



www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article / Araştırma Makalesi



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Ansichten der StudentInnen zur Verwendung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht*

Students' Views on the Use of Landeskunde in German Courses

Almanca Derslerinde Ülke Bilgisinin Aktarımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ahmet Tanır**

Kurzfassung: Diese Studie befasste sich mit der Untersuchung, wie die Auswirkungen der Übertragung der Landeskunde auf den Sprachlernprozess in Deutsch als zweite Fremdsprache von den StudentInnen wahrgenommen werden und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache unterschieden werden. Die Teilnehmer der Studie waren die StudentInnen der 3. Klasse in der Abteilung für Reisemanagement der Fakultät für Tourismus an einer staatlichen technischen Universität in der Türkei. Um Forschungsdaten zu erhalten, wurden die semi-strukturierten Interviews, eine der qualitativen Forschungstechniken, durchgeführt. Die erhaltenen Daten wurden unter Verwendung eines sechsstufigen thematischen Analyseverfahrens analysiert, das von Braun und Clarke (2006) entwickelt wurde. Die Befunde der Studie zeigen, dass der Lehrerfaktor, die Übertragbarkeit der Kursinhalte, die Ermutigung des Lernens und die Aufklärung der falschen Tatsachen bei der Vermittlung von Landeskunde als Determinanten für die erfolgreiche Umsetzung von Deutsch als Zweitsprachenlernen offenbart wurden. Darüber hinaus wurden Bewusstseinsbildung, Bestätigung und kritisches Denken als bestimmende Faktoren für die Schaffung eines interkulturellen Bewusstseins identifiziert. Die Ergebnisse zeigte, dass der Lehrerfaktor eine wichtige Rolle bei der Übertragung der Landeskunde, bei der Steuerung des Unterrichtsprozesses, bei der Steigerung der Motivation der StudentInnen und bei der Gestaltung effektiver Kursmaterialien. Die Übertragbarkeit effektiver Kursmaterialien erhöhte das Interesse der StudentInnen an dem Kurs und ermöglichte ihnen, sprachliche und kulturelle Kenntnisse über die Zielsprache zu erwerben. StudentInnen, die sich der Kultur der Zielsprache bewusst waren, erlangten die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu tolerieren. Mit anderen Worten haben sie sich von Vorurteilen gegen kulturelle Unterschiede entfernt und haben es versucht, kritisch zu denken.

Schlüsselwörter: Landeskunde, Deutsch als zweite fremdsprache, lehrerfaktor, übertragbarkeit, ermutigung, aufklärung, bewusstseinsbildung, kritisches denken

Structured Abstract: Introduction: The question of whether the concept of Landeskunde a part of foreign language teaching or on a discipline is its own, is one that has received attention for many years. Besides, this term does not yet appear to be defined satisfactorily. But what's certain is that all efforts point to Landeskunde being an important part of foreign language teaching in Germany. In the literature, it can be seen that the

* Araştırma 2019 Eylül ve aralık ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden Etik Kurul izni alınmamıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
Assist. Prof. Dr., İskenderun Technical University, School of Foreign Languages
ORCID 0000-0001-6148-5417
ahmet.tanir@iste.edu.tr

Cite as/ Atif: Tanır, A. (2020). Ansichten der student innen zur verwendung landeskundlicher elemente im Deutschunterricht. *Turkish Studies - Language, 15*(4), 2217-2238. <https://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.41857>

Received/Geliş: 19 February/Şubat 2020

Accepted/Kabul: 24 December/Aralık 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 25 December/Aralık 2020

CC BY-NC 4.0

integration of Landeskunde into GFL courses is carried out using different approaches. These are three didactic approaches such as cognitive, communicative and intercultural approach. According to the cognitive approach, Landeskunde deals with the transfer of systematic and factual information about the target language country and its people, such as the state, political and geographical structure, economic, historical and social contexts. On the other hand, the communicative approach of Landeskunde focuses on the acquisition of learners' communication skills in order to avoid misunderstandings arising from cultural and linguistic differences of the foreign language. Its focus is primarily on daily communication and the issue of realizing intentions towards speaking skills. Finally, intercultural approach of Landeskunde refers to the understanding of foreign culture in linguistic acts. The basis of these approaches is to gain proficiency in the target language, cultural awareness and the ability to cope with the target culture. Obviously, it cannot be said that each approach develops independently of each other in order to respond to the needs of the time period in which they have developed; on the contrary, it is the addition of principles that seek new ways out to meet their needs on the purpose of eliminating the existing shortcomings. This study addresses the problem by examining the perceptions of the students about the learning process in which the cultural elements of the target language are transferred in the classroom environment with audio-visual course materials and contents, instead of language skills requiring high skills. In particular, it aims to investigate how students explain the possible effects of using cultural elements on learning German as a second foreign language, and what differences and similarities they perceive between the target language culture and their own culture in this process.

Method: This study is a qualitative research in terms of purpose, scope, data collection and analysis procedure. The participants consisted of 3rd grade undergraduate students who took "German I" as an elective course in the Department of Travel Management of the Faculty of Tourism at a state technical university in Turkey. The distribution of students according to gender was confined to 6 females and 5 males. However, the gender variable was not taken into account in the results and interpretation of the data obtained from the study. The students have never been to Germany before and are learning German for the first time. Semi-structured interviews were conducted in order to determine their views on the use of cultural elements in the learning process in German as a second foreign language. The obtained data was analyzed by using thematic analysis procedure. In the context, a six-step process developed by Braun and Clarke (2006) was followed.

Findings: The thematic analysis of students' interviews resulted in obtaining the noteworthy findings about using cultural elements in learning process in German as a second foreign language. In the context, the major themes identified regarding the effect of cultural elements on learning process in German were teacher factor, transferability, encouragement and exploration. The students stated that the teacher factor is one of the determining factors in terms of the design of course materials and classroom management in the process of integrating cultural elements into foreign language learning. They considered the main characteristic of the teacher as a factor that encourages all students to speak German by treating them equally in the classroom environment. The second important finding is the transferability of cultural elements to the classroom environment. In particular, all students underlined that supporting the daily life conditions related to the target language with audio-visual course materials facilitates their adaptation to the target language and its culture. Third, they looked for evidence of encouragement. The transfer of the world view and mentality of German in the lessons increased the students' interest in learning German and encouraged them to learn German by getting support from different learning platforms. In the context of the effect of cultural elements on the learning process, the main theme determined last is exploration. All the students emphasized that their negative thoughts about German language disappeared with this course. They commented that they discovered that the rumors in society that German language is a rough and is difficult to learn were unfounded and that it was an easy language contrary to what was said. On the other hand, the major themes identified regarding the similarities and differences between mother tongue and target language cultures were awareness raising, affirmation and critical thinking. Under the theme of raising awareness, the students especially touched on the differences between eating and drinking habits in German and Turkish culture. They concluded that the perception of punctuality of Germans can be effective in solving the problems they may experience in daily life. Of another particular important finding seems to be affirmation of cultural differences, which is often emphasized in the students' comments. Transferring the cultural elements in learning German revealed the misinformation of the students about the greatest scientific discoveries of all time and developments in the arts. The fact that English is the most spoken language in the world and its intense impact on popular culture caused the students, who are in intense contact with smart technologies, to cost almost all of the technological developments to the USA and England. In addition, the world-famous pop and rap artists making songs in English, and the perception

that German is a vulgar language have led to the view that Germans cannot be competent in music. However, the fact that world famous classical music artists such as Ludwig von Beethoven and Wolfgang Amadeus Mozart and Hans Zimmer, who composed the music of many famous films today, were German ended with the students confirming that their perceptions were wrong. Finally, evidence was found that the transfer of cultural elements to the learning process in German gains them the ability to think critically about events and facts that may arise from cultural differences. Beforehand, the students stated that they displayed limited behavior in accepting events and facts they thought were contrary to their own culture because of the influence of their own family traditions and society. However, they emphasized that they became aware of the fact that there was a world outside of their own and that they could now break prejudices as they learned about the foreign language and its culture.

Discussion and Conclusion: The results of this study pointed out that the integration of cultural elements in learning process in German were successfully realized and had a positive effect on eagerness to learn German. The most important factors that make Landeskunde transfer successful in the German learning process are teacher factor, transferability, encouragement and exploration. The teacher factor plays an important role in integrating cultural elements into foreign language teaching by designing course materials and content that are appropriate for the level of the student. Yuan (2007) emphasizes that the teacher should have critical thinking skills in conveying elements of Landeskunde. On the other hand, the transferability of cultural elements plays an important role in the active participation of the students in class and in increasing their desire to learn German as a foreign language. Lysaght (1998) underline that successfully transferring Landeskunde into foreign language classes enables students to understand the realities of the target language country from a broader perspective. More precisely, the realization of lessons through applications that interest the students completely, instead of exercises that focus on grammatically determined language patterns and structures, increases the desire to learn German as a second foreign language. According to Lailatussyaarifah (2019), the use of digital media in imparting cultural studies increases the motivation of language learners to learn foreign languages and improves their language skills. Especially, the concretization of cultural elements through transmission with audiovisual materials in foreign language lessons led to the destruction of the prejudices of students against learning German, which result from previous experiences. Gehring (2005) concluded that the integration of elements of country studies into foreign language teaching enables students to demonstrate successful communication skills in the target language culture without the need for great language skills and therefore a sense of achievement. As a result, language learners not only have foreign language skills, but also empathy skills to enable them to deal with the uncertainties that may arise in daily life.

Keywords: German as a second foreign language, landeskunde, teacher factor, transferability, encouragement, clarification, awareness-raising, critical thinking.

Öz: Bu araştırma, ikinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde hedef dile ilişkin ülke bilgisi aktarımının öğrenciler tarafından dil öğrenme sürecindeki etkisinin nasıl algılandığı ve anadil ile hedef dil arasında hangi benzerlikler ve farklılıkların ayırt edilebildiğini araştırmayı amaçladı. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'deki bir devlet teknik üniversitenin Turizm Fakültesi Seyahat İşletmeciliği Bölümü üçüncü sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen altı aşamalı tema analizi prosedürü uygulanarak analiz edilmiştir. Bulgular, ülke bilgisi aktarımında öğretmen faktörü, ders içeriklerinin aktarılabilirliği, öğrenmeye teşvik etme ve yanlış bilinen gerçeklerin aydınlatılması ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde belirleyici faktörler olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında, farkındalık yaratma, tasdik etme ve eleştirel düşünme anadil ve hedef dil arasında kültürel farkındalığı yaratan temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen faktörü ülke bilgisi aktarımında dersin yönetiminde, öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmada ve etkili ders materyallerinin tasarımında önemli rol oynamıştır. Etkili ders materyallerinin aktarılabilirliği, öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasını ve hedef dile ilişkin dilsel ve kültürel bilgilerin edinilmesini sağlamıştır. Hedef dilin kültürüne ilişkin farkında olan öğrenciler kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü olabileme yeteneğine sahip oldu. Diğer bir deyişle, öğrenciler eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip olarak, kültürel farklılıklara karşı önyargılardan uzaklaştılar ve onları anlamaya çalıştılar.

Anahtar Kelimeler: İkinci yabancı dil olarak Almanca, ülke bilgisi, öğretmen faktörü, aktarılabilirlik, teşvik etme, aydınlatma, farkındalık yaratma, eleştirel düşünme.

Einführung

Die Frage, ob das Konzept der Landeskunde Teil des Fremdsprachenunterrichts oder eine eigene Disziplin ist, hat seit vielen Jahren auf die Studien zur Kulturwissenschaft Aufmerksamkeit gelenkt. Es gibt noch keine vereinbarte Antwort auf diese Frage, aber die Vermittlung der Landeskunde hat erhebliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Akademische Studien zur Landeskunde befassen sich im Allgemeinen mit Diskussionen darüber, ob es sich um eine eigenständige Disziplin handelt (Altmayer, 2002; Veeck ve Linsmayer, 2001; Böhme, Matussek ve Müller, 2000; Schwend, 1997; Erdmenger, 1996; Neuner, 1994; Husemann, 1993; Kerl, 1993; Bierly, 1987; Hahn, 1987), welche Rolle und Funktion sie im Fremdsprachenunterricht spielt (Lysaght 1998; Wehring, 2005), welche Auswirkungen sie auf die Motivation der Lernenden beim Sprachlernprozess haben (Ureña Horno, 2018; Riemer 2016; Kadar, 2011; Altmayer 2004) und inwieweit sich die Integration von Landeskunde in den Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Multimedien auf die Lernerfolg der Lernenden auswirkt (Lailatussyyarifah, 2019; Rösler & Würffel, 2017; Frederking, Krommer & Maiwald, 2008; Grünwald, 2006). Andererseits sind Studien, in denen die Ansichten der Studenten zur Vermittlung landeskundlicher Elemente in den Fremdsprachenunterricht untersucht werden, selten.

Jede Sprache entwickelt sich zweifellos um ihre eigene kulturelle Achse. Die Kultur beeinflusst die Wortstruktur, die Wortzahl, das Weltbild und die Lebensbedingungen der Sprache. Diese Tatsache erfordert die Notwendigkeit kultureller Kenntnisse der Zielsprache. Die Zielsprache effektiv im alltäglichen Leben sprechen zu können und gemäß den kulturellen Werten des relevanten Ziellandes sich zu verhalten, ist ein wichtiger Faktor, auf den die Fremdsprachenlerner achten sollen. Deswegen zielt Landeskunde darauf ab, dass die Lernenden eine auskömmliche Verhaltensweise zu den einzigartigen Lebensweisen und sozio-kulturellen Eigenschaften zur Zielsprache erwerben können (Zeuner, 2001: 4). In diesem Zusammenhang sollte der einzige Zweck des Fremdsprachenunterrichts nicht nur darin bestehen, den Lernenden die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache zu erlangen, sondern auch das Wissen des Zielsprachenlandes in den Lernprozess zu integrieren (Dahmani, 2019: 2). Denn jedes neu gelernte Wort ermöglicht es, neue Gedanken und Weltanschauung in der Zielsprache schaffen zu können (Memiş, 2016: 609; Tapan, 1990: 55). "Jedes Wort ist Gold wert" wie der Titel des Tracks, den die deutschen Rap-Musiker Kool Savas und Sido (2017) gesungen haben.

Trotzdem gibt es viele wichtigen Studien, in denen das Konzept der Landeskunde in die Fremdsprachendidaktik integriert wird, wurde viel weniger gesagt, wie der Einfluss der Landeskunde auf den Sprachlernprozess von den Schülern wahrgenommen wird und was für ein kulturelles Bewusstsein zwischen Muttersprache und Zielsprachenkultur es schafft. In der vorliegenden Studie wird die Forschungsproblem behoben, indem die Wahrnehmung von den zum ersten Mal Deutsch gelernten StudentInnen an der Fakultät für Tourismus einer staatlichen technischen Universität in der Türkei in Bezug auf die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Lernprozess untersucht wird, bei dem anstatt der hochqualifizierten Sprachkenntnisse durch audiovisuelle Kursmaterialien und -inhalte durchgeführt wurde. Vor allem ist diese Studie daran interessiert zu untersuchen, wie die StudentInnen den Einfluss der Vermittlung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht als zweite Fremdsprache auf ihren Lernprozess in der Zielsprache definieren, und ob Landeskunde ein Bewusstsein zwischen der Zielsprache und ihrer eigenen Kultur schaffen.

Theoretische Grundlagen

Zum Begriff der Landeskunde

Wenn die Fachliteratur untersucht wird, ist es klar, dass die Landeskunde seit mehr als einem Jahrhundert im Rahmen von Kulturwissenschaften diskutiert wird, jedoch ist dieser Begriff noch nicht zufriedenstellend definiert. Sicher ist aber, dass sie ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland ist. Gürtler und Steinfeld (1990) betrachten die

Landeskunde als ein "unmögliches Fach aus Deutschland". Wie aus dieser Definition hervorgeht, ist der wissenschaftliche Status der Landeskunde Gegenstand von Diskussionen. In diesem Zusammenhang glauben die meisten Forscher, dass Landeskunde nicht als eigenständige Disziplin akzeptiert werden kann (Altmayer, 2002; Böhme, Matussek & Müller, 2000; Schwend, 1997; Erdmenger, 1996; Husemann, 1993; Kerl, 1993). Nach Erdmenger (1996), der Untersuchungen zur Bedeutung des Kulturtransfers im Englischunterricht als Fremdsprache durchführt, ist der Grund dafür, dass die Landeskunde und Fremdsprachendidaktik miteinander verbunden sind. Landeskunde ist daher nicht mehr als ein Lern- und Lehransatz, der Sprache, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik mit dem Wissen des Landes, in dem die Zielsprache gesprochen wird, kombiniert und bereichert (Erdmenger, 1996: 21). Trotzdem versuchte ABCD-Thesen (1990: 27), im DaF-DaZ-Unterricht das Konzept von Landeskunde als ein Phänomen zu definieren, das darauf abzielt, das Bewusstsein und die Sensibilität nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch zwischen deutschsprachigen Regionen und muttersprachlichen Realitäten zu erhöhen.

Die Landeskunde, die mit allem verbunden ist, was zur Zielsprache gehört (Lailatussyarifah, 2019; Rösler, 2012; Bischof, Kessling & Krechel, 1999; Biechele & Padros, 2003; Buttjes, 1989), deckt ein breites Spektrum in Bezug auf Bedeutung und Inhalt in der modernen Fremdsprachendidaktik ab. Diese Situation wird tatsächlich als Ausgangspunkt für das Verwissenschaftlichungsproblem des Konzepts von Landeskunde angesehen. Nach Kerl (1993) ist dies ein Beweis dafür, dass sich die Einstellung, dass Landeskunde systematisch vermittelt werden kann, noch nicht entwickelt hat. Das Hauptproblem ist, was im Rahmen dieses Konzepts vermittelt werden sollte, welche Art von Wissen erforderlich ist und inwieweit sie das Verständnis der Sprachlernenden für die Kultur der Zielsprache und die Ereignisse des täglichen Lebens beeinflusst (Kerl, 1993, S. 6). Denn Geographie, Geschichte, Kultur, Wirtschaft und Politik der Zielsprache im Rahmen von Landeskunde werden Linguisten und Literaten unterrichtet (Höhne & Kolboon, 1982), und eklektische und weitgehend unsystematisch gestaltete Inhalte spiegeln sich in Lehrbüchern und fremdsprachigen Lehrplänen wider (Grube-Hell, 1980). Andererseits argumentiert Europat (2001), dass das Konzept der Landeskunde unter drei grundlegenden Aspekten untersucht werden sollte, wie z. B. allgemeine Kenntnisse der Zielsprache (geografische, ökologische, demografische, wirtschaftliche und politische Merkmale, Klassifizierung von Objekten usw.), soziokulturelles Wissen (Alltag, Lebensbedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen, Werte, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen, rituelles Verhalten usw.) und interkulturelles Bewusstsein (Unterschiede zwischen der Zielsprache und ihrer eigenen Kultur) (Europat, 2001: 103-105). Die Disziplinen, die für jedes Wissen in dieser Klassifikation beispielhaft dargestellt werden, sind jedoch Wissenschaften, die einen eigenen akademischen Status haben und viel Wissen in Bezug auf Kursinhalte und Lehrplanentwicklung enthalten. In Erwägung dessen, dass die Landeskunde in den Klassenzimmern oder digitalen Plattformen von Fremdsprachenlehrern auf die Lernenden der Zielsprache übertragen wird, ist es unmöglich, die Lehrer auszubilden, die alle Disziplinen beherrschen.

Die Landeskunde ist ein wichtiges Bedürfnis für Fremdsprachenunterricht, obwohl ihre Grenzen in Bezug auf Umfang und Inhalt nicht systematisch festgelegt werden. Wie Kerl (1993: 7) erklärte: "So wie ein Student der medizinischen Fakultät die Anatomie des menschlichen Körpers systematisch untersuchen sollte, sollten Fremdsprachenlerner beginnen, die Anatomie des Landes dieser Sprache zu studieren, bevor sie eine Sprache lernen". In diesem Zusammenhang ermöglicht das Erlernen einer Fremdsprache zusammen mit ihrer Kultur es den Lernenden, ihre eigenen kulturellen Merkmale zu erkennen und ihre Perspektiven weiterzuentwickeln (Kramer, 1993: 2-3; zitiert nach Husemann, 1993: 76). Unter diesem Gesichtspunkt sollte das Konzept der Landeskunde nicht nur die sprachlichen Unterschiede der Zielsprache und der Muttersprache vermitteln, sondern den Lernenden auch ermöglichen, die Probleme in der Zielsprachenland und die sich ändernden Lebensbedingungen und die Mentalität entsprechend zu verstehen.

Zur Rolle von Landeskunde im DaF-Unterricht

Landeskunde soll es den Lernenden ermöglichen, nicht nur eine Fremdsprache sprechen zu können, sondern auch Verhaltensweise zu erwerben, indem sie die kulturellen Kenntnisse der Sprache besitzen. Sie konkretisiert und kombiniert die Sprachvermittlung und kulturelles Kontextwissen im DaF-Unterricht durch spezifische Aktivitäten wie Austausch und Begegnung (Biechele & Padros, 2003: 157). Im Lernprozess sollten Fremdsprachenlehrer die Motivation der Lernende hochhalten, um Informationen über Deutschland und den deutschsprachigen Raum zu vermitteln und ihr Interesse am Deutschunterricht zu erhöhen (Ureña Horno, 2018: 5). Denn Landeskunde ist ein komplexes und effektives Lernen und ein interkultureller Interaktionsprozess muss im DaF-Unterricht gut gestaltet werden.

Jede Kultur hat eigene Lebensbedingungen und Verhaltensweise. Wenn der Lernprozess im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung von dieser Tatsache durchgeführt wird, und die Lernenden ihre eigenen Kulturwissen mit allen Bezügen zur fremden Kultur vergleicht werden dürfen, könnte es dazu beitragen, mögliche Probleme zu beseitigen, die beim Fremdsprachenunterricht auftreten können. Tatsächlich ist es von großer Bedeutung, ein Bewusstsein zwischen der Fremdsprache und dem kulturellen Wissen der Muttersprache zu schaffen. Diese Vorgehensweise trägt dazu bei, die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen sowie die Interessen der Lernenden zu fördern, und könnte die emotionale Dimension des Lernens aufzeigen. (Tammenga-Helmantel, 2019; Jakosz, 2018; Heckmair & Milch, 2011). Solche Bemühungen sind wichtig, damit die Lernenden positiven Gedanken über Deutsch als Fremdsprache haben. Die Tatsache, dass Deutsch im Vergleich zu Englisch eine schwierige Sprache ist, führt zu einem Motivationsverlust der Lernenden. Die Aussagen wie ein britisches Sprichwort "Das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen", das in den sozialen Medien oder in verschiedenen Rahmen verbreitet ist, und eine Rhetorik "Deutsch ist eine sehr raue Sprache", die vor allem in der Türkei ständig genannt wird, führen zwangsläufig dazu, dass die Lernenden eine negative Einstellung zur deutschen Sprache haben. Um den Lernprozess auf allen Ebenen zu optimieren und um die Motivation zu erhöhen, sollten die Lerninhalte der fremden Kultur so gestaltet und gegliedert werden, indem die Interessen und Neigungen von Lernenden erregt werden (Ureña Horno, 2018: 4; Krumm, 2010: 1455). Daher sollten die Lernmaterialien und Medien, in den landeskundliche Elemente entsprechend den Niveaus der Lernenden gestaltet und mit ihren Sprachkenntnissen kombiniert werden, im Deutsch als zweite Fremdsprachenunterricht verwenden.

Die Fachliteratur der fremdsprachlichen Didaktik weist darauf hin, dass die Integration von Landeskunde in den DaF-Unterricht durch unterschiedliche Ansätze durchgeführt werden. Dabei gibt es drei didaktische Ansätze wie kognitiver, kommunikativer und interkultureller Ansatz. Basierend auf Veränderungen und Innovationen in der fremdsprachlichen Didaktik entwickeln sich die vorliegenden Ansätze. Sie unterscheiden sich jedoch nicht unabhängig voneinander in der landeskundlichen Gestaltung von Lehrwerken und in der Gliederung des DaF-Unterrichts (Nam, 2018: 210). Sie unterscheiden sich miteinander im Hinblick auf didaktischen Ort, Ziel, Inhalte und Kritik. Die von Pauldrach (1992: 9) zusammengefassten Eigenschaften vorliegender Ansätze werden wie in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 1: Vergleich der didaktischen Ansätze von Landeskunde (zitiert nach Nam, 2018)

	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	Eigenständiges Fach	Im Fremdsprachenunterricht	Im Fremdsprachenunterricht
Ziel	Wissen: Systematisierte Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft	Kommunikative Kompetenz: Verständigung ohne Missverständnisse	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere verstehen
Inhalte	Soziologie, Politik, Wirtschaft, etc. <i>Landesbild</i>	Wohnen, Essen und Trinken, Arbeitsleben, etc. <i>Alltagskultur</i>	Bedeutungen von Sachverhalten in der Zielkultur. <i>Fremd- und Kulturverständnis</i>
Kritik	Isolation, Frage des „Bildes“ (D? A? CH? L?), enzyklopädisch	Alltag ist nicht unkomplex – Zusammenspiel von mehreren Aspekten	

Nach dem kognitiven Ansatz beschäftigt sich Landeskunde mit der Vermittlung des systematischen und faktischen Wissens über das Zielsprachland und ihre Leute wie staatlicher, politischer und geographische Aufbau, wirtschaftliche, historische und gesellschaftliche Zusammenhänge usw. (Jakap, 2017: 14; Hackl 2010: 1465-1471; Pietzuch 2011: 44; Schumann 2010: 158). Dabei geht es darum, alle Tatsachen zu beschreiben und der kognitive Ansatz steht selbstständig als eigenes Fach im Vergleich zu anderen Ansätzen (Bouzeboudja, 2016: S.64). Dagegen macht diese Situation den kognitiven Ansatz nicht zu einem unverzichtbaren Ansatz in der Fremdsprachendidaktik und sie trägt nur im Fremdsprachenlernprozess zu den kognitiven Entwicklungsprozessen von Lernenden bei (Jakap, 2017: 14). Im Hintergrund handelt es sich darum, landeskundliches Wissen durch Texte und Bilder kognitiv zu vermitteln. Bei der Durchführung von Landeskunde im DaF-Unterricht geht es jedoch um ein Problem, ob die Fakten über nur Deutschland oder auch deutschsprachiger Raum kognitiv angegeben werden sollten (Zeuner, 2001: 10; Picht, 1989: 55). Diese Situation ist eine unvermeidliche Tatsache. Soziale, politische, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen im Laufe der Zeit bewirken, dass sich die vorliegenden Fakten über Länder verändern. Unter Berücksichtigung von möglicher Veränderung der sozio-kulturellen Lebensbedingungen und Verhaltensweisen macht die Demonstration der kognitiven landeskundlichen Elemente in den Lehrwerken nicht nachhaltig.

Der kommunikative Ansatz von Landeskunde konzentriert sich auf die Erwerbung der Kommunikationsfähigkeit von Lernenden, um die erlebten aufgrund der kulturellen und sprachlichen Unterschiede der fremden Sprache zu verhindern. Im Mittelpunkt steht vor allem alltägliche Kommunikation und es handelt sich darum, die Absichten zu den Sprechfähigkeiten zu realisieren (Rösler & Würffel, 2017). Genauer gesagt wird kommunikativer Ansatz als eine methodische Vorgehensweise betrachtet, die die Lernenden fördert, in der gelernte Fremdsprache verstanden zu werden, sich mündlich auszudrücken und auszudenken (Bouzeboudja, 2016; Macaire & Hosch, 2000, S.182). Lerninhalte des kommunikativen Ansatzes von Landeskunde beschäftigen sich nur mit den sprachlichen Erfahrungen, Verhalten und Kenntnisse im Kommunikationsprozess im Gegensatz zum kognitiven Ansatz (Zeuner, 2001, S.10). Außerdem zielen sie darauf ab, vor allem den Lernerfolg von Lernenden bei der sprachlichen Kommunikation im alltäglichen Leben der fremden

Kultur und Sprache zu unterstützen. Im Sinne von der kommunikativen Landeskunde geht es nicht nur um Alltagssituationen, sondern auch um die Vermittlung des Kontextwissens bezüglich gesellschaftlicher Struktur und politischer Ordnung (Jakap, 2017, S.15). Bei der Vermittlung der Fakten übers Zielsprachland wird DaF-Unterricht kommunikationsbezogen konzipiert. In diesem Kontext werden die DaF-Lehrwerken unter den "sogenannten universellen Themen wie Essen, Wohnen, Arbeit, Freizeit, Liebe, Streit und Versöhnung (zitiert nach Jakap, 2017, S.15; Schmölzer-Eibinger 2001, S. 11)" gestaltet. Die betreffenden Themen sind eigentlich der Inhalt, der alle Bestandteile einer Gesellschaft ausmacht. Es sollte daher darum nicht gehen, Landeskunde so zu betrachten, als ob sie auf der Grundlage des kommunikativen Ansatzes einem anderen Zweck diene.

Der interkulturelle Ansatz von Landeskunde bezieht sich auf das Verstehen der fremden Kultur bei den sprachlichen Handlungen. In den frühen 1980er Jahren nahmen übertragende Entwicklungen in den Massenmedien und die Häufigkeit der Interaktion der Gesellschaften untereinander zu. Parallel dazu fingen die Menschen damit an, sich für das Verstehen der fremden Kultur zu interessieren. Die Bedürfnisse an die Interaktion zwischen den verschiedenen Kulturen verursachten, dass die Fremdsprachendidaktik sich mit der gegenseitigen Integration muttersprachlicher und fremdsprachlichen Kultur in den Fremdsprachenunterricht befassen. Im Zusammenhang ziele interkultureller Ansatz von Landeskunde auf das gleichberechtigte Lernen der eigenen und fremden Kultur zusätzlich zur Sprechfähigkeit im DaF-Unterricht ab (Zeuner, 2001, S.11). Die interkulturelle Landeskunde bietet den Lernenden eine Möglichkeit, ihr eigenes Kulturwissen im Hintergrund hervorzuheben und mit der Fremdkultur zu vergleichen. Außerdem trägt sie dazu bei, Missverständnisse bei den kommunikativ sprachlichen Handlungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen zu überwinden, und verschiedene Perspektiven übernehmen zu können (Jakap, 2017, S.18). Die interkulturelle Landeskunde wirkt vor allem positiv auf die Entwicklung der kommunikativ sprachbezogenen Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten von Lernenden zur Vermittlung des zielsprachigen und muttersprachlichen Kulturwissens aus. Dabei wird interkulturelle Landeskunde als ein interkulturelles Übertragungsmittel betrachtet (Limbach & Heisel, 2016, S. 321; Europat, 2001: 106). Unter Berücksichtigung von interkultureller Landeskunde wird es darauf hingewiesen, dass sie sich auf das Erwerben der kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Lernenden im DaF-Unterricht konzentriert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die oben genannten Ansätze auf der Leistung in der Zielsprache, dem kulturellen Bewusstsein und der Fähigkeit zum Umgang mit der Zielkultur beruhen. Daher entwickelt sich nicht jeder Ansatz unabhängig. Im Rahmen der Möglichkeiten und Innovationen, die sich in ihren eigenen Zeiträumen ergeben, werden allen neue Prinzipien hinzugefügt, um konkrete Lösungen für bestehende Probleme anzubieten. Während dies geschieht, hat es natürlich weiterhin die Merkmale des alten. In dieser Studie basieren die Designs- und Bereitstellungsprozesse der Kursmaterialien, die zum Erlernen von Deutschunterricht als zweite Fremdsprache verwendet werden, auf dem kognitiven Ansatz der Regionalstudien, während der kommunikative Ansatz angewendet wird, um Missverständnissen vorzubeugen, die im Alltag auftreten können und ein interkulturelles Bewusstsein zu schaffen. Die auf der Grundlage dieser beiden Ansätze aufgeführten Merkmale sind eigentlich nichts anderes als der interkulturelle Ansatz selbst. In der Fachliteratur ist deutlich zu erkennen, dass das Ziel des interkulturellen Ansatzes immer wieder erwähnt wird, während die Art und Weise, wie es auf den Unterrichtsprozess übertragen wird, in der Fremdsprachendidaktik ignoriert wird. Zu diesem Zweck wird im Rahmen der vorliegenden Studie die Vermittlung der landeskundlichen Elemente an den StudentInnen, die zum ersten Mal Deutschunterricht als zweite Fremdsprache lernen, im Unterrichtsprozess unter Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes durchgeführt. Am Ende des Prozesses wird es auf der Grundlage der eigenen Ansichten von StudentInnen geprüft und interpretiert, wie die Verwendung landeskundlicher Elemente zum Lernprozess von Deutschunterricht als zweite Fremdsprache beiträgt und inwieweit

das Wissen über das Weltbild der Zielsprache und ihre Perspektiven auf aktuelle Ereignisse verinnerlicht werden kann.

Methode

Forschungszielsetzung und -bedeutung

Um erfolgreich in einer Fremdsprache kommunizieren zu können, reicht es nicht aus, nur den Wortschatz und die Merkmale der Sprache zu kennen. Es ist sicherlich wichtig zu wissen, wie sich Menschen in alltäglichen Situationen verhalten und welche Mentalitäten und Gewohnheiten sie haben. Ziel dieses Artikels ist es, die Wahrnehmung von StudentInnen einer staatlichen technischen Universität in der Türkei im Hinblick auf die Verwendung landeskundlicher Elemente beim Erlernen von Deutschunterricht als zweite Fremdsprache zu beschreiben. Infolgedessen befasst sich diese Studie mit zwei Hauptforschungsfragen:

- Wie erklären die StudentInnen die möglichen Auswirkungen der Verwendung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht als zweite Fremdsprache auf ihren Sprachlernprozess?
- Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprachenkultur und ihrer eigenen Kultur nehmen sie in diesem Prozess wahr?

Teilnehmer der Studie

Die Studienteilnehmer waren StudentInnen der 3. Klasse, die als Wahlfach „Deutsch I“ in der Abteilung für Reisemanagement und Tourismusberatung der Fakultät für Tourismus an einer staatlichen Universität in der Türkei belegen. 11 von insgesamt 47 StudentInnen nahmen an der Studie teil, die noch nie Deutschunterricht genommen hatten und noch nie in Deutschland waren. Aufgrund der Verteilung nach Geschlecht gibt es 6 weibliche und 5 männliche Studenten. Die geschlechtsspezifische Variable wurde jedoch bei der Interpretation der von der Forschung abgeleiteten Daten nicht berücksichtigt. Ihr Alter variiert zwischen 20 und 22 Jahren. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) war ihr Deutschniveau für Anfänger das Niveau A1. Ihre Muttersprache war Türkisch.

Der Unterricht "Deutsch I" für Landeskunde

Der Unterricht "Deutsch I" wurde vom Forscher im Herbstsemester des Studienjahres 2019-2020 für 12 Wochen mit Ausnahme von Zwischen- und Abschlussprüfungen durchgeführt. Dementsprechend wurden zwei verschiedene Deutschunterrichtsmodule bestehend aus sechs Wochen gestaltet. Im ersten Modul wurde ein Unterrichtsprozess durchgeführt, der darauf abzielt, dass die StudentInnen die grundlegende grammatische und phonetische Struktur des Deutschen kennen. Der Unterricht dauerte 3 Stunden pro Woche. Im restlichen zweiten Modul wurden die Lerninhalte, die die landeskundlichen Elemente der deutschen Sprache beinhalten, mittels PowerPoint im Klassenzimmer vermittelt. Während des Lernprozesses wurden explorative Kompetenzschritte verwendet, um ein Bewusstsein zwischen dem eigenen kulturellen Wissen der StudentInnen und den landeskundlichen Elementen des Deutschen zu schaffen. Jeder dieser Schritte wurde durch relevante Materialien und Aktivitäten im Unterricht unterstützt. Zum Beispiel, diese Aktivitäten bestehen darin, wie die StudentInnen die Situationen wie ein Haus mieten, den Bus nehmen, einkaufen, neue Leute kennenlernen usw. auf Deutsch allein auf sich gestellt bewältigen können, wenn sie nach Deutschland fahren, mit dem ERASMUS Programm zu studieren. Ziel ist es, den StudentInnen zu ermöglichen, konkrete Sprach- und Handlungssituationen auf Deutsch durch ausreichendes Sprachverhalten problemlos in den Alltag integrieren zu können.

Datenerfassungstool

Die vorliegende Studie ist eine qualitative Forschung in Bezug auf Zweck, Umfang, Datenerfassungstool und Datenanalyse. Der wichtigste Grund für die Anwendung dieser Methode besteht darin, die individuellen Wahrnehmungen und Perspektiven der StudentInnen über die Verwendung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht als zweite Fremdsprache direkt zu lernen und detaillierte Daten darüber zu sammeln (Bıçakçı, Er & Aral, 2017; Büyüköztürk, et. al., 2014). Diese Methode ermöglicht es, die aus subjektiver Sicht erhaltenen Daten zu erklären (Punch, 1998: 4). In der qualitativen Forschung verwenden Forscher eine Vielzahl von Methoden, um Daten zu sammeln, die von Interviews über direkte Beobachtung, Analyse von Artefakten, Dokumenten und kulturellen Aufzeichnungen bis hin zur Verwendung von Bildmaterial oder persönlicher Erfahrung reichen (Denzin & Lincoln, 1994: 14). Zu diesem Zweck wurden in dieser Studie semistrukturierte Interviews durchgeführt. Ein "semistrukturiertes Interviewformular für StudentInnen" wurde vom Forscher entworfen. In diesem Zusammenhang wurde ein Fragen-Pool in Übereinstimmung mit den Forschungszielen erstellt. Zur Validität und Zuverlässigkeit zugehöriger Fragen wurden zwei verschiedene Lektoren um Rat gefragt, die im Bereich „Landeskunde“ recherchieren und ein Lektor, der eine Experte auf dem Gebiet der Messung und Beurteilung ist. Das aus 15 Fragen bestehende semi-strukturierte Interviewformular wurde gemäß den Rückmeldungen der Experten auf 9 offene Fragen reduziert (Ary, Jacobs & Razavieh, 1990) und in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden Fragen zur Auswirkung der Verwendung landeskundlichen Elemente auf den Lernprozess in Deutsch als zweite Fremdsprache gestellt, während im zweiten Teil Fragen zum kulturellen Bewusstsein gestellt werden.

Interviewprozedur

Vor dem Datenerhebungsprozess fand ein Treffen mit den StudentInnen statt, um sie über Ziel und Umfang der vorliegenden Studie zu informieren. Für die Validität und Zuverlässigkeit der Forschungsdaten wurde in den Interviews mit den StudentInnen Flexibilität geboten. (Bıçakçı, Er & Aral, 2017; Karasar, 2009; Ekiz; 2003). Unter Berücksichtigung der Verfügbarkeit der StudentInnen wurden die Interviews in unterschiedlichen Intervallen von 15 bis 20 Minuten in Umgebungen durchgeführt, in denen sich sie frei äußern konnten. Die Interviews wurden auf Türkisch durchgeführt und mit der Sound Recorder-Anwendung aufgezeichnet. Die Interviewaufzeichnungen wurden in Microsoft Word transkribiert. Als Ergebnis wurde eine Datendatei von 82 Seiten erhalten.

Datenanalyse

Bei der Analyse der aus den Interviews erhaltenen Daten wurde ein thematisches Analyseverfahren durchgeführt. In der qualitativen Forschungsliteratur gibt es verschiedene Ansätze zur Durchführung thematischer Analysen (Caulfield, 2019), aber diese Studie folgte einem von Braun und Clarke (2006) entwickelten sechsstufigen Prozess. Für die Zuverlässigkeit der Daten wurden die Transkripte von zwei Experten auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache analysiert. Zunächst wurden Transkripte gelesen und erneut gelesen, um potentielle Themen zu identifizieren. In der zweiten Phase wurden die anfänglichen Codes generiert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten. In der zweiten Phase wurden die Anfangscodes in den Transkripten aus jedem Interview, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten, unterstrichen und aufgelistet. Diese Codes gaben einen Überblick über alle Daten der Studie während der Analyse. Drittens wurden die im Transkript jedes Interviews angegebenen Codes überprüft und wichtige potenzielle Themen identifiziert, die die Ansichten der einzelnen Studenten widerspiegeln. Die vierte Phase befasst sich mit dem Vergleich des Datensatzes. Die Themen wurden verfeinert und diejenigen, die nicht mit der relevanten Forschungsfrage übereinstimmten, wurden verworfen. Dann wurde jedes Thema definiert, genau zu formulieren, was es vermitteln sollte und die Daten zu verstehen. In diesem Kontext wurde ein prägnanter und leicht verständlicher Name für jedes Thema angegeben. Die in dieser Studie identifizierten Hauptthemen wurden in zwei Kapitel

unterteilt. In Bezug auf die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Unterrichtsprozess wurden folgende Hauptthemen identifiziert: Lehrerfaktor, Übertragbarkeit, Ermutigung und Aufklärung. In Bezug auf das Kulturbewusstsein waren die Hauptthemen: Bewusstseinsbildung, Bestätigung und kritisches Denken.

Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Studie unter den Hauptthemen diskutiert und interpretiert, indem direkt auf die Ansichten der StudentInnen Bezug genommen wird. Die StudentInnen sind mit ihren eigenen Namen codiert, um ihre Ansichten zur Verwendung landeskundlicher Elemente in Deutsch als zweite Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen.

Ergebnisse zur Verwendung von Landeskunde in Deutsch als zweite Fremdsprache

Die StudentInnen wurden gebeten, zu kommentieren, wie sie die möglichen Auswirkungen der Verwendung landeskundlicher Elemente im Unterricht auf das Erlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache bewerteten. Die Hauptthemen, die sich aus den Daten ergaben, wurden unter dieser Forschungsfrage umrissen.

Lehrerfaktor

Bei der Bewertung der Kommentare wurde festgestellt, dass 9 der 11 StudentInnen häufig den Lehrerfaktor bei der Vermittlung landeskundlicher Elemente in Deutsch als Fremdsprache betonten. Insbesondere das Kursmanagement wird als wichtiger Faktor für die Steigerung der Lernbereitschaft und des Interesses am Unterricht angesehen. Zum Beispiel sagte Mislina:

Ihr Unterrichtsstil hat meinen Wunsch, Deutsch zu lernen, verstärkt. Mir gefällt auch die Art und Weise, wie der Unterricht gemacht wird. Denn es macht ihn Spaß.
[Interview, Mislina]

Darüber hinaus unterstrichen die StudentInnen erneut, dass es der Lehrerfaktor ist, der den Prozess des Lernens von Deutsch als zweite Fremdsprache durch die Verwendung landeskundlicher Elemente erfolgreich macht. Als Beweis dafür zeigten sie, dass alle im Unterricht gleich behandelt wurden und die Möglichkeit hatten, ihr Deutsch zu verbessern:

Ich denke, landeskundliche Elemente machen Informationen über Deutschland und Deutsch lernen auf lexikalischer Basis unvergesslicher. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist meiner Meinung nach, dass Sie uns ständig bitten, im Klassenzimmer Deutsch zu sprechen, und dabei allen in der Klasse gleiche Chancen geben, nicht nur bestimmten Personen. [Interview, Çağla]

Ein wichtiges Detail im Kommentar von Çağla deutet darauf hin, dass die Verwendung landeskundlicher Elemente im Lernprozess auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes auswirkt. Dies hat jedoch damit zu tun, wie landeskundliche Elemente in den Sprachlernprozess integriert werden. Zu diesem Zweck wurden Lehr- und Lernaktivitäten mit Hilfe von audiovisuellen Materialien im Klassenzimmer durchgeführt, in Erwägung dessen, dass die intensiven Sprachkenntnisse der StudentInnen in Deutsch gewährleistet sein sollten. Dabei war die Bereitstellung der gleichen Redezeit für die StudentInnen von großer Bedeutung. Sie wurden gebeten, Fragen mit gelernten Worten zu stellen und sich gegenseitig über Deutschland zu beantworten. Ziel ist es, positives Feedback zu fördern und das Lernen dauerhaft zu gestalten.

Übertragbarkeit

Alle StudentInnen äußerten sich positiv zur Effektivität der Gestaltung der beim Lernen landeskundlicher Elemente verwendeten Kursmaterialien und -inhalte. Insbesondere haben sie häufig die Übertragbarkeit reichhaltiger audiovisueller Inhalte im Klassenzimmer hervorgehoben. Dies wird durch ihre konsequenten Aussagen bewiesen:

Die via mit Bildern und YouTube-Videos anreichernden PowerPoint-Präsentationen Übertragung landeskundlicher Elemente im Deutschunterricht sofort während des Unterrichts war wirksam bei der Beseitigung der Verwirrung, die in meinem Kopf über das Thema auftrat. Dies machte es mir unweigerlich leicht, die Themen zu verstehen, und steigerte mein Interesse daran, Deutsch zu lernen. [Interview, Cihan]

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis zur Übertragung landeskundlicher Elemente, die das Lernen von Deutsch nachhaltig machen, ist die Integration von Kursmaterialdesign mit dem Einsatz von Technologie im Klassenzimmer. Sieben StudentInnen erklärten diese Situation wie folgt:

Die via PowerPoint-Präsentationen übertragenen Lerninhalte waren wirklich angeregt, und der Unterricht langweilte mich nur aus persönlichen Gründen. Ich denke auch, dass solche Lernaktivitäten meine Ablenkung verhindern und meine Motivation erhöhen, Deutsch zu lernen. [Interview, Mert]

Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass technologieorientierte landeskundliche Lerninhalte und Materialien es den StudentInnen ermöglichen, in der Zielsprache zu denken und zu sprechen. Fünf StudentInnen gaben dies wie folgt an:

Der Lernprozess, der aus dem wirklichen Leben genommenen Videos aus Deutschland unterstützt wird, hat mir geholfen, auf Deutsch zu denken. Besonders wenn ich mich für eine Stelle in Deutschland bewerben möchte, kann ich mir vorstellen, welche Art von Gesprächen und Verhaltensweisen ich führen muss. Zum Beispiel kann ich alle alltäglichen Routinen bewältigen, die beim Fahren des Busses auftreten können, und mich dann um alle Abläufe im Bewerbungsprozess kümmern. [Interview, Tuğçe]

Die Tatsache, dass Deutsch mit Videos statt grammatikalisch orientiertem Fremdsprachenunterricht unterrichtet wird, als ob ich in Deutschland wäre, gibt mir eine Vorstellung davon, wie ich mich in alltäglichen Lebenssituationen verhalten soll. Und ich denke, ich kann leicht eine Lösung für jedes Problem finden, auf das ich stoße. [Interview, Egehan]

Wenn die Kommentare der StudentInnen verglichen werden, wird deutlich, dass sie ähnliche Meinungen geäußert haben. Bezogen auf die Übertragbarkeit landeskundlicher Elemente kann damit festgehalten werden, dass die Unterstützung der täglichen Lebensbedingungen in Bezug auf die Zielsprache mit audiovisuellen Kursmaterialien den StudentInnen die Anpassung an die Zielsprache und -kultur erleichtert.

Ermutigung

Die effektive Übertragbarkeit der landeskundlichen Elemente weist darauf hin, dass die StudentInnen versuchten, neue Lernplattformen zu nutzen und ihre Zeit dem Deutschlernen außerhalb des Klassenzimmers zu widmen. Dabei sehen sie insbesondere das Unterrichten der Weltanschauung und Denkweise der Zielsprache als ermutigenden Faktor an.

Ich kann sagen, dass mich die Fakten über Deutschland dazu ermutigt haben, Deutsch zu lernen. Deshalb abonniere ich viele deutsche Seiten auf Facebook und Instagram, um Deutsch zu lernen. Und ich versuche, Antworten auf die Fragen in meinem Kopf zu finden, indem ich den Beiträgen auf diesen Plattformen folge und die Kommentare und Fragen lese, die darunter gestellt werden. [Interview, Ali]

Mein Wunsch, Deutsch zu lernen, wächst von Tag zu Tag. Ich schaue mir deutsche Filme auf YouTube an, um Deutsch zu lernen. Ich habe jedoch Probleme, Filme mit deutschen Untertiteln zu finden. Ich denke, ich würde besser Deutsch lernen, wenn es solche Filme gäbe. [Interview, Burçin]

In ähnlicher Weise erklärte Erdem auch, dass die Verwendung landeskundlicher Elemente im Sprachlernprozess ihn dazu ermutige, Deutsch zu lernen:

Dank dieses Unterrichts stieg mein Interesse an deutscher Kultur und Deutschen. Ich bin jemand, der Rap-Musik als Musikgenre besonders mag. Deshalb höre ich Rapmusik auf Deutsch und recherchiere. Ich mag besonders den deutschen Rapper Sido und die türkischen Rapper Eko Fresh und Kool Savas in Deutschland. [Interview, Erdem]

Die Wahrnehmung, dass Deutsch eine raue Sprache ist, verursachte eine Phobie gegen Deutschland. Nachdem ich jedoch erfahren hatte, dass Deutschland das Land der größten Komponisten klassischer Musik der Welt ist, wuchs meine Neugier für deutsche Kultur und Deutsch. Dies ermutigte mich, Deutsch zu lernen und über Deutschland zu recherchieren [Interview, Damla]

Während die meisten von ihnen im Hinblick auf ihre Interessen und ihre Selbstentwicklung dazu neigen, Deutsch zu lernen, gaben drei Studenten an, dass ihr Interesse am Deutschlernen hauptsächlich aufgrund der wirtschaftlichen Situation und der Bildungschancen Deutschlands gestiegen sei, und diese Situation ermutigte sie im Einklang mit ihren Zukunftsplänen. Auf die Frage, ob der Unterricht über landeskundliche Elemente im Zusammenhang mit Deutschland im Unterricht sie zum Deutschlernen ermutigt, antwortete Ceylan wie folgt:

Ich denke, Deutschland ist das am weitesten entwickelte Land in Europa. Als ich mich über die verfügbaren Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten informierte, begann ich ernsthaft darüber nachzudenken, ob ich Deutsch lernen sollte. Weil ich gerne Bücher lese, habe ich Bilderbücher auf Deutsch gekauft, die für Sprachniveaus gedacht sind. [Interview, Ceylan]

Aus den obigen Kommentaren der StudentInnen geht hervor, dass die Verwendung landeskundlicher Elemente zur Zielsprache sie dazu ermutigt, Deutsch zu lernen.

Aufklärung

Alle StudentInnen haben in diesen Unterricht zum ersten Mal die Fakten über Deutschland und die deutsche Sprache gelernt. Sie haben keine Untersuchungen zur Authentizität bereits vorhandener Informationen durchgeführt. Das waren Hörensagen und unwissenschaftliche Informationen. Wenn die Kommentare von StudentInnen geprüft wurden, wurde es festgestellt, dass die Verwendung landeskundlicher Elemente sie über die Tatsachen zum Deutschland und zur deutschen Sprache aufgeklärt hat:

Leute aus Deutschland würden im Sommer in das Dorf kommen, in dem ich lebe. Und wenn wir uns mit Freunden unterhielten, sagten meine Freunde, dass sie sich halb türkisch, halb deutsch miteinander unterhalten und Deutsch eine sehr raue Sprache ist. Als ich jedoch etwas über Deutschland und die deutsche Sprache lernte, stellte ich fest, dass Deutsch tatsächlich keine so raue Sprache ist. [Interview, Mislina]

Ein weiteres wichtiges Ergebnis weist darauf hin, dass StudentInnen aufgrund der negativen Meinungen in der Gesellschaft, die sich aus den sprachlichen Merkmalen des Deutschen ergeben, Vorurteile gegen das Erlernen von Sprachen haben. Dies führt im Allgemeinen dazu, dass StudentInnen, die zum ersten Mal Deutsch an Schulen oder Universitäten lernen müssen, eine widerstrebende Haltung dem Lernen gegenüber einnehmen. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass die StudentInnen eine positive Tendenz haben, Deutsch zu lernen, wenn der Sprachlernprozess, bei dem die Verwendung landeskundlicher Elemente anstelle von Grammatik verwendet wird. Dies brachte ihnen außerdem bei, ihre vorhandenen Sprachlernfähigkeiten zu erkunden. Mert erklärte diese Situation wie folgt:

Als ich meinen Freunden sagte, dass ich an der Universität Deutsch lernen müsse, sagten sie, dass Deutsch eine sehr schwierige und langweilige Sprache ist. Insbesondere die Verwendung von Artikeln und die sehr komplexe Konjugation von Verben haben mich gegen diese Sprache voreingenommen gemacht. Die Tatsache, dass ich zu viele Regeln hatte, um sie auswendig zu lernen, machte mir wirklich Angst. Als

ich jedoch anfang, Deutsch zu lernen, basierend auf den Fakten über Deutschland und der Erweiterung des Wortschatzes auf Deutsch anstelle komplexer Grammatikregeln, und eine Konversationssprache unterrichtete, stellte ich fest, dass ich tatsächlich die Fähigkeiten habe, Deutsch zu lernen und zu sprechen. [Interview, Mert]

In den obigen Kommentaren von StudentInnen gibt es Meinungen zu den möglichen Negativitäten, die sie beim Deutschlernen erfahren können, abhängig von ihren früheren Erfahrungen beim Erlernen von Fremdsprachen. Anstelle eines grammatikalisch orientierten Fremdsprachenunterrichts veranlasste die Übertragung der täglichen Lebensbedingungen in reale Abschnitte innerhalb des Unterrichts die StudentInnen, ihre negativen Meinungen über das Erlernen der deutschen Sprache zu entfernen. Infolgedessen konnten die Schüler ihre eigenen Fremdsprachenlernfähigkeiten entdecken.

Ergebnisse zum Kulturbewusstsein

Der zweite Teil des Interviews konzentrierte sich darauf, ob die StudentInnen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen deutscher und türkischer Kultur beim Erlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache unterscheiden können. In diesem Zusammenhang werden die Themen, die sich aus den erhaltenen Kommentaren ergeben, unter den Überschriften interpretiert.

Bewusstseinsbildung

Die StudentInnen, die an der Studie teilgenommen haben, sind hauptsächlich diejenigen, die in engem Kontakt mit intelligenten Technologien stehen. Es ist eine Tatsache, dass die rasante Entwicklung der Technologie es den Menschen erleichtert, sich an ähnliche Lebensstile auf der ganzen Welt anzupassen, und sie entsprechend erschwert, interkulturelle Unterschiede zu unterscheiden. Dies lässt die Schüler glauben, dass ihre Lebensbedingungen denen in anderen Ländern ähnlich sind. Dies widerlegte insbesondere die Idee, dass Ess- und Trinkgewohnheiten für alle gleich sind:

Was mich am meisten überrascht, sind die Ess- und Trinkgewohnheiten. Während wir in unserer eigenen Kultur im Allgemeinen warmes Essen zum Abendessen bevorzugen, ist es sehr seltsam, dass die Deutschen frühstücken. [Interview, Erdem]

Früher dachte ich, dass in Deutschland normales Wasser getrunken wurde, so wie wir. Die Deutschen tranken jedoch in der Regel Mineralwasser. Das hat mich sehr überrascht. Diese Informationen führten mich zu der Idee, dass die Ess- und Trinkgewohnheiten jeder Kultur stark voneinander abweichen. [Interview, Tuğçe]

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist der Gedanke, dass die StudentInnen selbst stärker an ihre Traditionen gebunden sind als andere Kulturen. Mit der Übertragung landeskundlicher Elemente kann gesagt werden, dass die StudentInnen die Möglichkeit haben, Vergleiche zwischen zwei Kulturen anzustellen und ähnliche Merkmale zu erkennen. Fünf StudentInnen äußerten diese Situation wie folgt:

Ich habe immer gedacht, dass wir Türken uns mehr unseren Traditionen widmen. Ich war jedoch sehr überrascht zu erfahren, dass Babynamen nach deutschem Recht ihr Geschlecht widerspiegeln müssen und Kindern häufig traditionelle Namen gegeben werden. [Interview, Egehan]

Andererseits stellt sich heraus, dass eine detaillierte Vermittlung des Kontextwissens des Zielsprachenlandes hilfreich ist, um Kommunikationsprobleme zu vermeiden, die Sprachlernende mit Muttersprachlern haben können. Dies ist beispielsweise erforderlich, damit ein Student problemlos alle bürokratischen Verfahren und Vorschriften in Deutschland durchführen kann:

Es ist bemerkenswert, dass sich die Deutschen um Pünktlichkeit kümmern und Menschen, die nicht pünktlich sind, einen schlechten Eindruck auf die Deutschen machen. Im Vergleich zur Türkei habe ich selten gesehen, dass jemand seine Terminzeit

eingehalten hat oder dass die Termine pünktlich sind. Diese Informationen sind mir sehr wichtig, um Transaktionen in einem Regierungsbüro in Deutschland durchführen zu können. [Interview, Damla]

Aus den obigen Kommentaren kann damit festgehalten werden, dass die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Unterrichtprozess Deutsch als zweite Fremdsprache ein wichtiger Faktor für die Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins ist. Auf diese Weise können sich die StudentInnen leicht an die täglichen Lebensbedingungen der Zielsprache anpassen und die Kommunikationsprobleme bewältigen, die sich aus Missverständnissen ergeben.

Bestätigung

Alle StudentInnen bestätigten, dass ihnen detaillierte Kenntnisse der bekannten Technologie und des Ursprungs wissenschaftlicher Entwicklungen im künstlerischen Kontext fehlten, bis ihnen im Deutschunterricht landeskundliche Elemente beigebracht wurden.

Ich war sehr überrascht zu erfahren, dass die Automarken wie BMW, Mercedes-Benz, Porsche usw., die in der Türkei am meisten verkauft werden und als die besten Autos der Welt bekannt sind, den Deutschen gehören. Ich habe diese Informationen jahrelang falsch dargestellt, um ehrlich zu sein. [Interview, Ali]

In diesem Unterricht habe ich gelernt, dass viele Technologien wie Zeppelin, Radar, elektromagnetische Strahlung, Röntgenstrahlen, Druckmaschine, Fax, MP3, Motorrad, Straßenbahn, Dieselmotor usw., die den Alltag erleichtern, von Deutschen erfunden wurden. Das Interessante ist, dass die Wörter, die ich seit Jahren als englischen Ursprung kenne, tatsächlich deutschen Ursprungs sind. [Interview, Burçin]

Darüber hinaus ist die Wahrnehmung, dass Englisch bei den weltweit am meisten gesprochenen Fremdsprache an erster Stelle steht, und dass die berühmtesten KünstlerInnen der Welt normalerweise aus England oder USA stammen, unter StudentInnen weit verbreitet. Die Tatsache, dass die StudentInnen besonders Pop- und Rap-Musik auf Englisch hören, bedeutet, dass sich sie ganz auf die genannten Länder konzentrieren, als Musik in einer Fremdsprache erwähnt wurde. Sie haben im Allgemeinen eine hohe Wahrnehmung, dass die Deutschen im Kontext der Kunst, insbesondere im Bereich der Musik, keinen Beitrag zur Welt leisten. Acht Studenten äußerten sich wie folgt:

Da die ausländische Musik, die ich immer auf YouTube höre, auf Englisch ist, hätte ich nie gedacht, dass die Deutschen eine bekannte Musik haben würden. Genauer gesagt, der Gedanke, dass Deutsch eine raue Sprache ist, ließ mich denken, dass die Deutschen es nicht vorziehen, Musik zu machen. In diesem Unterricht habe ich jedoch gelernt, dass die größten Komponisten der klassischen Musik der Welt Deutsche sind, z. wie Ludwig van Beethoven und Wolfgang Amadeus Mozart. Und kürzlich änderte sich diese Wahrnehmung, nachdem ich erfahren hatte, dass es Hans Zimmer war, der den Soundtrack vieler weltberühmter Filme machte. [Interview, Çağla]

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass die StudentInnen bestätigen, dass ihre derzeitigen Kenntnisse der deutschen religiösen Überzeugungen falsch sind. Egehan erklärte diese Situation wie folgt:

Wenn die westliche Welt erwähnt wird, denke ich immer an den christlichen Glauben. Soweit ich mich aus dem Religionskultur- und Ethikunterricht im Gymnasium erinnere, gibt es zwei wichtige Sekten des Christentums: Katholizismus und Orthodoxie. Insbesondere hätte ich nie gedacht, dass die protestantische Sekte von Martin Luther eingeführt wurde und dass die Deutschen einer anderen christlichen Sekte angehören als andere europäische Länder. Und das waren Informationen, die ich falsch kannte. [Interview, Egehan]

Aus den obigen Kommentaren lässt sich ableiten, dass durch das Unterrichten regionaler Elemente im Sprachlernprozess zusätzlich zur Struktur und den phonetischen Merkmalen der Zielsprache ein separater Bereich geschaffen wird. Infolgedessen beherrschten die StudentInnen nicht nur das Zielsprachenland, sondern verbesserten auch ihren Wortschatz. Weil die Anzahl der Wörter es ihnen ermöglicht, sich effektiv in dieser Sprache auszudrücken und das Weltbild der Sprache besser zu verstehen.

Kritisches Denken

Es ist davon auszugehen, dass die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Fremdsprachenlernprozess den Erwerb kritischer Denkfähigkeiten ermöglicht. Aus den Kommentaren der StudentInnen geht hervor, dass sie die Argumentations-, Analyse- und Bewertungsprozesse zwischen ihrer eigenen Kultur und den kulturellen Unterschieden der Zielsprache durchführen:

In der Vergangenheit fiel es mir schwer zu glauben, dass ich Dinge akzeptieren konnte, die gegen meine eigene Kultur verstießen. Weil mir Dinge, die nicht Teil meiner eigenen Kultur sind, immer absurd erschienen. Aber jetzt versuche ich, diese kulturellen Werte zu verstehen und mich mit der Sprache zu verbinden, während ich Deutsch lerne. [Interview, Cihan]

Ich habe Ereignisse und Fakten immer aus meiner Sicht betrachtet. Als ich jedoch Deutsch lernte und mich mit der deutschen Kultur vertraut machte, änderte sich meine Meinung. Jetzt versuche ich, die Unterschiede im weiteren Sinne zu verstehen [Interview, Mislina]

Insbesondere erklärte Sait die Vorurteile und Verhaltensmuster, die sich aus seiner Familienstruktur ergaben, anhand eines konkreten Beispiels:

Als Muslim hatte ich immer Vorurteile darüber, wie Christen sich kleiden, essen und leben. Als ich neue Informationen erfuhr, wurde mir klar, dass ich akzeptieren musste, dass wir unseren eigenen einzigartigen Lebensstil und unsere eigene Denkweise entwickeln, da wir alle in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen leben. Offensichtlich haben mich diesen Unterricht dazu gebracht, das Leben aus einer breiteren Perspektive zu betrachten, um meine Vorurteile zu vermeiden. Zum Beispiel ist das Essen von Schweinefleisch eine Sünde in unserer Religion. Aber Christen haben das nicht. Und ich hatte immer Vorurteile darüber, wie sie das Schwein gegessen haben, was mir als schmutziges Wesen gezeigt wird. Aber später versetzte ich mich in ihre Lage. Ich hätte es auch gegessen, wenn ich Christ gewesen wäre. Die Tatsache, dass ich immer ein Gefühl der Sünde habe, hat mich veranlasst, eine schlechte Perspektive auf ihn zu entwickeln. [Interview, Sait]

Die obigen Kommentare weisen darauf hin, dass die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Lernprozess nicht nur das Wissen zur Kultur oder zur sprachlichen Merkmale der Zielsprache verbessert, sondern auch die Vorstellung der Fähigkeit der Sprachlerner verbessert, Ereignisse und Fakten objektiv zu betrachten. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass die Verbesserung der Fähigkeit der StudentInnen, Fragen zu stellen und zu kritisieren, ihre persönliche Entwicklung positiv beeinflusst hat.

Diskussion und Schlussfolgerung

Zusammenfassend befasst sich diese Studie mit zwei Hauptforschungsfragen: 1) wie erklären die StudentInnen die möglichen Auswirkungen der Verwendung landeskundlicher Elemente im Deutsch als zweite Fremdsprache auf ihren Sprachlernprozess? und 2) welche Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Zielsprachenkultur und ihrer eigenen Kultur nehmen sie in diesem Prozess wahr?

Für die erste Frage wurden folgende Ergebnisse hinsichtlich der möglichen Auswirkung der Verwendung landeskundlicher Elemente auf den Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache erzielt: 1) Lehrerfaktor, 2) Übertragbarkeit, 3) Ermutigung und 4) Aufklärung. Die StudentInnen suchen nach kreativen Lehrern, Übertragbarkeit der Lehr- und Lernmaterialien, Ermutigung des Sprachlernens und Aufklärung von missverstandenen Wissen während landeskundlicher Elemente im Klassenzimmer, damit der nachhaltige Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache realisiert werden kann. Der Lehrerfaktor spielt eine wichtige Rolle bei der Integration kultureller Elemente in den Fremdsprachenunterricht. Insbesondere ist es ein entscheidender Faktor bei der Gestaltung von Kursmaterialien und -inhalten, die für die Niveaus der StudentInnen geeignet sind. Dieser Befund spiegelt ist zu einem gewissen Grad die Ergebnisse von Orhan (2018) wider, die betonte, dass die vergleichende Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache von den Fähigkeiten des Lehrers des jeweiligen Kurses abhängt. Andererseits betont Yuan (2007), dass der Lehrer über kritische Denkfähigkeiten nicht nur nicht bei der Gestaltung der Kursinhalte verfügen sollte, sondern auch bei der Vermittlung landeskundlicher Elemente. Genauer gesagt sollte der Lehrer in der Lage sein, die Unterschiede zwischen der Zielsprache und der Kultur der Muttersprache kritisch zu betrachten und sie aus einer breiteren Perspektive zu betrachten.

Die erfolgreiche Übertragbarkeit von Landeskunde in den Unterrichtsprozess hängt davon ab, wie qualifizierte Kursinhalte strukturiert sind. Die Integration der konkreten Lebenssituationen durch audiovisuelle Materialien ins Klassenzimmer spielte eine wichtige Rolle bei der aktiven Teilnahme der StudentInnen am Unterricht und bei der Steigerung ihres Wunsches, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In ähnlicher Weise betonte Lysaght (1998), dass die im Unterricht zur Landeskunde verwendete Methodik so vielfältig wie möglich sein sollte, um den StudentInnen eine vielfältige Beschreibung und Perspektive des Zielsprachenlandes zu bieten, damit die Landeskunde erfolgreich in den Fremdsprachenunterricht übertragen werden können. Dies ist natürlich nicht nur der Inhalt der Landeskunde, sondern auch die Art und Weise, wie Kursmaterialien und -inhalte vermittelt werden.

Genauer gesagt wurde beobachtet, dass die Realisierung des Unterrichts durch Anwendungen, die die StudentInnen vollständig interessieren, anstelle von Übungen, die sich auf grammatisch bestimmte Sprachmuster und -strukturen konzentrieren, den Wunsch steigerte, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen. In ähnlicher Weise stellte Lailatussyyarifah (2019) fest, dass der Einsatz digitaler Medien zur Vermittlung von Landeskunde die Motivation der Sprachlernenden zum Erlernen von Fremdsprachen erhöhte und ihre Sprachkenntnisse verbesserte. Hier wird jedoch nicht behauptet, dass Wissenschaften wie Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Politik im Rahmen der Regionalforschung im Zusammenhang mit der Zielsprache kompetent gelehrt und gelernt werden können.

Die letzte Auswirkung von Landeskunde auf den Fremdsprachenlernprozess hängt mit der Aufklärung des vorhandenen Wissens und der Fremdsprachenlernfähigkeiten zusammen. Die Konkretisierung landeskundlicher Elemente durch Übertragung mit audiovisuellen Materialien im Fremdsprachenunterricht hat zur Zerstörung der Vorurteile der StudentInnen gegenüber dem Deutschlernen geführt, die sich aus früheren Erfahrungen ergeben. Aus dem hier erwähnten Konzept des Vorurteils sollte verstanden werden, dass die Lernbereitschaft der StudentInnen, Deutsch zu lernen, abnimmt und ihre vorhandenen Sprachkenntnisse nicht aufgeklärt werden. In diesem Kontext hat der ihrem Niveau entsprechende gestaltete Unterricht ihnen geholfen, ihre aktuellen Sprachlernfähigkeiten wiederzuentdecken. Insbesondere negative Gedanken, die sich aus allgemeinen Überzeugungen über das deutsche Sprachsystem ergeben, lassen die Schüler befürchten, dass sie in Deutsch als zweite Fremdsprache versagen würden. Parallel dazu argumentierte Gehring (2005), dass die Integration landeskundlicher Elemente in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht es StudentInnen, erfolgreiche Kommunikationsfähigkeiten in der Zielsprachenkultur zu

demonstrieren, ohne dass große Sprachkenntnisse erforderlich waren, und ein Gefühl des Erfolgs zu haben.

In Bezug auf die zweite Frage der Studie wurden folgende Ergebnisse hinsichtlich der Wahrnehmung der Unterschiede zwischen der Zielsprache und der Muttersprachenkultur gezogen: 1) Bewusstseinsbildung, 2) Bestätigung und 3) kritisches Denken. Die Vermittlung von landeskundliches Wissen beim Erlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache hat nicht nur den Sprachlernprozess beeinflusst, sondern auch die Entstehung des kulturellen Bewusstseins. Insbesondere die StudentInnen nehmen den Sprachlernprozess so wahr, nur die grammatikalischen und phonetischen Merkmale der Sprache zu lernen. Während die effektive Nutzung bestimmter Social-Media-Plattformen die Kulturen aufgrund des mobilen Zeitalters näher zusammenbringt, entsteht eine Situation, in der kulturelle Unterschiede tatsächlich übersehen werden. Dies ist häufig das Ergebnis der Globalisierung und macht es schwierig, die Unterschiede zu unterscheiden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass insbesondere die StudentInnen dank dieses Unterrichts die Unterschiede zwischen ihrer eigenen und der deutschen Kultur feststellen konnten. Diesbezüglich stellte Neuner (1994) fest, dass der eigentliche Zweck des Fremdsprachenunterrichts nicht nur darin bestehen sollte, eine Sprache zu unterrichten, sondern ein Bewusstsein zwischen der Zielsprachenkultur und der Muttersprachenkultur zu schaffen. Aus dieser Perspektive ermöglichte die Vermittlung landeskundlicher Elemente im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache den es StudentInnen, Kenntnisse und Erfahrungen in Deutsch zu sammeln.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist die Bestätigung von falschen Angaben über das Zielsprachland. Die StudentInnen haben keine Ahnung von dem Kontextwissen der Situation, die sich aus der unter dem Einfluss der Populärkultur entwickelten globalen Kultur ergibt. Tatsächlich sind die gemischten Kulturelemente, die sich unter dem Einfluss von Englisch, der an der häufigsten gesprochenen Fremdsprache der Welt, entwickelt haben, der größte Faktor in dieser Situation. Dementsprechend werden die landeskundlichen Elemente des Deutschen im Englischen wahrgenommen. Sie bestätigten dies dank der Vermittlung landeskundlicher Elemente beim Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache.

Schließlich ist eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie der Beweis, dass landeskundliches Wissen den StudentInnen die Fähigkeit gibt, kritisch über kulturelle Unterschiede nachzudenken. Kritisches Denken, auf das hier Bezug genommen wird, ist die Fähigkeit, Ereignisse und Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu interpretieren, ohne die Unterschiede in der Zielkultur zu kritisieren. Die Vermittlung landeskundlicher Elemente beim Deutschlernen ermöglichte es den StudentInnen, sich in die Tatsachen hineinzusetzen, die ihrer Meinung nach ihrer eigenen Kultur zuwiderlaufen. In diesem Zusammenhang gab Schinschke (1995) ähnliche Aussagen ab und erläuterte, dass landeskundliches Kontextwissen Empathie in der Zielsprache ermöglicht. Folglich verfügen Sprachlerner nicht nur über Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch Empathiefähigkeiten in die Lage versetzen, mit den möglicherweise auftretenden Unsicherheiten umzugehen entstehen im täglichen Leben.

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen (1990). ABCD-Thesen zur rolle der landeskunde im deutschunterricht. *DaF*, 27(2), 306-308.
- Altmayer, C. (2002): *Theorie und praxis kulturwissenschaftlicher forschung*. in: Zeitschrift für interkulturellen fremdsprachenunterricht.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als hypertext*. Iudicium.

- Ary, D., Jacobs, L., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bıçakçı, M.Y., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 53-68. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der landeskunde. fernstudieneinheit 31*. Langenscheidt.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und literaturdidaktik*. Langenscheidt.
- Bouzeboudja, Gh.-M. (2016). *Zum Beitrag der deutschen universitäten zur förderung der vermittlung landeskundliches wissen bei den ausländischen bzw. Arabischen studierenden in Deutschland*. (Unveröffentlichte Doktorarbeit). Universität Oran 2, Oran, Algerien.
- Böhme, H., Matussek, P., & Müller, L. (2000). *Orientierung kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Rowohlt.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brierley, W. (1987) Area studies: A systems approach? *Journal of Area Studies*, 15, 6-9 <https://doi.org/10.1080/02613530.1987.9673694>
- Buttjes, D. (1989). *Landeskunde-didaktik und landeskundliches curriculum*. Francke Verlag.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Caulfield, J. (2019, September 6). *How to do thematic analysis*. <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- Dahmani, K. (2019). *Zum einsatz projektorientierter landeskunde im daf-unterricht an der universität oran*. Trans Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften <http://www.inst.at/trans/22/zum-einsatz-projektorientierter-landeskunde-im-daf-unterricht-an-der-universitaet-oran/> <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03098-3/8>
- Denzin, N., & Lincoln. Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications Inc.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer referenzrahmen für rahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im fremdsprachenunterricht*. Max Hueber Verlag.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2008). *Mediendiaktik deutsch-eine einföhrung*. Erich Schmidt Verlag.
- Gehring, W. (2005). Target cultures in German curricula and didactic concepts of EFL Teaching. *Revue LISA/LISA e-journal*, 3(2), 246-273. <https://doi.org/10.4000/lisa.2689>
- Grube-Hell, I. (1980). *Landeskunde als teilbereich des anglistikstudiums*. Minerva Publikation.
- Grünewald, A. (2006). *Multimedia im fremdsprachenunterricht*. Peter Lang.
- Gürttler, K., & Steinfeld, T. (1990). *Landeskunde- ein unmögliches fach aus Deutschland*. INFO DAF. IUDICIUM Verlag GmbH.

- Hackl, W. (2010). Informationsbezogene Landeskunde. C. Fandrych, B. Hufeisen, H-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Band, S.1465-1471ietz). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Hahn, H. J. (1987). Prolegomena towards the development of area studies in German. *Journal of Area Studies*, 15, 10-13. <https://doi.org/10.1080/02613530.1987.9673695>
- Heckmair, B., & Michl, W. (2011). Bewegung und erlebnis als nährboden des lernens. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 37–40. <https://doi.org/10.3278/DIE1101W037>
- Höhne, R. A., & Kolboom, I. (1982). *Landeskunde ohne landeszwissenschaftler? Reihe Romanistik Nr. 27*. Schäuble.
- Husemann, H. (1993). From NIMBY landeskunde to IMBY cultural studies. *Language, Culture and Curriculum*, 6(1), 73-78, <http://dx.doi.org/10.1080/07908319309525138>
- Jakap, Z. (2017). *Die rolle der landeskunde im Deutschunterricht in ungar.* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Jakosz, M. (2018). Zum einfluss affektiver faktoren auf den frühen fremdsprachenerwerb im elementarbereich durch den narrativen ansatz. *Glottodidactica*, 45(1), 49–66. <https://doi.org/10.14746/gl.2018.45.1.04>
- Kadar, T. (2011, Oktober 11). *Landeskunde im daf-unterricht*. <https://blog.goethe.de/majstersztyk/archives/36-Landeskunde-im-DaF-%ef%bb%bfUnterricht.html>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kerl, D. (1993). The case of landeskunde: A vicious circle? *Language, Culture and Curriculum*, 6(1), 5-9. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319309525131>
- Kool Savas & Sido (2017). *Jedes wort ist gold wert (prod. by DJ Desue & Xplosive)* https://www.youtube.com/watch?v=_nevDuk3tJI&list=RDMm_nevDuk3tJI&index=1
- Kramer, J. (1993). Cultural studies in English studies: A German perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 6(1), 27–43. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319309525134>
- Krumm, H. J. (2010). Krumm, H. J. (2010). Landeskunde” Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. C. Fandrych, B. Hufeisen, H-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales handbuch* (2 Bände). De Gruyter
- Lailatussyarifah, L. (2019). Virtual exhibition as learning media in landeskunde teaching for German as a foreign Language. *ICEMT 2019: Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology*, 273–277 <https://doi.org/10.1145/3345120.3345195>
- Limbach, C., & Heisel, K. (2016). Der rheinische karneval als interkulturelle quelle im daf-unterricht. P. Knápek (Ed.), *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung* (pp.319-328).
- Lysaght, A. M. (1998). *Landeskunde: Its role and functions in the Irish German language classroom: An empirical study*. [Unpublished master's thesis], The National University of Ireland, Maynooth, The Department of German Faculty of Arts.
- Macaire, D., & Hosch, W. (2000). *Bilder in der landeskunde*. Langenscheidt.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı / educational environment and cultural transmission in foreign language teaching. *Turkish Studies -*

-
- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 605-616. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9506>
- Nam, L. T. (2018). Landeskundliche ansätze in daf-lehrwerksreihe studio 21 (A1.1-A2.1). *Journal of Letters*, 47, 207-227.
- Neuner, G. (1994). Fremde welt und eigene erfahrung-zum wandel der konzepte von landeskunde für den fremdsprachlichen deutschunterricht. Kasseler werkstattberichte zur didaktik *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, 3, 14-39.
- Orhan, A. (2018). Anregungen für das fach "vergleichende landeskunde" in der Deutschlehrerausbildung an der Uludağ Universität. *Turkish Studies*, 13(4), 941-963. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12863>
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche geschichte. Anmerkungen zur Situation der landeskunde in den 90er jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, 4-15. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1992.06.03>
- Picht, R. (1989). Kultur und Landeswissenschaften. R. R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 54-60)*. Francke Verlag.
- Pietzuch, J. P. (2011). Interkulturelle kompetenz im diskurs der fremdsprachenforschung: Widerstreit-sachzwang-konsens? *Deutsch als Fremdsprache*, 48(1), 39-48. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2011.01.06>
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications Inc.
- Riemer, C. (2016): Affektive faktoren. E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch & H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 266-271)*. A. Francke. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0022>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als fremdsprache: Eine einföhrung*. J.B. Metzler.
- Rösler, D., & Würffel, N. (2017). *Lernmaterialien und medien*. Langenscheidt.
- Schinschke, A. (1995). *Literarische texte im interkulturellen lernprozess. Zur verbindung von literatur und landeskunde im fremdsprachenunterricht franzoesisch*. Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2001). *Interkulturelle landeskunde zum seminar interkulturelle landeskunde*. Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd.1) <https://doi.org/10.1515/9783110169409.2.17.1230>
- Schumann, A. (2010). Landeskunde. C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik (S. 342-352)*. J.B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2013-2-391>
- Schwend, J. (1997). Kultur, kulturwissenschaft und translation. H.W. Drescher (Hrsg.), *Transfer, Übersetzen- Dolmetschen – Interkulturalität (S. 272)*. Peter Lang.
- Tammenga-Helmantel, M. (2019). Verbindliche und verbindende landeskunde: Eine analyse des niederländischen daf-Lehrwerkes Neue Kontakte. *Glottodidactica*, 46(1), 157-178. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.1.10>
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 55-68. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000089
- Ureña Horno, A. (2018). *Landeskunde als motivationsfaktor im daf-unterricht für spanische studenten an der escuela oficial de idiomas (EOI) von salamanca*. (Unveröffentlichte

-
- Abschlussarbeit). Universität Salamanca. Facultad de Filología Grado en Estudios Alemanes.
- Veeck, R., & Linsmayer, L. (2001). Geschichte und konzept der landeskunde. G. Helbig, L. Götz, G. Henrici & H. J. Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2002.02.11>
- Yuan, L. (2007). *Integrative landeskunde. Ein didaktisches konzept für Deutsch als fremdsprache in China am beispiel des einsatzes von werbung*. Iudicium. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2009-2-354>
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles lernen. Eine einföhrung*. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en