw. entwickelt wurden. Die Methoden im Fremdsprachenunterricht haben sich herausgebildet, um die Mängel oder Unzulänglichkeiten einer angewandten Methode zu beheben.

In den 1970er Jahren gewannen die funktionalen und kommunikativen Aspekte der Sprache im Sprachunterricht an Bedeutung und so entstand der kommunikative Ansatz. Der kommunikative Ansatz vertritt, dass Materialien aus dem wirklichen Leben und der Unterricht und die Aktivitätstypen, die mit diesem Ansatz organisiert werden, die Beständigkeit des Lernens verstärken.

In dieser Studie wird die Bedeutung der Pragmalinguistik, die sprachliche Grundlage des kommunikativen Ansatzes, auf den DaF-Unterricht hervorgehoben. Pragmalinguistik ist definiert als das Studium des Sprachgebrauchs in der Kommunikation, insbesondere der Beziehungen zwischen Sätzen und dem Kontext und den Situationen. Die Hauptfunktion der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht besteht darin, kommunikative Fähigkeiten zu erwerben und den Wortschatz der Schüler mit Themen beizubringen, die im wirklichen Leben nützlich sind.

Diese Studie nimmt den Fremdsprachenunterricht vor und nach Pragmatik unter die Lupe und versucht die Wirkung der Pragmatik auf den Fremdsprachenunterricht vorzulegen.

Schlüsselwörter: Pragmalinguistik, DaF-Unterricht, kommunikativer Ansatz

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
German Language Education Program
Master Thesis

THE IMPACT OF PRAGMALINGUISTICS ON DAF-TEACHING

Hatice KOÇ

The endeavor to achieve the desired goal in foreign language teaching has led to the emergence or development of new foreign language teaching or learning methods in accordance with the development of scientific knowledge and social changes from the past to the present. The methods in foreign language teaching have emerged in order to close the shortcomings or inadequacies of a method used.

In the 1970s, the functional and communicative aspects of language gained importance in language teaching and this is how the communicative approach emerged. The communicative approach argues that real-life materials and teaching and the types of activities organized using this approach add to the persistence of learning.

This study emphasizes the importance of pragmalinguistics, the linguistic basis of the communicative approach, to DaF lessons. Pragmalinguistics is defined as the study of language use in communication, particularly the relationships between sentences and the context and situations. The main function of pragmatics in foreign language teaching is to acquire communication skills and teach students vocabulary on topics that are useful in real life.

This study examines foreign language teaching before and after pragmatics and shows the effect of pragmatics on foreign language teaching.

Keywords: Pragmalinguistics, DaF lessons, communicative approach.

1. EINLEITUNG

In unserer heutigen Zeit ist das Erlernen einer Fremdsprache keine Wahl oder kein Hobby mehr, sondern fast schon eine Notwendigkeit. Durch die Globalisierung ist es in vielen Bereichen des Lebens möglich und oft auch nötig geworden, mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen in Berührung zu kommen. Eine gemeinsame Sprache ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Personen aus verschiedenen Sprachen miteinander kommunizieren können. Daher ist der Bedarf, Fremdsprachen zu lernen und zu unterrichten, gestiegen.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde immer wieder darüber diskutiert, wie die Sprache gelehrt wird. Aufgrund verschiedener Faktoren zu unterschiedlichen Zeiten sind im Fremdsprachenunterricht mehrere Methoden entstanden. Die Bemühungen, Methoden zu ändern und weiterzuentwickeln, werden ohne Unterbrechung fortgesetzt. Beim Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht spielen viele Faktoren eine Rolle. Zu den wesentlichen Faktoren zählen Innovationen im Bereich der Lern- und Entwicklungspsychologie, Ergebnisse der Bildungs- und Lehrforschung sowie Veränderungen im Verständnis der Linguistik. Neue Perspektiven auf diesen Faktoren haben das Überdenken der Methoden erfordert.

Mit dem steigenden Bedarf an Fremdsprachenkursen wurden die traditionellen Methoden des Sprachunterrichts durch neue ersetzt. Pragmatik ist eine Teildisziplin der Linguistik, die innerhalb der letzten Zeit entstanden ist.

In dieser Studie werden zunächst Grundbegriffe erläutert, daraufhin werden die Methoden, die in der Vergangenheit entstanden sind, in die Hand genommen. Anschließend wird die Wirkung der Pragmatik, die mit der kommunikativen Methode an Bedeutung gewonnen hat, auf den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben. Zuletzt wird versucht, die Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht vor und nach der Pragmatik aufzuzeigen.

1.1. Problemstellung

Wenn man eine Fremdsprache lernt, muss man die Grammatik und den Wortschatz der Zielsprache beherrschen, um sich ausdrücken zu können. Aber leider reichen allein die Grammatik und der Wortschatz nicht aus. Den vielen DaF- Lernenden fällt es schwer, sich auf Deutsch zu verständigen. Obwohl sie die Grammatik und den Wortschatz beherrschen, können sie nicht angemessen kommunizieren. Der Grund dieser Kommunikationsprobleme kann die

Nachlässigkeit der pragmalinguistischen Kompetenzen im Unterricht sein. Also die Regeln einer Fremdsprache nur zu lernen reicht in den meisten Fällen nicht aus. Wer eine Sprache sprechen will, muss diese Sprache in Schrift verstehen und auch in dieser Sprache kommunizieren können. Um die Fremdsprache anwenden zu können, muss man auch über die pragmalinguistische Kompetenz verfügen. Und natürlich ist es notwendig, die Kultur der gelernten Sprache zu kennen, um eine pragmalinguistische Kompetenz zu haben.

Die Kultur der zu erlernenden Sprache, also die Kultur der Zielsprache, ist mindestens genauso wichtig anzusehen, wie die Grammatik und der Wortschatz. Und um die Kultur einer Sprache den Schülern vermitteln zu können, braucht man daher die Landeskunde.

Der Lerner soll einiges über die zielsprachliche Gesellschaft erfahren, um die eventuellen Fehler und Missverständnisse im Kontakt mit den Angehörigen der Zielkultur vermeiden zu können. Es ist selbstverständlich, wenn man eine Fremdsprache lernt, so möchte man auch Informationen über die Menschen, die diese Sprache sprechen und über die Kultur des Landes erwerben. Die Lernenden sind sich dessen heute bewusst und fordern oft freiwillig zusätzliche Informationen an, zum Beispiel über die natürlichen Gegebenheiten und das Leben, politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedingungen und Entwicklungen der Einwohner eines Landes. Man braucht also die Landeskunde, damit die Lerner über pragmalinguistische Kompetenzen im DaF-Unterricht zu verfügen.

Mit dieser These wird versucht, folgende Fragen zu erläutern:

- Welche Unterrichtsmethoden der Fremdsprachen gab es?
- Warum hat die 'Kommunikative Wende' an Bedeutung gewonnen?
- Wie kann man Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht integrieren?
- Was hat sich mit der Einführung der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht geändert?
- Was bedeutet kommunikative Kompetenz und was hat sie mit dem FU zu tun?

Bevor wir uns diese Fragen ansehen, wollen wir zuerst

- der Pragmatik,
- der Pragmalinguistik und
- die Pragmalinguistischer Kompetenz

angehen.

In dieser Studie werden die Stelle, Mängel oder Anwendbarkeit der pragmlinguistischen Befunde in heutigen Fremdsprachkursen untersucht. Und diese Arbeit wird die Veränderungen im Fremdsprachenunterricht nach der Pragmlinguistik zeigen.

1.2. Zielsetzung

Die pragmlinguistische Kompetenz ist eine der größten Herausforderungen für DaF-Lernende. Es liegt nämlich auf der Hand, dass das Sprechen und Kommunizieren ohne Fremdsprachenkenntnisse unmöglich ist. Das allgemeine Ziel dieser Arbeit ist, die Stelle, Mängel und Anwendbarkeit der pragmlinguistischen Befunde in den Fremdsprachenunterricht zu ermitteln.

1.3. Relevanz

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lernenden mündlich und schriftlich kommunizieren können. In Wirklichkeit kann dieses Ziel jedoch nicht erreicht werden, denn die meisten Lernenden beherrschen die deutschen Regeln und den Wortschatz sehr gut, aber haben Schwierigkeiten beim Sprechen. Das liegt daran, dass sie nicht genug über pragmatische Kompetenzen verfügen. Auf dieser Grundlage sollen die pragmlinguistischen Elemente in den DaF-Unterricht integriert werden.

1.4. Hypothesenbildung

Mit der Einführung der Pragmlinguistik in den Unterricht wurde davon ausgegangen, mehr Gewicht auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz zu legen.

1.5. Definitionen

Pragmatik untersucht die Nutzung der Sprache in einer Interaktion und berücksichtigt die Bedeutung des Kontexts. Die Sprecher interpretieren die Äußerungen im Kontext. Kurz gesagt, kann die Pragmatik als Studium des Sprachgebrauchs und der Interaktion zwischen dem Sprecher und Hörer definiert werden.

“Die Pragmatik beschäftigt sich mit den beobachtbaren Phänomenen in einer Interaktion. Sie interessiert sich für Wörter und Absichten des Sprechers, Abzüge des Hörers und den Kontext der Interaktion.” (Mestari, 2020, s. 10)

Und die Pragmlinguistik; *“bezieht sich auf die Kenntnisse der linguistischen Einheiten, die man gebrauchen kann, um Kommunikation zu erstellen oder bestimmte Sprechakte zu realisieren. Pragmlinguistik umfasst auch pragmatische Strategien, wie direkt oder indirekt,*

Routinenformelle, und linguistische Formen, die eine kommunikative Handlung verstärken oder verfeinern können.“ (Mestari, 2020, s. 10).

Pragmalinguistische Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Um zu kommunizieren reicht es nicht aus nur die linguistische Einheiten zu kennen, sondern man soll auch die Strategien, die in Sprachakten realisiert werden, kennen und diese in unterschiedlichen Kontexten einsetzen können.



2. GRUNDBEGRIFFE

2.1. Was ist Sprache?

Sprache ist sowohl ein Indikator für die geistige Entwicklung als auch ein Mittel zur Kommunikation. Jedes Kind nimmt schon im Mutterleib die Sprache wahr und es reagiert darauf. Mit der Zeit hilft die Sprache dem Kind, auch soziale Kompetenzen zu erwerben und sie ist auch ebenso ein Werkzeug und eine Voraussetzung für die Anwendung von Fähigkeiten. Kommunikation, die im Vordergrund der sozialen Fähigkeiten steht, hängt von der Entwicklung der Sprache ab (Özbay, 2008, s. 31).

2.1.1. Muttersprache

Die erste Sprache, die das aufwachsende Kind lernt, wird im Allgemeinen als Muttersprache benannt. Die Muttersprache wird ebenso als Erstsprache benannt. Von dem Moment an, in dem das Kind auf die Welt kommt, lernt es seine Muttersprache durch Sehen, Hören und Nachahmen. Also Individuum und Umwelt stehen beim Lernen der Muttersprache in ständiger Interaktion.

2.1.2. Fremdsprache

Die Fremdsprache ist die Sprache außerhalb der Gemeinschaft, in der man lebt. Eine Fremdsprache kann alle Sprachen mit Ausnahme einer Muttersprache in einem Land oder einer Gemeinschaft sein.

2.1.3. Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht ist das Lehren und Erlernen einer Sprache, die nicht zur Muttersprache gehört, in Bildungseinrichtungen oder im Privatunterricht gelehrt wird. Unter Fremdsprachenunterricht versteht man das Erlernen der Aussprache bestimmter Muster, grammatikalischer Strukturen und Laute außer einer bestimmten Sprache ausser der Muttersprache. Aus diesem Grund besteht der Hauptzweck der Fremdsprachenlehrer darin, diese Informationen an Schülern zu übertragen.

2.1.4. “Erwerben” und “Lernen”

Es gibt Unterschiede zwischen dem Erwerben einer Muttersprache und dem Lernen einer Fremdsprache. Der Erwerb einer Sprache ist ein ähnlicher Prozess wie der Erwerb einer Muttersprache. Wenn Sie eine Sprache lernen, lernen Sie die Sprache formal, zum Beispiel indem Sie sich Übersetzungen von Wörtern merken. Wenn man eine Sprache erwirbt, imitiert man Sie unbewusst, was man hört oder liest. Wenn man eine Sprache lernt, wird einem einige

Fakten über diese Sprache bewusst. Beim Erwerb geht es um implizites Wissen – beim Lernen geht es um explizites Wissen. Formale Bildung unterstützt nicht den Erwerb, sondern das Lernen.

Es ist eine Tatsache, dass Kinder ihre Muttersprache mühelos, in wenigen Jahren und mit äußerst hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erwerben. Muttersprache erwirbt man durch unbewusste Prozesse und die Fremdsprache lernt man durch bewusste Prozesse. Die Sprachwissenschaftler argumentieren, dass das Erwerben unbewusst erfolgt und das Lernen bewusst stattfindet.

2.2. Kommunikation

Kommunikation ist der Austausch oder die Übertragung von Informationen, die auf unterschiedliche Art und Weisen erfolgt.

Da wir in ständiger Kommunikation mit unserer Umwelt stehen, ist es ohne Kontakt zu anderen Menschen undenkbar. Wir kommunizieren, um uns auszudrücken. Also Kommunikation ist ein Mittel zur Bindung zwischen Menschen, daher ist sie ein menschliches Bedürfnis.

Es gibt zwei Arten der Kommunikation. Das sind verbale und nonverbale Kommunikation.

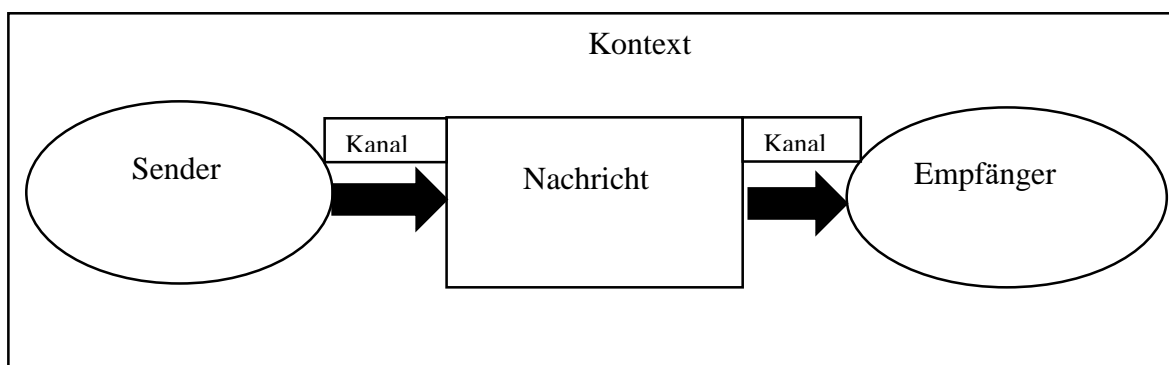


Abbildung 1: Ein allgemeines, einfaches Kommunikationsmodell

2.2.1. Verbale Kommunikation

Verbale Kommunikation ist die Kommunikation, die durch Sprache stattfindet – sowohl mündlich als auch schriftlich. Was der Sender sagt, bezieht sich darauf, welche Inhalte oder Informationen er objektiv an den Empfänger übermittelt. Sie können verschiedene

Ausdrucksmittel wie Artikulation, Lautstärke, Sprechtempo, Sprechgeschwindigkeit und Pausen verwenden, um eine Kommunikation verständlich zu machen.

2.2.2. Nonverbale Kommunikation

Nonverbale Kommunikation ist eine Art der Kommunikation, die nicht verbal stattfindet. Mit Mimik, Gestik, Körperhaltung, Aussehen und Kleidung ist es möglich nonverbal zu kommunizieren. Aber auch Blickwinkel, Händedruck, Kopfneigung und Stimme während eines Gesprächs gehören zur nonverbalen Kommunikation.



3. MANCHE WICHTIGE METHODEN AUF DEM WEGE ZUM ERLERNEN VERSCHIEDENER FREMDSPRACHEN IM 20. JAHRHUNDERT

Aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse oder gesellschaftlicher und soziologischer Veränderungen wurden in der Vergangenheit verschiedene Methoden entwickelt, um Fremdsprachen zu lehren und zu lernen.

Die sprachliche Bildung und Ausbildung gliedern sich in vier grundlegende Sprachfertigkeiten: Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen. Diese vier Sprachfertigkeiten wurden auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlichen Methoden behandelt.

Schauen wir uns diese Methoden näher an, um es besser begreifen zu können, wie diese vier Fertigkeiten angesprochen werden und wann und warum pragmalinguistische Kompetenz als Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts entstanden ist.

3.1. Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Grammatik-Übersetzungsmethode wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den Fremdsprachenunterricht in den Gymnasien entwickelt. Vor dem Zweiten Weltkrieg galt der Fremdsprachenunterricht als Privileg der höheren Gesellschaftsklassen. Das Lernziel dieser Methode lautet: *“Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die Fremdsprache”*. (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 19) Vor allem die alten Sprachen, Latein und Griechisch wurden nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet. Der Einsatz dieser Methode wurde in neuen Sprachkursen wie Englisch und Französisch eingesetzt und basiert auf folgenden Gründen:

- a) Das allgemeine Ziel des Unterrichts an Gymnasien war damals die allgemeine geistige Bildung des Schülers. Die Schüler sollten ihren Verstand an der Logik und Systematik der Sprache nutzen. Zu dieser geistigen und formalen Bildung trugen nach damaliger Auffassung vor allem der Mathematik- und Sprachunterricht bei.
- b) Bis auf wenigen Ausnahmen war der Sprachunterricht das Vorrecht der Gymnasiasten.
- c) Wenn neue Fächer, hauptsächlich Französisch und Englisch, an Gymnasien akzeptiert werden und der intellektuellen Bildung dienen sollen, müssen sie Alternativen zu Latein und Griechisch vorlegen. Sie waren jedoch zunächst nicht in der Lage, andere Lehrziele zu formulieren und andere Methoden anzuwenden (Avcı, 2016, s. 9).

Wie der Name schon verrät, ist GÜM eine Methode, die sich auf Grammatikregeln konzentriert. Die Lernenden lernten die Grammatik der Fremdsprache und die dazugehörigen Regeln auswendig. Sie übersetzten aus der Muttersprache in die Fremdsprache und aus der Fremdsprache in die Muttersprache. Im Mittelpunkt stand die geschriebene Sprache, dies trug dazu bei, dass für die Einübung der gesprochenen Sprache gar keine Unterrichtszeit gegeben wurde. Der Zweck der Grammatik-Übersetzungsmethode ist die praktische Anwendung von Grammatikregeln in übersetzten Texten (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 30).

3.1.1. Unterrichtsphase der GÜM

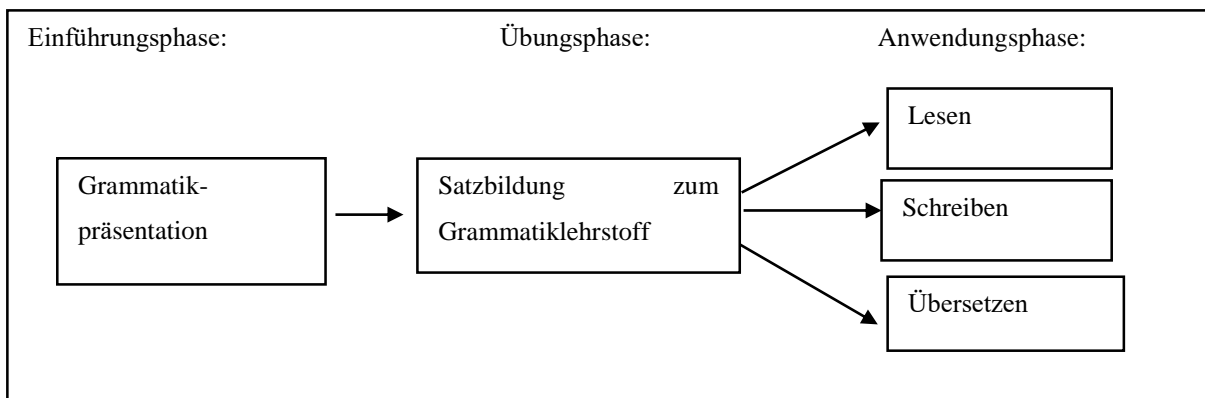


Abbildung 2 : Unterrichtsphase der GÜM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 21)

In der obigen Tabelle ist zu sehen, wie die Unterrichtsphasen bei der Grammatik-Übersetzungsmethode abläuft. Nach GÜM verfasste Lehrbücher sind nicht in Unterrichtsreihen aufgeteilt, sondern in Blöcken angeordnet (Avcı, 2016, s. 9).

Bei der GÜM beginnt der Unterricht mit der Untersuchung der grammatikalischen Strukturen eines Textes. Grammatikregel wird in der Muttersprache dargestellt und dann werden Beispielsätze, die die Regeln verdeutlichen, gegeben. Der Inhalt des gelesenen Textes ist eine Übung der gelehrt Grammatikstrukturen.

Es folgt eine Wortschatzliste und auf die Entwicklung des Wortschatzes wird enorm Wert gelegt. Im Unterricht wurde oft das Auswendiglernen bevorzugt. Vokabeln werden aus ausgewählten Texten bereitgestellt.

Dann kommt die Übersetzung: Es wird übersetzt, denn erst wenn der gesamte Text verstanden ist, wird er als nützlich erachtet. Die Beispielsätze sind in der Zielsprache geschrieben und die Fremdwörter (unbekannte Wörter) werden in die Muttersprache übersetzt.

3.1.2. Unterrichtsprinzip der Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist eine Methode, bei der die Schüler ihre begrenzten Fähigkeiten einsetzen können. Es umfasst nur die Lese- und Schreibfähigkeiten und vernachlässigt Schüler mit unterschiedlichen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten. Die mit dieser Methode durchgeführte Lehrveranstaltung entzieht sich dem Interesse der Lernenden. Nach einer Weile werden die Lernenden sich langweilen und ablenken. Dadurch wird verhindert, dass ein effektiver Sprachunterricht stattfindet.

- Bei der GÜM ist es wichtig, die Regeln der Sprache zu lehren.
- Der Aussprache wird keine große Bedeutung beigemessen. Mit anderen Worten, Ausspracheübungen sind fast nie enthalten.
- Beim Leseverstehen werden literarische Texte verarbeitet.
- Übersetzungsübungen: Übersetzung von der Muttersprache in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Muttersprache.

Der Schwerpunkt liegt also auf Grammatik, Übersetzen, Lesen und Schreiben. Der Lehrer kann ein nach dem GÜM-Prinzip „Seite für Seite“ oder „von vorne nach hinten“ verfasstes Lehrbuch nicht rezensieren, sondern muss den Ablauf des Lehrplans selbst zusammensetzen.

3.1.3. Übungen

- Übersetzung von der Muttersprache in die Fremdsprache zu verwandten Grammatikthemen.
- Übersetzung längerer Textpassagen, die inhaltlich miteinander verbunden sind, von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt.
- Die Übersetzung literarischer deutscher Texte in die Muttersprache
- Das Lesen der literarischen Texte.
- Schriftliche Zusammenfassung, Nacherzählen von Textvorlagen.
- Weiterschreiben von Textvorlagen bzw. der Aufsatz mit Hilfe von Stichwörtern.
- Diktat.

GÜM-Übungen umfassen die Übersetzung einzelner Sätze aus der Muttersprache in die Fremdsprache, die Übersetzung längerer Textabschnitte, die Übersetzung deutscher literarischer Texte in die Muttersprache, das Lesen deutscher literarischer Texte, die schriftliche Zusammenfassung oder Nacherzählung des Textes, Vorlagen, Essays und Diktate.

3.1.4. Merkmale der GÜM

Die Merkmale der Grammatik-Übersetzungsmethode wird kurz wie folgt:

- zweisprachige Vokabelgleichung
- Wortschatz wird auf Lektüre abgestimmt
- deduktive Grammatikvermittlung
- kulturkundliche, historische Texte
- Briefe und Gedichte des 18. Jahrhunderts
- keine Dosierung der sprachlichen Schwierigkeiten
- keine Bezugnahme auf Grammatikabschnitte

3.1.5. Kritik an der GÜM

Die Lernenden, die mit der Grammatik-Übersetzungsmethode eine Sprache lernen, machen Fortschritte im Schreiben und Lesen. Aber sie haben jedoch Probleme in Bezug auf das Sprechen und Hören.

Dieses Verfahren erfordert zunächst eine detaillierte Analyse der Grammatikregeln der Ausgangs- und Zielsprache. Es wird vorausgesetzt, dass der Schüler die Grammatikregeln der Muttersprache gut beherrscht. Wenn eine Person die Grammatik ihrer Muttersprache nicht genügend kennt, ist es nicht möglich, die Zielsprache zu lernen.

Da das Thema Aussprache nicht ausreichend fokussiert wird, führt die mit dieser Methode erlernte Sprache zu Unzulänglichkeiten in der mündlichen Kommunikation. Der Schüler hat Probleme, das Gehörte zu verstehen und auszusprechen.

Auch die autoritäre Haltung des Lehrers ist mit dem derzeit akzeptierten schülerzentrierten Lehransatz nicht vereinbar.

Da sich der Wortschatz auf die verwendeten Texte beschränkt, kann sich der Wortschatz des Schülers nicht ausreichend entwickeln.

3.2. Direkte Methode (DM)

Schon im 19. Jahrhundert, als Kritik zur Grammatik-Übersetzungsmethode zugenommen hat, kam es zur Entwicklung der Direkten Methode. Sie wird noch die "Reformmethode", "natürliche Methode", "imitative Methode", "induktive Methode" und "analytische Methode" genannt. Sie ist als eine Gegenbewegung zur Grammatik-Übersetzungsmethode entstanden und war die Vorläuferin der audiolingualen Methode (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 42).

Der Zweck der direkten Methode bestand darin, zu versuchen, den Spracherwerbsprozess der Erstsprache von Kindern nachzuahmen, da ihre Befürworter glaubten, dass das Erlernen von Fremdsprachen auf die gleiche Weise stattfindet, wie ein kleines Kind seine Muttersprache lernt, obwohl die Bedingungen und Umgebung nicht gleich sind. Man orientiert sich auf die gesprochene Alltagssprache und nicht auf die Schriftsprache.

3.2.1. Unterrichtsphase der DM

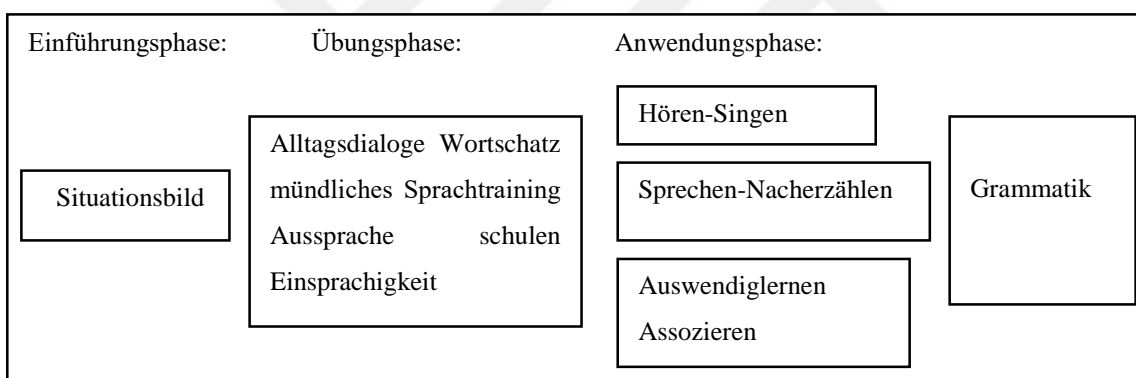


Abbildung 3: Unterrichtsphase der DM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 36)

Meistens wird ein interessanter Dialog, eine Kurzgeschichte oder eine Anekdote erzählt, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu Beginn des Unterrichts zu erregen.

Da die direkte Methode argumentiert, dass das Erlernen einer Fremdsprache dem Erlernen einer Muttersprache gleichkommt, wird zuerst mündlich unterrichtet (Demirel, 2010, s. 40). Oft werden Dinge, die im Klassenzimmer und in der Umgebung gefunden oder angetroffen werden, verbal und durch Zeigen vermittelt.

Die von der Methode angestrebten Fähigkeiten sind Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. In den ersten sechs Wochen werden keine Bücher verwendet. Grund dafür ist die Sorge,

dass die Unterschiede zwischen Aussprache und Schrift der unterrichteten Sprache zu Komplexität führen (Demircan, 2013, s. 197).

Als Unterrichtssprache wird die Zielsprache verwendet, während des Wortschatzunterrichts ist keine Übersetzung in die Muttersprache erlaubt.

Beim Unterrichten von Wörtern werden visuelle Werkzeuge, Dramatik und Definitionen in der Zielsprache verwendet (Demirel, 2010, s. 40). Das am häufigsten verwendete Mittel ist die Definition in der Zielsprache. Dies geschieht in Form des Versuchs, neue Wörter mit den bis dahin gelernten Wörtern zu erklären.

Grammatikregeln werden induktiv gelehrt. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode ist es wichtig, beim Unterrichten der Regeln in einen Kontext zu geben.

Die Vermittlung der Aussprachemerkmale der Sprache beginnt bereits in den ersten Wochen, um eine korrekte Kommunikation und Beständigkeit zu gewährleisten.

Es wird darauf geachtet, dass die in Lesepassagen und Leseübungen verwendeten Texte die Kultur und den Alltag des Landes widerspiegeln, in dem die Zielsprache gesprochen wird (Demirel, 2010, s. 40).

Der Lehrer, der die Methode anwenden wird, sollte entweder Muttersprachler der Zielsprache sein oder die Zielsprache sehr gut kennen. Der Unterricht findet in der Regel auf der Achse des Ausbilders statt.

3.2.2. Unterrichtsprinzip der DM

Das Unterrichtsprinzip der direkten Methode ist die Einsprachigkeit des Unterrichts. Bei der direkten Methode sind Hören und Sprechen die wichtigsten Wege, um eine Fremdsprache zu beherrschen. Die Verwendung der Muttersprache wurde vernachlässigt und die Aussprache der gelehrten Sprache soll wahrgenommen werden. Also das Sprechen und Hören sind wichtiger als das Lesen und Schreiben.

Ein Lehrstoff in Alltagssituation, die in Dialogform ist, wird dargestellt. Der Schüler untersucht zuerst den Dialog und merkt sich dort die festen Sätze. Die Übungen der DM sind Fragen, Antworten und Nachsprechen.

Das Erlernen einer Fremdsprache, die bei dieser Methode am wichtigsten ist, sollte genauso wie das Erlernen der Muttersprache durch Zuhören erfolgen. Die Lehrkraft tritt als Sprachmodell im Klassenzimmer auf. Lassen Sie die Schüler dieses Modell nachahmen. Der Lehrer sollte nach dieser Methode in der Klasse mehr sprechen. Daher muss der Lehrer in seiner Rolle im Klassenzimmer fließend und akzentfrei sprechen können.

Das Sprechen hat eine wertvolle Rolle bei DM. Die Lernenden imitieren den Lehrer. Daher sollte bei der direkten Methode dem akustischen Aspekt der Sprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3.2.3. Übungen

Zu den Hauptübungen der direkten Methode gehören einsprachige Übungen, Imitationen und Gespräche über das Lesen.

Einsprachige Übungen: Muttersprache wird als Störfaktor wahrgenommen, der die direkte Kommunikation fremdsprachlicher Begriffe verhindert. Aus diesem Grund wird für Wörter, Sätze und Satzformen in einer Fremdsprache, die im Unterricht von der Muttersprache der zu erlernenden Sprache getrennt und geschlossen wurde, ein neues Bezugssystem geschaffen.

Nachahmung: “Alle Sprachen, neu gelernte und Muttersprachen, werden, und zwar ausschließlich durch Nachahmung erworben. Denn wie du es gewohnt bist zu hören, so lernst du zu sprechen; wenn du niemand anderen sprechen hörst, wirst du selbst nicht sprechen; und nur wen du hörst, von dem wirst du lernen.” (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 37). Phonetisches Wissen wird auch verwendet, um dem Schüler das Nachahmen besonders schwieriger Laute zu erleichtern. Eine weitere Möglichkeit der Aussprachehilfe besteht darin, den Schüler auf die typischen fremdsprachlichen Akzente aufmerksam zu machen, die einen Ausländer bei der Verwendung der Muttersprache des Schülers charakterisieren.

Gespräche: Da die Sprechfähigkeit bei dieser Methode eine sehr wichtige Rolle spielt, werden Sprechübungen meist im Unterricht gemacht. Bei der Gesprächsübungen imitieren die Schüler den Lehrer. Da der Lehrer ein Vorbild ist, soll er die Fremdsprache akzentfrei und fließend sprechen.

Kurz typische Übungen der direkten Methode;

- Viele Fragen und Antworten, (wenig authentische) Dialogübungen

- Reproduktion und Nachspielen von Dialogen
- Nachsprechübungen, im Chor sprechen, imitieren: Ausspracheschulung hat eine besondere Bedeutung.
- Lückentexte, Ergänzübungen
- Auswendiglernen von Liedern, Reimen (als Gedächtnisstütze)
- Viel Schreiben
- Anschaulichkeit bei der Wortschatzvermittlung, zum Beispiel durch Zeigen: Das ist ein Kugelschreiber.
- Verwendung visueller Elemente (Bilder).

3.2.4. Merkmale der DM

Die Merkmale der direkten Methode sind wie folgt:

- Lernen durch Imitation
- Induktiv
- Einsprachig
- Mündlich (lesen, sprechen)
- Sprachkönnen
- Anwendung ohne viel zu denken
- Sprache als Kommunikationsmittel
- Muttersprache ist ein Störfaktor

3.2.5. Kritik an der DM

Da diese Methode allen vier grundlegenden Sprachkenntnissen Bedeutung beimisst, versucht sie, die Sprachkenntnisse in jeder Hinsicht zu verbessern.

Die direkte Methode argumentiert, dass das Erlernen einer Fremdsprache genauso erfolgt wie das Erlernen einer Muttersprache. Es ist jedoch nicht möglich, die muttersprachlichen Lernbedingungen im Klassenzimmer mit erwachsenen Lernenden unter Bedingungen nachzustellen, in denen ein Kind seine Muttersprache lernt (Demirel, 2010, s. 39).

Der größte Nachteil dieser Methode ist, dass sie lehrerzentriert ist. Der Erfolg der Methode hängt von den Fähigkeiten und Sprachkenntnissen des Lehrers ab. Während die Unterrichtssprache an einem Ort außerhalb des gesprochenen Raums unterrichtet wird, muss

der Lehrer eine Person sein, die diese Sprache auf muttersprachlichem Niveau kompetent anwenden kann. Es ist nicht immer möglich so einen Lehrer zu finden.

Zu Beginn des Unterrichts werden keine Bücher verwendet, sondern nur die gesprochene Form und die erlernte Sprache. Und dies führt dazu, dass ein Schüler, der die Regeln der Grammatik nicht kennt oder sie nicht vollständig beherrscht, Sätze nach der Logik seiner Muttersprache bildet.

Von dem Schüler wird erwartet, zu kommunizieren, ohne die Grammatik Regeln der erlernten Sprache angemessen zu lernen und der Schüler erlangt mit der Zeit die Fähigkeit, schneller zu sprechen. Da der Schüler dies jedoch tut, indem er die in der Zielsprache gelernten Wörter an die Logik seiner Muttersprache anpasst, verursacht dies grammatikalische und semantische Probleme.

Die strikte Einhaltung eigener Prinzipien wirkt sich oft negativ auf die Lehre aus und führt zum Scheitern der Lernenden (Doğan, 2012, s. 107).

3.3. Audiolinguale Methode (ALM)

Das „alte“ Verständnis der Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde in Frage gestellt und „neue“ Konzepte wie die Direkte Methode und die Audiolinguale Methode nahmen ihren Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Also diese Methode ist eine Weiterentwicklung der Direkten Methode. Die audiolinguale Methode wurde in den USA entwickelt und nennt man auch als Hör-Sprech-Methode (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 45).

ALM beschäftigte sich nicht mehr mit „Kultur“ und „Literatur“, sondern zielte auf die Beherrschung der Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen.

3.3.1. Unterrichtsphase der ALM

Der Unterricht beginnt mit der Präsentation eines Gemäldes oder einer Bilderserie und einem aufgezeichneten Dialog auf Tonband. Das heißt, ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz kombiniert und bildet so die sinnvolle Einheit von beiden.

In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen der einzelnen Spracheinheiten durch Dolmetschen, wiederholtes Anhören einzelner Passagen, Fragen und Antworten erklärt.

Dialoge in der dritten Stufe sollten auswendig gelernt werden, indem Bild und Text mehrmals wiederholt werden.

3.3.2. Unterrichtsprinzip in der ALM

Das wichtigste Prinzip in dieser Methode war der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen. Das heißt das Hören und Sprechen kommen vor dem Lesen und Schreiben. Also der Verlauf des Unterrichts ist so: erst Hören, dann Nachsprechen, dann Lesen und zum Schluß Schreiben.

Diese Methode wird befolgt, um Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln, die die natürliche Lernordnung der Muttersprache sind. Obwohl Lese- und Schreibfertigkeiten im Unterricht vorhanden sind, haben sie nicht genügend Bedeutung erlangt.

Ein weiteres wichtiges Prinzip dieser Methode ist, dass grammatikalische Regeln in alltägliche Situationen eingebettet und in Dialogen präsentiert werden. Diese Sprachmuster der Grammatik werden durch Imitation und häufiges Wiederholen eingeübt.

Kurze Zusammenfassung der Unterrichtsprinzipien der ALM;

- Vorrang von Mündlichem gegenüber Schriftlichem (Hören/Sprechen, Lesen/Schreiben). Daraus ergibt sich eine didaktische Abfolge von Fähigkeiten: erst Hören, dann Sprechen, dann Lesen und schließlich Schreiben:
- Stand des Unterrichts: Die Sprachmuster der Grammatik werden in Alltagssituationen eingebettet und in einem Dialog präsentiert.
- Authentizität von Sprachmodellen (Nachahmung der Sprachgewohnheiten von Muttersprachlern, insbesondere Aussprache);
- Einüben von Sprachmustern durch Nachahmung und häufige Wiederholung
- Grundlegende Einsprachigkeit der Kurse, Entfernung der Muttersprache aus den Kursen
- Der Ablauf des Lernprogramms anhand von Grammatikthemen durch systematische Erhöhung der Komplexität der Sprachmuster der Zielsprache. Der Vergleich der Muttersprache spielt bei der Reihenfolge des Ablaufs von Grammatik keine Rolle.

3.3.3. Übungen

Technologische Hilfsmittel spielen bei ALM eine wichtige Rolle. An erster Stelle ist das Sprachlabor zu sehen.

Es dient in erster Linie der Verbesserung der Aussprache und des Hörverständnisses: Dem Lernenden können originale Sprachmodelle in der Zielsprache präsentiert werden. Er

kann sie nachahmen und manipulieren, sein eigenes Arbeitstempo bestimmen und die Übungen wiederholen, bis er sie beherrscht. Im Sprachlabor hat der Lehrer die Möglichkeit, die Arbeit des Schülers objektiv und detailliert zu bewerten und individuell mit einem Schüler zu arbeiten.

Im Sprachlabor können Übungen zum Aussprachetraining und zu den Satzmusterübungen, Wortschatzübungen, Schreib- und Leseübungen studiert werden. Dazu können folgende Aufgaben eingestellt werden; Hören und Identifizieren, Imitieren, Auswendiglernen, Übungen zur Satzerweiterung und – verbindung. Übungen zur freien Rede, Diktate und Leseübungen.

3.3.4. Merkmale der ALM

- Gesprochene Sprache im Vordergrund
- Beispielsätze (Sprachmuster)
- Lernen durch Imitation
- Induktiv
- Verwendung der Technologie im Unterricht

3.3.5. Kritik an der ALM

Schüler, die eine Fremdsprache mit der audiolingualen Methode lernen, lernen die Sprache mechanisch, weil sie zuhören und diese ständig wiederholen. Dies führt dazu, dass die Sprache nur innerhalb der Muster gesprochen werden kann.

Da neue Wörter und Redewendungen in einem Kontext gelehrt werden, haben die Schüler Schwierigkeiten, sie außerhalb des Kontextes zu verstehen und zu verwenden. Außerdem können die Schüler die Sprache nicht kreativ verwenden, weil sie sie in bestimmten Mustern durch Wiederholung lernen.

Die Schüler versuchen, Sprache zu lernen, indem sie nur auf ihre Ohren angewiesen sind. Und da es schwierig ist, sich an alles Gesagte zu erinnern, entwickelt sich bei den Schülern ein Gefühl der Unsicherheit. Die Schüler sind während ihres gesamten Schullebens mit Büchern zu arbeiten gewohnt und sie haben Schwierigkeiten sich an dieser Methode zu gewöhnen (Demirel, 2010, s. 44).

Umstritten ist auch, ob diese Methode für Schüler aller Altersstufen gleichermaßen geeignet ist. Während Kinder mit Lautwiederholung besser lernen, können Erwachsene mit

dieser Methode Sprache effizient lernen, wenn das Auswendig Lernen und Wiederholen in grammatikalische Erklärungen integriert sind.

Die Methode ist unzureichend in der korrekten Anwendung von Lese-, Schreib- und Grammatikkenntnissen mit Ausnahme der Hör- und Sprechfähigkeiten, auf die sie sich hauptsächlich konzentriert.

Die mehreren Vorbereitungen, die die Lehrer für den Unterricht vorbereiten, machen die Lehrer müde. Und auch die Monotonie der Unterrichtsübungen führt zu Langeweile (Doğan, 2012, s. 121).

Die These ist immer noch umstritten, dass „die Person die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache in der gleichen Reihenfolge wie in der Muttersprache erlernt“

3.4. Audiovisuelle Methode

Die Wurzeln der audiolingualen und der audiovisuellen Methoden sind gleich, aber es gibt wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Methoden. Der Hauptunterschied zur ALM liegt im gleichzeitigen Einsatz von akustischem und visuellem Material. Die audiovisuelle Methode bietet eine Weiterentwicklung der audio linguistischen Methode dar.

Gleichzeitig mit der Entwicklung der audiolinguistischen Methode in den USA entstand in Frankreich die audiovisuelle Methode. Allerdings war die audivisuelle Methode von der Entwicklung der audiolingualen Methode unbeeinflusst (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 65).

3.4.1. Unterrichtsphase der AVM

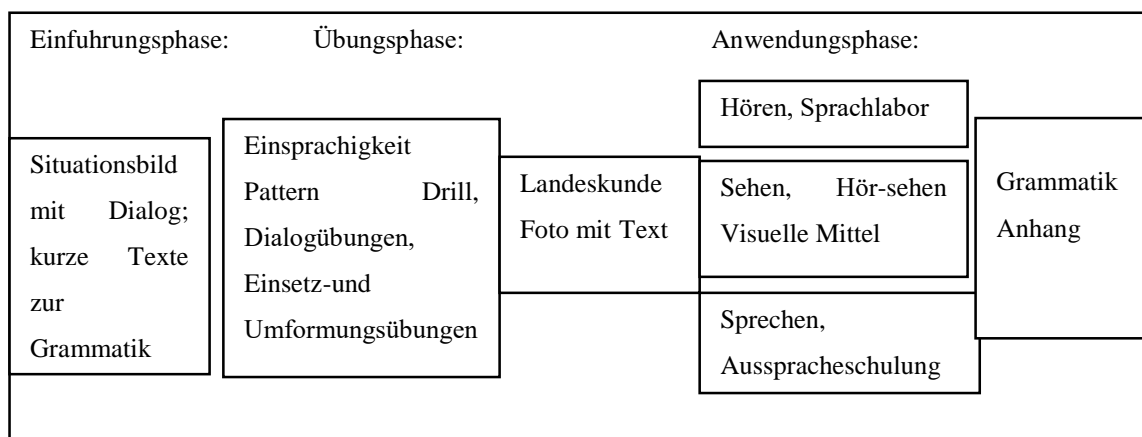


Abbildung 4: Unterrichtsphase der ALM und AVM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 65)

In der audiolingualen Methode wird zuerst die sprachliche Form vorgegeben (Hören-Nachsprechen). Aber in der audiovisuellen Methode ist es anders. Bei der audiovisuellen Methode werden Bilder und Bilderfolgen nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme eingesetzt, sondern bei der Übung und der Sprachanwendung.

Der Unterricht beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs.

In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutung einzelner Gesprächseinheiten erklärt.

Dialoge aus Texten und Bildern werden durch wiederholtes Hören auswendig gelernt.

Im späteren Verlauf des Unterrichts werden Lesen und Schreiben in den Unterricht miteinbezogen.

3.4.2. Unterrichtsprinzip der AVM

Das Prinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, Sprache nach Möglichkeit mit audiovisuellem Material zu kombinieren. Im Unterricht wird dem Schüler zuerst der Inhalt der Situation durch visuelle Mittel dargelegt, dann kommt die entsprechende sprachliche Ausdrucksform.

Hörverstehen und Sprechen sind sehr wichtige Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht, und beide sind auf allen Ebenen eng miteinander verbunden. Vor allem mit tragbaren Geräten können die Schüler auch außerhalb des Klassenzimmers jederzeit und überall echtes Deutsch hören, und mit der Stimme des Sprachträgers können die Schüler die Aussprache üben und ohne Einschränkungen wieder hören. Die Schüler hören Deutsch nicht als schnelles Lernen, sondern als Teil des Lebens neben dem Putzen, Kochen oder Waschen. Dies ist eine progressive Richtung.

3.4.3. Übungen

- Die Ergänzung eines Lückentextes
- Die Satzbildung nach einem vorgegebenen Muster
- Die Frage-Anwort-Übung (Umformungsübung)
- Die Dialogübung (Dialogergänzung/Durchspielen).

3.4.4. Merkmale der AVM

- Gesprochene Sprache im Vordergrund
- Beispielsätze
- Induktiv
- Verwendung der Technologie im Unterricht

3.4.5. Kritik an der AVM

Das kreative Potenzial des Schülers wird zugunsten eines dominanten reproduktiven Lernverhaltens weitgehend vernachlässigt.

Das schwierige Stufenschema des Unterrichts wird den Schüler zur Monotonie führen.

Die Rolle des Lehrers beschränkt sich auf Medienwerkzeuge. Der Lehrer ist mit der pädagogischen Formation im Klassenzimmer. Somit kann der Lehrer im Klassenzimmer nach der Audiovisuellen Methode nicht mehr im Vordergrund stehen.

Es ist nicht einfach, die Muttersprache vollständig aus dem Unterricht auszuklammern.

Dialoge und Übungen im Lehrbuch werden immer mehr banal. Diese Methode erfordert viel Nachahmung. Dazu muss man sehr viel imitieren können.

Grammatik wird so weit wie möglich vom Unterricht ausgeschlossen. Einerseits geht es um die Mündlichkeit, die Forderung nach Originalität der Sprache, andererseits geht es um das Festhalten an einem Grammatikfortschritt.

Audiovisuelle Methode erfordert den Einsatz vieler Maschinen. Es ist also nicht für jede Schule einfach, für jeden Schüler im Klassenzimmer einen Computer, ein Mikrofon oder um einen Film anzuschauen eine große Filmleinwand zu haben. Nicht alle Schulen können alle Einrichtungen vollständig bauen, da dies viel Geld erfordert.

3.5. Vermittelnde Methode (VM)

Die vermittelnde Methode ist in den 1950er Jahren in Deutschland entstanden. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen die meisten Menschen in die deutschsprachige Länder, um Deutsch zu lernen. Und sie wollten nicht nur deutsche Grammatikkenntnisse lernen, sondern sich mit anderen Leuten im alltäglichen Leben auf Deutsch verständigen. Aber die Lehrwerke, die bis dahin verwendet wurden, waren nach den Prinzipien der GÜM konzentriert. Deshalb entschlossen sich D. Schulz und H. Griesbach ein neues Lehrwerk zu verfassen. Sie

entschlossen verschiedene Methodiken (ALM, GÜM), die sich in der Vergangenheit herausgebildet hatten, miteinander zu verbinden.

3.5.1. Unterrichtsphase der VM

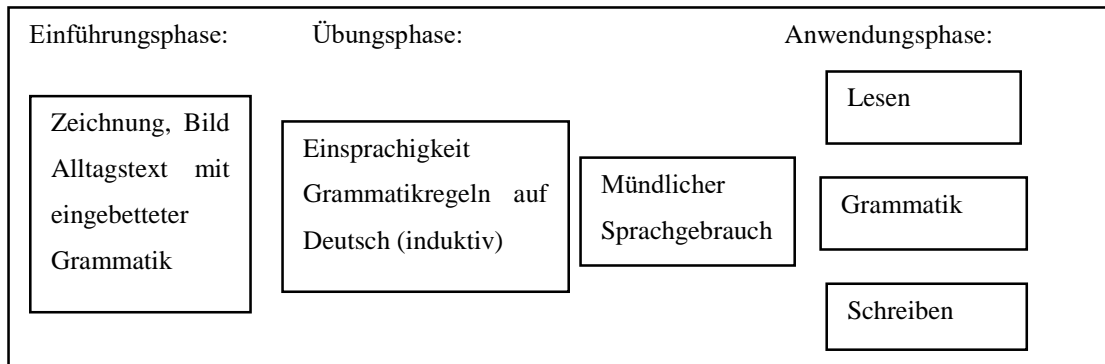


Abbildung 5: Unterrichtsphase der VM (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 81)

1) Den Einführungstext, der das neue Lernpensum enthält: Drei Aspekte sind sehr wichtig für die Charakterisierung eines Lektionstext in einem Fremdsprachenlehrbuch;

a) Die Aufmachung: Wie ist der Text gegliedert (Abschnitte, Überschrift) ? Gibt es visuelle Elemente, besonders Bilder, die das Verstehen des Textes unterstützen (Visualisierung)?

b) Die sprachliche Gestaltung: Welcher Sprachstil wird verwendet? Welche Textsorten werden verwendet (Beschreibung, Gespräch, Brief usw.)?

c) Die Funktion des Textes: Gibt es landeskundliche Informationen? Präsentiert er neuen Sprachlernstoff?

2) Grammatikteil: Der Grammatikteil ist das Zentrum der Lektion. Er bestimmt die Gestaltung der Texte, die Auswahl der Übungen, den Lektionsaufbau und die Lernprogression.

3) Übungsteil: Die Übungen sollen dem Grammatikpensum und dem Einführungstext entsprechend sein.

3.5.2. Unterrichtsprinzip der VM

Das Prinzip der VM in den Fremdsprachkursen war "Vom Einfacheren zum Schwierigeren". Zuerst werden die sprachlich einfachen Formen gelehrt, dann die schwierigeren Formen.

Bei dieser Methode wurden die Prinzipien der GÜM (z.B. Systematik der Grammatik) beizubehalten und dazu aber auch die Anregungen der ALM aufzunehmen. Die Übungen werden nach der vermittelnden Methode, wie bei der GÜM, in einem eigenen Abschnitt nach dem Einführungstext und der Grammatikdarstellung angeboten. Nach dieser Methode sollen Deutschlerner in der Lage sein, an täglichen Gesprächen teilzunehmen, und daher steht auch hier die Entwicklung der Fähigkeit zur Teilnahme an täglichen Alltagsgesprächen im Vordergrund. Also das Sprechen steht im Vordergrund.

Die vermittelnde Methode berücksichtigt aber auch nur die Zielsprache Deutsch und nimmt auf die Muttersprache der Lernenden keine Rücksicht. Grammatik ist in einen Alltagstext eingebettet und wird möglichst einsprachig vermittelt, die Regel wird versucht mit verschiedenen Beispielsätzen induktiv zu verdeutlichen.

3.5.3. Übungen

- Lückentext
- Einsetzübung
- Umformungsübung

All diese Übungsformen sind charakteristisch für die ALM. "Bilden Sie Sätze im Passiv, Bilden sie Fragen, Setzen Sie die Endung" sind beispielweise Übungsanweisungen. Solche Anweisungen verweisen darauf, dass die sprachlichen Formen korrekt gebildet werden sollen. Das Ziel hier ist die korrekte Anwendung der Grammatikregeln, charakteristisch für die GÜM.

3.5.4. Merkmale der VM

- Sie ist geeignet für die Gestaltung eines besseren und erfolgreichen Unterrichts.
- Sie wurde für bestimmte Zielgruppe entwickelt.
- Unterschiedliche Muttersprachen (Heterogenität).
- Induktives Verfahren der Grammatikdarstellung.
- Rücksichtnahme auf die besonderen Lernbedingungen der Gruppe und die Lernsituation.
- Darstellung der Grammatikregeln in der Zielsprache.

3.5.5. Kritik an der VM

Ähnlich wie bei der direkten Methode war die Vermittelnde Methode relativ zeitaufwendig und auch hier muss der Sprachlehrer zunächst gut ausgebildet und methodisch versiert sein. Dies war nicht immer möglich.

Auch wenn sich die vermittelnde Methode um die Korrelation von Zielen, Inhalt und Methode bemühte, waren die Texte in den Lehrbüchern immer noch schwierig und darüber hinaus unterrichteten die Lehrer meistens nach den herkömmlichen alten Methoden.



4. DIE ENTSTEHUNG UND DIE KERNGEBIETE DER PRAGMATIK

Pragmatik ist ein Teilgebiet der Linguistik, das als das Studium des kommunikativen Handelns in einem soziokulturellen Kontext definiert werden kann. Um besser zu verstehen, seit wann die Pragmatik ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist, ist es notwendig, sich mit den Methoden auseinanderzusetzen, die sich im Fremdsprachenunterricht herausgebildet haben. Im dritten Teil der Studie wurden diese Methoden nacheinander diskutiert.

Wie oben erwähnt, in den späten 1960er Jahren gewannen die funktionalen und kommunikativen Aspekte der Sprache im Sprachunterricht an Bedeutung und es gab Veränderungen in der Sprachunterrichtstradition. Hiermit war der kommunikative Ansatz entstanden.

Der im Fremdsprachenunterricht verwendete kommunikative Ansatz beinhaltet die Vereinbarung zwischen der Quelle der Nachricht und dem Empfänger oder zwischen dem Sprecher und dem Hörer oder zwischen dem Autor und dem Leser. Aus dieser Sicht ist deutlich zu erkennen, dass das Hauptziel des kommunikativen Ansatzes darin besteht, kommunikative Kompetenz zu erlangen. Dieser Zweck hat dazu geführt, dass die Pragmatik, die die sprachwissenschaftliche Grundlage des kommunikativen Ansatzes ist, im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewonnen hat.

In diesem Abschnitt wird diskutiert, was Pragmatik ist, die mit dem kommunikativen Ansatz an Bedeutung gewinnt und was die Kerngebiete der Pragmatik sind.

4.1. Was ist Pragmatik ?

Pragmatik ist ein Wissenschaftszweig, der unter dem Einfluss verschiedener Disziplinen entstanden ist. Diese Disziplinen können als Philosophie, Logik, Kulturanthropologie, Linguistik und Ethnographie ausgedrückt werden (Önalın & Akpınar, 2018, s. 60). Der Ursprung des Wortes Pragmatik geht auf das lateinische Wort „pragmaticus“ zurück, das sich von der Wurzel „pragma“ ableitet und „Handlung“ bedeutet (Yılmaz, 2020, s. 12).

Pragmatik ist das Studium des Sprachgebrauchs in der Kommunikation, insbesondere der Beziehungen zwischen Sätzen und dem Kontext und den Situationen, in denen sie verwendet werden (Kocaman, 1996, s. 11). Die Pragmatik beschäftigt sich mit der Linguistik, der Definition von kontextuellen und irrealen Bedeutungen bei der Verwendung sprachlicher

Ausdrücke in konkreten Situationen und deren Bedingungen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bedeutung dessen, was in einer Sprache gesagt wird, von der kontextuellen Verwendung der Sprache und den Handlungsbedingungen, abgesehen von der Struktur dieser Sprache, abhängt.

4.2. Die Entstehung der Pragmatik

Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Europa in den 1960er Jahren führten insbesondere in den Sozialwissenschaften zu einem Paradigmenwechsel, der als ‘Kommunikative Wende’ bezeichnet wird. Die von diesem Paradigmenwechsel betroffene Sprachwissenschaft konzentrierte sich zunächst auf abstrakte Zeichensysteme, um den konkreten Sprachgebrauch in ihre Fachgebiete aufzunehmen. Dieser Paradigmenwechsel führte auch zur Entstehung der pragmatischen Linguistik, die den Gebrauch einer Sprache in bestimmten Kontexten untersucht (Yılmaz, 2020, s. 6).

Mit der Zeichentheorie von Peirce und Morris trat die Pragmatik erstmals in der Linguistik in den Vordergrund. Morris fügte Saussures zweidimensionalem Zeichenmodell eine dritte Dimension in Form von Struktur und Bedeutung hinzu.

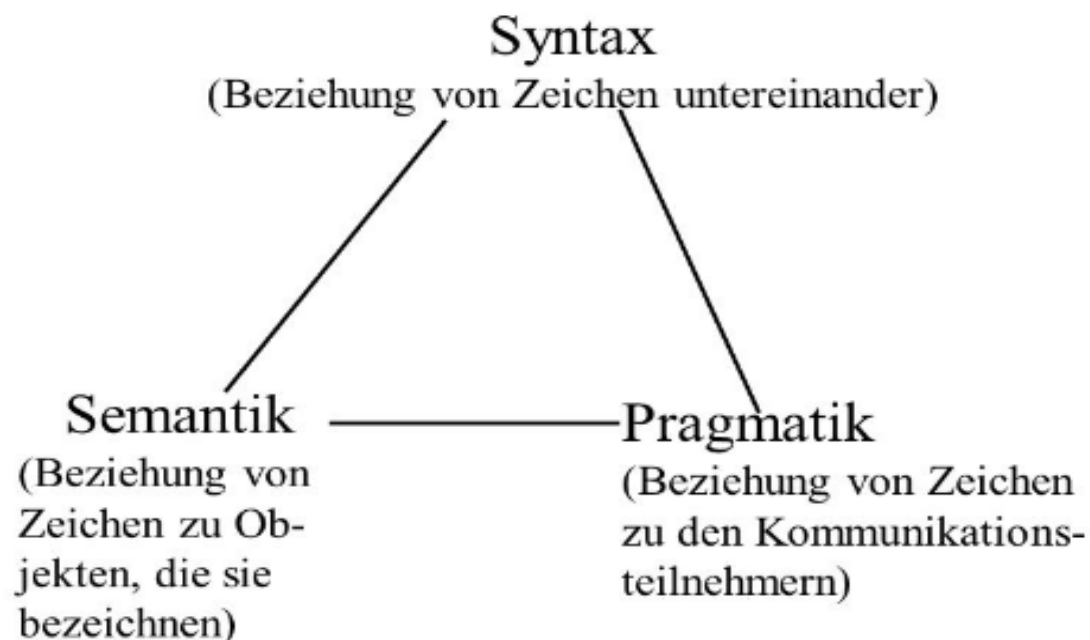


Abbildung 6: Morris' semiotisches Dreieck

Wie im Bild zu sehen ist, beschäftigt sich die Semantik mit der Beziehung zwischen dem Zeichen und dem Objekt, die Syntax mit der Beziehung zwischen dem Zeichen und

anderen Zeichen und die Pragmatik mit der Verbindung zwischen dem Zeichen und seinen Benutzern und der Situation.

In der traditionellen Linguistik wurde akzeptiert, dass die Kommunikation durch Sätze erfolgt und Satzstrukturen zu untersuchen sind. Dieses Verständnis, das die strukturellen Merkmale untersucht, nimmt eher die geschriebene Sprache unter die Lupe als die gesprochene Sprache und andere Bedingungen der Kommunikationsumgebung. Die Pragmatik befasst sich jedoch auch mit dem Gebrauch der mündlichen Sprache und argumentiert, dass es nicht ausreichen würde, nur die Strukturen zu untersuchen, und dass satzfremde Faktoren wie Situation und Kontext zusammen betrachtet werden sollten. Die korrekte und sachgerechte Verwendung erfordert auch die Kenntnis der nichtsprachlichen Regeln der Kommunikationsumgebung. Dieses Wissen wird kommunikative Kompetenz genannt.

4.3. Kerngebiete der Pragmatik

Kerngebiete der Pragmatik sind Sprechakte, Implikatur, Präsupposition, Deixis und Referenz.

4.3.1. Sprechakt

Der Sprechakt ist ein zentraler Begriff der linguistischen Pragmatik. Der Begriff 'Sprechakt' wurde mit der Arbeit des englischen Sprachphilosophen John L. Austin populär, insbesondere mit seinem Werk *How to Do Things With Words* (1962). Austin gilt im allgemeinen als Begründer der Sprechakttheorie. Entwickelt und systematisiert wurde sie von dem amerikanischen Sprachphilosophen John Roger Searle, einem Anhänger von Austins Sprechhandlungstheorie auf dem Gebiet der Pragmatik. Searle drückte seine Gedanken zu dem Sprechakt wie folgt aus:

“Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein wurde, das Symbol, das Wort oder der Satz, oder auch das Symbol-, Wort-, oder der Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug eines Sprechaktes (...) Genauer: die Produktion oder Hervorbringung eines Satzzeichens unter bestimmten Bedingungen stellt einen Sprechakt dar, und Sprechakte (...) sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten oder sprachlichen Kommunikation’ (Meibauer, 2008, s. 86).

Nach Searle besteht jeder Sprechakt aus drei Teilakten:

- Äußerung von Wörtern (Morphemen, Sätzen) = Vollzug von Äußerungsakten
- Referenz und Prädikation = Vollzug propositionaler Akte
- Behaupten, Fragen, Befehlen, Versprechen usw. = Vollzug illokutionärer Akte

4.3.2. Implikatur

Implikatur eines sprachlichen Ausdrucks ist ein Aspekt der Bedeutung, der durch die Äußerung vermittelt und nur vom Sprecher impliziert (und nicht tatsächlich "gesprochen") wird. Mit anderen Worten: Implikaturen ermöglichen es einem Sprecher, mehr zu vermitteln als die eigentliche Bedeutung der verwendeten Ausdrücke (Wikipedia, 2021).

Implikaturen sind also Bedeutungsaspekte, die sich nicht allein aus den semantischen Referenz- oder Wahrheitsbedingungen eines sprachlichen Ausdrucks ableiten lassen, sondern nur mit Hilfe zusätzlicher Annahmen über den Zweck des Ausdrucks oder die Grundprinzipien des Sprachgebrauchs. Grices Theorie der Sprachimplikation ist ein nützliches Werkzeug, um diese Bedeutungsaspekte zu verstehen (Meibauer, 2008, s. 24). Das Wichtige an Grices Theorie der Implikationen ist, dass sie hier einen Vorschlag macht, wie man zwischen den semantischen und pragmatischen Aspekten der Bedeutung unterscheiden kann. In seiner Theorie unterteilt er Implikaturen in konventionale und konversationale Implikaturen (Meyer, 2004, s. 2).

Konversationale Implikaturen; Im Gegensatz zu konventionellen Implikaturen resultieren konversationale Implikaturen aus einer Verletzung einer der Sprachmaximen. Sie sind stark abhängig von den jeweiligen Bedingungen der Äußerung und den beteiligten Personen (Sprecher und Zuhörer) und deren Absichten und gegenseitigen Annahmen. Eine Äußerung, die etwas sagt, was nicht zur Situation passt, wird sozusagen als Sprungbrett verwendet, um zu erreichen, was eigentlich gemeint ist. Relevanz wird nicht explizit angegeben, sondern implizit im sprachlichen Ausdruck (Meyer, 2004, s. 1).

Konventionale Implikaturen; Konventionale Implikaturen entstammen der wörtlichen Bedeutung des Gesagten, nicht aber dessen, was ausgesprochen werden soll. Diese leiten sich im Gegensatz zu konversationalen Implikaturen nicht von Redewendungen ab, sondern basieren auf bestimmten sprachlichen Konventionen, mit denen Sprecher und Hörer vertraut sein sollten. Konventionelle Implikaturen basieren auf ausschließlich der konventionellen Bedeutung der Wörter. Sie sind also nicht situationsgebunden.

4.3.3. Präsupposition

Präsuppositionen sind die Voraussetzungen, die sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer als wahr akzeptiert oder erfüllt werden müssen, damit die Äußerung im jeweiligen Kontext als sinnvoll angesehen wird. Häufig werden Präsuppositionen durch bestimmte Wörter oder grammatikalische Merkmale in der Äußerung ausgelöst (Meyer, 2004, s. 2).

Präsuppositionen lassen sich in zwei Gruppen einteilen, einerseits semantische Annahmen und andererseits pragmatische Annahmen.

Semantische Präsuppositionen; Dies sind Voraussetzungen, die aufgrund seiner sprachlichen Form für einen Satz gelten und unabhängig vom jeweiligen Kontext der Äußerung sind. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit dem gegebenen Textmaterial (z. B. bestimmte Strukturen oder Wortbedeutungen).

Pragmatische Präsuppositionen; Pragmatische Präsuppositionen sind Annahmen oder Anforderungen, die ein Satz nur hat, wenn er in bestimmten Kontexten gesagt wird. Die Voraussetzungen ergeben sich also nur aus der jeweiligen Verwendung sprachlicher Ausdrücke, können also auch als gebrauchsbefugten bezeichnet werden.

4.3.4. Deixis und Referenz

Der Begriff Deixis kommt vom griechischen Wort für Zeigen. Der kontextabhängige Bezug von Wörtern wird Deixis genannt.

Die sprachliche Bezugnahme auf Personen, Gegenstände oder Sachverhalte, ob sie nun kontextabhängig oder unabhängig erfolgt, nennt man Referenz. Wird mithilfe deiktischer Ausdrücke referiert, spricht man von Deixis. Deixis ist also ein besonderer Fall von Referenz (Meibauer, 2008, s. 12).

Die wichtigsten Typen der Deixis sind die Personaldeixis, die Temporaldeixis und die Lokaldeixis.

Die Personaldeixis betrifft die Identität der Gesprächspartner. Das zeigt sich in aller Deutlichkeit am Pronominalsystem, z.B. ich, du, er, sie, es, usw.

Die Temporaldeixis betrifft die zeitliche Orientierung. Besonders deutlich lässt sich dies an den temporalen Adverbien wie, heute, gestern, morgen, sehen.

Die Lokaldeixis betrifft die räumliche Orientierung der Gesprächspartner. Lokaldeiktische Ausdrücke finden sich bei den lokalen Adverbien wie z.B. hier, da, dort.

4.4. Pragmatische Kompetenz und Fremdsprachenunterricht

In der Linguistik ist pragmatische Kompetenz die Fähigkeit, Sprache effektiv und kontextbezogen einzusetzen. Pragmatische Kompetenz ist ein wesentlicher Aspekt einer allgemeineren Kommunikationskompetenz. Der Begriff wurde von der Soziolinguistin Jenny Thomas 1983 in ihrem Artikel über angewandte Linguistik "The Intercultural Pragmatic Failure" eingeführt, wo sie ihn als "die Fähigkeit definierte, Sprache effektiv zu verwenden, um ein Ziel zu erreichen und eine Sprache im Kontext zu verstehen".

Kommunikative Kompetenz bedeutet, über die notwendigen Kenntnisse zu verfügen, um mit einer Sprachgemeinschaft zu kommunizieren, und über die erforderlichen Fähigkeiten, um diese zu nutzen. Mit anderen Worten, es erfordert die sinnvolle Verwendung von Gebärden in der Sprache in verschiedenen Umgebungen, Ort und Stelle. Diese Kompetenz umfasst neben sprachlichen und soziologischen Kommunikations- und Interaktionsregeln auch kulturelle Regeln und Informationen, die dem Kontext und Inhalt von Kommunikationsgeschehen und Interaktionsprozessen zugrunde liegen. Auch für diese Fähigkeit ist es nicht erforderlich, nur das Sprachmuster einer Sprache zu kennen. Kommunikationsfähigkeit erfordert auch zu wissen, was in einer bestimmten Situation "wem" zu sagen ist und wie es angemessen auszudrücken ist (Aktaş, 2005, s. 90).

Eine Sprache zu lernen bedeutet, die kommunikativen Fähigkeiten dieser Sprache zu erwerben und in dieser Sprache zu kommunizieren. Mit anderen Worten, kommunikative Kompetenz zu erlangen bedeutet, die kommunikativen Fähigkeiten dieser Sprache zu erfassen, d.h. sowohl kreative Fähigkeiten wie Sprechen und Schreiben als auch passive Fähigkeiten wie Hören und Lesen. Kurz gesagt bedeutet pragmatische Kompetenz, die Kultur, Lebensweise und Verhaltensweisen des Landes, in dem diese Sprache gesprochen wird, zu verstehen und sich mündlich und schriftlich mit den Menschen dieses Landes verständigen zu können.

Um pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu erlangen, ist es klar, dass der Lehrer Sprachelemente und Verhaltensweisen niemals allein, sondern in einer gewissen Integrität basierend auf dem wirklichen Leben selbst vermitteln sollte. Ziel ist es, den Studierenden zu befähigen, die erlernte Fremdsprache in jeder Umgebung möglichst

selbstständig, eigenverantwortlich und kreativ anzuwenden und Lerntechniken im weiteren Sinne zu erwerben.



5. PRAGMALINGUISTIK UND KOMMUNIKATIVE WENDE

Seit den Jahren des Zweiten Weltkriegs hat der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen zugenommen, da sich europäische Staaten zu militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen zusammengeschlossen haben. Wie Bündnisse haben auch der wachsende Tourismus und die rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien zu einem Anstieg des Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen geführt (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 83).

Die Bildungspolitik ändert sich in den 1960er Jahren in Deutschland. Englisch, das bis dahin nur für Schüler, die das Gymnasium oder Realschule besuchten, als Schulfach war, wurde Mitte der 60er Jahre als Schulfach für alle Schüler eingeführt. Gleichzeitig stieg das Fremdsprachenangebot im Bereich der außerschulischen Bildung. So entstanden neue Zielgruppen, wie Hauptschüler, Erwachsene oder Teilnehmer an beruflicher Fortbildung. Diese neuen Zielgruppen mit den Methoden des gymnasialen Unterrichts zu bedienen war nicht angemessen, da ihre Zielvorstellungen ganz anders geartet waren, als der Gymnasialschüler. Mit der Notwendigkeit all dieser Bedürfnisse wurde es obligatorisch, neue Unterrichtsverfahren zu entwickeln, da die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts je nach den Schülern und ihren Bedürfnissen variierte (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 83).

Zur selben Zeit wuchs auch die Kritik an der behavioristischen Lerntheorie, die ein wesentlicher Faktor im Konzept der ALM/AVM gewesen war. Einer dieser Kritik betraf den Sprachprofessor Chomsky. Im Jahr 1965 kritisierte Noam Chomsky das behavioristische Modell beim Spracherwerb und meinte, dass Fremdsprachen lernen nicht die Sache der Gewohnheit, sondern ein kreativer Prozess ist. Eine rationalistische und kognitive Tätigkeit, und nicht die Wirkung aus der Reaktion von dem äußerlichen Anreiz. Danach führt Chomsky zwei Begriffe Kompetenz (Sprachfähigkeit) und Performanz (Sprachgebrauch) vor. Im Rahmen des Sprachenlernens ist die Kompetenzentwicklung sehr wichtig. In diesem Fall sollten Lehrer die Lernenden auf die Regeln der Zielsprache aufmerksam machen (Santoso, 2013, s. 3).

In 1974 leitet Hans Eberhard Piepho, Professor für die Didaktik der englischen Sprache, in Deutschland mit seinem Buch "Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht" die kommunikative Wende ein. Während sich der Behaviorismus auf die Ausbildung von Sprachreflexen durch Nachahmung und Wiederholung konzentrierte, was zu Monotonie und eingeschränkten Lernprozessen führte, förderte Piepho die Bedeutung

authentischer Kommunikation durch selbstgewählte Sprechakte in tatsächlichen Sprechintentionen. Der Fremdsprachenunterricht nahm in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine entscheidende Gestalt an (Böttger, Grien, & Pittrof, 2011, s. 198).

5.1. Kommunikative Didaktik

Die kommunikative Methode vertritt die Ansicht, dass Sprache als Teil einer allgemeineren Theorie gesehen werden sollte, die Kommunikation und Kultur vereint. Bei dieser Methode, die auf der Theorie basiert, dass Sprache Kommunikation ist, besteht das Ziel darin, kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln. Der Schüler, der diese Fähigkeit erlangt, verfügt sowohl über Kenntnisse als auch über die Fähigkeit, die Sprache zu verwenden.

5.1.1. Unterrichtsprinzip der kommunikativen Didaktik

Jede der Sprachfertigkeiten wird in natürlichen Kontexten gelehrt, um zu kommunizieren.

Da die Lehre schülerzentriert ist, werden Kursmaterialien, Unterrichtsumgebung und Aktivitäten speziell für die Lernenden erstellt. Es wird darauf geachtet, dass diese Materialien die Kultur der Zielsprache widerspiegeln und im täglichen Leben funktionieren.

Die Rolle des Lehrers im Klassenzimmer besteht darin, die Schüler bei der Kommunikation miteinander in Übereinstimmung mit ihren Sprachunterrichtszwecken anzuleiten (Demirel, 2010, s. 51).

Der Lehrer, der diese Methode anwendet, sollte sowohl die Zielsprache als auch die Muttersprache der Schüler perfekt kennen.

Die Lehrer und Lernende können ihre Muttersprache kontrolliert verwenden und bei Bedarf eine Übersetzung beantragen (Memiş & Erdem, 2013; zitiert nach Hengirmen, 2006: 34).

Die Zielsprache wird nicht nur bei Kommunikationsaktivitäten verwendet, sondern auch bei der Erklärung von Aktivitäten und beim Erteilen von Hausaufgaben (Demirel, 2010, s. 57).

In den Aktivitäten werden „Rollenübernahme, Interview, Wissenslücken, Spiele, Sprachtausch, Reviews, Paar- und Gruppenarbeit, Präsentation und Lernen durch Lehren“ eingesetzt.

Bei der Arbeit der Dialoge werden am Anfang oder am Ende der Dialoge entsprechende Sätze angefügt. Dialoge, in denen einige Wörter oder Sätze leer bleiben, werden vom Schüler ausgefüllt. Sätze mit gleicher Funktion werden visuell, mündlich und schriftlich abgeglichen und der Dialog neu arrangiert, um zu zeigen, dass ein Konzept auf unterschiedliche Weise erklärt werden kann (Demirel, 2010, s. 51).

Dem Schüler werden Fragen zum eigenen Leben des Schülers anhand von zuvor vermittelten Themen und Situationen gestellt. Dann werden originelle Situationen geschaffen und die Schüler werden aufgefordert, in Gruppenarbeit neue und originelle Dialoge zu produzieren (Demirel, 2010, s. 52).

Es werden Schlüsselwörter gegeben, um das Verständnis der Leseabschnitte zu erleichtern, und die wichtigsten Begriffe im Text werden festgelegt.

Bevor es in der natürlichen Kommunikation verwendet wird, erhalten die Schüler Kommunikationsübungen wie Grammatik, Wortschatz und Aussprache (Doğan, 2012, s. 149).

5.1.2. Im kommunikativen Ansatz verwendete Materialien

Bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien sollten drei Aspekte berücksichtigt werden: sozialer Kontext, funktionale Nutzung der Zielsprache und Interaktion. Durch diese drei Aspekte kennen die Lernenden die Strategien und sprachlichen Einheiten, die in Sprechakten angewendet werden können. Sie wissen auch, wie sie diese Strategien in verschiedenen Kontexten anwenden können.

Beim kommunikativen Ansatz werden echte Materialien eingesetzt. Diese sind interessanter und motivierender. Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Gedichte, Rezepte, Handbücher, Videos, Informationsbehälter, Telefonbücher können auf vielfältige Weise genutzt werden. Der Lehrer, der den kommunikativen Ansatz verwendet, ist nicht auf das Lehrbuch beschränkt. Das Lehrbuch ist nur ein Ausgangspunkt und ein Werkzeug. Mit etwas Fantasie kann das Lehrbuch bewusst kommunikativer gestaltet werden. Der Lehrer fühlt sich unabhängig von ihm.

Visuelle Reize (Bilder, Karten etc.) sind wichtig für die praktische Kommunikationssprache. Visuelle Ressourcen können auf jeder gewünschten Ebene verwendet werden. Das hilft die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht zu ziehen. Zusätzlich zu den visuellen Ressourcen können die zu verwendenden Audioressourcen für die

Aussprache der Schüler nützlich sein. Aus diesem Grund können im Unterricht Kassetten, CDs und Videos verwendet werden (Temizöz, 2008, s. 32).

5.1.3. Unterrichtstechniken des kommunikativen Ansatzes

Wenn die allgemeinen Merkmale und Anwendungsstile des kommunikativen Ansatzes untersucht werden, zeigt sich, dass die geeignetsten Unterrichtstechniken für den Lehrer Diskussion, Theater und Rollenspiele, Simulation und Kommunikationsspiele sind.

Diskussion

Sport In der Natur oder im Fitness-Studio?	Sport Einzelsport oder Mannschaftssport?
Urlaub Stadturlaub oder Urlaub in der Natur?	Urlaub Urlaub mit oder ohne Handy/Laptop?
Lernen Zu Hause oder im Unterricht?	Lernen Handyverbot im Unterricht. Ja oder nein?
Gesundheit Macht uns stress dick? Warum ist das Abnehmen so schwer?	Gesundheit Rauchverbot im Öffentlichen. Ja oder nein?
Verkehr und Reisen Private Autos oder öffentliche Verkehrsmittel	Verkehr und Reisen Allein oder mit einer Gruppe reisen?

Abbildung 7: Beispiel für die Diskussion im DaF-Unterricht

Diese Technik kann reiche Themen für eine effektive Kommunikation eröffnen, indem sie mit den Erfahrungen, Interessen und Gedanken der Schüler variiert. Daher bietet es umfangreiche Kommunikationsfunktionen und liefert Kontext für Bedeutungsbereiche. Die Schüler üben ihre Fähigkeiten, in Situationen mit langen Kommunikationszeiten die Kontrolle zu behalten, wie z. B. die Einführung eines neuen Themas und ein Gespräch führen. Diese Technik gibt den Schülern die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit und Erfahrungen mit der

Fremdsprache auszudrücken. Es gibt den Schülern auch wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Sprache, um ihre eigenen sozialen Beziehungen zu verwalten.

Ziel ist es, durch fremdsprachliche Aktivitäten den Schülern zu helfen, ihre Umgebung zu verstehen und mit ihren Problemen fertig zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Themen, in denen die Lernenden Erfahrungen gesammelt haben, in der Klasse in einer Fremdsprache besprochen. Diese Diskussionen werden dann als Themen in Dialog- und Rollenspielaktivitäten verwendet (Temizöz, 2008; zitiert nach Littlewood, 1992: 47)

Rollenspiel

Schon in sehr jungen Jahren lernen die Menschen nicht nur, was sie sagen, sondern auch was sie wann, wem und wie sagen sollen, wenn sie ihre Muttersprache verwenden. Im Prozess der Sozialisation lernen Menschen unbewusst nicht nur, was sie in bestimmten Situationen sagen sollen, sondern auch, wann sie schweigen, zuhören, lächeln, sitzen und mit wem und wie sie sprechen sollen. Eine der Techniken, die je nach Drama verwendet werden, um all diese Merkmale im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, ist die Technik des "Rollenspiels".

Unter Rollenspiel versteht man spielerische Übernahme einer Rolle in einer vorgegebenen Situation oder eigenverantwortliche Ausgestaltung trotz vorgegebener Rollenanweisung (Ulasava, 2012, s. 1). Durch Rollenspiele können bereits im Unterricht vielfältige Erfahrungen gesammelt werden. Dank Rollenspielen ist es den Kindern möglich, sich diese fehlenden sozialen Fähigkeiten anzueignen (Çevik, 2006, s. 29).

Um mehr Interaktionsumgebung im Klassenzimmer zu schaffen, haben Fremdsprachenlehrer damit begonnen, die Rollenspieltechnik mehr zu verwenden. Bei dieser Technik wird der Schüler aufgefordert, sich eine Situation vorzustellen, die außerhalb des Klassenzimmers auftreten kann. Dies kann alles sein, von einer einfachen Veranstaltung wie einem Treffen mit einem Freund auf der Straße bis hin zu einer komplexen Veranstaltung wie einem Vorstellungsgespräch. In dieser Situation nehmen sie eine Rolle ein, die zu ihnen passt. Dann werden die Schüler aufgefordert, sich so zu verhalten, als ob die Situation wirklich ihren Rollen entspricht (Littlewood, 1992, s. 49; zitiert nach Temizöz, 2008, s. 34).

Bei der Anwendung dieser Technik sollte bei der Rollenzuweisung an die Lernenden darauf geachtet werden, insbesondere bei der ersten Bewerbung darauf zu achten, dass freiwillige und erfolgreiche Lernende einbezogen werden. Nachdem die Rollen und die zu

spielenden Personen festgelegt sind, wird den Schülern das Bühnenbild bzw. die Situation erklärt. Im Rollenspiel werden die Schüler gebeten, anstelle der gleichen Sätze im gesprochenen Text eigene Sätze zu produzieren, die in diesem Fall gesagt werden sollen und die zu dem gelernten Satzmuster passen (Demirel, 1999, s. 71).

Simulation

Simulation ist eine Lehrmethode, die es den Schülern ermöglicht, ein Ereignis so zu behandeln, als ob es real wäre, und daran pädagogische Arbeit zu leisten. In der Praxis sind Zeit und Raum in der Regel begrenzt und es werden sinnvolle Aspekte der zu schaffenden realen Situation ausgewählt. Die Übungen vor dem Flug der Piloten unter künstlichen Bedingungen, die Arbeit von Medizinern an Leichen sind Beispiele für die Simulationstechnik. Während der Lehrer diese Technik anwendet, verteilt er die Rollen an die Schüler, stellt die Veranstaltung vor und bleibt als Controller draußen. Und er beteiligt sich nicht an der Problemlösung und Entscheidungsfindung. Bei der Anwendung der Simulationstechnik ist die Arbeit der Schüler real, aber die Situation oder das Ereignis, das der Lehrer präsentiert, ist künstlich, nicht real (Demirel, 1999, s. 80).

Kommunikation führt zu mehr Kommunikation; Ideen erzeugen mehr Ideen; Ideen erzeugen Gespräche, Gespräche erzeugen Ideen. Die Schüler erinnern sich genau, worüber sie in welcher Situation kommunizieren wollen. Solche detaillierten Erinnerungen sind für das Sprachenlernen sehr nützlich. Kommunikation muss nicht erfolgreich sein, um in einer Simulation nützlich zu sein. Misserfolge sind ebenso akzeptabel wie Erfolge. Die Simulation ist keine Übung oder ein programmierter Unterricht. Wenn der Lehrer nach Abschluss der Simulation ;“Die Simulation war nicht erfolgreich, weil die Teilnehmer nicht die geeignetesten Antworten gefunden haben“ sagt, ist dies eine falsche Aussage. Das heißt, dass der Lehrer die Simulationstechnik mit anderen Techniken verwirrt. In der Simulationstechnik sind “Fragen” wichtiger als “Antworten”, “Lernen” ist wichtiger als “Erfolg” (Jones, 1984: 9; zitiert nach Temizöz, 2008, s. 37).

Kommunikationsspiele

Spiele sind einer der wichtigsten Aspekte im Fremdsprachenunterricht, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler verbessern. Kommunikationsspiele finden in Solidarität statt in Konkurrenz statt, da sie zu zweit oder in Gruppen gespielt werden. Es wichtig ist, ein Kommunikationsnetzwerk zwischen den Gruppenmitgliedern aufzubauen. Der Lehrer ist

Berater oder ein Führer. Der Zweck der Spiele ist wichtiger als die Regeln. Die Lernenden können die Sprache in einer angenehmen Umgebung in Gruppenarbeit anwenden und sich austauschen (Demirel, 1999, s. 88).

Es gibt viele interaktive Spiele, die im Fremdsprachenunterricht gespielt werden können. Einige davon können wir wie folgt auflisten: Dialogspiel, Kettenspiel/Sprechspiel, Ratespiel, Gedächtnisspiel, Erinnerungsspiel, Kartenspiel, Zeichenspiel, Schreibspiel, usw. Ein Beispiel für ein Kartenspiel;

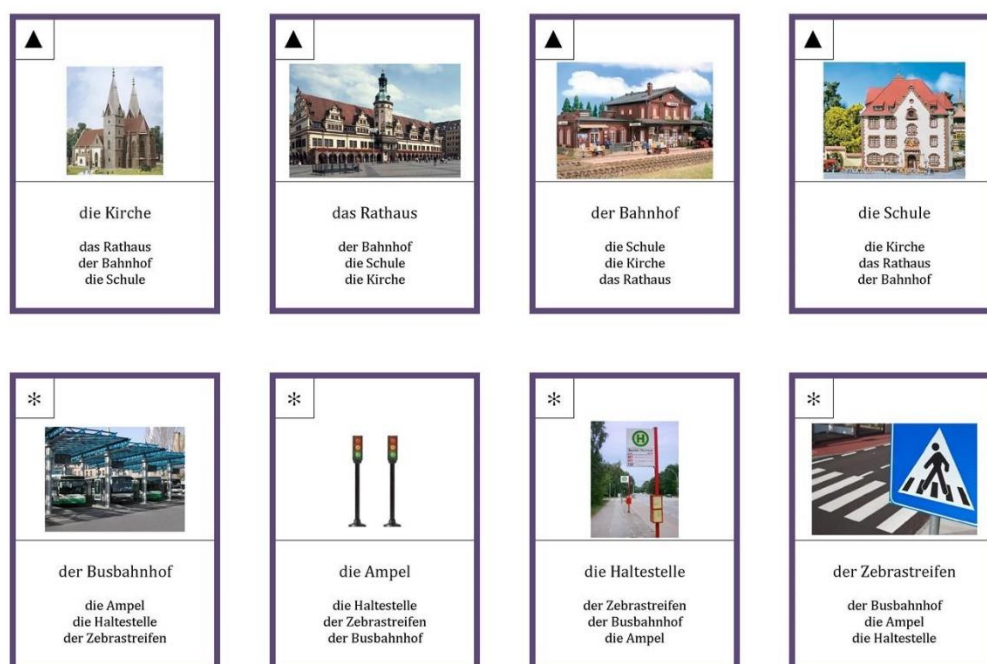


Abbildung 8: Ein Beispiel für Quartett

Quartett: Am Anfang werden die Begriffe auf den Karten gemeinsam erklärt und dann die Vierersätze offen zugeordnet. Die Schüler werden in kleinere Gruppen zu je 4 Spielern aufgeteilt. Dann werden die Karten gemischt und verteilt. Das Ziel jedes Schülers ist, sich mit Fragen an andere Mitspieler zu wenden und von ihm die gewünschte Karte, die ihm zum Quartett fehlt, zu verlangen. Der Gefragte reagiert positiv oder negativ, je nachdem ob er die Karte hat oder nicht. Wer schon alle 4 Karten hat, legt es vor sich auf. Wer zum Schluss die meisten Quartettkarten hat, hat gewonnen.

5.1.4. Die Position des Lehrers im kommunikativen Ansatz

Bei kreativitätsbasierte Aktivitäten, die im kommunikativen Ansatz verwendet werden, hindern unnötige Lehrerintervention die Schüler daran, sich tatsächlich an Aktivitäten zu beteiligen und so ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Lehrer ein passiver Beobachter des systematischen Fortschritts der Aktivität sein sollte. Seine Funktion ist weniger dominant als zuvor, aber es schmälert seine Bedeutung nicht. Littlewood (zitiert nach Temizöz, 2008, s. 48) fasst im Jahr 1992 die Stelle des Lehrers im Fremdsprachenunterricht wie folgt zusammen:

- Wenn der Schüler den Anforderungen der Situation nicht gewachsen ist, kann der Lehrer Ratschläge oder wichtige Sprachkonstrukte geben. Wenn die Schüler bei einem Thema keinen Konsens erzielen können, kann er ihre Meinungsverschiedenheiten beilegen. Mit anderen Worten ist der Lehrer eine Quelle für Rat und Hilfe. Seine Anwesenheit ist wichtig als psychologische Unterstützung für die meisten Schüler, insbesondere für diejenigen, die passiv sind.
- Während die Schüler ihre Rollen spielen, beobachtet der Lehrer ihre Stärken und Schwächen. Auch wenn er im Moment nicht eingreift, nutzt er diese Schwächen als Signal für Lernbedarf, den er später mit decken kann.
- Es kann Situationen geben, in denen der Lehrer entscheidet, Übungen zu machen, die sich schneller auf den Sprachgebrauch auswirken. Offener gesagt, können sie das Bedürfnis verspüren, die Schüler davon abzuhalten, ihre Muttersprache zu sprechen, wenn sie Schwierigkeiten haben. Er hält einen bestimmten Fehler möglicherweise für sehr wichtig und beschließt, ihn sofort zu korrigieren, damit er nicht in die Sprache der Schüler eindringt.

Aufgrund dieser Punkte können wir sagen, dass der Lehrer keinen direkten Einfluss auf den Unterricht hat. Natürlich gibt es auch Aktivitäten, bei denen der Lehrer als „Kommunikation-Helfer“ agiert. Vorausgesetzt, dass diese Aufgabe beibehalten wird, ohne dominant zu werden, kann der Lehrer sie verwenden, um die Schüler anzuleiten und in der Aktivität zu warnen (Littlewood, 1992: 19; zitiert nach Temizöz, 2008).

Der Lehrer hat zwei Hauptrollen: Die erste besteht darin, den Kommunikationsprozess zwischen den Schülern im Klassenzimmer und zwischen den Schülern, Aktivitäten und Texten zu erleichtern. Die zweite Rolle besteht darin, als unabhängiger Teilnehmer in der Lerngruppe zu agieren. Die zweite Rolle hängt mit den Zielen der ersten Rolle zusammen und ergibt sich

daraus. Diese Rollen bereiten sekundäre Rollen für den Lehrer vor; erstens, Quellen zu organisieren und selbst zu beschaffen; zweitens eine Anleitung für die Verfahren und Praktiken des Klassenzimmers.

Durch einen kommunikativen Ansatz im Klassenzimmer ist der Lehrer dafür verantwortlich, die Sprachbedürfnisse der Schüler zu erkennen und darauf zu reagieren. Dies kann persönlich in einer freundlichen Atmosphäre, in Einzelgesprächen mit dem Schüler erfolgen. In diesen Gesprächen spricht der Lehrer über den eigenen Lernstil, die Lernfähigkeiten und die Wahrnehmung der Ziele des Schülers. Dieses Gespräch kann auch formell über einen Fragebogen zur Bedarfsermittlung durchgeführt werden. Solche formalen Bewertungen umfassen Elemente, die die Motivation einer Person zum Erlernen einer Sprache bestimmen. Einer der Hauptgründe für die Notwendigkeit dieser Art von Bewertung besteht darin, dass von den Lehrkräften erwartet wird, dass sie Gruppen- und Einzelarbeiten planen, die auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen. Eine der Aufgaben des Lehrers, der den kommunikativen Ansatz verwendet, ist die Beratung. In dieser Rolle wird vom Betreuer-Lehrer erwartet, dass er mit Hilfe von Erklärungen, Bestätigungen und Rückmeldungen zeigt, wie ein guter Kommunikator sein sollte, um die Harmonie zwischen der Absicht des Sprechers und der Interpretation des Zuhörers zu erhöhen (Richards & Rodgers, 2001, s. 168).

5.1.5. Im kommunikativen Ansatz vorgesehene Unterrichtsaktivitäten

Als Grundlage für die Vorbereitung von Aktivitäten und Übungen im Klassenzimmer mit kommunikativem Ansatz wurden fünf Prinzipien entwickelt (Enginarlar, 1983, s. 59-60).

- *Prinzip der Wissensvermittlung:* Lernende in Zweiergruppen haben unterschiedliche Bücher oder Materialien in der Hand. Beide Schüler geben sich gegenseitig einige Informationen weiter. Hier kommen visuelle Werkzeuge wie Karten und Zeichnungen zum Einsatz.
- *Grundsatz des Informationsmangels:* Die vermittelten Informationen oder Inhalte sollen den Studierenden nicht vorab bekannt sein. Dazu werden den paarweise arbeitenden Schülern A und B unterschiedliche Informationen gegeben. Mit anderen Worten, B weiß nicht wirklich, was A weiß, und A weiß nicht wirklich, was B weiß.
- *Puzzle-Vervollständigung Prinzip:* Die Informationen, die den Schülern A und B gegeben werden, sind in Bezug auf Thema und Bedeutung eng miteinander verbunden und ergänzen sich. In dieser Phase halten die Lernenden die Informationen, die sie voneinander erhalten, mündlich oder schriftlich fest, sofern

dies erforderlich ist. Wie beim Puzzleteil wird der inhaltliche Aspekt der Kommunikationsveranstaltung abgeschlossen.

- *Das Prinzip der Interdependenz der Aktivitäten:* Es ist wichtig, dass die Anforderungen jeder Stufe von den Schülern erfüllt werden, um die Übung erfolgreich abzuschließen oder ein Ergebnis oder Produkt zu erhalten. Der Schüler sollte wissen, dass er einen Freund benutzen wird, was er geschrieben oder gesagt hat, und die Fehler, die er gemacht, werden sich negativ auf seinen Freund auswirken. Dieses Prinzip überträgt den Schülern Verantwortung und ermöglicht die Nutzung realer Situationen im Unterricht. Bei traditionellen Methoden können beispielsweise Fehler bei der Adressbeschreibung vom Lehrer korrigiert werden, aber im wirklichen Leben trägt die Person selbst die Konsequenzen seiner Fehler, indem sie sich in diesem Beispiel verirrt.
- *Inhaltsorientierte Fehlerkorrekturrichtlinie:* In dieser Phase überprüfen die Schüler, ob die Informationen, die zuvor den Besitzer gewechselt haben, korrekt übertragen wurden. Wenn ein Fehler im Produkt als Ergebnis des Kommunikationsereignisses aufgetreten ist, überprüfen die Schüler, indem sie das, was sie in den vorherigen Transaktionen geschrieben oder gesagt haben, wiederholen. Bei diesen Bearbeitungen sollten Fehler im Inhalt im Mittelpunkt stehen und nicht die grammatikalische Genauigkeit. Dann wird der Lehrer natürlich grammatikalische Korrekturen vornehmen. Zuvor sollten jedoch die kommunikativen Aktivitäten der Lernenden betrachtet und ausgewertet werden. Der Schüler soll von der Angst befreit werden, dass er jeden Moment vom Lehrer angehalten und seine Fehler korrigiert werden.

Die Aktivitäten im Zusammenhang mit der Bestimmung des Themas im kommunikativen Ansatz sind wie folgt (Demirel, 1999, s. 53):

- Es werden Schlüsselwörter bestimmt, die ein Konzept zeigen.
- Dem Schüler werden Fragen gestellt, die darauf abzielen, das in einem Satz gegebene Konzept zu bestimmen.
- Durch die Betonung der Leseabschnitte werden die Hauptbegriffe im Text festgelegt.
- Die auf Tonband aufgezeichneten Gespräche werden abgespielt und die dort genannten Begriffe notiert.

- Unter Berücksichtigung eines bestimmten Diskurses wird festgestellt, ob dieser formal angemessen ist.
- Eine Rede wird gespielt oder vorgelesen, und dann werden zur Unterstützung der Studierenden der Ort, an dem die Rede stattfand, ihre Sprecher, die Hauptthemen der Rede und ihre kommunikativen Zwecke erklärt.

Die produktionsbezogenen Aktivitäten sind wie folgt (Demirel, 1999, s. 53):

- Den Schülern werden Fragen gestellt, die darauf abzielen, die untersuchte Funktion von Sätzen zu erklären. Sie werden gebeten, am Anfang und am Ende der Dialoge passende Sätze hinzuzufügen.
- Dialoge, in denen einige Wörter oder Sätze leer bleiben, müssen ausgefüllt werden.
- Der Dialog ist neu angeordnet, um zu zeigen, dass der gleiche Begriff auf unterschiedliche Weise erklärt werden kann.
- Formale oder weniger formale Ausdrücke werden durch die Änderung eines zuvor vorbereiteten Dialogs betont.
- Paralinguistische Merkmale, die sich auf bestimmte Begriffe in der Rede beziehen, werden diskutiert.
- Sätze oder kurze Texte werden mit den entsprechenden Optionen neu angeordnet.
- Sätze, die dieselbe Funktion beschreiben, werden abgeglichen.
- Am Beispiel zuvor gelehrter Dialoge werden originelle Dialogsituationen geschaffen und die Lernenden aufgefordert, in Gruppenarbeit neue und originelle Dialoge zu produzieren.
- In den Diskussionen werden Zeitungen, Zeitschriften und andere Nachrichtenquellen verwendet und Fragen zu den zuvor festgelegten Funktionen gestellt.

5.1.6. Wie integriert man den kommunikativen Ansatz im Klassenzimmer?

Die folgenden Schritte werden in einem Unterrichtsplan mit dem kommunikativen Ansatz verfolgt (Mora, 2002; zitiert nach Temizöz, 2008)

- Die Darstellung der Situation oder des Inhalts erfolgt mit einem kurzen Dialog oder Mini-Dialogen. Anschließend werden die Interessen und Erfahrungen der Lernenden mit dem Dialog verknüpft und die Motivationsaktivitäten fortgesetzt.

Dazu gehört die Diskussion der Situation: Personen, Rollen, Umfeld, Thema und die für die Situation erforderliche Formalität/Informalität.

- Brainstorming oder Diskussionen werden durchgeführt, um das Vokabular und die Ausdrücke zu klären, die verwendet werden, um den Zweck der Kommunikation klarer zu erreichen. Dies beinhaltet die Methode und Struktur der Planung einer Rede.
- Es werden Fragen zum Thema des Dialogs und der Interpretation im Dialog gestellt. Dies können „Ja/Nein“-Fragen, allgemeine Wissensfragen und offene Fragen sein.
- Einer der einfachen kommunikativen Ausdrücke im Dialog oder eine der Strukturen, die den Ausdruck beispielhaft darstellen, wird untersucht. Bilder, reale Objekte oder Dramatisierungen können verwendet werden, um die Bedeutung zu verdeutlichen.
- Der Schüler untersucht die Regeln, die der Verwendung von Strukturen oder Ausdrücken zugrunde liegen, mit Hilfe von Beispielen an der Tafel und hervorgehobenen Schlüsselmerkmalen.
- Verbale Einführungs- und Interpretationsübungen werden hin zu eigenständigen Kommunikationsaktivitäten entwickelt.
- Weitere Lese- und Schreibübungen werden gemacht. Neue Dialoge werden gelesen und neue von den Schülern geschrieben.
- Das unter Anleitung der Frage-Antwort-Technik erlernte Thema wird verbal bewertet.
- Aufgaben und erweiterte Bewerbungen werden gestellt wie zum Beispiel; Schüler schreiben neue Dialoge für ähnliche Situationen.
- Die Schüler haben die Möglichkeit, über die Themen zu sprechen, die in der Klasse des Vortages bestanden wurden, um den Unterrichtsfluss zu vervollständigen.

Ein anderer Kursablauf, in dem der kommunikative Ansatz angewendet wird, kann wie folgt aussehen (ELT, 2007; zitiert nach Temizöz, 2008)

- Der Lehrer verteilt eine Kopie der Sportnachrichten einer aktuellen Zeitung an die Schüler. Wann immer möglich, sollte eine zuverlässige Sprache verwendet werden, d.h. eine Sprache, die reale Situationen beschreibt.
- Der Lehrer bittet die Schüler, die Vorhersagen des Sportjournalisten zu unterstreichen. Es wird auch gesagt, bei welchen Vorhersagen der Autor

zuversichtlicher ist. Die Fähigkeit, über die Absichten des Redners oder Autors nachzudenken, gehört zur Kommunikationskompetenz.

- Der Lehrer gibt den Schülern Anweisungen für die Aktivität in der Zielsprache. Die Zielsprache soll ein Werkzeug nicht nur für Lernobjekte, sondern auch für die Kommunikation im Unterricht sein.
- Die Schüler versuchen, die Vorhersagen des Autors mit verschiedenen Wörtern auszudrücken. Eine Funktion kann mehr als eine linguistische Form haben. Viele sprachliche Formen werden zusammen präsentiert, wobei der Sprachgebrauch betont wird. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der Kommunikation, nicht auf Sprachformen.
- Die Schüler ordnen die Sätze im Zeitungsartikel. Die Schüler arbeiten an der Sprache, indem sie in einer Konversation sprechen oder einen bestimmten Satz, z. B. ein Sprichwort, bearbeiten. Die Schüler müssen mit Kongruenz und Konjunktion vertraut sein, um die Attribute zu verstehen, die Sätze miteinander verbinden.
- Die Schüler spielen ein Sprachspiel. Spiele sind wichtig, weil sie Qualitäten mit realen Kommunikationssituationen gemein haben. Darüber hinaus erhält der Sprecher Feedback vom Zuhörer, auch wenn dieser nicht gut kommuniziert. So können sie die Bedeutung verhandeln.
- Wenn Kinder in Kleingruppen arbeiten dürfen, haben sie bei der Verhandlung mehr Mitspracherecht.
- Die Schüler werden gefragt, was sie von den Vorhersagen halten. Den Schülern soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre Ideen zu präsentieren.
- Ein Schüler macht einen Fehler, der Lehrer und die anderen Schüler ignorieren ihn. Fehler werden toleriert und als natürliche Folge der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten gesehen. Der Lehrer korrigiert den Fehler nicht, sondern notiert ihn und erwähnt später.
- Der Lehrer gibt den Schülergruppen eine Geschichte und bittet sie, ihre Rolle zu spielen. Eine der Hauptaufgaben des Lehrers besteht darin, geeignete Situationen vorzubereiten, um die Kommunikation zu fördern.
- Die Schüler arbeiten mit einem Freund zusammen, um vorherzusagen, wie das nächste Bild aussehen wird. Die Gesprächskommunikation fördert die Zusammenarbeit zwischen den Schülern. Es gibt dem Schüler die Möglichkeit, über Bedeutung zu diskutieren.

- Die Schüler nehmen an einem Theaterstück teil. Sie stellen sich vor, Angestellte desselben Unternehmens zu sein. „Kommunikation“ ist wichtig, um gedrückten Bedeutung zu verleihen.
- Der Lehrer erinnert die Schüler daran, dass einer von ihnen der Leiter ist. Und die Schüler sollten sich im Gespräch daran erinnern, dass er der Leiter ist. Der angemessene Gebrauch von Sprachformen ist ein wichtiger Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit.
- Der Lehrer führt durch die Gruppen, gibt Ratschläge und beantwortet Fragen. Der Lehrer erstellt Kommunikationsaktivitäten und ist derjenige, der während dieses Prozesses Ratschläge gibt.
- Die Schüler schlagen ihren Kollegen alternative Formen vor, um die Vorhersage auszudrücken. In der Kommunikation muss der Sprecher nicht nur wählen, was er sagt, sondern auch, wie er es sagt.
- Nach Abschluss des Rollenspiels stellen die Schüler das entsprechende Vokabular zur Verfügung. Die Schüler übernehmen Grammatik und Wortschatz nach Konversationsrollen, situativen Inhalten.
- Als Hausaufgabe hören die Schüler ein Verhandlungsprogramm im Radio oder Fernsehen. Den Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Sprache zu hören, die in der realen Kommunikation vorkommen. Auf diese Weise entwickeln sie selbst Strategien, um ihr Verständnis zu verbessern.

5.2. Interkultureller Ansatz

Mit der weltweiten Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept hat sich gezeigt, dass kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen das Gleiche bedeutet. Der interkulturelle Ansatz stellt eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode dar.

Einerseits schließt es explizit den Kulturvergleich im Fremdsprachenunterricht ein; gleichzeitig kommen pädagogische Grundüberlegungen ins Spiel, die sich aus einer vertieften Analyse der Schülerperspektive ergeben, regionalspezifische Lernbedingungen stehen im Vordergrund.

Der interkulturelle Ansatz wird in Ländern außerhalb Europas verwendet.

5.2.1. Unterrichtsprinzip des interkulturellen Ansatzes

- Das grundlegende Vorgehen des interkulturellen Deutschkurses ist der Vergleich der Elemente, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur und der Zielkultur. Dazu gehört selbstverständlich auch der Sprachvergleich.
- Die Fähigkeit, sich auszudrücken, soll nicht nur durch den „Dialog“, sondern auch durch das Sprechen über das Thema (zu einem konkreten Thema) entwickelt werden.
- Da Lesetexte die Grundlage des Fremdsprachenunterrichts bilden, sollte nach diesem Konzept zudem die Entwicklung einer spezifischen Lesedidaktik unterstützt werden.
- In einem interkulturellen Lehrkonzept wird sich das Lesen nicht nur mit Textsorten des Alltags, sondern vor allem mit fiktionalen Texten beschäftigen.
- Man soll die Muttersprache als Verstehenshilfe verwenden.
- Es ist wichtig zu verstehen, was es gelesen ist. Um das Verständnis zu erleichtern, sollte die Fremdsprache mit der Muttersprache verglichen werden. Der Vergleich sollte gleichwertig sein. Das macht der Lehrer.
- Im Fremdsprachenunterricht sollten Sie über die Unterschiede zwischen Ihrer eigenen Kultur und der Zielkultur sprechen. Dazu gehören Gespräche über Vorurteile und deren Ursprünge.
- Neben dem pragmatisch-funktionalen Konzept sollte eine pädagogische Ausrichtung hinzukommen. Das heißt, Kommunikationsfähigkeiten und persönliche Entwicklung.

6. LANDESKUNDE ALS SPRACHBRÜCKE IM INTERKULTURELLEN ANSATZ

6.1. Was ist Landeskunde?

Um den Begriff Landeskunde besser zu verstehen, möchte ich die Landeskunde-Definitionen der Autoren betrachten, die sich mehr für dieses Konzept beschäftigt haben.

Erdmenger (Erdmenger, 1996, s. 21) bezeichnet Landeskunde als *„eine Disziplin, die überwiegend in Verbindung mit Sprache, Sprachstudium und Sprachunterricht auftritt. Sie ist die Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird.“*

Für Walter (Erdmenger, 1996, s. 21) bedeutet Landeskunde *„den Sachunterricht in den Fremdsprachen. Ihre Inhalte fördern Textverständnis und mündliche Kommunikationsfähigkeit und dienen als Ersatz für Erfahrung mit den Ländern und Sprechern der Zielsprache, sie betreffen sowohl Sozial- als auch Sachwissen.“*

Nach Solmecke (Solmecke, 1982, s. 127) ist die Landeskunde *„ein spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht bezogener Begriff und meint ganz allgemein den Einbezug kultureller Informationen über Zielsprachengemeinschaften als curricularen Bestandteil der Vermittlung einer Fremdsprache.“*

Bei der ersten Definition beschreibt der Autor die Landeskunde als eine Disziplin, die darauf abzielt, das Wissen der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht vermitteln zu können. Um das Wort „Wissen“ besser zu erklären, können wir alle Informationen über das Land einschließen, in dem die Sprache gesprochen wird. Die zweite Autorin erklärt Landeskunde als eine Disziplin, die die Texte oder mündlichen Ausdrücke verständlicher macht. Nicht jeder Schüler hat die Möglichkeit ins Zielsprachenland zu reisen, daher sind die Informationen durch Landeskunde ein Ersatz für Erfahrungen. Die Definition des dritten Autors lautet, dass Landeskunde zum Lehrplan in Unterrichtseinheiten gehört. Also ein Fremdsprachenunterricht ohne Landeskunde ist nicht denkbar.

Die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Versuch, die die Vermittlung von Sprache mit der Vermittlung von kulturellen Informationen zu verknüpfen. Die Landeskunde fördert den kulturellen Austausch und die Verständigung unter den Menschen. Daher sollte die Lehrkraft mögliche Strategien der kulturellen Diskussion vermitteln (Meyer, 2008, s. 4).

Nach Beschreibungen der Autoren möchte ich den Begriff Landeskunde mit der Definition von Rösler zusammenfassen. Wie Menschen im deutschsprachigen Raum miteinander kommunizieren, die sogenannten typischen Merkmale von Vertretern des

deutschsprachigen Raums Geographie, Gesellschaft, Kultur, Politik usw.– all dies gehört zur Landeskunde des deutschsprachigen Raums” (Rösler, 2012, s. 195).

6.1.1. Verschiedene Ansätze der Landeskunde

Einige Autoren beschreiben Landeskunde als Wissen und andere als Erfahrung. Diese Definitionen zeigen uns, dass man in der Landeskunde zwei unterschiedliche Ansätze der Vermittlung unterscheiden kann (Rösler, 2012, s. 196).

Faktische Landeskunde

Faktische Landeskunde ist die Erste von den drei Ansätzen. Und das Hauptziel des faktischen Ansatzes ist die Erwerbung von bestimmtem Wissen, bestimmten Fakten und Daten über ein Land (Zeuner, 2001, s. 9).

Mit anderen Worten: Die faktische Landeskunde gibt Informationen über das Land. Das Wissen von einem Land steht im Vordergrund. Es wird über geographische, historische, kulturelle Tatsachen/Fakten berichtet, die dann abfragbar sind. Also es geht um die Zahlen und Daten (Rösler, 2012, s. 8).

Die faktische Landeskunde bedient sich der Bezugswissenschaften Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Geographie und Literaturwissenschaft (Moreno, 2004, s. 43).

Kommunikative Landeskunde

Die kommunikative Landeskunde konzentriert sich auf den Kenntnissen, Erfahrungen und Interessen der Lernenden. Während des Fremdsprachunterrichts ist die kommunikative Landeskunde handlungsorientiert. Ziel ist es, das sprachliche Handeln und die Alltagssprache der Zielkultur verständlich zu machen. In diesem Zusammenhang hat diese Landeskunde eine dienende Funktion und ist durch sprachpraktische Zielsetzung des Unterrichts determiniert (Moreno, 2004, s. 44).

Hauptziel ist es, dass die Lernenden dazu befähigt werden sollen, sich in bestimmten Situationen im fremden Land angemessen verhalten zu können. Zum Beispiel; wie man in einem Cafe etwas bestellt.

Interkulturelle Landeskunde

Interkulturelle Landeskunde ist die Fähigkeit zur Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise und Nationen. Als Verständigungsfähigkeit sind nicht die Grammatik-Regeln gemeint, sondern die Verbindung von Sprache und Kultur (Zeuner, 2001, s. 11)

Dieser Ansatz lässt die Lernenden dazu befähigen, die Kultur und Nationalitäten der Zielsprache besser zu verstehen. Dabei werden sich die Lernenden ihrer eigenen Kultur bewusst.

Das Wissen über eine fremde Kultur ist auch im interkulturellen Ansatz wichtig, aber es geht mehr um die Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften zu entwickeln (Zeuner, 2001, s. 11).

6.2. Die Geschichte der Landeskunde

In diesem Abschnitt werde ich den Veränderungsprozess des Fremdsprachenunterrichts der Landeskunde von der Vergangenheit in die Gegenwart untersuchen. In der Vergangenheit wurden verschiedene Methoden entwickelt, um die Fremdsprachen zu lehren und zu lernen. Ich werde versuchen, eine Antwort auf die Frage zu finden, welche Lage die Landeskunde während dieser Methoden hatte.

6.2.1. Landeskunde während der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

In der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode kann Landeskunde nur durch Literatur vermittelt werden. Literatur ist das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft. In der Literatur kommen die kulturellen Werte charakteristisch zustande (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 30).

6.2.2. Landeskunde während der Direkten Methode

Die Landeskunde; die Alltagssituationen der Zielsprache stehen im Vordergrund. Die Alltagsthematik gewinnt in der Lage der Lernstoffprogression eine wichtige Rolle (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 42). So befähigen die Lernenden im Alltagssituationen der Zielsprache und nicht nur die faktische Kenntnisse.

6.2.3. Landeskunde während der audiolinguale und audiovisuelle Methode

Die Vermittlung der Landeskunde ist das Gegenteil von GÜM. Es geht nicht wie bei der GÜM um die Beschäftigung mit literarischen Texten, sondern es geht um die Beherrschung

praktisches Alltagswissens und alltäglicher Kommunikationssituationen (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 61).

6.2.4. Landeskunde während der kommunikativen Methode

Die kommunikative Methode übte in den 70er Jahren erste Kritik an Audiovisueller und Audiolingualer Methode, sie kritisierte Monotonie und immer gleiches Schema im Unterricht, die wiederholenden Phasen. Diese Methode versteht das Lernen nicht nur als imitativer sondern als ganzheitlicher Prozess (Janikova, 2010, s. 29).

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen war seit dem Zweiten Weltkrieg stetig gewachsen, als die europäischen Staaten in militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen zusammengeschlossen waren. Auch die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit und rasanter Entwicklung der Kommunikationsmedien (z.B. Telefon, Rundfunk und Fernsehen) trug ganz erheblich dazu bei, dass der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen sich immer mehr ausweitete (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 83).

Zu dieser Zeit entwickelte sich Landeskunde zu einer eigenen Disziplin oder zu einer wichtigen Ergänzung der linguistischen Fremdsprachenerwerbsforschung. Empirische Studien zur Landeskunde nahmen in der fremdsprachendidaktischen Forschung deutlich zu. Vor allem Studien zum Bild des anderen Landes in Lehrwerken und bei Lernenden sowie die kulturellen Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken gewannen an Bedeutung.

Landeskunde; „*Sie geht von den Erfahrungen, die der Lerner im eigenen Kulturkreis gewonnen hat, aus und erweitert bzw. differenziert sie. Erziehung zu den Normen und Werten der Zielkultur wird ebenso abgelehnt wie das Pauken von Fakten. Dazu werden die Gegebenheiten der Zielkultur differenziert dargestellt und mit den Erfahrungen und Einstellungen des Lerners verglichen.*“ (Heyd, 1991, s. 31).

6.3. Wozu Landeskunde im DaF-Unterricht

In diesem Abschnitt werde ich versuchen zu erklären, warum Landeskunde in den Unterricht miteinbezogen werden muss, wie die Vermittlung durchgeführt werden soll und welche Vermittlungswege es gibt. Bei der Definition von Landeskunde, wurde die Antwort auf die Frage erläutert, warum sie in den Fremdsprachenunterricht sein sollte. Hiermit werde ich versuchen, den folgenden Abschnitt ausführlicher zu erörtern.

6.3.1. Um Missverständnisse vorzubeugen

Um Missverständnisse beim Erlernen einer Fremdsprache vorzubeugen, wird inzwischen fast von allen anerkannt, dass Landeskunde ein Teil des Fremdspracheunterrichtes ist.

Der Lerner einer Fremdsprache ist besonders auf die Informationen (Redemittel), die er bei den realen Sprechsituationen braucht, angewiesen. Daher nennt man die Landeskunde “handlungsorientiert”. Also der Lerner ist dazu befähigt, sprachliche Handlungen im fremden Alltag durchzuführen. Das ist erst dann möglich, wenn man alltagskulturelle Phänomene der Zielkultur genügend kennenlernt, damit keine Missverständnisse entstehen. Dementsprechend gewinnen außersprachliche und parasprachliche Mittel wie Gestik, Mimik, Tonfall, Lautstärke an Bedeutung, bei denen der kontextuelle und situative Zusammenhang nicht weniger wichtig ist (Biechele, P. 2003, zitiert nach Yılmaz, 2014, s. 349).

Für eine wirkungsvolle Kommunikation brauchen die Lernenden nicht nur den Wortschatz oder die Grammatik-Regeln, sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltenweisen in konkreten Alltagssituationen kennenzulernen (Kubiczek, 2019, s. 12). Ein Wort nur im Wörterbuch nachzuschlagen und das Übersetzte direkt zu übernehmen, kann zu Missverständnissen führen.

6.3.2. Um die Motivation bei den Lernenden zu steigern

Die nächste Voraussetzung der Landeskunde in Fremdsprachenunterricht ist die Motivation. Der Begriff Motivation selbst ist unklar. Meint man mit Motivation die Gründe, warum Lernende eine Sprache lernen oder die Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer, mit der sie eine Sprache lernen? (Schlak, et al, 2002, s.2). Wenn ein Lehrer Informationen über die Zielkultur für den Zweck des Lerners bereitstellt, kann die Motivation erhöht werden.

Je interessanter die Informationen über das Zielsprachenland für die Lerner werden, desto mehr Interesse wird erweckt. Also mit anderen Worten „Durch das Erkennen von Dingen, die sich auf die alltägliche Realität beziehen, kann eine höhere Sprachlernaktivität erreicht werden. Andererseits kann reines Faktenwissen zu politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Themen den Fremdsprachenlernprozess wenig stimulieren, da es wenig Relevanz für das alltägliche Handeln hat. (Kubiczek, 2019, s. 4).

Die Vermittlung neuer, interessanter und vielfältiger kultureller Themen für die Studierenden führt zu einer Steigerung des Interesses, der Aktivität und des Interesses sowohl

am einzelnen Fach als auch an der Sprache im Allgemeinen. Das verhindert Langeweile im Unterricht und mangelnde Kreativität der Schüler. (Kubiczek, 2019, s. 4).

6.3.3. Um mehrere Informationen über die Zielkultur zu erfahren

Eine andere Aufgabe der landeskundlichen Informationen ist es, die Schüler auch für ihre eigene Kultur zu sensibilisieren. Beim Lernen einer neuen Sprache und Kultur beginnt der Schüler dies mit seiner eigenen Sprache und Kultur zu vergleichen, Somit lernt er seine eigene Kultur besser kennen.

Mit der Vermittlung der landeskundlichen Informationen sind natürlich auch andere Nutzen verbunden, die erreicht werden können. Dank der Landeskunde kann man sich z.B. den Zugang zur neuesten Literatur in vielen Bereichen und zu den Massenkommunikationsmitteln wie z.B. Fernsehen oder Zeitungen verschaffen. Je mehr Hintergrundinformationen einem als Hörer oder Leser zur Verfügung stehen, desto besser kann er verschiedene Texte und authentische Äußerungen der Muttersprachler verstehen (von Hunekeun Steinig, 1997, zitiert nach Kubiczek, 2019, s.1). Dazu müssen zunächst entsprechendes Fachwissen und Fachvokabular erworben werden. Wichtig für die Lernenden sind vor allem die Informationen über typische Alltagssituationen im Zielspracheland (Kubiczek, 2019, s. 3).

6.3.4. Um Stereotype und Vorurteile abzubauen

Eine andere Notwendigkeit von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht besteht darin, zu versuchen, Vorurteile über das Zielland abzubauen. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache müssen wir uns als Lehrer damit beschäftigen, Vorurteile gegen Fremde zu beseitigen, damit unsere Lerner Vertrauen aufbauen und die Lebensbedingungen und Weltanschauungen der Menschen besser verstehen können. Eine erfolgreiche Kommunikation erreicht man nicht nur durch das Verständnis der Wörter, sondern mit der positiven Zustimmung und Einschätzung der Vielfaltigkeit. Landeskunde strebt daher nicht nur ein besseres Verständnis und eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit an, sondern auch Ziele, die mit einem Einstellungswandel gegenüber der zielsprachlichen Gemeinschaft verbunden sind (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 96).

Die Vorurteile und Stereotype den anderen Völkern gegenüber, sollen durch die aufklärende Wirkung des landeskundlichen Unterrichts abgebaut werden. Hier spielt der Lehrer eine große Rolle, denn er kann Vorurteile mit der Übertragung von Landeskunde

abbauen, aber im Gegensatz auch Vorurteile verursachen. Wenn der Lehrer die Vorurteile nicht abbaut, verringert die Interesse der Schüler an Fremdsprachen.

6.4. Die Vermittlungswege der Landeskunde im DaF-Unterricht

Die Kulturwissenschaften sollen über den Transfer von Daten zur Zielkultur hinausgehen und interkulturelles Wissen vermitteln, damit sich interkulturelle Kompetenz der Studierenden entwickeln kann. *In diesem Sinne geht eine wichtige Frage hervor: Worauf soll die Lehrkraft bei der Themenauswahl vorrangig achten? Die Antwort wäre: Sie soll solche Themen vorrangig im Unterricht behandeln, die die Lerner für die Kommunikation im zielkulturellen Alltag brauchen* (vg. Yilmaz, 2014, s. 351).

In diesem Abschnitt werde ich die Materialien erwähnen, die bei der Vermittlung von Landeskunde verwendet werden.

6.4.1. Umgang mit den Lehrwerken

In neueren Lehrwerken findet sich auch eine stärkere Gewichtung der faktischen Landeskunde wieder. Schwerpunkte der Inhalte sind die Beziehungswissenschaften wie Geographie, Politik und Kultur (Meyer, 2008, s. 8).

Heute werden die meisten Unterrichtsbücher durch zahlreiche zusätzliche Materialien ergänzt, die nach Bedarf eingesetzt werden können. Die meisten Lehrwerke bieten in den Unterrichtsbüchern mittlerweile auch die Landeskunde an. In Ansichten wird eine Portraitsammlung von Menschen aus den deutschsprachigen Ländern präsentiert, die quer durch alle Alterstufen und Berufsgruppen den Lernenden das echte Leben in der Zielsprache zeigen.

6.4.2. Bedeutung der Verwendung von Bildern

Bilder in Lehrwerken oder auch andere Medien, wie Zeitschriften usw. sind Ausschnitte aus der Kultur eines Landes. Denkbar wären beispielsweise Karikaturen, Atlanten, Bildergeschichten, Gemälde und Fotos. Durch die Verwendung von Bildmaterial wird die kulturübergreifende Darstellung von Problemen möglich. Dagegen kann die reine verbale Kommunikation zwischen den Lernenden und den Lehrenden scheitern (Meyer, 2008, s. 8).

Bilder lassen sich auf vielfältige Art im Unterricht einsetzen: für die Wortschatzarbeit, für den Einstieg in ein neues Thema, als Vorentlastung für ein Lese-oder Hörtext and als Rede-

oder Schreibanlass. Zum Text passende Bilder erklären sich von selbst und eignen sich daher, hervorragend, um neuen Wortschatz einzuführen oder Interessen an die Zielkultur zu aktivieren (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 111).

Auch Bilder (Illustrationen) in Lehrbüchern verdienen heute immer mehr Aufmerksamkeit, weil sie beim Erlernen von Fremdsprachen sehr hilfreich sind. In den früheren Lehrwerken wurden sie leider kaum berücksichtigt oder überhaupt nicht wahrgenommen. Seit dieser Zeit hat sich aber viel zum Vorteil der bunten Bilder, Fotos und Überschriften geändert, so dass man sich jetzt ohne sie den FSU kaum vorstellen kann. Die Rolle der Illustrationen in den Texten ist besonders wichtig. Die Illustrationen dienen sehr oft als Verstehenshilfe oder Ergänzung eines Textes, weil sie mit ihm korrespondieren. Darüber hinaus locken bunte und lustige Bilder den Blick des Lernenden. Sie regen ihn damit vorwiegend auch zur weiteren Arbeit am Text an und verstärken allmählich seine Neugier am Thema, weil sie ihn etwas über fremde Kultur erfahren lassen (Kubiczek, 2019, s. 9).

6.4.3. Bedeutung der Verwendung von Medien

Ein anderer Vermittlungsweg der Landeskunde ist die Übertragung über Medien im Unterricht. Es muss eine Verstehensdidaktik zu Seh-, Hör-, und Lesetexten entwickelt werden (Film und Fernsehen bzw. Video) (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 117). Da die Videos die Sachverhalte der Wirklichkeit darstellen, fühlen sich die Schüler angesprochen und dadurch werden sie zur selbständigen Arbeit angeregt (Kubiczek, 2019, s. 15).

Also elektronische Medien sind heutzutage aus dem Unterricht nicht mehr wegzudenken. CDs und DVDs abzuspielen gehört zu den regulären Aufgaben eines Lehrenden. Wie die Bedeutung des Computers im Fremdsprachenunterricht, nimmt auch die Bedeutung der Spiele oder der Musik zu. Der Lehrer sollte die Möglichkeit der Medien für den Erfolg eines Fremdsprachenunterrichts nutzen.

6.4.4. Bedeutung von Sachtexten

Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte von Anfang an das Verstehen authentischer Texte sein, denn nur so können Lernende auf das Leben in der fremden Sprachumgebung vorbereitet werden (Meyer, 2008, s. 9).

In den ABCD-Thesen (Grüninger, 1990, s. 15) lautet; *“Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet*

und vermittelt werden. Bei der Auswahl von Materialien ist darauf zu achten, daß verschiedene Sichtweisen berücksichtigt und die Widersprüche einer Gesellschaft einbezogen werden. Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden. Die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, darf nicht durch manipulierende Kommentare der Autoren verstellt werden”.

Also ist es hier wichtig, dass die Texte, in Fremdsprachen Büchern mit Sorgfalt erstellt werden sollen. Wie Anna Kubizcek (2019) schreibt; sowohl Lehrbuchautoren als auch Lehrende an der FSU müssen sich bei der Vermittlung von Informationen über das Land und der Gestaltung des Unterrichts an bestimmte Grundsätze halten. Sie sollten auch geeignete Lehrmethoden wählen, die den Zwecken des FSUs am besten entsprechen und die Vermittlung des kulturellen Curriculums wirksam unterstützen (Kubiczek, 2019, s. 5). Texte sollten die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen und auch Informationen über die Zielsprachenkultur vermitteln.

7. SPRACHFERTIGKEITEN AUS DER SICHT DER PRAGMATIK

Das wichtigste Element, das die Kommunikation zwischen Menschen ermöglicht, ist zweifellos die Sprache. Es erfordert das Erlernen der Fähigkeiten "Sprechen - Hören" für die mündliche Kommunikation und die Fähigkeiten "Schreiben - Lesen" für die schriftliche Kommunikation. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist Voraussetzung für das Erlernen jeder Fremdsprache, ebenso wie für das Erwerben unserer Muttersprache. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gewinnt das Verständnis an Bedeutung, dass diese Kompetenzen als Ganzes behandelt und verstanden werden sollen und nicht das eine dem anderen vorgezogen werden darf. In diesem Abschnitt wird, nachdem diese Fähigkeiten besprochen wurden, ihr Platz im Fremdsprachenunterricht zusammen mit dem pragmatischen Verständnis hervorgehoben.

Wenn man sich die Bedeutung des Wortes 'die Fertigkeit' ansieht, erscheint folgendes: Bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworbene Geschicklichkeit. Routine, Technik (Duden, 2021). Kurz gesagt, die Anstrengung und der Erfolg des Individuums in einem Fach.

Der Begriff "Fertigkeit" kommt in allen Bereichen des menschlichen Lebens vor. Im Zeitalter des Wachstums (Jugendliches Alter) , im Schulleben, im Geschäftsleben oder zu Hause. Jeder hat seine eigenen einzigartigen Fähigkeiten.

Und natürlich in den Fremdsprachkursen gewinnt der Begriff 'Fertigkeit' eine spezifische Bedeutung. Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden unter allgemeinen Überschriften in zwei geteilt; rezeptive Fertigkeiten (Hören und Lesen) und produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen). In den Fremdsprachkursen sind diese vier Fertigkeiten erforderlich. Also wenn eine dieser 4 Fähigkeiten irgendwie nicht geschult wird, wird keine Fremdsprache gelernt.

Rezeptive Fertigkeiten: Lese- und Hörverstehen sind in dieser Gruppe enthalten. Bei den rezeptiven Fähigkeiten ist der Empfang und die Verarbeitung von akustischen und optischen Signalen direkt mit den Empfängern einer Person (Augen und Ohren) verbunden. In diesem Fall sind die Lernenden die Empfänger. Dementsprechend lesen oder hören die Lernenden, die vorhandenen, ohne eine Produktion zu betreten.

Obwohl das Lesen und Hören als unproduktive Fertigkeiten bezeichnet werden, sind sie nicht genau passive Fähigkeiten, da das Leseverstehen und das Hörverstehen vom individuellen Wissen jedes Lerners abhängt.

Produktive Fertigkeiten: Wie der Name schon sagt, gehören hier Sprech- und Schreibfertigkeiten, also produktive Fähigkeiten dazu. Die Lernenden müssen schriftliche und sprachliche Ausdrücke produzieren, also sie sind in diesem Prozeß aktiv.

Im Gegensatz zu rezeptiven Fertigkeiten müssen die Lernenden sprachliches Material produzieren. Natürlich muss der Lernende ein gutes Hör- und Leseverständnis haben, um sprachliche Ausdrücke zu erzeugen. Und das zeigt uns, dass alle diese 4 Fertigkeiten miteinander verbunden und alle wichtig sind.

Betrachten wir nun diese 4 Fertigkeiten genauer.

7.1. Hören

Ein Neugeborenes lernt seine Muttersprache durch das Hören. Sowie ein Neugeborenes lernen diejenigen, die eine Fremdsprache lernen, indem sie zuerst auf die Sprache hören. (Ein vom Lehrer gelesener Text oder Hörtexte im Klassenzimmer usw.)

Das Hörverstehen spielt in der muttersprachlichen Alltagskommunikation eine grosse Rolle. Das Hören nimmt mit durchschnittlich 45% den ersten Platz unter den Fertigkeiten ein (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 24). Auf dieser Grundlage wird beobachtet, dass die Personen mehr zuhören als sprechen, schreiben und lesen. Trotz dieser Tatsache wurde in der Vergangenheit dieser Fertigkeit keine große Bedeutung beigemessen, möglicherweise aufgrund unzureichender Technologie; das Hörverstehen wurde vernachlässigt, bis Radio- und Tonbandgeräte in audio-lingualen-audiovisuellen Methoden eingesetzt wurden. Dank dieser Methoden hat das Hörverstehen an Bedeutung gewonnen.

7.1.1. Hören im Fremdsprachenunterricht

Bei anderen Fertigkeiten können wir das Tempo selbst anpassen, beim Hören jedoch nicht. Wir können nicht die Länge, Geschwindigkeit oder Wiederholung eines Satzes steuern. Daher ist die Fertigkeit (Hören) komplex und nicht steuerbar. Trotz dieser Schwierigkeiten ist Hören lernbar. Die Hauptregel des Lernens ist deswegen das Hören (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013).

In den fremdsprachlichen Unterrichtsstunden ist es meist mit einem einmaligen Hören nicht getan, daher lässt man Hörtexte dreimal hören.

7.1.2. Phasen des Hörverstehens

Vorentlastung von Hörtexten: Wo sind wir?

Während man etwas im echten Leben hört, sieht man es gleichzeitig oder weiß worum es bei dem Ereignis geht. Es gibt einen Kontext. Wie im echten Leben sollen die Lehrer den Kontext vor dem Hören bereitstellen. (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 27). Es gibt verschiedene Möglichkeiten für die Vorentlastung, wie visuelle Informationen, textuelle Informationen oder akustische Informationen.

Globales Hören: Worum geht es?

Das globale Hören ist entscheidend, ob die Person an dem interessiert ist, was sie hört. Wenn man an dem Gehörten interessiert ist, steigt man um einen detaillierten Hörstil. Die Aufgabe des Lehrers in dieser Phase besteht darin, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Hörtext zu lenken. Zum Beispiel; Eine interessante Frage zum Hörtext zu stellen.

Selektives Hören: Was ist am wichtigsten?

Wenn man an dem interessiert ist, was man hört, hört man selektiv zu. Da die Person konzentriert zuhört, erfasst man die wichtigsten Informationen leichter. Vor dem Hören im Unterricht sollten die Aufgaben besprochen und es soll kontrolliert werden, ob die Lernenden alle Aufgaben verstanden haben.

Detailliertes Hören: Wie war das genau?

Man kann nicht beim ersten Hören die Details verstehen. Die Aufgaben in dieser Phase machen auf das Verständnis der Aussagen aufmerksam, die genau erfasst werden müssen. Was für detailliertes Hören notwendig ist, ist eine ausreichende Wiederholung. Man versteht in der Regel beim ersten Hören keine Details. Erst beim dritten erfasst man die Details.

Nach dem Hören

Gehörtes kann zum Sprechen oder zum Schreiben anregen (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 33). Dementsprechend werden nach dem Hören Aufgaben durchgeführt, die auf den Hörtext bezogen werden.

Die Lernenden werden gebeten, Fragen zum Hörtext zu beantworten (Lückentexte usw.), den Text zusammenzufassen oder ein Aufsatz über den Text zu schreiben. Oder andere verschiedene Aufgaben werden nach Wunsch des Lehrers oder nach Möglichkeiten durchgeführt. Wichtig ist es, dass die Aufgaben möglichst vielfältig sind.

7.2. Lesen

Eine andere rezeptive Fertigkeit ist das Leseverstehen. Da die Lernenden beim Lesen keinen sprachlichen Akt produzieren, wird das Lesen, wie das Hören, als rezeptiv bezeichnet. Das Lesen ist die Fertigkeit, den gelesenen Text zu verstehen und zu interpretieren.

Der Leser muss sich aktiv mit dem Text auseinandersetzen, indem er Vorkenntnisse und interpretatorische Fähigkeiten nutzt.

7.2.1. Lesen im Fremdsprachenunterricht

Das Lesen im Fremdsprachenunterricht wird als “grundlegende Fertigkeit des Lernenden, fremdsprachliche Texte mit Hilfe bestimmter Lesestrategien zu verstehen” definiert. Im Unterricht sollten diese Lesestrategien entwickelt und verbessert werden (Godis, 2016, s. 45).

Am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre hat sich die Stellung des Lesens im Unterricht stark verändert. Dies hängt mit der Einführung des kommunikativ orientierten Unterrichts zusammen. Den produktiven Fertigkeiten “Schreiben und Sprechen” werden mehr Bedeutung beigemessen. Ende der 70er Jahre gewann das Leseverstehen, mit dem Verständnis, das das Hören und Lesen von Texten auf Deutsch gleichwertig sein sollte, an Bedeutung (Godis, 2016, s. 45). Mit diesem Verständnis haben natürlich nicht nur Lesen, sondern auch Hören, Sprechen und Schreiben an Bedeutung gewonnen. Die Didaktik stellte alle Sprachfertigkeiten für Fremdsprachenkurse gleich.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll von Anfang an das Verstehen authentischer Texte sein, da die Lernenden auf das Leben in der fremden Sprachumgebung vorbereitet werden können (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 51). Was sind authentische Texte? Authentische Texte sind Texte, die geschrieben werden, die die Aufgabe haben, um zu informieren, unterhalten, erzählen und erklären, aber nicht um Sprache zu vermitteln. Authentische Texte sind die Stücke kommunikativer Wirklichkeit (<http://www.authentischetexte.at/authentische-texte/>, 2021).

7.2.2. Phasen des Leseverstehens

Vorentlastung und Vorbereitung des Leseverstehens

Die Vorbereitung der Lernenden auf einen Lesetext ist von grösster Bedeutung (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 51). Die Vorbereitung vor dem Lesen kann den Schülern Spass machen oder deren Langweilen bei einigen langen Texten verhindern. Daher sagen einige Linguisten, dass die Vorbereitung vor dem Lesen noch wichtiger ist als das Lesen. Die Vorbereitungsaktivitäten führen dazu, die Aufmerksamkeit der Lernenden aufzuwecken. Vorbereitende Aktivitäten sind folgendeweise;

- Bilder und Foto
- Gegenstände
- Pantomime
- Fragen, die zu Hypothesen zum Textinhalt anregen
- Um neuen Wortschatz einzuführen oder Vorwissen zu aktivieren, wird es zum Text passende Bilder oder Gegenstände erklärt (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 51).

Ein anderer Punkt vor dem Lesen ist es, die Bedeutung der Überschrift zu erklären. Es bietet Informationen zum Inhalt des Lesetextes und weckt aber auch Neugier.

Während des Lesens

Wenn die Lehrer sich keine Zeit für eine Vorentlastung des Lesetextes nehmen, werden die Schüler immer Schwierigkeiten haben, einen Text zu dem Thema zu verstehen. Nach der Vorbereitung des Lesens müssen die Schüler wissen, warum sie diesen Text lesen.

Lesestile

In der Typologie der Lesestile herrscht Unstimmigkeit. Die Lesestile unterscheiden sich je nach Beschreibungen der Autoren. Sie werden in der Regel wie folgt beschrieben;

Orientierendes Lesen; z.B. man schaut sich Überschriften einer Zeitung an und entscheidet, welchen Artikel man liest. Dies wird als orientierten Lesestil genannt. Mit anderen Worten wenn man einen Text mit einer bestimmten Leseabsicht liest, liest man orientiert (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 54).

Kursorisches bzw. globales Lesen: Lesestil, der es dem Leser ermöglicht, allgemeine Informationen über den Text zu erhalten. Gehen wir wieder von dem Zeitungsbeispiel aus; wenn der Leser z.B. nur die ersten und letzten Zeilen des Zeitungsartikels liest, liest er global. Das globale Lesen kann als oberflächliches Lesen, um die allgemeinen Informationen zu erhalten, genannt werden.

Selektives oder suchendes Lesen: Dieser Lesestil basiert darauf, bestimmte Informationen im Text zu finden. Ein Leser interessiert sich nicht mit dem gesamten Inhalt eines Textes, sondern er sucht nur einen Teil oder eine konkrete Information (Godis, 2016, s. 62). Er sucht z.B. einen Namen oder eine Zahl im Artikel, dann liest er selektiv.

Detailliertes Lesen: Bei diesem Lesestil liest der Leser den Text Wort für Wort. Wenn man an allen Informationen interessiert ist, oder alle Informationen für den Leser wichtig sind, dann liest man detailliert.

Nach dem Lesen

Es gibt viele Aufgaben, die nach dem Lesen durchgeführt werden können. Wichtig ist jedoch, kreative Aktivitäten, die nicht als Extra zu verstehen sind, sondern die einen wichtigen Einfluss auf die Erinnerungsleistung haben, durchzuführen (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 58).

Zum Beispiel können die Schüler eine Zusammenfassung des gelesenen Textes schreiben oder sie werden gebeten, Fragen zum Text zu beantworten. Diese Aktivitäten erleichtern das Verständnis des Textinhalts und stellen sicher, dass sie den Wortschatz langfristig behalten.

7.3. Schreiben

Wie oben erwähnt, ist das Schreiben eine produktive Fähigkeit. Der Schüler muss beim Schreiben über den Inhalt nachdenken, auf sprachliche Grammatik achten oder der Text, den er geschrieben hat, wird später gemeinsam besprochen. Und dies zeigen, dass das Schreiben von stark kognitiven Aktivitäten begleitet wird.

7.3.1. Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Wie andere Fähigkeiten ist auch das Schreiben eine Fertigkeit, die das Erlernen von Fremdsprachen unterstützt. Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur Notizen

von Wörtern schreiben. Die Schüler sollten gefördert werden, Briefe, Postkarten, Berichten, Geschichten etc. zu schreiben.

Das Schreiben im Unterricht ist wichtig für die kreative und freie Spreibentwicklung, aber es sollte beobachtet werden, dass das Schreiben keine Zielfertigkeit, sondern eine Mittlerfertigkeit ist.

Wie oben erwähnt, wurde die Schreibfertigkeit, wie das Lesen, während des kommunikativ orientierten Unterrichts vernachlässigt, wobei auf die Mündlichkeit Wert gelegt wird. Später mit dem Verständnis des kommunikativen Ansatzes gewannen alle vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung.

7.3.2. Phasen des Schreibprozesses

Vorentlastung: Sammeln

Wie bei anderen Fähigkeiten ist es sehr wichtig, die Schüler von Anfang an auf ihre Schreibaktivitäten vorzubereiten. Erstens kann eine Sammlung von Wörtern durchgeführt werden. Hierfür werden verschiedene Methoden verwendet: Assoziogramme, Clustern, 5 Sinne oder mit W- Fragen können die Schüler versuchen einen kleinen Text zu schreiben.

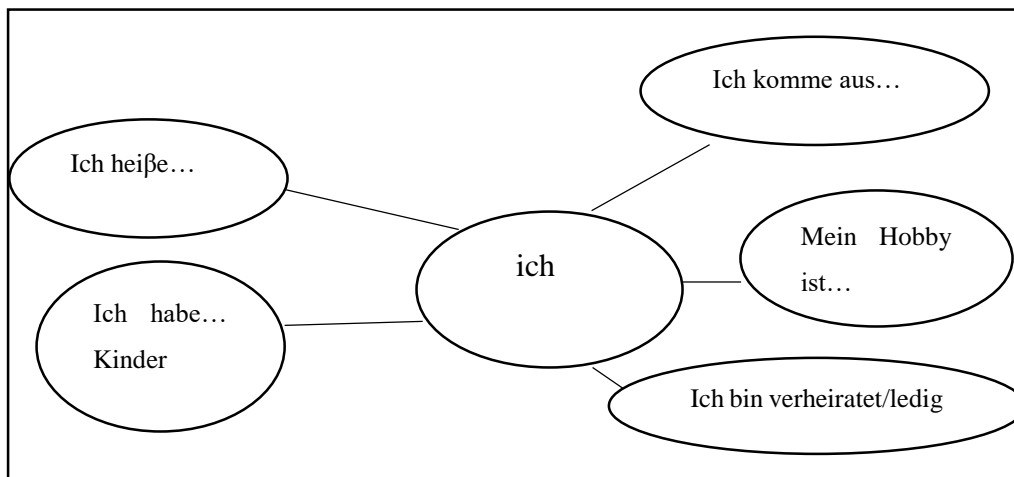


Abbildung 9: Ein Beispiel für Assoziogramm (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 37)

Schreibaktivitäten

Es gibt verschiedene Aktivitäten zum Schreiben:

- Bildbeschreibungen (Verbalisierung, Interpretation des Bildinhalts)
- Bildserien (Verbinden der Bildinhalte zu einer Geschichte)
- Tabellen und graphische Darstellung (Versprachlichen der Tabellen- oder Graphikdaten)
- Landkarte mit Legende (Schreiben der geographischen Angaben)
- Stadtplan (Wegbeschreibung, Verfolgen eines Weges)
- Schriftliche Behandlung eines Themas
- Schriftliches Berichten
- Schriftliches Erzählen einer Geschichte
- Briefe (Schreiben eines Briefes oder einer Postkarte)
- Übersetzungen (Schriftliche Übersetzung)

Die o. g. Übungen können auch miteinander kombiniert werden, z.B. die Übungstypen zum Leseverstehen u. a. können mit den Hörverstehensaktivitäten kombiniert werden, indem jeweils die Übungen so variiert werden, dass sie den kombinierten Fertigkeiten entsprechen (Alaz, 2002, s. 18).

Nach dem Schreiben

Wie beim Erwerb anderer Fähigkeiten können nach dem Schreiben verschiedene Aktivitäten durchgeführt werden. Z.B: Wenn die Schüler mit dem Schreiben ihrer Texte fertig sind, sollten die geschriebenen Texte von den Mitschülern überprüft werden. Somit können sie ihre eventuellen Fehler sehen.

7.4. Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen gehört zu den produktiven Fertigkeiten. Sprechfertigkeit ist der Weg, um in einer Sprache zu kommunizieren. Die Aktivität, die den Erfolg eines Menschen in seinem Berufs-, Bildungs- und Privatleben in hoher Maße beeinflusst und lenkt. Sprechen ist das, was wir als verbale Kommunikation bezeichnen könnten, die zwischen dem Individuum und der einzelnen Gesellschaft stattfindet. Je effektiver, regelmäßiger und offener kommuniziert wird, desto mehr Erfolge werden erzielt. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen

Kommunikation liegt darin, gut zu sprechen, klar zu sein und die Stimme effektiv einzusetzen (Kurudayıoğlu, 2003, s. 291).

7.4.1. Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Im Daf-Unterricht ist die Authentizität der Sprache sehr wichtig. Authentisches Sprechen muss einen zentralen Stellenwert im Sprachunterricht haben. Die Schüler sollen möglichst so sprechen, wie es Muttersprachler tun würden (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 13).

“Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren” (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 13). Die Schüler lernen sich in bestimmten Situationen grammatikalisch korrekt auszudrücken und Informationen oder Emotionen zu vermitteln. Es ist wichtig, dass der Lehrer den Schülern eine Möglichkeit gibt, auch mit Fehlern zu sprechen (Cejkova, 2019, s. 29).

7.4.2. Phasen des Sprechens

Vorentlastung

Vor dem Gespräch sollte der Lehrer gut vorbereitet sein. Er sollte genau wissen, was die Schüler mit diesem Gespräch lernen sollen und was der Zweck ist.

Und eine andere Sache ist die Motivation. Die meisten Schüler kennen die Wörter, die für eine bestimmte Situation gebraucht werden. Aber sie halten sich mit dem Sprechen zurück. Sie haben Angst, Fehler zu machen. In dieser Hinsicht ist es sehr wichtig, dass der Lehrer die Schüler vor dem Sprechen ermutigt und motiviert.

Sprechaktivitäten

Wenn man über Sprechunterricht spricht, denkt man als erstes an die Dialoge. Und im Allgemeinen beginnt der Unterricht mit den Dialogen. Aber dann werden verschiedene Übungen durchgeführt, um das Niveau der monologischen Sprache zu erhöhen. Zum Beispiel; die Schüler können in Kurzreferaten ihre Herkunftsländer, Hobbys oder ein aktuelles Thema präsentieren.

Die Themen, die in den Sprechstunden ausgewählt werden, sollten authentisch sein. Sie sollen die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen. Die Übungen sollen auf alltägliche

Gespräche anwendbar sein. Natürlich sollten die Redemittel entsprechend dem Niveau des Schülers ausgewählt werden.

Im Unterricht kann die Lehrkraft auch Rollenspiele einsetzen, also authentische Sprachsituationen simulieren, ein bestimmtes Thema oder Problem besprechen oder frei sprechen.

Eine andere Möglichkeit stellen beispielsweise Bildgeschichten dar. Das Thema der Bildgeschichte wird von den Schülern beispielsweise in eine eigenständig formulierte Erzählung transformiert, oder die Schüler können einfach beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist. (Cejkova, 2019, s. 30)

Nach dem Sprechen

Nach dem Unterricht werden die Fehler, die während des Sprechens gemacht sind, überprüft. Das Ergebnis wird in Kleingruppen mit dem Lehrer besprochen. Dies ermöglicht den Schülern, darüber nachzudenken, worauf sie in Zukunft achten müssen, um ihre Sprechfähigkeit zu verbessern.

8. ERGÄNZENDE BASISKOMPETENZEN

Wortschatz, Grammatik und Phonetik, die neben den oben genannten vier Sprachkenntnissen als ergänzende Fähigkeiten gelten, werden in diesem Abschnitt hervorgehoben.

8.1. Wortschatzförderung zur Bewältigung der alltäglichen Situationen

Es besteht kein Zweifel, dass der Wortschatz beim Erlernen einer Fremdsprache eine herausragende Rolle spielt. Wir brauchen einen Wortschatz, um zu kommunizieren. Kommunikation scheitert selten an mangelnder Grammatik, aber es scheitert eher als an fehlendem Wortschatz (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 60). Man kann sagen, dass der Hauptgrund für Missverständnisse in der Kommunikation an mangelndem Wortschatz liegt.

Definition von Wortschatz lautet als Gesamtheit der Wörter einer Sprache. Wir Menschen lernen unsere Muttersprache zunächst durch Nachahmung: Wir imitieren die Sprache und Aussprache unseres sozialen Umfelds. Dies gilt nicht nur im Kindesalter, sondern auch im Erwachsenenalter. Das bedeutet, dass sich neben unserem Wortschatz, unserer Aussprache, falls vorhanden, auch unser Dialekt an unser soziales Umfeld anpasst.

Der Wortschatz ist die Grundlage für Leseverständnis, Selbstaussdruck und Interpretationsfähigkeiten sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation. Für das Verstehen und den verbalen Ausdruck ist ein reichhaltiger Wortschatz erforderlich. In dieser Richtung nimmt der Wortschatzerwerb für die Schüler einen wichtigen Platz ein, sowohl für den Erwerb einer Fremdsprache als auch für deren effektive Anwendung (Özçam, 2019, s. 20).

8.1.1. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht

Es gibt zwei wichtige Ziele beim Erlernen von Vokabeln in einer Fremdsprache. Einerseits muss das gelernte Vokabular lange im Gedächtnis behalten werden, andererseits muss es schnell und genau zurückgeholt werden, um es in der Sprache zu verwenden (Błachowicz, 2017, s. 12).

Da der Zweck des Unterrichts darin besteht, in der Fremdsprache zu handeln, sollten der Anfangs- und Endpunkt jedes Wortstudiums Fähigkeiten sein. Die Einführung und das Üben von Wortschatz führen nicht nur zu mindestens einer der Zielfertigkeiten (einem Lese-

oder Hörtext, einer Sprech- oder einer Schreibaufgabe, die die Schüler erledigen müssen), sondern Wortschatz beginnt mit einem breiteren Kontext (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 60).

Beim Erlernen einer Muttersprache interagiert man mit der Umgebung und versteht Wörter und Konzepte. Man kann hier von unbewusstem Lernen sprechen, aber ab einem gewissen Alter beginnen Kinder bewusst zu lernen, indem sie nach den Gegenständen fragen, die sie um sich herum sehen. Es ist jedoch schwierig, über diese Art des fremdsprachlichen Lernens zu sprechen, da die Lernenden das Vokabellernen in einer Fremdsprache formell mit Unterstützung lernen (Özçam, 2019, s. 21).

Neue Wörter sollten so oft wie möglich eingeführt werden. Es sollten verschiedene Lernkanäle der Schüler angesprochen werden, insbesondere im Anfangsunterricht, verbale Erklärungen allein reichen nicht aus. Wörter sollen mit visueller und sprachlicher Reize präsentiert werden. Also müssen Wörter erfahren oder mit allen Sinn erlebt werden. (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 60)

Die wichtigsten Techniken beim Lehren von Wörtern in einer Fremdsprache sind: Visuelle Hilfsmittel verwenden, zuvor gelernte Wörter gebrauchen, Körperbewegungen anwenden, Anweisungen verwenden, übersetzen, Wörter im Kontext lehren (Özkan, 2020, s. 134).

8.1.2. Phasen der Wortschatzarbeit

Wortschatz einführen

Zunächst ist es sehr wichtig, dass der Schüler ausreichend motiviert ist, da er sonst möglicherweise vom Wort Konzentration abdriftet, weil ihn das Fach nicht interessiert (Mager, 2017, s. 11). Bevor man mit der Einführung von neuem Wortschatz beginnt, soll man für welche alltägliche Situationen den Wortschatzbereich braucht und auf welche Fertigkeiten das Wortschatzgebiet zielt, überlegen. (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 63). Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Methoden und Techniken für den Wortschatzunterricht eingesetzt. Die Schüler können durch das Anbieten interessanter und einprägsamer Möglichkeiten im Klassenzimmer vermittelt werden, und sie können durch die Verwendung von visuellen und akustischen Materialien unvergesslich gemacht werden (Özçam, 2019, s. 23). Es gibt verschiedene Wege für die Einführung des Wortschatzes;

Situative Einordnung, Teilnehmerorientierung, Gegenstände und Wörter zuordnen, Wortschatz strukturieren und klassifizieren usw.

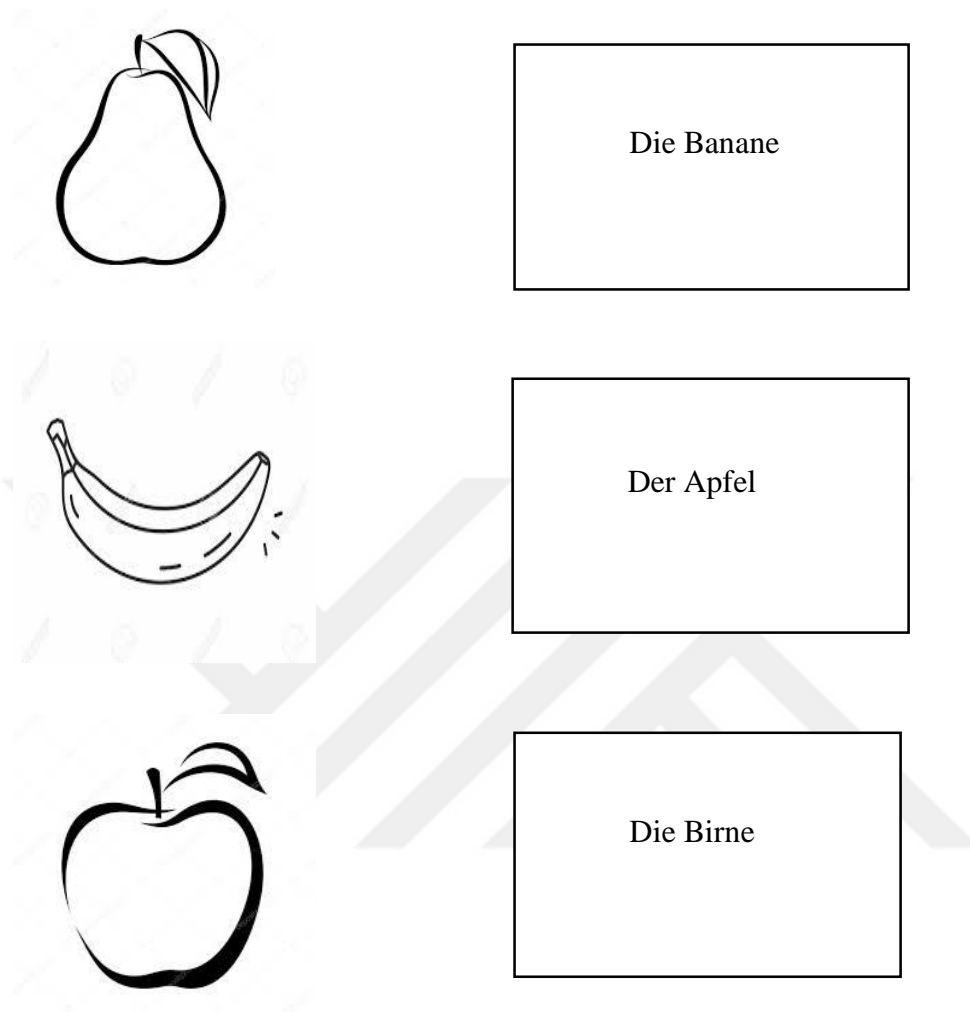


Abbildung 10: Ein Arbeitsblatt für Gegenstände und Wörter zuordnen

Wortschatz einüben

Ziel dieser Phase ist es, einen neuen Wortschatz zu erwerben und zu festigen. Eingeführtes oder selbst entwickeltes Vokabular bedarf regelmäßiger Festigung, um dauerhaft zugänglich zu sein (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 68). Wenn die Wörter von den Lernenden „richtig“ oder sogar in ihrem doppelten Sinn verwendet werden, erst dann werden sie als 'gelernt' betrachtet (Mager, 2017, s. 5). Lehrer und Schüler müssen ihren Wortschatz auf vielfältige und kreative Weise verknüpfen und ständig neue Wege im mentalen Lexikon schaffen. Dazu gibt es folgende Aktivitäten: Wortschatzkartei, Wimmeln, Wortschatzdiktat, usw.

8.2. Grammatikvermittlung auf dem Wege zur Förderung der Fertigkeiten

Der Begriff "Grammatik" bezeichnet das Lehren der Regeln der Sprachstruktur oder das Lehren der Struktur einzelner Ausdrücke einer Sprache. Grammatik ist eine Möglichkeit, eine Sprache zu organisieren. Bei der Wahl der Grammatik werden die Lernziele der Gruppe, die Lerntheorie und die psychologischen Bedingungen des Lernens berücksichtigt (Alkaz, 2015, s. 3).

8.2.1. Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit verändert. Früher war es der wichtigste Teil einer Sprache, und es gab die Ansicht, dass man eine Sprache sprechen kann, wenn man ihre Grammatik und Regeln beherrscht. Dies gilt insbesondere bei der Grammatik-Übersetzungsmethode. Nach einer Weile änderte sich die Einstellung zur Grammatik und verlor ihren Wert (Alkaz, 2015, s. 5).

Heute ist es im Fremdsprachenunterricht üblich, dass solide Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, die als Ziel des Fremdsprachenunterrichts akzeptiert werden, ohne verlässliche Grammatikkenntnisse nicht erreicht werden können. Es ist eine Tatsache, dass Grammatikkenntnisse beim Spracherwerb eine wichtige Rolle spielen. (Alkaz, 2015, s. 6).

Beim Grammatikunterricht geht es nicht nur darum, verschiedene Formen zu lehren, es bedeutet vor allem, die zugrunde liegende Idee zu vermitteln, die den 'Knackpunkt' des grammatikalischen Phänomens bildet. Anstatt die Strukturen nur auswendig zu lernen, sollte der Schüler dazu gebracht werden, ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen zu verwenden und die Grammatik mit allen Sinnen zu erleben (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 73).

8.2.2. Phasen der Grammatik

Grammatik einführen

So kann das Grammatikphänomen in kleinen Schritten für den Anfängerunterricht didaktisch werden:

Verb-Bild-Karten; Legen Sie für jedes zu lehrende Verb eine Bildkarte. Auf den Karten sollen die handelnde Person (Subjekt) alleine oder die Person und dazu gehörige Sache (Objekt) sein. Man erlangt von den Lernenden, dass sie die Verb-Bildkarten mit den entsprechenden Verben im Infinitiv beschriften.

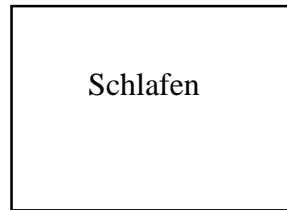
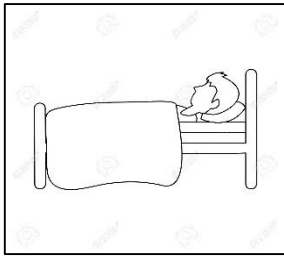


Abbildung 11: Beispiel für Verb-Bild-Karten

Verb Pantomime: Die Lernenden sitzen im Kreis und der Lehrer verteilt die Verb-Bild-Karten. Jeder Lernende sollte das Verb auf der Karte pantomimisch vorspielen. Und die Anderen sollen raten, um welches Verb es sich handelt.

Weitere verschiedene Möglichkeiten zur Grammatikeinführung können wie folgt aufgelistet werden; Signalfarben, Satzbausteine, Hypothesenbildung.

Grammatik einüben

Grammatik muss im Kontext eingeführt und eingeübt werden. Texte, Situationen und Szenarien schaffen den Kontext. Sie sollen vor der Einführung einer bestimmten grammatischen Struktur schauen, welche Lesetexte, Dialoge oder Übungen das Lehrwerk anbietet, in dem diese Struktur verwendet wird.

Nach der Einführung einer neuen Struktur sollten die Lehrer einüben. Anstatt etwas zu lange oder zu konzentriert zu üben, sollte man immer wieder auf das Thema kommen. Wiederholungen sollten abwechslungsreich sein und mit etwas Neuem kombiniert werden (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 77).

Grammatikbegriffe können anhand von guten Beispielen und Situationen erklärt werden. Schon die einfachsten Grammatikübungen sollten versuchen, die Themen so darzustellen, dass die Schüler eine Vorstellung davon haben, wie sie diese Themen lernen und anwenden (Nori, 2014, s. 52).

Wenn ein DaF-Lehrer beispielsweise an „Personalpronomen“ arbeiten möchte, könnte er folgendes üben;

Ergänzen Sie die richtigen Buchstaben: -e -e -t -et -en -t -e -t

- *Ich geh_*
- *Er lern_*
- *Wir grüß__*
- *Ich lach_*
- *Er hab_*
- *Sie sag_*
- *Er arbeit_*
- *Ich geh_*

8.3. Phonetik und deren Stellenwert bei der Verständigung

Phonetik beschäftigt sich mit den hörbaren und messbaren Eigenschaften von Sprachlauten. Der Begriff Phonetik steht hier für Aussprache bzw. Aussprachetraining. Phonetische Fähigkeiten sind für die mündliche Kommunikation unerlässlich, da Aussprachefehler die verbale Kommunikation stark beeinträchtigen können. Die Arbeit der Phonetik ist eine Notwendigkeit für erfolgreiche Kommunikation.

Phonetik umfasst zwei Hauptbereiche; erstens Intonation, also alles, was mit sprachlichen Rhythmus, Melodie und Klang zu tun hat. Der zweite Bereich enthält einzelne Laute, zum Beispiel die artikulatorische Differenz zwischen einem 'r' und einem 'n' (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 83).

8.3.1. Phonetik im Fremdsprachenunterricht

Die Phonetik ist ein wichtiger Bereich beim Fremdsprachenlernen, da sie zu den Grundfertigkeiten des Sprechens gehört. Für das phonetische Training im Klassenzimmer empfiehlt es sich, nicht nur am differenzierten Hören zu arbeiten, sondern den Teilnehmern auch die Möglichkeit zu geben, körperliche Vorgänge wahrzunehmen und die Artikulation von Lauten zu fühlen. Auch die Arbeit an Mundöffnung, Lippen und Grundeinstellung des Mundes kann sehr effektiv sein (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013, s. 85).

Die Erzeugung von Lauten in einer Fremdsprache erfordert in erster Linie die Wahrnehmung von Lauten. Das Aussprachetraining beginnt mit Hörübungen. Das Hören ist Voraussetzung für die Phonetik. Denn wenn Sie die Feinheiten einer Sprache nicht erkennen und aufnehmen können, werden sie wahrscheinlich nicht richtig wiedergegeben (Mierswa,

2020, s. 18). Als Alternative oder zumindest Ergänzung zu geschriebenen Texten sollten Texte auf vielfältige Weise hörbar eingeführt werden. Der Fremdsprachenunterricht soll Möglichkeiten und Anlässe bieten, Texte mündlich werden lassen. Z.B. durch Auswendiglernen.

Grundsätzlich kann jede Übung für die Phonetik nützlich sein. Nicht nur schriftliches Material sollte verwendet werden, sondern auch Tonaufnahmen, Videos und Lieder sollten in den Unterricht integriert werden. Übungen sollen die Schüler motivieren. Dies gilt insbesondere für junge Lernende, die ihre Konzentration über längere Zeit nicht aufrechterhalten können und nur begrenzt motiviert sind, ihre Aussprache zu verbessern (Mierswa, 2020, s. 23).



9. DIE WIRKUNG DER PRAGMALINGUISTIK AUF DEN DAF-UNTERRICHT

Zeki Uslu, ein Sprachwissenschaftler, erwähnte in seinem Artikel, dass es viele Unterschiede zwischen dem Erwerben einer Muttersprache und dem Erlernen einer Fremdsprache gibt. Während ein Mensch seine Muttersprache erwirbt, erlebt er auch den Prozess der Aufnahme der Gesellschaft, in der er lebt. In diesem Sozialisationsprozess lernen Menschen, ihre Wünsche und Gedanken mit Sprache auszudrücken. Man lernt, seine Wünsche innerhalb bestimmter sozialer Regeln zu äußern und mit wem man wo, wann und mit welchen Worten spricht. Durch die Sprache werden dem Kind die kulturellen und alle anderen Werte der Gesellschaft vermittelt. Der Erwerb der Muttersprache steht in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung, in der die soziale Kultur erworben wird. Dabei werden kommunikative Fähigkeiten erworben (Uslu, 2005, s. 38).

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist diese Situation jedoch etwas anders. Im Fremdsprachenunterricht wird einerseits Grammatik, andererseits Kommunikation vermittelt. Es kann jedoch nicht gesagt werden, dass in beiden der gleiche Erfolg erzielt wurde. Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeiten ist schwieriger. Denn diese Fähigkeit ist ein Produkt des Zusammenlebens und der Sozialisation innerhalb der Gesellschaft und Kultur der Zwecksprache.

Ziel der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht ist es, kommunikative Fähigkeiten zu erwerben. Der geeignetste Weg, dies zu tun, besteht darin, den täglichen Sprachgebrauch in Lehrbüchern aufzunehmen. Authentische Texte, die das Leben im Zielsprachenland beinhalten, sollten ihren Platz in den Lehrbüchern einnehmen. Auf diese Weise kann der Lehrer seinen Schülern helfen, indem er die Nutzungsunterschiede zwischen den Muttersprachlern der Zielsprache und den Fremdsprachensprechern erkennt (Uslu, 2005, s. 38).

Die Idee, Kommunikationsfähigkeiten zu erwerben oder den Gebrauchsaspekt der Sprache im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, begann mit der „ALM“. Zwei Prinzipien dieser Methode sind insbesondere die „Priorität der gesprochenen Sprache“ und der „tägliche Sprachgebrauch“. Die Lerntheorie dieser Methode war jedoch der „Behaviorismus“ und ihre sprachliche Grundlage war der „Strukturalismus“. Die Befolgung der auf Emulation basierenden Verhaltenslerntheorie, Wiederholung und Auswendiglernen sowie das künstliche Platzieren von Sprachstrukturen in Lehrbüchern verhinderten die Verwirklichung dieses Ziels.

Der „kommunikative Ansatz“ im Fremdsprachenunterricht nach den 70er Jahren begann angenommen zu werden. Die Lerntheorie dieses Ansatzes ist „kognitives Lernen“, das auf Verstehen basiert, und seine sprachliche Grundlage ist „Pragmatik“. Die Techniken des Fremdsprachenunterrichts werden nach diesen Säulen des kommunikativen Ansatzes ständig weiterentwickelt. Die Auswirkungen der Pragmatik auf den Fremdsprachenunterricht zeigen sich am deutlichsten in folgenden Punkten:

9.1. Schülerzentrierter Unterricht

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht konzentriert sich stark auf die Nutzungs der Sprache. Die Untersuchungen zur Altersgruppe zum Zwecke des Sprachenlernens, zeigt, dass es Unterschiede nach Beruf, Gesellschaft und Region gibt. Zum Beispiel sind die Fremdsprachenkenntnisse, die ein Sekretär und ein Touristikmitarbeiter benötigen und entwickeln wollen, nicht identisch. Während die Sekretärin der Schreibfertigkeit den Vorzug gibt, möchte der Tourismusmitarbeiter seine Sprechfertigkeit verbessern. Ebenso kann die Vorgehensweise im schulischen Fremdsprachenunterricht für Kinder nicht die Vorgehensweise im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene und Berufsgruppen außerhalb entsprechen. Der kommunikative Ansatz argumentiert, dass nicht alle Schülergruppen mit einer Standardlehrmethode unterrichtet werden können. Dementsprechend sollte zunächst der Sprachbedarf der Studierenden ermittelt werden. Diejenigen, die eine Fremdsprache lernen wollen, werden diese Sprache wo und in welcher Rolle verwenden? Wenn eine Analyse dieser Rollen durchgeführt wird, wird der Sprachunterricht sinnvoller und erfolgreicher. Da der Schüler das Kommunikationswerkzeug lernt, das er im wirklichen Leben verwenden möchte, sind sein Interesse und seine Motivation hoch.

Entsprechend diesem Ansatz, der dem Sprachgebrauch Vorrang einräumt, veränderten sich auch die Positionen der Schüler im Klassenzimmer. Der Unterricht, der bisher mit absoluter Effektivität des Lehrers durchgeführt wurde, führt nun zu Beteiligung und Orientierung der Studierenden. Der Lehrer ist keine Autorität mehr, sondern Berater und Wegweiser (Uslu, 2005, s. 39). Der Lehrer sollte einem solchen Weg folgen, um einen schülerzentrierten Unterricht zu gestalten:

9.1.1. Sozialformen im Unterricht

Unter Sozialformen versteht man die Organisation der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler. Eine der Möglichkeiten, die Interaktion unter den Schülern zu fördern, ist der häufige Wechsel von Sozialformen. Man unterscheidet folgende Sozialformen:

- Frontalunterricht
- Unterrichtsgespräch oder Plenum
- Gruppenarbeit (Groß- oder Kleingruppe)
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Sozialformen haben ihren eigenen Nutzen für den Unterricht und eignen sich besonders für bestimmte Teile des Unterrichts.

Frontalunterricht

„Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert.“ (Meyer, 1987, zitiert nach Gudjons, 2021, s.21)

Der Frontalunterricht eignet sich zum Beispiel für die Einführung eines neuen Themas, bei dem der Lehrer das Thema vorstellt und erklärt oder mit den Schülern durch Kontrollfragen arbeitet.

Unterrichtsgespräch oder Plenum

Im Plenum können die Lernenden sowohl Zuhörer als auch Sprecher sein. Bei dieser Methode treten die Schüler in Interaktion miteinander und der Lehrer steuert nicht von außen, sondern ist ein Teil des Unterrichts. Im Plenum wird ein Thema durch steuernde Fragen des Lehrers zusammen mit den Schülern herausgearbeitet. Für Diskussionen, Ergebnissicherungen nach Partner- und Gruppenarbeit ist das Plenum geeignet. Um dieser Methode zu gewährleisten, sollen aufgestellte Tischreihen zu einem Viereck umgestellt werden oder auch ein Stuhlkreis eignet sich für das Gespräch im Plenum.

Gruppenarbeit

Der Lehrer stellt eine Aufgabe und übergibt die Verantwortung an die Gruppen und die Schüler arbeiten in Gruppen zusammen. Während die Schüler die Arbeit unter sich aufteilen, wird das Gespräch zwischen ihnen zu einem authentischen Gespräch. Es finden ganz unterschiedliche Sprachhandlungen statt, also es entsteht eine natürliche Kommunikation.

Bei dieser Methode haben die Schüler meistens Spass, somit findet das Lernen besser statt.

Partnerarbeit

Bei dieser Methode arbeiten die Schüler zu zweit. Partnerarbeit eignet sich besonders für Aktivitäten, zum Beispiel für das Vorbereiten und Einüben von Dialogen. Bei Partnerarbeit ist der Sprechanteil noch höher als bei Gruppenarbeit und das ist sehr wichtig für Anfänger. Wie bei der Gruppenarbeit entsteht auch natürliche Kommunikation und authentische Gespräche.

Partnerarbeit kann für introvertierte Schüler von Vorteil sein. Ein anderer Vorteil der Partnerarbeit ist; wenn Schüler auf ein Problem stoßen, können sie sich mit ihren Partnern austauschen.

Einzelarbeit

Die Schüler arbeiten still, alleine und selbstständig. Bei dieser Methode können die Schüler ihre bevorzugte Lernmethode und ihr Tempo selbst bestimmen. Aber bei der Einzelarbeit sollte beachtet werden, dass die Schüler genügend Zeit zum Überdenken brauchen, somit haben sie die Möglichkeit mental zu konstruieren und zu schreiben.

Sozialform	Beschreibung	Aktionsformen
Frontalunterricht	Lehrer steht zentral vor der Klasse	Lehrervortrag Fragend entwickelndes Unterrichtsgespräch Moderation
Gruppenarbeit	Eine Schülergruppe arbeitet zusammen	Expertenpuzzle Projekt Spielgruppe
Partnerarbeit	Zwei Schüler arbeiten zusammen	Freiarbeit Lernzirkel Arbeit am PC
Einzelarbeit	Jeder Schüler arbeitet für sich	Freiarbeit Stillbeschäftigung Arbeit am PC

Abbildung 12: Überblick über Sozialformen

9.2. Bestimmung der passenden Lehrbücher für die Schülergruppe

Lehrbücher sind Lehrkräften eine Orientierungshilfe bei der Wissensvermittlung und eine ständige Referenzquelle für die Lernenden. Und sie sind Gegenstände, die die zu lernenden Informationen auf die konkreteste Weise enthalten und darauf abzielen, gewünschte Verhaltensänderungen der Lernenden herbeizuführen. Das gilt auch für die Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichts (Kuşcu, 2016, s. 662).

Damit der Unterricht schülerzentriert durchgeführt werden kann, sollten Unterrichtsmaterialien und -geräte entsprechend vorbereitet werden. Schülerische Anforderungen bei der Erstellung von Lehrbüchern begann einen wichtigen Platz einzunehmen. Die Auswirkungen der Pragmatik auf den Sprachunterricht werden meist in Lehrbüchern gesehen.

Die Bedürfnisse der Schüler für einen schülerzentrierten Sprachunterricht sollten ermittelt werden. Das heißt, in welchen Rollen die Sprache verwendet wird, muss im Voraus festgelegt werden. Alter, Land und Umgebung der Schüler sollten bei der Auswahl des Lehrbuchs eine wichtige Rolle spielen. Und zu welchem Zweck die Lernenden die Sprache lernen, ist natürlich auch ein wichtiger Faktor bei der Auswahl eines Lehrbuches. Mit anderen Worten, die Buchauswahl sollte durch die Beantwortung der Fragen nach “Wer”, “Wo” und “Was” getroffen werden (Uslu, 2005, s. 39). Während alle Lehrbücher den Lernenden systematisch zeigen, was, wie, wann und wie lange, werden sie auch von vielen Hilfswerkzeugen unterstützt. Diese sind; Übungsbücher, ergänzende Lesebücher, Filme, Audioaufnahmen, Sprachkarten, interaktive Anwendungen usw.

Damit der Fremdsprachenunterricht in der gewünschten Weise durchgeführt werden kann, sollten Kursbücher mit attraktiven und reichhaltigen audiovisuellen Inhalten entsprechend dem Alter, den Interessen und den Lernbedürfnissen der Lernenden ausgestattet sein. Mit anderen Worten, Lernen findet auf einem wünschenswerteren Niveau in Aktivitäten statt, die mehr als einen Sinn ansprechen (Kuşcu, 2016, s. 662).

Mit der Pragmatik wurden fremdsprachige Lehrbücher durch zeitgemäße Ansätze und technologische Elemente systematischer und regelmäßiger formatiert. Die Gemeinsamkeit heutiger fremdsprachiger Lehrbücher ist daher in der folgenden Liste aufgeführt.

- Macht den Unterricht interessant und ansprechend.
- Es bereichert den Unterricht und spart Zeit.
- Es macht den Unterricht wirtschaftlich und effizient.
- Es unterstützt den Unterricht und macht den Lernenden aktiv.
- Es bietet die Möglichkeit, durch Handeln und Erleben zu lernen, damit das Lernen konkret und dauerhaft wird.
- Hilft Lernenden, ein reiches und sinnvolles Leben zu führen.
- Es hilft den Lernenden, sowohl einzeln als auch in Gruppen zu arbeiten.
- Verbessert die Problemlösungsfähigkeiten der Lernenden.
- Entwickelt die Aufmerksamkeit, das Sprechen, das Zuhören, den Ausdruck sowie die Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeiten der Lernenden.
- Es macht schwierige und komplexe Lernstrukturen einfach und verständlich.

- Es diversifiziert den Unterricht und führt die Lernenden zu außerschulischen Aktivitäten.
- Hilft, das in der Schule gelernte Wissen zu festigen.
- Präsentiert dem Lernenden Lektionen und Themen auf organisierte Weise.

Es gibt viele Meinungen über die Gestaltung, Formatierung, das Schreiben und die Auswahl von fremdsprachigen Lehrbüchern, die mit der Umsetzung der Pragmatik erstellt wurden. Prinzipien zu diesem Thema lassen sich wie folgt auflisten:

Realismus: Lehrbücher sollten von Lehrern und Lernenden leicht verwendet werden können. Und die Lehrbücher sollten leicht erhältlich und nicht teuer sein.

Angemessenheit: Lehrbücher sollten der Entwicklung und dem Alter der Lernenden angemessen sein und die Lernziele unterstützen.

Attraktivität: Lehrbücher sollten so aufbereitet werden, dass sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen, sie motivieren und ihrem Intelligenz-, Bildungs- und Kulturniveau entsprechen.

Ermutigend: Die Lernenden sollen sehen, dass sie etwas Neues lernen und sich bei der Nutzung der Lehrbücher ständig weiterentwickeln, und sie sollen Freude am Lernen haben.

Konsistenz: Lehrbücher sollten bestimmten Ansätzen und Methoden entsprechen und in Übereinstimmung mit den Methoden des Lehrers gestaltet sein.

Mit der Einführung der Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht werden Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung von Kriterien wie visuelle Gestaltung, Farbigekeit, Aktualität, Nützlichkeit der Bücher, Präsentation kultureller Elemente, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden erstellt.

9.3. Neubestimmung der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts

Bei der Festlegung der Kursinhalte in fremdsprachigen Büchern wird der alltägliche Sprachgebrauch, also das, worüber man in der täglichen Kommunikation spricht, betont. Wenn wir uns die, in den letzten Jahren auf Deutsch verwendete Lehrwerke ansehen, stellen wir fest, dass Grammatik kein zentraler Wert mehr hat. Heutige Fremdsprachenkursbücher werden in der Regel nach folgendem Prinzip erstellt; *“Grundlage des Fremdsprachenkurses sollte der*

Erwerb von Hörverstehen und Sprechfertigkeiten sein. Der Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten soll später erfolgen.” (Kuşcu, 2016, s. 664).

Während den Lernenden die Grundstrukturen der Sprache vermittelt werden, werden Situationen aus der eigenen Umgebung ausgewählt. Es wird erwartet, dass sich die Grundstrukturen der Sprache automatisch einprägen und mit den in den Dialogen versteckten Wiederholungen im Rahmen dieser Situationen zur Gewohnheit werden. Ziel dieser Art von Büchern ist es, den Schülern zu ermöglichen, in ähnlichen Situationen wie in diesen Passagen die notwendige Sprechfähigkeit zu erlangen (Kuşcu, 2016, s. 664).

Darstellung der Bücher, die den traditionellen fremdsprachigen Kursinhalt vertreten, bestehen hauptsächlich aus Grammatik. Das Hauptziel besteht darin, grammatikalische Regeln wie den Aufbau einer Fremdsprache, ihre formalen Merkmale, Verbkonjugation, zusätzliche Wurzelbeziehungen und korrekte Satzbildung zu vermitteln. Es ist eine allgemein bekannte und beobachtete Situation, dass ein Schüler, der aufgrund eines solchen Unterrichts sehr erfolgreich in der Grammatik ist, nicht den gleichen Erfolg in der Kommunikation und im Gebrauch der Sprache zeigt. Es ist eine Tatsache, dass es beim Sprachunterricht nicht nur darum geht, Satzstrukturen und Wörter zu lehren sondern auch die Nutzungsmerkmale der zu unterrichtenden Sprache sollten in die Kursumgebung gebracht werden. Hier werden in den Lehrbüchern, die für das neue Lehrmodell nach dieser Idee geeignet sind, Struktur, Suffix, Wurzel, Flexion nicht betont. Mit dem Aufkommen der pragmatischen Methode wurde jedes Thema in den Büchern durch die Auswahl von Sprachverwendungen erstellt, die Teil der täglichen, realen Kommunikationssituationen in der Zielkultur sind. Die Texte spiegeln den tatsächlichen Sprachgebrauch wider. Außerdem gibt es statt langer Erklärungen und langweiliger Absätze im Lehrbuch Bilder, Zeilen und Fotografien von Originaldokumenten. Diese Neuordnung der Unterrichtsinhalte sorgt auch dafür, dass die Lehrveranstaltung mehr mündlich abgehalten wird und die Studierenden effektiver an der Lehrveranstaltung teilnehmen. Sprachunterricht ist also mehr als Grammatikunterricht (Uslu, 2005, s. 40).

9.4. Neuordnung des Grammatikunterrichts

Die Entwicklung der Fremdsprachenunterrichtsmethoden im Laufe der Zeit hat zur Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht geführt. Traditionelle Sprachlehrmethoden, die bis in die 1960er Jahre verwendet wurden, konzentriert sich hauptsächlich auf die Vermittlung von Weisheit über die Sprache. In dieser Richtung ist die Ausführung der abstrakten Grammatik meist im Fremdsprachenunterricht enthalten. Die

Vermittlung der Grammatikregeln und die formale Richtigkeit der Sprache standen in diesen Kursen im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens.

Im Laufe der Zeit hat sich jedoch einerseits das Ziel des Sprachenlernens auf den Sprachgebrauch konzentriert, andererseits hat die Betonung der mündlichen Sprache in der zeitgenössischen Linguistik die Sprachlehrmethoden beeinflusst. Die Tatsache, dass der Fremdsprachenunterricht, der nach dem Unterrichten nur von Grammatikregeln durchgeführt wird, die Person nicht anweist, zu sprechen, hat für Kritik gesorgt.

Um genau zu sehen, wie sich der Grammatikunterricht im fremdsprachlichen Unterrichtsprozess verändert hat, betrachten wir den Grammatikunterricht in den Methoden der Vergangenheit bis zur Gegenwart.

Bei der GÜM beginnt im allgemeinen jede Unterrichtseinheit mit der Einführung einer oder mehrerer grammatikalischer Regeln. Dann wird die Grammatikregel anhand von Beispielen verdeutlicht.

Bei der direkten Methode muss der Sprachsinne durch den unbewussten Sprachgebrauch geschaffen werden. Nachahmung und Vertrautheit sollen dem Lernenden ein Gefühl für eine Fremdsprache vermitteln, in der er die Sprache aktiv anwenden kann. Mit diesem Gefühl sollen die Lernenden entscheiden können, ob ein Satz oder eine Aussage grammatikalisch richtig oder falsch ist. Grammatikregeln werden aus dem Unterricht der direkten Methode nicht ganz gestrichen, sondern sollen nur am Ende einer Unterrichtseinheit erscheinen, praktisch als Bestätigung und Zusammenfassung des eben Gelernten (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 39).

Und bei ALM und AVM ist die Grammatik vom eigentlichen Lehrplan getrennt, steuert aber dennoch die Struktur der Lektion: *“Die Lektionsdialoge führen das jeweils neue Grammatikpensum ein, die Übungen konzentrieren sich auf die konkrete Umsetzung der Satzmuster.“* (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 54).

Bei der vermittelnden Methode werden zuerst Beispielsätze gegeben, die das neue grammatikalische Phänomen enthalten, dies wird mit einer anderen Schriftart hervorgehoben. Dann wird eine Regel für die neue Grammatik formuliert.

Seit der Entwicklung der kommunikativen Didaktik konzentriert sich der Zweck des Erlernens einer Fremdsprache auf den Gebrauch der Sprache in der Kommunikation. Neben

der formalen Korrektheit im Sprachunterricht haben daher die Kriterien der Angemessenheit und Geltung im Sprachgebrauch an Bedeutung gewonnen (Kuşcu, 2016, s. 664).

Grammatik ist nicht mehr das Hauptziel in den neueren Ansätzen zum Unterrichten des Sprachgebrauchs. Grammatik ist nicht mehr das packende Element des Lehrbuchs. Neben vielen Faktoren bestehen Unterrichtsinhalte nun aus Übungen wie Wortschatz, Sprachorientierungen usw. Das Ziel ist nicht mehr die Struktur der Fremdsprache zu lehren. Grammatikstrukturen werden als Mittel zur zielgerichteten Kommunikation angesehen. Aus diesem Grund haben die meisten Bücher keinen grammatikspezifischen Abschnitt. Bei Bedarf wird es am Ende des Themas in tabellarischer Form angegeben und mit der Muttersprache abgeglichen. Während in den alten Büchern Grammatikthemen behandelt wurden, wurden die einfacheren Strukturen begonnen und die schwierigen Strukturen und Formen den fortgeschrittenen Stadien überlassen. Das heißt, Leichtigkeit und Schwierigkeit wurden als Kriterium angesehen.

Wie bereits erwähnt, geht es im pragmatisch geprägten Fremdsprachenunterricht darum, den alltäglichen Sprachgebrauch zu vermitteln, nicht Grammatik und Strukturen. Dazu gibt es in den Lehrbüchern für alltägliche Kommunikationssituationen geeignete Texte. In diesen Texten werden grammatikalische Themen und Strukturen nicht betont. Die direkt in der Kommunikationsumgebung zu verwendende Äußerung wird untersucht. Ausschlaggebender Faktor ist nicht mehr die Leichtigkeit und Schwierigkeit der Strukturen, sondern die in der Kommunikationsumgebung verwendeten Äußerungen. Zum Beispiel; Texte, die sich mit dem alltäglichen Sprachgebrauch befassen, bringen die grammatikalischen Zeitformen in der Zielsprache nicht in einer Reihe. Die grammatische Zeitform in dieser Sprache im täglichen Sprachgebrauch verwendet wird, wird meistens erwähnt. Mit anderen Worten, die am häufigsten verwendeten Zeitformen werden stärker betont und andere grammatikalische Zeitformen werden bei Bedarf angegeben.

Um eine dauerhafte Vermittlung der Grammatikregeln zu gewährleisten, werden in den Büchern unterschiedliche Drucktechniken, unterschiedliche Farben, Symbole und visuelle Elemente angewendet. Somit wird die Einheitlichkeit des Kurses beseitigt und die Verwendung wird gelehrt, ohne sich zu sehr auf abstrakte Informationen zu konzentrieren.

9.5. Eintreten der alltäglichen Texte in den Lehrbüchern

Bei der Herstellung von Fremdsprachenkursbüchern ist einer der Punkte, auf die Lehrbuchautoren stark Wert legen, zweifellos die Auswahl der Texte der Lehrbücher und die Art und Weise, wie die Texte im Kurs verwendet werden. Unabhängig von der Methode des Lehrbuchs bilden die Texte den Schwerpunkt des Fremdsprachenkurses. Eine nicht textbasierte Fremdsprachenausbildung ist undenkbar (Kuşcu, 2016, s. 662).

Die Texte im Lehrbuch richten sich nach den Theorien, auf denen das Buch basiert. Nach traditionellen Methoden wurden Texte mit hohem literarischen Wert ausgewählt und versucht, übersetzt zu werden. Bei der Audiovisuellen Methode wurden künstliche Dialoge erstellt und sie sollen auswendig gelernt werden. In neuen Ansätzen werden geschriebene und gesprochene Texte aus dem täglichen Leben ausgewählt, die darauf abzielen, die Sprache als Hauptziel zu verwenden. Die Texte, denen wir im täglichen Leben begegnen, und informative Texte haben ihren Platz in Lehrbüchern eingenommen. So kamen Texte wie Briefe, Rezepte, Kochrezepte, Telefonbuch, Mietvertrag, Anzeigen, Zeitungsberichte in ihrer Originalform aus dem täglichen Leben in die Lehrbücher ein. Auf diese Weise erkennen die Studierenden die Textsorten, denen sie im täglichen Leben begegnen, und verbessern ihren Wortschatz.

9.6. Textauswahl im Fremdsprachenunterricht

Die Auswahl der Texte in verschiedenen Lehrbüchern, die nach unterschiedlichen Methoden erstellt wurden, erfolgt nach den Prinzipien dieser Methoden. Bei der Auswahl der Texte sollte festgelegt werden, welcher Aspekt der Sprache gewichtet wird. Schauen wir uns die Textauswahl in den verschiedenen Methoden an.

Die bei der Grammatik Übersetzungsmethode verwendeten Texte lehren Grammatikregeln und eine bestimmte Anzahl von Wörtern. Diese Texte waren meist literarische Texte. Literarische Texte wurden sprachdidaktisch ausgewählt bzw. geordnet, um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen.

Die bei der direkten Methode verwendeten Texte sind entweder Dialoge oder meist eigens erstellte Geschichten. Während oben die direkte Methode erwähnt wurde, wurde angegeben, dass die Verwendung der Muttersprache bei dieser Methode verboten ist. Daher werden bei der direkten Methode schwierige Ausdrücke anhand von Bildern, Redewendungen, Synonymen oder Satzzusammenhängen erklärt. (Neuner & Hunfeld, 2002, s. 4)

Bei der audiovisuellen und audiolingualen Methode wird bei der Auswahl des Textes auf die Präsentation von Sprachstrukturen in einer Reihe von Situationen geachtet, mit denen der Schüler im täglichen Leben häufig konfrontiert wird (Kuşcu, 2016, s. 663). Jeder Text ist für einen ganz bestimmten Zweck geschrieben. Zum Beispiel um Auskunft über Zugverbindungen zu geben, ein Produkt besonders vorteilhaft herauszustellen oder Informationen zu vermitteln.

Mit der Entstehung der Pragmalinguistik ist die Auswahl und Anordnung von Texten mit dem Ziel, kommunikative Fähigkeiten zu erwerben. Die neueste Methode zur Auswahl von Texten in fremdsprachigen Lehrbüchern zielt darauf ab, Texte auszuwählen und zu ordnen, um kommunikative Fähigkeiten zu erlangen.

Andererseits sollten bei der Auswahl der Texte der Lehrbücher die Bedürfnisse und Besonderheiten der Schülergruppe berücksichtigt werden und die Kommunikationsumgebung in den Texten auf das reale Leben der Schüler übertragbar sein. Texte, die der Schüler im wirklichen Leben nicht verwenden kann, wirken sich negativ auf den Schüler aus und mindern sein Interesse am Unterricht. Der Schüler, der mit Texten über sein eigenes Leben und Ereignisse außerhalb seines Interessengebiets arbeitet, kann zu diesen Texten nicht viel sagen. In diesem Fall kann von diesem Schüler nicht erwartet werden, dass er diese Sprache spricht. Um eine solche Situation zu vermeiden, sollten Lehrbuchtexte aus Themen ausgewählt werden, die der Schüler kennt und an denen er interessiert ist.

9.7. Neue Übungsformen zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten

Die Übungen, die in einer Fremdsprachenunterrichtseinheit gemacht werden, bilden den grundlegenden Teil des Unterrichts, unabhängig davon, welche Methode in diesem Unterricht verwendet wird. Wie in allen anderen Abschnitten gab es auch bei den Übungen im Laufe der Zeit Neuheiten.

Die Übungen der Grammatik-Übersetzungsmethode dienen dazu, Grammatik zu vermitteln, Sätze nach diesen Regeln zu analysieren, auswendig gelernte Wörter zu überprüfen und Übersetzungen zu erstellen.

Zu den wichtigsten Übungsarten der direkten Methode gehören einsprachige Übungen, Gespräche und Nacherzählungen über das Thema.

Und die Übungen, die bei der audiolinguale und audiovisuelle Methode, sind in erster Linie ein mechanischer Prozeß der Gewohnheitsbildung. Gewohnheiten werden durch Verstärkung gefestigt und die Verstärkung dieser Gewohnheiten beim Fremdsprachenlernen geschieht am wirkungsvollen durch die Bestätigung richtiger Antworten, nicht durch die Korrektur von Fehlern. Charakteristische Übungsformen der ALM und AVM;

- Satzmusterübungen in vielfachen Variationen
- Satzschalttafeln/ Substitutionsübungen
- Lückentexte/Einsetzübungen
- Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen

Übungen wie „Ersetzen“ und „Ausfüllen der Lücken“, die vor der Pragmalinguistik verwendet wurden, waren beim Grammatikunterricht hilfreich. Damit Kommunikation jedoch erlernt werden kann, müssen die Übungen nah am tatsächlichen Sprachgebrauch sein. Um dies zu erreichen, werden alltägliche Kommunikationsformen eingesetzt. Entsprechend dem kommunikativen Ansatz können die Übungen in vier Hauptüberschriften gruppiert werden (Uslu, 2005, s. 42).

- a) Übungen zur Verbesserung des Verständnisses
 - Das Verständnis verbessern
 - Das Verstehen testen
- b) Reproduktionsfähige Übungen, die die Bildung der Benachrichtigungsfertigkeit unterstützen
 - Produktive Übungen zu sprachlichen Formen
- c) Freie Übungen, die die Benachrichtigungsfähigkeit verbessern
- d) Entwicklung der freien Meinungsäußerung

Lehrbuchtexte sind originelle Bereiche, in denen entsprechende Übungen gemacht werden. Zum Beispiel kann man sagen „einen Zeitungstext lesen und mündlich erzählen“ oder ein mündlicher Text kann mit anderen Schülern angehört und diskutiert oder kommentiert werden. Das für das Hotel vorbereitete Anmeldeformular kann ausgefüllt werden. Texte über das tägliche Leben wie diese wurden in die Lehrbücher aufgenommen.

SCHLUSSFOLGERUNG

Zweifellos steht die globale Kommunikation an erster Stelle der Anforderungen des modernen Zeitalters. Fremdsprachen sind für Menschen aus verschiedenen Kulturen und Sprachen obligatorisch geworden, um sich verständigen zu können. Die Bedeutung von Fremdsprachen umfasst einen weiten Bereich vom Geschäftsleben bis zum Schulleben. Dabei gewinnt das Fremdsprachenlernen von Tag zu Tag an Bedeutung.

Da es für einen Menschen nicht einfach ist, eine Fremdsprache wie eine Muttersprache zu sprechen, wurde in der Vergangenheit verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts entwickelt. Falls von Fremdsprachenunterricht die Rede ist, denkt man in erster Linie an die Entwicklung von vier grundlegenden Sprachfertigkeiten entsprechend dem Zweck. Die Studie befasst sich zunächst ausführlich mit diesen vier Grundfertigkeiten. Zudem beschäftigt sich diese Arbeit mit den fremdsprachlichen Lehrmethoden, die in der Vergangenheit entwickelt wurden. Diese Methoden werden mit ihren allgemeinen Merkmalen, Prinzipien, Unterrichtsphasen und Kritikpunkten untersucht.

Wenn wir uns die Methoden ansehen, die weltweit im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, zeigt sich, dass es seit den 1900er Jahren erhebliche Veränderungen gegeben hat. Eine der ältesten bekannten Fremdsprachenlehrmethoden ist die Grammatik-Übersetzungsmethode. Die Grammatik-Übersetzungsmethode, die im 19. Jahrhundert in Europa auftauchte, zielte darauf ab, die grammatikalische Struktur der Sprache zu vermitteln. Da das Grundprinzip dieser Methode darin besteht, die grammatikalische Struktur der Unterrichtssprache zu vermitteln, gingen die im Unterricht durchgeführten Tätigkeiten in diese Richtung. Da diejenigen, die die grammatikalische Struktur der Sprache lernen, die Sprache in der Praxis nicht anwenden konnten, wurde diese Methode kritisiert und diese Kritik führte zur Entstehung einer neuen Methode.

Die Befürworter der direkten Methode, die als Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode auftauchte, argumentieren, dass der Prozess des Erlernens einer Fremdsprache dem Prozess des Erlernens einer Muttersprache entsprechen sollte. Bei der direkten Methode, die meist einsprachig ist und der Fremdsprachenunterricht durch Nachahmung erfolgt, werden die Schreib- und Lesefähigkeiten im Unterricht vernachlässigt. Darüber hinaus war die Tatsache, dass Lehrer eine Fremdsprache wie ihre Muttersprache nicht sprechen können, eines der Probleme dieser Methode. Abgesehen von diesen Problemen

entstanden in den 1960er Jahren neue Zielgruppen im Fremdsprachenunterricht. Da die Anwendung alter Methoden auf diese Gruppen nicht funktionierten, wurde es an Notwendig, neue Methoden zu entwickeln.

Eine weitere Methode, die sich als verbesserte Version der direkten Methode herausgestellt hat, ist die audiolinguale Methode. Das Grundprinzip dieser Methode ist, dass das natürliche Erlernen der Fremdsprache zuerst mit dem Hören beginnt. Auch die Übungen im Unterricht wurden in diese Richtung gemacht. Gleichzeitig mit der Entwicklung der audiolingualen Methode in den USA entstand die audiovisuelle Methode in Frankreich. Obwohl ihre Wurzeln die gleichen sind, gibt es einige Unterschiede zwischen diesen beiden Methoden. Faktoren wie der Bedarf an vielen technologischen Hilfsmitteln für beide Methoden, der Rollenwechsel des Lehrers oder die Monotonie des Kurses führten zu Kritik an diesen Methoden.

In den 1960er Jahren entstand der kommunikative Ansatz mit dem Wandel der deutschen Bildungspolitik. Bei dieser Methode, die die Theorie sieht, dass Sprache Kommunikation ist, besteht das Ziel darin, Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Mit dem kommunikativen Ansatz gewinnt die Pragmatik an Bedeutung, die den Sprachgebrauch in einem bestimmten Kontext und die Prinzipien des Sprachgebrauchs untersucht. Hauptziel der Studie ist es, den Stellenwert der Pragmatik, eine der häufigsten Studienrichtungen der letzten Jahre, im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und das Verhältnis von Pragmatik und Fremdsprachenunterricht vorzulegen und zu diskutieren.

Mit dem pragmatischen Ansatz entsteht eine schülerzentrierte Lehre. Bei dem kommunikativen Ansatz wird argumentiert, dass eine Fremdsprache nicht allen Schülergruppen mit einer einheitlichen Lehrmethode vermittelt werden kann. Daher werden im Unterricht die Bedürfnisse der Schüler ermittelt und der Unterricht entsprechend erteilt.

Auch bei der Erstellung von Lehrbüchern spielen die Bedürfnisse der Schüler eine wichtige Rolle. Bei der Auswahl des Lehrbuchs werden Alter, Land und Region der Lernenden wichtig. Und natürlich ist auch der Zweck des Erlernens der Sprache ein wichtiger Faktor bei der Wahl des Lehrbuchs.

Bei der Festlegung der Kursinhalte in fremdsprachigen Büchern wird der alltägliche Sprachgebrauch, also das, womit in der täglichen Kommunikation Konfrontiert wird, betont.

Es wurde auch darauf geachtet, dass die Texte in den fremdsprachigen Büchern authentische Texte sind.

Neben diesen Veränderungen ist zu beobachten, dass sich die Rolle des Lehrers, Grammatikvermittlung und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht verändert hat.

Mit dem pragmatischen Verständnis hat es im Fremdsprachenunterricht viele radikale Veränderungen gegeben. Wie bereits erwähnt, ist klar, dass Veränderungen wie veränderte Kursinhalte, anständiger Bücher für Schülergruppen, schülerzentrierte Unterrichte und die veränderte Rolle des Lehrers positive Beiträge zum Fremdsprachenunterricht leisten.

Das allgemeine Ziel im Fremdsprachenunterricht ist es, daß Fremdsprachenlerner dazu befähigt werden, daß sie sich im Realleben der Zielkultur zurechtfinden können. Das ist erst dann möglich, wenn die Befunde der Pragmalinguistik in den Sprachunterricht integriert werden.

Gegen all diese positiven Ergebnisse muss Pragmatik, die die Sprache als Kommunikationsmittel sieht, noch studiert und weiterentwickelt werden. Eine der Grundprinzipien der Pragmatik ist eine zweckgemäße Bildung. Die zweckgemäße Bildung ist jedoch offen für Diskussionen. Mit anderen Worten; wenn ein Lernender in der Zielsprache schreiben muss und nur das Schreiben lernt, bedeutet das nicht, dass er diese Sprache gelernt hat. Oder wenn sich ein Tourismusarbeiter nur die Sprachmuster einprägt, die er in der Zielsprache benötigt, heißt nicht, dass er sich in dieser Sprache verständigen kann. Es wäre nicht richtig, den Fremdsprachenunterricht nur auf den Gebrauch des Lernenden zu beschränken.

GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

EDİMBİLİMİN ALMANCA YABANCI DİL DERSİNE ETKİSİ

Hatice KOÇ

Çağımızın bir gerçeği olan “küreselleşme”, yaşamın birçok alanında farklı kültürlerle ve dillerle temasa geçmeyi neredeyse zorunlu kılmıştır. Ortak bir dil kullanımı, farklı dillerden insanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için temel bir gerekliliktir. Bu nedenle, yabancı bir dile olan gereksinim gün geçtikçe daha da artmıştır.

Yabancı dilin nasıl öğretileceği ise geçmişten günümüze daima tartışma konusu olmuştur. Yabancı dil öğretiminde arzu edilen amaca ulaşabilme çabası, gelişen bilimsel bilgi veya toplumsal-sosyolojik değişiklikler doğrultusunda yeni yabancı dil öğretme ve öğrenme metotlarının ortaya çıkmasına veya gelişmesine neden olmuştur.

Bu çalışmanın amacı, ilk olarak 1970’lerde kendisini göstermiş, öğrenmeyi sadece taklitçi olarak değil; bütünsel bir süreç olarak da gören bakış açısıyla dikkatleri üzerine çeken edimbilimin yabancı dil derslerine getirdiği yenilikler ve yarattığı etkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde dil, yabancı dil, dil öğrenme ve edinme arasındaki fark, yabancı dil dersi, iletişim ve iletişim çeşitleri ele alınmıştır. Dil, hem zihinsel gelişimin bir göstergesi hem de bir iletişim aracıdır. Birey, dili anne karnında algılamaya başlar ve zamanla dil bireyin sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olur. Aynı zamanda dil, becerilerin uygulanması için bir araç ve ön koşuldur. Sosyal becerilerin başında gelen iletişim ise dilin gelişimine bağlıdır.

Bir insanın ilk öğrendiği dil, ana dili olarak adlandırılır. Çocuklar dili doğdukları andan itibaren görerek, duyarak ve taklit ederek öğrenirler. Yabancı diller, bireyin yaşadığı toplumun dışında kalan dillerdir. Yani bir kişi için ana dili dışında kalan tüm diller yabancı dil olabilir. Ana dili edinme ile yabancı dili öğrenme arasında farklar vardır. Bir dili edinirken duyduğumuzu veya okuduğumuzu bilinçsiz bir şekilde taklit ederiz. Ama bir dili öğrenirken o

dille ilgili olguların farkına varırız. Edinme, örtük bilgi ve bilinçsiz bir şekilde; öğrenme ise açık bilgi ve bilinçli olarak gerçekleşir.

İletişim farklı şekillerde veya farklı yollarla gerçekleşen bilgi alış verişi veya aktarımıdır. İnsanlar arasında bağ kurma aracı, dolayısıyla insani bir ihtiyaçtır. Sözlü ve sözsüz olmak üzere iki çeşit iletişim vardır. Sözlü iletişim hem sözel hem yazılı olarak dil aracılığıyla gerçekleşir. Sözsüz iletişim; yüz ifadeleri, jest, mimik, duruş, giyim ve görünüm gibi unsurlarla sözsüz olarak kurulan bir iletişimdir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde geçmişten bugüne yabancı dil öğretiminde kullanılan metotlar ele alınmıştır. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. 19. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan dil bilgisi çeviri yöntemi, adından da anlaşılacağı üzere dilin dil bilgisel yapısını öğretmeyi amaçlamıştır. Bu metodun temel prensipi öğretilen dilin dil bilgisi yapısını öğretmek olduğundan, derslerdeki yapılan çalışmalar da bu yönde olmuştur. Sonuç olarak dilin dil bilgisi yapısını öğrenenler dili pratikte kullanamadığından bu yöntem eleştirilmiş ve bu eleştiri yeni bir metodun ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Dil bilgisi çeviri metoduna eleştiri olarak ortaya çıkan dolaysız yöntemin savunucuları, küçük bir çocuğun anadilini öğrendiği süreçle yabancı dil öğrenme sürecinin aynı olması gerektiğini savunurlar. Bundan dolayı dersler konuşma ağırlıklıdır. Daha çok tek dilli ve taklit yoluyla gerçekleşen derslerde yazma okuma becerileri ihmal edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de yabancı dili anadili gibi konuşma konusunda yetersiz kalmaları bu yöntemin eleştirilmesine yol açmıştır.

Dolaysız yöntemin geliştirilmiş hali olarak ortaya çıkan diğer bir metot ise İşitsel-Dilsel Yöntemdir. Dilin doğal öğreniminin önce dinleme ile başladığını savunan bu yöntemin temel prensibi dinleme yoluyla dili öğretmektir. Derslerde yapılan alıştırmalar yine bu doğrultuda yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde İşitsel-Dilsel Yöntemin gelişimiyle beraber eş zamanlı olarak Fransa’da da İşitsel-Görsel Yöntem ortaya çıkmıştır. Kökleri aynı olsa da bu iki yöntem arasında bazı farklılıklar vardır. Her iki yöntem için de fazlasıyla teknolojik alete ihtiyaç duyulması, öğretmenin rolünün değişmesi ya da dersin monotonluğu gibi unsurlar bu yöntemlerin de eleştirilmesine sebep olmuştur.

Dördüncü bölümünde iletişimci yaklaşımla beraber önem kazanan edimbilimin ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı, edimbilimin temel alanları ve pragmatik yeterlilik ele alınmıştır.

Edimbilim, iletişimde dil kullanımının, özellikle cümleler ile bunların kullanıldığı bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalıdır (Kocaman, 1996). Pragmatik, dilbilimi, dilbilimsel ifadeleri somut durumlarında ve koşullarında kullanırken bağlamsal ve gerçek olmayan anlamların tanımıyla ilgilenir. 1960'larda Avrupa'da yaşanan sosyal ve politik gelişmeler, özellikle sosyal bilimlerde iletişimsel dönüş olarak bilinen bir paradigma kaymasına yol açmıştır. Bu paradigma değişiminden etkilenen dilbilim, daha sonra dilsel iletişim durumlarını, yani dilin somut kullanımını konu alanlarına dahil etmek için başlangıçta soyut işaret sistemlerine odaklandı. Bu paradigma kayması, bir dilin belirli bağlamlarda kullanımını araştıran pragmatik dilbilimin de ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2020).

Beşinci bölümde iletişimci yaklaşımın ne zaman, nasıl ortaya çıktığı ve genel özellikleri ele alınmıştır. 1960'larda Almanya'da eğitim politikası değişir. O zamana kadar sadece ilkokul veya ortaokula devam eden öğrenciler için zorunlu olan yabancı dil dersleri, 1960'ların ortalarında tüm öğrenciler için bir okul dersi olarak tanımlanır. Aynı zamanda ders dışı eğitim yelpazesi de artar. Yetişkinler veya mesleki eğitime katılanlar gibi yeni hedef grupları ortaya çıkar. Bu yeni gruplara eski metotlarla eğitim vermek, amaçları lise öğrencilerinden farklı olan öğrenenlere uygun değildir. Tüm bu ihtiyaçların gerekliliği ile birlikte yabancı dil öğretiminin amaçları öğrenci ve onların ihtiyaçlarına göre değiştiği için yeni öğretim yöntemlerinin geliştirmesi zorunlu hale gelir. (Neuner & Hunfeld, 2002).

Bundan dolayı ortaya çıkan “İletişimsel Yöntem”, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü benimser. Dilin iletişim olduğu teorisine dayanan bu yöntemde amaç iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu beceriyi kazanan öğrenci hedef kültürün gerçek ortamlarında dili kullanma becerisine sahip olacaktır. Bu yöntemin ana prensipleri kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- Dil becerilerinin her biri, iletişim kurmak için doğal bağlamlarda öğretilir.
- Öğretim öğrenci merkezli olduğu için ders materyalleri, sınıf ortamları ve etkinlikler öğrenen için özel olarak oluşturulur. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtmaya ve günlük hayatta işe yaramasına özen gösterilir.
- Etkinliklerde “görüşme, boşluk doldurma, oyunlar, incelemeler, ikili veya grup çalışması, sunum vb.” kullanılmaktadır.

- Bu yöntemi kullanan öğretmenler, öğrencilerin hem hedef dili hem de anadili hakkında bilgiye sahip olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler anadillerini kontrollü bir şekilde kullanabilir ve gerektiğinde çeviri talep edebilirler.

Çalışmanın bu bölümü iletişimsel yaklaşımda kullanılan materyallerle devam etmektedir. İletişimsel yaklaşımda gerçek materyaller kullanılır. Bu materyallerin ilginç ve motive edici olması amaçlanır. Gazete ve dergi makaleleri, şiirler, yemek tarifleri, videolar gibi çeşitli özgün araçlardan yararlanır. Yani iletişimsel yaklaşımı kullanan öğretmen sadece ders kitabıyla sınırlı kalmaz. Kitap sadece bir başlangıç noktası ve bir araçtır.

Daha sonra “İletişimsel” yaklaşımdaki öğretim tekniklerine değinilir. Bunlar: Tartışma, drama ve rol oynama, simülasyon ve iletişim oyunlarıdır. Bu tekniklerin hepsi tek tek ele alındıktan sonra “İletişimsel” yaklaşımda öğretmenin yerine değinilir. İletişimsel yaklaşımda kullanılan yaratıcılığa dayalı etkinliklerde gereksiz öğretmen müdahalesi, öğrencilerin fiilen etkinliklere katılmalarını ve dolayısıyla iletişim becerilerini geliştirmesini engeller. Ancak bu, öğretmenin etkinliğin sistematik ilerleyişinin pasif gözlemcisi olması anlamına gelmez. Öğretmen işlevinin daha az baskın olmasına rağmen önemini azaltmaz. İletişimsel yaklaşımda öğretmenin rolünü genel olarak iki başlıkta ele alacak olursak, birincisi; sınıfta öğrenciler arasındaki ve öğrenciler, etkinlikler ve metinler arasındaki iletişim sürecini kolaylaştırmaktır; ikincisiyse, çalışma grubunda bağımsız bir katılımcı olarak hareket etmektir.

Beşinci bölüm iletişimsel yaklaşımda öngörülen ders aktiviteleriyle devam eder. Birkaçını şöyle kısaca özetleyebiliriz:

- Öğrencilere, çalışılan cümlelerin işlevini açıklamaya yönelik sorular sorulur. Diyalogların başına veya sonuna uygun cümleler eklenir.
- Bazı kelimelerin veya cümlelerin boş bırakıldığı diyaloglar tamamlanır.
- Aynı terimin farklı şekillerde açıklanabileceğini göstermek için diyalog yeniden düzenlenir.
- Önceden hazırlanmış bir diyalog değiştirilerek daha resmi veya resmi olmayan ifadeler vurgulanır.
- Cümleler veya kısa metinler uygun seçeneklerle yeniden düzenlenir.
- Aynı işlevi anlatan cümleler karşılaştırılır.

- Daha önceden öğretilen diyalog örnekleri kullanılarak öğrencilerin yeni ve orijinal diyaloglar üretmeleri için gruplar halinde çalışmaları istenir.

Daha sonra iletişimsel yaklaşımın derse nasıl entegre edilmesi gerektiği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- Durumun veya içeriğin sunumu kısa bir diyalogla gerçekleştirilir. Daha sonra öğrencilerin ilgi ve deneyimleri ilişkilendirilir ve güdülenmeyi artırıcı etkinliklere devam edilir.
- İletişimin amacına daha açık bir şekilde ulaşmak için kullanılan kelimeleri ve ifadeleri netleştirmek amacıyla beyin fırtınaları veya tartışmalar yapılır.
- Diyalogun konusu ve diyalogdaki yorum hakkında sorular sorulur. Bunlar “evet/hayır” soruları, genel kültür soruları ve açık uçlu sorular olabilir.
- Diyalogdaki basit iletişimsel ifadelerden biri veya ifadeyi örnekleyen yapılardan biri incelenir. Anlamı netleştirmek için resimler, gerçek nesnelere veya dramatizasyonlar kullanılabilir.
- Öğrenci, tahtadaki örnekler ve vurgulanan temel özellikler yardımıyla yapıların veya ifadelerin kullanımının altında yatan kuralları keşfeder.
- Sözlü tanıtım ve yorumlama alıştırmaları, bağımsız iletişim etkinliklerine dönüştürülür.
- Daha çok okuma ve yazma çalışmaları yapılır. Öğrenciler benzer durumlar için yeni diyaloglar yazarlar.
- Soru-cevap tekniği rehberliğinde öğrenilen konu sözlü olarak değerlendirilir.

Beşinci bölümün ikinci başlığında ise “Kültürlerarası yaklaşım” üzerine durulmuştur. Almancanın pragmatik-işlevsel olarak yabancı dil alanında dünya çapında yaygınlaşmasıyla birlikte, bu dilde iletişimsel yeterliliğin dünyanın her yerinde ve herkes için aynı anlama gelmediği gösterilmiştir. Kültürlerarası yaklaşım, iletişimsel yöntemin daha da gelişmesini temsil eder.

Yabancı dil öğretimi bir yandan kültürel karşılaştırmayı gerektirirken, diğer yandan öğrencinin temel pedagojik düşüncelerinin devreye zorunlu kılar. Kültürlerarası yaklaşımın temel prensipleri ise şu şekildedir:

- Kişinin kendi kültürü ile hedef kültürün öğelerini, birimlerini ve yapılarını karşılaştırır. Dil karşılaştırması da buna dahildir.
- Kendini ifade etme yeteneği sadece “diyalog” yoluyla değil, aynı zamanda belirli bir konu hakkında konuşarak da geliştirilmelidir.
- Okuma metinleri yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmakla kalmaz aynı zamanda özel okuma öğretiminin gelişimini de destekler.
- Kültürlerarası bir öğretim konseptinde, okuma sadece günlük metin türleriyle değil, her şeyden önce kurgusal metinlerle (edebi metinler) ilgilenir.
- Anadili anlamaya yardımcı olmak için kullanılmalıdır.
- Okuğunu anlamak önemlidir. Anlamayı kolaylaştırmak için yabancı dil anadil ile karşılaştırmalıdır. Öğretmen karşılaştırmayı yaparken kültürel farklılıklara, eşdeğerliğe ve benzerliğe dikkat etmelidir.
- Derslerde kişinin kendi kültürü ve hedef kültür arasındaki farklar konuşulur. Bunlar önyargılar ve kökenleri hakkındaki konuşmaları da içerir.

Çalışmanın altıncı bölümünde kültürlerarası yaklaşımda köprü görevindeki “Ülke Bilgisi” konusunu detaylarıyla ele alınır. Ülke bilgisinin tanımı çeşitli yazarların tanımlarıyla açıklandıktan sonra Rösler’in şu yaklaşıyla konu daha da somutlaştırılmaya çalışılır: “Almanca konuşulan bölgedeki insanların birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları, Almanca konuşulan bölgenin temsilcilerinin tipik özellikleri, coğrafya, toplum, kültür, siyaset vb. gibi unsurların hepsi kültür bilgisinin bir parçasıdır.” Daha sonra kültür bilgisi üzerine yapılmış farklı çalışmalara değinilir.

Kültür bilgisinin geçmişteki metotlardaki yerine ve önemine değinilir. Dil bilgisi çeviri yönteminde kültür bilgisi sadece edebiyat yoluyla aktarılırken dolaysız yöntemde hedef dilin gündelik durumlarıyla ön plana çıkar.

Kültür bilgisi iletişimsel yaklaşımda ayrı bir disiplin haline gelir ve yabancı dil öğrenim araştırmalarına önemli bir katkı sağlar. Yabancı dil üzerine yapılan araştırmalarda, kültür

bilgisine yönelik deneysel çalıřmalar önemli ölçüde artar. Yabancı dil ders kitaplarındaki kültürel içeriğın yanı sıra ders kitapları ve öğrenciler kapsamında hedef ülke imajına yönelik çalıřmalar önem kazanır.

Altıncı bölümde, “Kültür bilgisinin” yabancı dil dersinde niçin olması gerektiğı açıklanır. Öncelikle yanlış anlamaları ve anlaşılmaları önlemek asıl amaçtır: Yabancı dil öğrenen birey, yabancı dil ortamında günlük yařamda dilsel eylemler gerçekleřtirebilir. Ancak bu, hedef kültüre ait unsurlar yanlış anlaşılmalara mahal vermeyecek řekilde yeterince bilinirse mümkün olabilir. Buna göre; jestler, yüz ifadeleri, ses tonu gibi dil dıřı ve dil ötesi araçlar önem kazanır. Diğerk önemli bir unsur ise motivasyonu sađlamaktır. Hedef dil ülkesi hakkındaki bilgiler öğrenciler için ne kadar ilginç olursa o kadar fazla ilgi uyandırır. Yani günlük gerçeklikle ilgili nüansları tanıyarak daha yüksek düzeyde bir dil öğrenme etkinliđi elde edilir. lke bilgisi aktarımının bir diğerk yararı öğrencilerin kendi kültürlerinden haberdar olmalarını sađlamasıdır. Öğrenci yeni bir dil ve kültür öğrenirken bunu kendi dili ve kültürüyle karřılařtırmaya bařlar. Kültür bilgisi aktarımının diğerk bir faydası da yabancı dil dersinde önyargıları ve kalıp yargıları yıkması olarak belirtilebilir. ğretmeninin görevi kültür bilgisi aracılıđıyla öğrencide olan önyargıları yıkmak olmalıdır nk bařarılı bir iletiřim yalnızca kelimeleri anlayarak deđil, aynı zamanda eřitliliğın olumlu bir řekilde onaylanması ve takdir edilmesiyle sađlanır. Bu nedenle kültür bilgisi, yalnızca daha iyi bir anlayıřı deđil; aynı zamanda hedef dil topluluđuna yönelik tutumlardaki bir deđiřikliđi de beraberinde getirir.

Yabancı dil derslerinde ülke bilgisinin akatırımı ders kitapları yoluyla bařlayabilir. Günümüzdeki ders kitaplarının çođu ülke bilgisi aktarımımıza yönelik içeriklere de yön vermektedir. Ders kitapları gerektiğinde kullanılabilecek çok sayıda ek materyalle desteklenebilir. Resimlerin kullanımı buna örnek olabilir. Ders kitaplarındaki veya dergiler gibi diğerk yazılı organlardaki resimler, bir ülkenin kültüründen alıntıdır. Görüntülerin kullanımı, kültürlerarası özellik ve ayrıntıları tasvir etmeyi mümkün kılar.

Kültür bilgisini aktarımının bařka bir yolu da sınıfta kullanıma sunulan medya unsurlarıdır. Elektronik medya günümüzde öğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiřtir. CD ve DVD oynatmak, bir öğretmenin önemli görevleri arasında yer alır. Bilgisayar, oyunlar ya da müzik yabancı dil ğretiminde kültür bilgisinin aktarımı için önemli rol oynar. Kısacası ğretmen yabancı dil dersinin bařarısı için medya olanaklarını kullanmalıdır.

Kültür bilgisi özgün metinler aracılığıyla da aktarılır. Yabancı dil dersi kitapları oluşturulurken metinler özenle seçilmelidir. Hem ders kitabı yazarı hem de yabancı dil dersi öğretmenleri ülke hakkında bilgi aktarırken ve dersleri tasarlarken belirli ilkelere göre hareket etmelidir. Metinler mümkün olduğunca öğrencilerin ilgisini çekmeyi amaçlayan ve aynı zamanda hedef kültürü tanıtan özgün metinler olmalıdır.

Çalışmanın yedinci bölümünde pragmatik bir bakış açısıyla dilin dört temel beserisi üzerinde durulmuştur. İnsan hayatının her yerinde olan beceri kavramı, yabancı dil derslerinde özel bir anlam kazanır. Yabancı dil dersinde geliştirilmesi gereken beceriler dört başlık altında da alınır. Bunlar: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir. Bu yetilerin hepsi birbiriyle bağlı ve birbirlerini etkilemektedir. Yani bu becerilerden biri ihmal edildiğinde yabancı dilin tam anlamıyla öğrenildiğini söylemek mümkün değildir.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli unsur kuşkusuz dildir. Sözlü iletişim için konuşma-dinleme becerilerinin, yazılı iletişim için ise yazma-okuma becerilerinin yeterince gelişmesi beklenir. İletişimsel yabancı dil derslerinde bu yeterliklerin bir bütün olarak ele alınması, anlaşılması ve birinin diğerine tercih edilmemesi gerektiği anlayışı önem kazanmaktadır. Bu bölümde bu beceriler tartışıldıktan sonra pragmatik anlayışla birlikte bu becerilerin yabancı dil öğretimindeki yeri vurgulanmıştır.

Dinleme: Yeni doğan bir bebek ana dilini ilk önce duyarak öğrenir. Tıpkı yeni doğan bebek gibi yabancı dil öğrenenler de ilk olarak o dili duyarlar. Dinleme yetisi günlük iletişimde % 45 oranla ilk sırada yer alır. Bireyin konuşmak, yazmak veya okumaktan daha çok dinlediği açıktır. Günlük iletişimde olduğu gibi yabancı dil dersinde de dinleme önemli bir rol oynamaktadır. Diğer becerilerde öğrenci öğrenme hızını kendi ayarlayabilirken dinleme becerisinde bunu yapamaz. Dinlediğini anlama kontrol edilebilir değildir ama zor da olsa öğrenilebilirdir. Bunun için ana kural “**Dinlemektir**” (Brintzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013). Yabancı dil dersinde dinlediğini anlamaya yönelik farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu anlamda görsel ve işitsel materyallerden yararlanmak zorunludur.

Okuma: Okuma yetisi okuduğunu anlamaya ve onu yorumlamaya dayanır. Yabancı dil dersinde okuma, “öğrencinin belirli okuma yöntemleri yardımıyla yabancı dildeki metinleri anlamadaki temel yeteneği” olarak tanımlanır. Yabancı dil derslerinde, öğrenciler her fırsatta özgün metinlerle buluşturulmalıdır, çünkü yabancı dil öğrencisinin gerçek dil kullanımı

ortamların hazırlılığı esastır (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Frorath, & Ros, 2013). Yabancı dil dersinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik farklı alıştırmalardan yararlanır.

Yazma: Öğrenci yazarken içerik üzerine düşünür ve dil bilgisine dikkat eder. Bundan dolayı yazmaya bilişsel etkinlikler eşlik eder. Diğer yetiler gibi yazma da yabancı dil öğrenmeyi önemli ölçüde destekler. Geçmişte bazı metotlarda bu beceri ihmal edilmiş olsa da, iletişimsel yaklaşımla beraber tekrar önem kazanmıştır. Yabancı dil dersinde yapılan okuma veya dinleme alıştırmaları yazma becerisiyle birleştirilerek çeşitlendirilebilir (Alaz, 2002, s. 18).

Konuşma: Bireyin iş, eğitim ve özel hayatını önemli ölçüde etkileyen bir yetidir. Yabancı dil dersinde dilin özgünlüğü çok önemlidir. Özgün konuşma dil öğretiminde merkezi bir role sahiptir.

Bu becerilerle birlikte bu çalışmada edimbiliminin gerekleri arasında yer alan kelime öğretimi, dil bilgisi aktarımı, fonetik ve fonetiğin iletişimdeki yeri konuları ele alınmıştır.

Çalışmanın dokuzuncu ve son bölümünde ‘Edimbilimin önem kazanmasıyla beraber yabancı dil derslerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?’ sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Öğrenci merkezli bir öğretim, dil öğreniminin mesleğe, topluma ve bölgeye göre farklılıklar içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır: Örneğin; bir şirket sekreteri ile bir turizm çalışanının ihtiyaç duyduğu ve geliştirmek istediği yabancı dil becerileri aynı değildir. Sekreter yazmayı geliştirmeye ihtiyaç duyarken turizm çalışanı konuşma becerilerini geliştirmek ister. Aynı şekilde okulda çocuklara yabancı dil öğretimindeki prosedür, yetişkinlere ve onun dışındaki meslek gruplarına yabancı dil öğretimindeki prosedürle örtüşmemektedir. İletişimsel yaklaşım tüm öğrenci gruplarına standart bir öğretim yöntemi kullanılarak yabancı bir dilin öğretilmeyeceğini savunur. Buna göre öncelik hedef grubunun dil ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Öğrenci grubu için uygun ders kitaplarının belirlenmesi gerekir. Derslerin öğrenci merkezli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim materyalleri ve donanımları buna göre hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının oluşturulmasında öğrenci gereksinimleri önemli bir yer işgal eder. Ders kitabı seçiminde öğrencilerin yaşı, ülkesi ve bölgesi önemli bir rol oynamalıdır, bunun yanında öğrencilerin dili öğrenme amacı da ders kitabı seçiminde önemli bir faktördür. Yani ders kitabı seçimi “Kim”, “Nerede”, “Ne” sorularına cevap verilerek yapılmalıdır. Edimbilimin dil öğretimi üzerindeki etkileri daha çok ders kitaplarında ve öğretim materyalleri seçiminde kendini göstermektedir.

Edimbilimin gerçekliğiyle birlikte ders içeriği de değişmiştir. Yabancı dil kitaplarında ders içeriği tanımlanırken günlük dil kullanımının tanıtımı önceliklidir. Son yıllarda Almanca yabancı dil dersi için kullanılan kitaplarda dilbilgisinin artık merkezi değer olmadığı açıktır. Dilin temel yapıları aktarılırken bile örnekler öğrencilerin kendi çevrelerinden seçilir. Dilin temel yapılarının otomatik olarak ezberlenmesi ve diyaloglarda gizlenen tekrarların alışkanlık hale gelmesi beklenir. Bu tür kitapların amacı, içerisinde yer alan metinler ve alıştırmalar yardımıyla öğrencilerin bu pasajlara benzer durumlarda kullanabilecekleri cümle ve kalıplara öncelik tanımaktır.

Edimbilin yabancı dil derslerine diğer bir etkisi ise dil bilgisi derslerinin yeniden gözden geçirilmesidir. Yabancı dil öğretimi yöntemlerinin zaman içinde gelişmesi, dil bilgisinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öneminin yeniden düzenlenmesine yol açmıştır. 1960'lara kadar kullanılan geleneksel dil öğretim yöntemleri, esas olarak dil hakkında bilgi vermeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil derslerinde daha çok soyut dil bilgisi kurallarının öğretilmesine önem verilmiştir. Bu derslerde yabancı dil dersinin odak noktası dil bilgisi kurallarının öğretimi ve dilin şekilsel olarak doğru kullanılması olmuştur.

Yukarıda değinildiği gibi günümüzde ders kitaplarında günlük iletişim durumları için özgün metinlere yer verilmiştir. Bu metinlerde dil bilgisi konuları ve yapıları üzerinde durmak yerinde doğrudan iletişim ortamında kullanılacak ifadeler öncelik tanınmıştır. Belirleyici olan artık yapıların kolaylığı veya zorluğu değil, iletişim ortamında kullanım sıklığıdır. Bu kitaplarda verilen dil bilgisi kurallarının uzun vadede öğretilmesini sağlamak için farklı baskı teknikleri, farklı renkler, semboller ve görsel öğeler kullanılmaktadır.

Edimbilimsel yaklaşımla beraber günlük özgün metinler ders kitaplarında yer almaktadır. Ders kitaplarında kullanılan yöntem ne olursa olsun metinler yabancı dil dersinin odak noktasını oluşturmaktadır. Metin temelli olmayan bir yabancı dil eğitimi düşünülemez. Ders kitabındaki metinler, kitabın dayandığı teorilere dayanır. Günümüzde yeni yaklaşımlarda dili temel amaç olarak kullanmayı amaçlayan yazılı ve sözlü metinler günlük yaşamdan seçilmektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız bilgilendirici metinler yabancı dil öğretim kitaplarında yerini almıştır. Mektuplar, yemek tarifleri, telefon rehberi, kira sözleşmeleri, reklamlar ve gazete haberleri gibi günlük metinler bu tür metinlere örnektir.

Edimbiliminin yabancı dil öğretimine entegre edilmesiyle metinlerin seçimi ve düzenlenmesi, iletişim becerilerinin kazandırılması amacını gütmüştür. Bunun için öğrenci grubunun ihtiyaçları ve özellikleri de dikkate alınmalıdır.

İletişimsel becerileri geliştirmek için edimbilim gerçekleri ve bulguları ile birlikte yeni alıştırma biçimleri de ortaya çıkmıştır. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın yabancı dil dersinde yapılan alıştırmalar dersin temel parçasını oluşturur. Dil bilgisi çeviri yönteminin alıştırmaları dil bilgisini öğretmek, cümleleri bu kurallara göre çözümlmek, ezberlenen kelimeleri kontrol etmek ve çeviriler oluşturmaktır. Dolaysız yöntemdeki alıştırma türleri ise tek dilli alıştırmalar, konuşmalar ve konuyla ilgili anlatımları içermektedir. İşitsel-Dilsel ve Görsel-İşitsel yöntemdeki alıştırmalar, öncelikle mekanik bir alışkanlık oluşturma sürecini kapsamaktadır.

Edimbilimin önem kazandığı iletişimsel yaklaşımına göre ise alıştırmalar dört ana başlıkta toplanır:

- Anlama becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar,
- Bildirim yeteneğinin oluşumunu destekleyen yeniden üretim özellikli alıştırmalar,
- Bildirim yeteneğinin gelişmesini sağlayan serbest alıştırmalar,
- Kendini serbestçe ifade etmeye yönelik alıştırmalar.

Bu çalışmada edimbiliminin günümüzün yabancı dil derslerindeki yeri konu edinilmiş ve etkili bir yabancı dil dersi noktasında edimbilim yabancı dil öğretimi gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda edimbilimin yabancı dil derslerine girmeden önceki ve girdikten sonraki yabancı dil öğretim sürecinde yarattığı köklü değişiklikler üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak edimbilimin yabancı dil derslerine olan etkisinin oldukça yüksek olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenci merkezli derslerin yürütülmesi ve öğrencilerin gerçek yaşamda kullanacağı konuların öncelikli olarak öğretilmesi bunun en büyük kanıtıdır. Ancak bütün bu olumlu sonuçlara karşın dili bir iletişim aracı olarak gören edimbilim üzerine çalışılmaya ve geliştirilmeye gereksinim duyulmaktadır.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 89-100.
- Alaz, Y. (2002). Förderung der Schreibfähigkeit im Computerunterstützten DaF-Unterricht. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, XV(1), 15-31.
- Alkaz, E. (2015). *Grammatik im DaF-Unterricht in Theorie und Praxis*. Banja Luka: Grin Verlag.
- Avcı, M. (2016). Wirkung der Ausbildung der Deutschen Sprache und der Methodologie-Kenntnisse der Lehrerkandidaten in Gymnasien. *Wirkung der Ausbildung der Deutschen Sprache und der Methodologie-Kenntnisse der Lehrerkandidaten in Gymnasien*. Diyarbakır, Diyarbakır, Türkei: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Błachowicz, K. (2017). Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken. *Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken*. Pais Vasco, Spanien: Universidad del Pais Vasco. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Böttger, H., Grien, G., & Pittrof, T. (2011). Aufbrüche Für Andreas Lob-Hüdepohl. *Aufbrüche Für Andreas Lob-Hüdepohl*. Eichstätt, Deutschland: Eichstaett Academic Pres.
- Brinitzer, M., Hantschel, H. J., Kroemer, S., Frorath, M. M., & Ros, L. (2013). *DaF Unterrichten Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Cejkova, Z. (2019). Methoden im DaF-Unterricht. Ansätze zur Vermittlung einzelner Sprachfertigkeiten. *Methoden im DaF-Unterricht. Ansätze zur Vermittlung einzelner Sprachfertigkeiten*. Brünn, Tschechien: Masarky Universität. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çevik, H. (2006). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı. *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı*. Adana, Türkiye: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Duden. (2021). *Duden*. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Fertigkeit> adresinden alındı
- Enginarlar, H. (1983). Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. D. Ö. Demirel içinde, *Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları* (s. 45-72). Türk Eğitim Derneği ve Yayınları.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Godis, M. T. (2016). Produktive und rezeptive Fertigkeiten Teil 1 Lesen und Hören. *Produktive und rezeptive Fertigkeiten Teil 1 Lesen und Hören*. Trnava, Slowakei: Trnava Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Grüninger, H.-W. (1990). IDV-Rundbrief. *IDV-Rundbrief*. Bern, Schweiz: Der Internationale Deutschlehrerverband.
- Gudjons, H. (2021). *Frontalunterricht-neu entdeckt*. Bad Heilbrunn: Julius Klickhardt.
- Heyd, G. (1991). *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Hoffmann, B. (2008). Frontalunterricht. Trier, Deutschland: Universität Trier.
- <http://www.authentischetexte.at/authentische-texte/>. (2021). [authentischetexte.at: http://www.authentischetexte.at/authentische-texte/](http://www.authentischetexte.at/authentische-texte/) adresinden alındı
- Janikova, V. (2010). Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Brünn, Tschechien: Universität Masarykova.

- Klimova, V. (2008). Einwanderung und Probleme der Integration in Deutschland seit 1960. *Einwanderung und Probleme der Integration in Deutschland seit 1960*. Brünn, Tschechien: Universität Masarykova. Yayınlanmamıř Yüksek Lisans Tezi.
- Kocaman, A. (1996). Edimbilim üzerine. *Hacettepe niversitesi*, 11-36.
- Kubiczek, A. (2019). *zseeim.edu.pl*. *zseeim.edu.pl*: http://zseeim.edu.pl/pliki/mgr_anna_kubiczek_aspekt_krajoznawczy_w_nauczaniu_jezyka_obcego-76.pdf adresinden alındı
- Kurudayıođlu, M. (2003). Konuřma Eđitimi ve Konuřma Becerileri Geliřtirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR*, 287-309.
- Kuřcu, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Fransızca đretiminde Yetiřkinlere Yönelik Hazırlanmıř Ders Kitaplarına Genel Bir Bakıř. *Uluslararası Sosyal Arařtırmalar Dergisi*, 660-670.
- Mager, E. (2017). Wortschatz im Daf-Unterricht. *Wortschatz im Daf-Unterricht*. Acatln, Meksika: [researchgate.net](https://www.researchgate.net/file:///C:/Users/lenovo/Downloads/ampal_wortschatz%20(1).pdf). file:///C:/Users/lenovo/Downloads/ampal_wortschatz%20(1).pdf adresinden alındı
- Meibauer, J. (2008). *Pragmatik Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Memiř, M. R., & Erdem , M. D. (2013). YABANCI DİL đRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER. *Turkisch Studies*, 297-318.
- Mestari, Y. E. (2020). Trainieren pragmalinguistischer Kompetenz durch Einführung spezifischer Videos und Kurzfilme.
- Meyer, R. (2008). *Landeskunde im DaF-Unterricht*. Chemnitz: Grin Verlag.
- Meyer, S. (2004). *Merkmale und Arten von Implikaturen*. Hamburg: Grin Verlag.
- Meyer, S. (2004). *Präsuppositionen*. Hamburg: Grin Verlag.
- Mierswa, K. (2020). *Phonetik im DaF-Unterricht*. Crdoba: Universidade Federal do Rio de Janeiro .

- Moreno, C. O. (2004). Kultur- und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik-Schwerpunkt. *Kultur- und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik-Schwerpunkt*. Braunschweig: Universität Hildesheim. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (2002). *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Nori, S. (2014). Grammatik im DaF-Unterricht für Flüchtlinge und MigrantInnen. *Grammatik im DaF-Unterricht für Flüchtlinge und MigrantInnen*. Graz, Österreich: Karl-Franzens-Universität Graz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Önalın, O., & Akpınar, K. D. (2018). Edimbilim ve Dil Öğretimi. H. Y. Erdinç Yücel içinde, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış* (s. 59-68). Çizgi Kitapevi.
- Özbay, P. D. (2008). Türkçe Egitiminde Kelime Hazinesinin Yeri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-45.
- Özçam, G. (2019). İLKÖĞRETİM 4. SINIFLARDA YABANCI DİL DERSİNDE. *İLKÖĞRETİM 4. SINIFLARDA YABANCI DİL DERSİNDE*. Bursa, Türkiye: Bursa Uludağ Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özkan, N. K. (2020). YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEDE KELİME ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME. *Dergipark*, 126-139.
- Peçenek, D. (2014). İKİNCİ DİL EDİNİMİ (ARAŞTIRMASI) . *Dil Dergisi*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rösler, D. (2012). Landeskunde/Kulturkunde. D. Rösler içinde, *Deutsch als Fremdsprache Eine Einführung* (s. 195-223).
- Santoso, I. (2013). Pragmatik und der Unterricht Deutsch als Fremdsprache.
- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., & Yılmaz, T. (2015, Ağustos 18). Die Motivation von Daf-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm> adresinden alındı

Solmecke, G. (1982). *Landeskunde in Fremdsprachenkursen*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Temizöz, H. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerine Etkisi. *Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerine Etkisi*. Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ulasava, M. (2012). Sprechen, Lachen, Mitmachen! Rollenspiele im Deutschunterricht.

Uslu, Z. (2005). Edimbilim Ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34-43.

Wikipedia. (2021, Eylül). *Wikipedia.de*. Wikipedia.de: <https://de.wikipedia.org/wiki/Implikatur> adresinden alındı

Yılmaz, E. (2020). *Edim Bilimine Giriş kavram-kuram-uygulama*. Ankara: Pegem.

Yılmaz, H. (2014). Kontrastive Landeskunde zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz. *Kontrastive Landeskunde zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz*, 347-355. Konya, Türkiye: Necmettin Erbakan Universität .

Zeuner, U. (2001). Landeskunde und interkulturelles Lernen Eine Einführung. *Landeskunde und interkulturelles Lernen Eine Einführung*. Dresden, Almanya: Technische Universität Dresden.