



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Der Einsatz von Kunst im DaF-Unterricht: ein konstruktivistisch orientiertes  
Konzept im Kunstgymnasium Athen**

**Η ένταξη της τέχνης στην διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας:  
ένα κonstrouκτιβιστικά προσανατολισμένο σενάριο στο καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αθήνας**

**XENOPOULOU GEORGIA**

**A.M. 511831**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2023**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ξενοπούλου Γεωργίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Xenopoulou Georgia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου

Επικ. Καθηγήτρια ΣΝΔ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Ιούλιος 2023

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei Frau Markou bedanken, die meine Diplomarbeit mit großem Einsatz betreut hat. Ohne die wertvolle und konstruktive Zusammenarbeit mit ihr, ihre kollegiale Hilfe bei allen Problemen und Schwierigkeiten, vor allem ihre positive Haltung und Stimmung, ihre ermutigenden und motivierenden Worte, wäre die Vollendung dieser Arbeit kaum vorstellbar.

Bei Konstantinos,, der immer während des ganzen Studiums da war, an mich geglaubt hat und für mich meine Motivation darstellte.

Bei meiner Familie, meinem Mann George und meiner Tochter Irida, die geduldig gewartet und mich auf allen möglichen Weisen unterstützt haben.

Insbesondere möchte ich diese Arbeit meiner Tochter widmen mit der Hoffnung, ihr als Inspiration für alle, ihre zukünftigen Ziele zu dienen.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit untersucht den Einsatz von Kunst im DaF-Unterricht, um die Motivation der Jugendlichen Schülerinnen und Schüler (SuS) beim Deutschlernen zu steigern. Der Fokus liegt auf DaF-Lernenden an Kunstgymnasien in Griechenland, bei denen das allgemeine Curriculum im Deutschunterricht verwendet wird, ohne ihre persönlichen Interessen und Talente zu berücksichtigen, was zur Demotivation führen kann. Das Ziel der Arbeit besteht darin, die Verwendung von Kunst im Fremdsprachenunterricht zu erforschen und die Vorteile eines kunstorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts aufzuzeigen. Hierfür wurde ein konstruktivistisch orientiertes Szenario entwickelt, das den Dadaismus als künstlerische, literarische Bewegung im DaF-Unterricht einbezog. Die praktische Durchführung erfolgte an einem Kunstgymnasium in Athen und dauerte sechs Wochen.

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit umfassen das interkulturelle landeskundliche Konzept, den Kunstbegriff und die ästhetische Bildung sowie die Leitlinien des Konstruktivismus und des fächerübergreifenden Unterrichts. Die Wirksamkeit des kunstorientierten Unterrichts wurde anhand von vorherigen und nachfolgenden Fragebögen sowie mit der Methode der Beobachtung nachgewiesen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die kreative Auseinandersetzung mit der Sprache gefördert wurde und der kunstorientierte Unterricht mit abwechslungsreichen Aktivitäten die verschiedenen Bedürfnisse und Interessen der SuS ansprach und motivierend wirkte. Die Untersuchung belegt, dass ein kunstorientierter, fächerübergreifender Unterricht im fremdsprachlichen Unterricht zahlreiche Vorteile bietet, insbesondere hinsichtlich Autonomie, ganzheitlichem Lernen, globalem Bewusstsein, interkultureller Kompetenz und Multiperspektivität.

## **Schlüsselwörter**

DaF am Kunstgymnasium, fächerübergreifendes Lernen, Deutsch und Kunst, Ästhetische Bildung, konstruktivistische Szenarien

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εισαγωγή της τέχνης στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας (DaF), με σκοπό να αυξηθούν τα κίνητρα των εφήβων μαθητών και μαθητριών για την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους μαθητές των γερμανικών σε καλλιτεχνικά γυμνάσια στην Ελλάδα, όπου εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ταλέντα των μαθητών και μαθητριών, πράγμα που οδηγεί σε έλλειψη κινήτρων. Ο στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τη ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία ξένης γλώσσας και να αναδείξει τα οφέλη μιας διαθεματικής προσέγγισης που προσανατολίζεται στην τέχνη. Για τον σκοπό αυτό, αναπτύχθηκε ένα σενάριο που εισήγαγε στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας τον Ντανταϊσμό ως καλλιτεχνικό και λογοτεχνικό κίνημα. Η πρακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο καλλιτεχνικό γυμνάσιο Αθηνών και διήρκεσε έξι εβδομάδες.

Οι θεωρητικές βάσεις της εργασίας περιλαμβάνουν το διαπολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο, την έννοια της τέχνης και της αισθητικής εκπαίδευσης, καθώς και τις κατευθυντήριες γραμμές του κονστρουκτιβισμού και της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Η αποτελεσματικότητα του μαθήματος, που είναι προσανατολισμένο στην τέχνη, αναδείχτηκε με ερωτηματολόγια πριν και μετά την διεξαγωγή του σεναρίου, όπως και με την μέθοδο της παρατήρησης κατά την διάρκεια του. Με την διαδικασία αυτή διαπιστώθηκε, ότι επιτεύχθηκε η δημιουργική ενασχόληση με την γλώσσα και ότι το καλλιτεχνικά προσανατολισμένο σενάριο με ποικίλες δραστηριότητες ανταποκρίθηκε στις διαφορετικές ανάγκες και στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών και τους κινητοποίησε. Η έρευνα αποδεικνύει ότι ένα προσανατολισμένο στην τέχνη, διαθεματικό μάθημα ωφελεί τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, ειδικά όσον αφορά την αυτονομία, την ολιστική μάθηση, την παγκόσμια συνείδηση, τη διαπολιτισμική ικανότητα και την πολυπολιτισμικότητα.

## Λέξεις – Κλειδιά

Το μάθημα της γερμανικής γλώσσας στο καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, διαθεματική μάθηση, Γερμανικά και τέχνη, Αισθητική εκπαίδευση, Κονστρουκτιβιστικά σενάρια.

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung.....	10
1. Die Rolle von Kunst und Kultur im Fremdsprachenunterricht.....	14
1.1 Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	14
1.2 Landeskunde und Kultur.....	17
1.3 Kultur und Kunst.....	21
1.4 Kulturelle/ ästhetische Bildung.....	25
1.3 Kunst im DaF-Unterricht.....	27
2. Methoden des Einsatzes von Kunst im Fremdsprachenunterricht.....	31
2.1 CLIL.....	31
2.2 Fächerübergreifendes Lernen.....	33
3. Faktoren der Unterrichtsgestaltung.....	36
3.1 Die Notwendigkeit der Analyse des Bedingungsgefüges.....	36
3.2 Lernen in der konstruktivistischen Theorie.....	38
3.3 Leitlinien der konstruktivistischen Theorie für die Unterrichtsgestaltung.....	39
3.4 Die Unterrichtsgestaltung des fächerübergreifenden Unterrichts.....	44
4. Praktische Anwendung.....	46
4.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren.....	47
4.2 Die Lerngruppen und ihre Rahmenbedingungen.....	50
4.3 Das Unterrichtsszenario.....	52
4.4 Ergebnisse.....	64
5. KritischeEvaluation&Reflexion.....	93
6. Fazit.....	98
Literaturverzeichnis.....	100
Anhang.....	106

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Die Eigenschaften der drei landeskundlichen Ansätze nach Pauldrach (1992: 6, in Zeuner 2009: 9)

Tabelle 2. Aspekte zur Gestaltung der Lernumgebung nach Neeb Kerstin (2009: 36).

Tabelle 3. Die Rahmenbedingungen

Tabelle 4. Die Ausgangslage: Themenauswahl im DaF-Unterricht

Tabelle 5. Medien im Unterricht

Tabelle 6. Der Einfluss des Szenarios auf die Wahrnehmung von Kunst

Tabelle 7. Die Wirkung des Kunstunterrichts auf die SuS

Tabelle 8. Beitrag des Szenarios auf den DaF-Wortschatz

Tabelle 9. Beitrag des Szenarios auf die künstlerische Kreativität

Tabelle 10. Zuneigung gegenüber bestimmten Aktivitäten

Tabelle 11. Zusammenarbeit in der Gruppe

Tabelle 12. Aktive Teilnahme je nach Aktivität

Tabelle 13. Bereitschaft an weiteren Szenarien teilzunehmen



## **Bilderverzeichnis**

Bilderabfolge 1. Aktivität 1: „Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der griechischen Sprache“

Bilderabfolge 2. Die dadaistischen Gedichte in der griechischen Sprache 1-4

Bild 3. Dadaistisches Gedicht in der griechischen Sprache 5

Bilderabfolge 4 . Die dadaistischen Gedichte in der griechischen Sprache 6-9

Bild 5. Dadaistisches Gedicht in der griechischen Sprache 10

Bilderabfolge 6 . Dadaistische Gedichte in der griechischen Sprache 11-14

Bilderabfolge 7. Aktivität 3: „Auswahl und stilistische Bearbeitung der deutschen Wörter“

Bilderabfolge 8. Aktivität 4: „Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der deutschen Sprache“

Bild 9 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 1

Bild 10 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 2

Bild 11 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 3

Bild 12 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 4

Bild 13 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 5

Bild 14 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 6

## **Einleitung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Kunst im DaF-Unterricht. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Rolle der Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht gelegt, im Sinne des interkulturellen Lernens und auf die Überprüfung, wie ein auf diese Weise geplantes, interkulturelles, kulturorientiertes Szenario zur Förderung der entsprechenden Kompetenz beitragen kann. Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz wird deutlich, wenn man bedenkt, dass der moderne Fremdsprachenunterricht sich von dem traditionellen Ziel, eine Fremdsprache fehlerfrei zu erlernen und Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen, lösen sollte. In unserer heutigen Zeit, geprägt von Mobilität, Einwanderung, dem Internet und der Kommunikation über soziale Medien sowie der Globalisierung, bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache viel mehr als nur Vokabeln, Aussprache, Grammatik und Syntax. Es wurde festgestellt, dass der Wunsch und die Notwendigkeit der Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Kulturen besonders in unserer Zeit bestehen. Diese Kommunikation erfordert jedoch auch ein Verständnis für verschiedene Kulturen und die Fähigkeit, diese zu akzeptieren. Daher ist interkulturelle Kompetenz eine unverzichtbare Fertigkeit in unserer modernen, multikulturellen Gesellschaft.

Immer häufiger wird in der modernen Fremdsprachendidaktik darüber diskutiert, dass das kognitive Wissen in einem interkulturellen Unterricht zweitrangig ist, da „die Aushandlung kultureller Parameter im Vordergrund stehen sollten“ (Wicke2000: 19, in Badstübner-Kizik 2021:2). Laut Wicke muss "Der interkulturelle Unterricht den Schülern Gelegenheit dazu geben, Einsicht in viele unterschiedliche Facetten der Zielkultur eines betreffenden Landes zu erhalten, um Vergleiche mit ihrem eigenen Hintergrund anstellen zu können" (ebd.). Badstübner-Kizik erwähnt darüber hinaus, die Überschreitung von Fachgrenzen, die für die moderne Fremdsprachendidaktik und –methodik außerordentlich fruchtbar sein kann, wenn das Angebot "jenseits der Grenze" auch genutzt wird (ebd; 4). Es wird an dieser Stelle von der Autorin hingewiesen, wie besonders die Auseinandersetzung mit Kunst im Unterricht zur ästhetischen Erziehung und zum ganzheitlichen Lernen führen kann. Kunst setzt zumal den Gebrauch der Sprache frei, kann weiterhin zusätzliche didaktische Ziele

auslösen (ebd.: 3-4). Badstübner-Kizik (2001: 4) bezeichnet gerade Kunst für die Erziehung als sehr wichtig, da sie nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und moralische Haltungen einschließt, sondern auch Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität. Durch den Umgang mit Kunst und Musik, wird von der Autorin betont (ebd.: 4), können im Fremdsprachenunterricht viele der sogenannten Schlüsselqualifikationen trainiert werden: Toleranz, Reflexion, forschende Neugier und autonomes Lernen, in besonderer Weise aber Empathiefähigkeit.

Die Frage nach der Wichtigkeit der Rolle der Kunst im deutschen Fremdsprachenunterricht ist für mich von besonderem Interesse, weil ich immer der Ansicht war, dass ein interkultureller Unterricht für die SuS überaus interessant und motivierend ist. Das fehlende Interesse und die niedrige Motivation stellen meiner Erfahrung nach die hauptsächlichen Probleme des Deutschunterrichts an den öffentlichen Schulen dar, was mich immer dazu führte neue Ideen in meinem Unterricht auszuprobieren.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht demzufolge die theoretische Begründung und die praktische Anwendung des Einsatzes von Kunst im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Nachfolgend handelt es sich in dieser Arbeit um das Planen und die Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichts, der die vorerwähnte Überschreitung von Fachgrenzen und einen interkulturell geprägten Unterricht ermöglicht.

Anlass für meine Auseinandersetzung besonders mit dem Einsatz von Kunst im Deutschunterricht stellten die besonderen SuS des Kunstgymnasiums. Lernende, die sich mit Kunstformen, wie Tanzen, Theater und Malen täglich beschäftigen, da diese Fächer in dieser Schule im Vordergrund stehen. Es handelt sich um Jugendlichen, die sich stark für Kunst interessieren. Nach einigen Unterrichtsstunden ist mir weiterhin aufgefallen, dass es sich um leistungsfähige SuS handelt, die immer arbeitswillig sind und für den Deutschunterricht ein starkes Interesse zeigen, trotzdem aber ausdrücken, dass sie die im Buch behandelten Themen langweilig finden, was für sie

demotivierend ist. Eine Tatsache, die sich auch aus der Bedarfsdiagnose anhand des ersten Fragebogens der Untersuchung ergibt<sup>1</sup>.

Aus diesem Grund wollte ich feststellen, inwiefern der Einsatz von Kunst den Unterricht beeinflussen und welchen Einfluss dieser auf die SuS haben kann, auf welche Weise kann z.B. die adäquate Auswahl von Themen die Motivation der Lernenden steigern und demzufolge den Unterricht verbessern (Ehnert 2001: 23). Infolgedessen war ich der Meinung, dass ein fächerübergreifender Unterricht geeignet für einen kunstorientierten, interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist und positive Ergebnisse erweisen kann.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Im ersten Kapitel wird auf die Rolle von Kunst und Kultur eingegangen. Zuerst wird der Begriff der bildenden Kunst erläutert, daraufhin befasse ich mich mit dem Begriff von Landeskunde und wie deren Einsatz im Unterricht zum interkulturellen Lernen beiträgt. Zunächst werden hier die theoretischen Aspekte des interkulturellen Lernens geschildert und weiterhin werden die damit gebundenen Lernziele und Leitlinien erläutert. Als oberste Lernziel wird die interkulturelle Kompetenz definiert und deren Bedeutung für den modernen Fremdsprachenunterricht dargestellt. Ich halte es auch für nötig im ersten Kapitel den Zusammenhang von Landeskunde und Kultur, ebenso von Kultur und Kunst auszuführen, was folglich zur Schilderung der Wichtigkeit der künstlerischen/ästhetischen Erziehung führt und deren Aspekte für den Fremdsprachenunterricht. Schließlich wird die Rolle des Einsatzes von Kunst im Fremdsprachenunterricht betont. Aus den oben erwähnten ergibt sich auch die theoretische Fundierung des Szenarios im Praktischen Teil der Arbeit.

Im zweiten Kapitel werden die adäquaten Methoden für den Einsatz von Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht dargestellt. Insbesondere werden hier die Methoden des CLIL- und des fächerübergreifenden Unterrichts erläutert. Was den fächerübergreifenden Unterricht betrifft, wird hier ausführlich bezeichnet, wie ein

---

<sup>1</sup>Es wurde herausgefunden, dass 9 Prozent der SuS die Themen uninteressant finden und 67 Prozent nur manchmal sie interessant finden. Auffallend ist ebenso, dass fast die Hälfte der SuS mit 43 Prozent, die Themen nicht aktuell findet (siehe Anhang B).

solcher Unterricht geplant wird, welche Aspekte, Leitlinien und Lernziele ihn darstellen und wie ihn die Lernenden wahrnehmen, Faktoren die auch durch mein Szenario und dessen praktischen Anwendung untersucht werden.

Im dritten Kapitel befasse ich mich mit dem konstruktivistischen Modell der Unterrichtsplanung, dessen Planungsprinzipien, Phasierungsmodell und den damit gebundenen Lernphasen. Ebenso werden auch die Forderungen der Neurodidaktik für einen erfolgreichen, lernerorientierten Unterricht erläutert. Es wird in die Prinzipien und Ziele des Konstruktivismus und der Neurodidaktik eingegangen, da besonders neurodidaktische Prinzipien, konstruktivistische Projekte und interkulturelles Lernen und der damit verbundene, fächerübergreifende Unterricht im engen Zusammenhang stehen.

Das vierte Kapitel beinhaltet die Umsetzung der Theorie in Praxis. Es werden der Rahmen und das methodische Verfahren erörtert. Nach der Bestimmung der Forschungsfragen, wird auch folglich beschrieben, welche weitere Einflussfaktoren noch bei der Didaktisierung zu betrachten sind. Daraufhin folgt die Beschreibung des Szenarios, das empirisch erprobt wird. Anschließend werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt. Im letzten Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und abschließende Bemerkungen gemacht.

## 1. Die Rolle von Kunst und Kultur im Fremdsprachenunterricht

In dem ersten Kapitel soll in die Rolle von Kunst und Kultur im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden. Es werden der Begriff und die Rolle der interkulturellen Kompetenz und des damit gebundenen interkulturellen Lernens für den modernen Fremdsprachenunterricht dargestellt und demzufolge wird auf die Frage eingegangen, wie der Einsatz von Landeskunde zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen kann. Weiterhin wird im Kapitel versucht, zu erläutern, wie und ob zwischen Landeskunde bzw. Kultur und Kunst differenziert werden kann. Folglich wird die Frage bewältigt, wie der Einsatz von Kunst den Fremdsprachenunterricht beeinflusst und inwiefern dadurch die kulturelle bzw. ästhetische Erziehung erreicht wird, die mit dem Ansatz des ganzheitlichen Lernens verbunden ist (Badstübner-Kizik 2001: 4) und für deren Wichtigkeit für den Unterricht und besonders für den Fremdsprachenunterricht sich internationale Entwicklungstendenzen aussprechen. Wie z.B. nach dem Ziel der Agenda der zweiten UNESCO-Weltkonferenz 2010 in Seoul (Südkorea) *„künstlerische und kulturelle Bildung als Basis für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden [zu] bekräftigen“* (Zweite Weltkonferenz: 3, in Schier 2014: 4) betont wird. Die in diesem Kapitel behandelten Theorieaspekte dienen als Grundlage für die vorliegende Arbeit und die Entwicklung des Szenarios.

### 1.1 Landeskunde und interkulturelles Lernen

Für eine lange Zeit wurde in der Fremdsprachendidaktik behauptet, dass nur die Vermittlung reinen Sprachwissens für die Beherrschung einer Fremdsprache ausreichend ist. Mit der Zeit ist man zur Einsicht gekommen, dass das Erlernen einer Fremdsprache einen Zugang zu einer fremden Welt bedeutet und besonders in unserer modernen Zeit beschränkt sich diese Begegnung mit dem Fremden nicht nur auf die geschützten Räumen des Fremdsprachenunterrichts, sondern durch Globalisierung, weltweite Migration und neue Kommunikationsmittel zu einer alltäglichen Erfahrung und Herausforderung geworden ist (Altmayer 2006: 44). Darüber hinaus wurde deutlich, dass weiterhin bei den Begegnungen mit der fremden Kultur die Einsicht in diese Kultur und schließlich die Akzeptanz der verschiedenen kulturellen Aspekte

erforderlich sind. Es wurde klar, dass der Fremdsprachenerwerb nur als Interaktion von Sprachwissen und Weltwissen betrachtet werden kann, was auch den Fremdsprachenunterricht geprägt hat, der heutzutage als Ziel hat, den Lernenden nicht nur die Sprache beizubringen, sondern auch Informationen über das Land und seine Bewohner zu vermitteln, wodurch auch den landeskundlichen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts eine neue Bedeutung zukommt (ebd.).

In den letzten Jahren wird der Fremdsprachenunterricht von Konzepten wie Kulturvergleich, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation geprägt (Wesołowska 2013: 132). Es ist jedoch wichtig zu erläutern, was der Begriff interkulturelle Kompetenz bedeutet. In unserer modernen Welt, die von zunehmender Globalisierung und Multikulturalität bestimmt wird, in der Menschen aus Vergnügen oder aus beruflichen Gründen reisen und mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Kontakt treten, ist es notwendig, Menschen aus verschiedenen Kulturen zu verstehen, zu akzeptieren, mit ihnen umzugehen und mögliche kulturelle Unterschiede zu überwinden. Die Fähigkeit, anderen Ansichten und Wertesystemen tolerant gegenüberzustehen und sie zu akzeptieren, wird als interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

Die schon in den ABCD-Thesen (1990, in Altmayer 2006: 46) erwähnten Begriffe wie „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit“, „Interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturelles Verstehen“ oder „Fremdverstehen“, die Fähigkeit demzufolge zum Umgang mit Verschiedenheit und kultureller Differenz, sind heutzutage in fast allen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht zu finden (vgl. LEUPOLD 2003: 131, in Altmayer 2006: 46).

Nach Erll u. Gymnich (2007: 11, in Kramar: 25-27) besteht die interkulturelle Kompetenz aus drei Teilkompetenzen, der kognitiven, die das für interkulturelle Begegnungen entsprechende Wissen über Kulturen und Länder umfasst, der affektiven, die die Haltungen gegenüber Anderen, das Vorhandensein von Empathie, Interesse und Ambiguitätstoleranz bezeichnet und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz, die Problemlösungen für eine produktive Interaktion, durch Einsatz

kommunikativer Muster und Konfliktlösungsstrategien, Teilkompetenzen, die weiterhin auf weitere Kompetenzbereiche und Fähigkeiten unterteilt werden können.

Demgemäß können ebenso ein pragmatisches, ein pädagogisches und ein hermeneutisches Verständnis von „interkultureller Kommunikationsfähigkeit bzw. Kompetenz“ unterschieden werden (Altmayer 2006: 47). Annahme des pragmatischen Ansatzes stellt dar, dass Ziel des Fremdsprachenunterricht die Förderung der Lernenden, kommunikative Alltagssituationen nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell angemessen, problemlos und erfolgreich durchführen zu können (ebd.). Das pädagogische Konzept bezeichnet vielmehr eine Schlüsselqualifikation, der sich die Bildungsinstitutionen und über die Fächergrenzen gerecht werden sollen. Interkulturelle Bildung stellt folgend einen Teil der allgemeinen Bildung dar und deren Ziel ist die Befähigung der Lernenden mit sowohl sprachliche, als auch kulturelle oder ethnische Verschiedenheiten umzugehen (Krüger-Portratz 2005: 30ff, in Altmayer 2006: 47). Zuletzt versteht auch der hermeneutische Ansatz das interkulturelle Verstehen als eine Schlüsselfertigkeit und im dessen Mittelpunkt steht der fremdsprachige Literaturunterricht. „Fremdverstehen“ erfolgt diesem Ansatz nach, wenn es den Lernenden gelingt, ihre „Außenperspektive“ der „Innenperspektive“ des Textes anzunähern, die fremde Perspektive zu übernehmen und beide Perspektiven in einen produktiven Dialog miteinander zu bringen (Bredella 2000: XIX ff, in ebd.).

In unserer Zeit ist es von großer Bedeutung, die Fähigkeit zu besitzen, konstruktiv und positiv mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Einstellungen, Werten, Glaubenssystemen und Lebensweisen umgehen zu können. Diese Fähigkeit stellt eine wichtige Schlüsselkompetenz für jeden Einzelnen dar, um in der heutigen multikulturellen Gesellschaft aktiv teilnehmen zu können. Diese Notwendigkeit prägt auch den Fremdsprachenunterricht. Wie Wesolowska (2013: 131) in ihrer Arbeit betont, reichen Kenntnisse in Fremdsprachen allein nicht aus, um die fremde Realität zu verstehen, da wie auch Stephen Merten (1995:n1, in Wesolowska 2013: 131) betont: „Wenn die Menschen aus zwei verschiedenen Kultur- und Sprachräumen ins Gespräch kommen, sind es nicht nur zwei Menschen, die miteinander reden, sondern zwei Kulturen und zwei Geschichten.“ Pädagogisch-didaktisch gesehen muss der



Unterricht so gestaltet werden, dass diese interkulturelle Kompetenz gelernt werden muss. Die interkulturelle Kompetenz gehört auch zu den allgemeinen Kompetenzen, über die Sprachnutzer oder -lernende verfügen müssen, um die jeweiligen kommunikativen Situationen angemessen zu bewältigen, wie es im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 103-109) beschrieben wird. Gemäß dem GeR (ebd.: 105) ist es auch ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts, eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und ein interkulturelles Bewusstsein für die Beziehungen zwischen der "Welt des Herkunftslandes" und der "Welt der Zielsprachengemeinschaft" zu schaffen. Es ist wichtig, sich auch der regionalen und sozialen Unterschiede in beiden Welten bewusst zu sein und zu erkennen, dass es neben den Kulturen, in denen die Erstsprache (L1) und die Zweitsprache (L2) der Lernenden gesprochen werden, noch viele andere Kulturen gibt. Meiner Meinung nach sollte die Fähigkeit, die Unterschiede anderer nicht nur zu verstehen, sondern auch zu akzeptieren, im heutigen Fremdsprachenunterricht als zentrales Lernziel betrachtet werden. Diese Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der Multiperspektivität stellt auch das oberste Ziel des von mir entwickelten Konzepts dar. Zugleich bezeichnet auch die Übernahme der Perspektive eines Anderen durch die Auseinandersetzung mit der Kunst der Dadaisten (in diesem Fall) ein Hauptziel des didaktischen Konzepts. Wichtiges Hauptziel stellt auch das interkulturelle Bewusstsein dar, indem die Lernenden die Kunst und Künstler von DACH-Ländern kennenlernen und einheitlich Vergleich mit anderen Kunstformen aus anderen Zeiten und Ländern machen.

## **1.2 Landeskunde und Kultur**

Aus den oben Erwähnten lässt sich leicht erkennen, dass der moderne Fremdsprachenunterricht kaum ohne den Aspekt der Landeskunde vorzustellen ist. Es ist wichtig zu betonen, dass Landeskunde nicht nur im engeren Sinne als Wissenschaft über Kultur, geographische Gegebenheiten, Geschichte oder andere Themen im Zusammenhang mit einer Gesellschaft betrachtet werden sollte, wie es auch in der Definition des Begriffs im Duden zum Ausdruck kommt: "Landeskunde, die: Wissenschaft von der Kultur, den geographischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen oder Ähnlichem eines Landes". (Duden online). Es soll vielmehr auf

ihren erweiterten Sinn Wert gelegt werden, da Landeskunde auch einen Kommunikations- und Völkerverständigungsaspekt darstellt.

Die Notwendigkeit des Einsatzes von Landeskunde im Fremdsprachenunterricht besteht genau darin, dass sie die Mentalität, die Gewohnheiten, die sozialen und kulturellen Aspekten im Zielsprachigen Land den Lernenden klarmacht und durch diese Auseinandersetzung wird weiterhin bei ihnen eine positive Einstellung herausgebildet. Anknüpfend lassen sich auch negative Einstellungen und Vorurteile den anderen Völkern gegenüber abschaffen. Und genau dieser Abbau von Stereotypen und Klischees stellt ein wesentliches Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts dar. Folgend trägt das landeskundliche Wissen auch zu der Herausbildung toleranter Einstellung dem Fremden gegenüber bei. Demgemäß fördert Landeskunde die Vermittlung der so wichtigen für ein friedliches Zusammenleben kulturellen Kompetenz.

Gleichzeitig erfüllt die Landeskunde eine weitere wichtige Rolle. Sie vermittelt den Lernenden das Wissen, das sie benötigen, um die Sprache in den entsprechenden Kommunikationssituationen angemessen einzusetzen. Wie im GeR (Europarat 2001: 103-106) beschrieben wird, ist es eine Voraussetzung dafür, nicht nur die Sprache selbst zu beherrschen, sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten und Verhaltensweisen in konkreten Kommunikationssituationen kennenzulernen, um Fehler und Missverständnisse zu vermeiden. Fremdsprachen sind zweifellos Träger der Kultur einer bestimmten Gesellschaft, und das Erlernen einer Sprache dient als Anstoß für die Lernenden, mehr Informationen über die Kultur der Zielsprachengemeinschaft zu erhalten.

Da die Lernenden selbst immer häufiger den Wunsch äußern, die Gewohnheiten, Kultur und Mentalität der Zielsprachengemeinschaft kennenzulernen, trägt der Einsatz von Landeskunde auch zur Steigerung der Motivation der Lernenden beim Erlernen der Fremdsprache bei. Insbesondere fördert er die "interne" Motivation, die den Spaß am Lernen und das Interesse am Lernthema bezeichnet. Motivation stellt eine anthropogene Voraussetzung dar, die den Unterrichtsverlauf selbst stark beeinflusst. Meinem Erachten nach stellt sie durchaus die wichtigste Voraussetzung dar. An diesem Moment nämlich, an dem der Lerner seine Motivation verliert, führt

das zu Fossilierungen am Spracherwerbprozess und in vielen Fällen auch zum Abbrechen des Lernverfahrens. Also lässt sich leicht verstehen, dass Lernen ohne Motivation nicht stattfinden kann.

Aus den oben genannten Punkten lässt sich schlussfolgern, dass Landeskunde einen unbestreitbaren Teil des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Wie bereits nachgewiesen wurde, können die Lernenden durch den Einsatz von Landeskunde angemessen auf die Kommunikation mit Personen im Zielsprachenland vorbereitet werden. Gleichzeitig ist es jedoch auch wichtig, wie Landeskunde im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Es müssen wichtige Entscheidungen getroffen werden, wie z.B. die Art und Weise, wie und welche landeskundliche Informationen im Unterricht behandelt werden sollen, oder wie die entsprechenden Materialien ausgewählt werden. In der Didaktik der Landeskunde lassen sich nach Günter Weinmann und Wolfram Hösch drei landeskundliche Ansätze unterscheiden (in Zeuner 2009: 8): der kognitive Ansatz, der kommunikative Ansatz und der interkulturelle Ansatz. Obwohl diese Ansätze unterschiedliche Merkmale und Anwendungsweisen aufweisen, treten sie meistens in Kombination auf. Die Merkmale der drei Ansätze werden von Pauldrach (1992: 6, in Zeuner 2009: 9) in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Didaktischer Ort	eigenes Fach/ selbstständige Lerneinheit	im Fremdsprachenunterricht	im Fremdsprachenunterricht
<b>Übergeordnetes Ziel</b>	Wissen: Systemat. Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: In der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
<b>Inhalte</b>	Soziologie  Politik  Wirtschaft  Kultur Geschichte  LANDESBILD	Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern  Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung)  ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für den Lernenden        FREMD-/KULTUR-VERSTEHEN

**Tabelle 1. Die Eigenschaften der drei landskundlichen Ansätze nach Pauldrach (1992: 6, in Zeuner 2009: 9)**

Bei dem kognitiven Ansatz geht es um das Vermitteln von Kenntnissen und Informationen, demzufolge vielmehr um das kognitive Wissen. Landeskunde wird als ein selbständiges, eigenes Fach unterrichtet und zu den behandelten Themen gehören Themen über das Land Deutschland, über Soziologie, Geschichte, Kultur, Institutionen, wie das deutsche Schulsystem usw.. Dadurch können die Lernenden ein Landesbild über das Zielsprachenland machen.

Im Gegensatz zum kognitiven Ansatz werden im kommunikativen Ansatz landeskundliche und kulturelle Informationen nicht separat vermittelt, sondern in Verbindung mit einem kommunikativ orientierten Unterricht. Alltagsbezogene Themen wie Wohngewohnheiten, Freizeit, soziales Leben und Grundbedürfnisse spielen hier eine wichtige Rolle. Durch die Behandlung solcher Inhalte zielt der Unterricht darauf ab, den Lernenden dabei zu helfen, sich in der Zielkultur offen, tolerant und kommunikationsbereit zu verhalten (Zeuner 2009: 11).

Der interkulturelle Ansatz kann als eine Kombination der kognitiven und kommunikativen Ansätze betrachtet werden (ebd.: 12). Obwohl im interkulturellen Ansatz landeskundliches Wissen immer noch wichtig ist, liegt hier der Schwerpunkt nicht auf der Wissens- und Informationsvermittlung, sondern vor allem auf der Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Kompetenzen im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. In diesem Ansatz erhält Landeskunde eine aufwertende Rolle, da das Verständnis von Kulturen und das Verständnis für das Fremde als gleichwertige Ziele des Fremdsprachenunterrichts gelten (ebd.: 11). Die interkulturelle Kompetenz stellt ein übergeordnetes Lernziel auf der Ebene der Einstellungen dar, das jedoch mit den Lernzielen auf kognitiver und kommunikativer Ebene kombiniert wird (Thimme 1995, 131 ff., in Zeuner 2009: 12).

Der Einsatz der Landeskunde ist meinem Erachten nach besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht. Aus meiner Erfahrung weckt ein interkulturell orientierter Unterricht das Interesse der meist demotivierten Lernenden, was den Fall besonders bei Jugendlichen darstellt. Die entsprechende Auswahl von Themen, die Jugendlichen

interessieren, wie z.B. das Alltagsleben, die Interessen, Film und Musik, die Mode und Gewohnheiten anderer Gesellschaften motivieren stark die Lernenden und wecken die Freude am Lernen, da der Unterricht nicht mehr als bloßer Fremdsprachenunterricht empfunden wird, in dem nur Sprachkenntnisse vermittelt werden. Weiterhin wird den Lernenden klar, warum es heutzutage notwendig ist, eine Fremdsprache zu lernen, da ihnen bewusst wird, dass eine Fremdsprache die Gelegenheit bietet, in eine andere Kultur Einsicht zu gewinnen, was zum besseren Verständnis sowohl der anderen als auch der eigenen Kultur führen kann.

### **1.3 Kultur und Kunst**

Der Begriff Kultur wird so häufig in der Gesellschaft und den verschiedenen Geistes- und Sozialwissenschaften benutzt, dass seine Bedeutung unübersichtlich geworden ist. Alltäglich wird dieses Wort in verschiedenen Kontexten mit verschiedenen Bedeutungen verwendet, darüber hinaus auch als ein mit idiomatischer Nuance Bestandteil zahlloser Komposita, wie Alltagskultur, Fankultur, Esskultur, Fußballkultur, Subkultur, Populärkultur usw. Es lässt sich also leicht feststellen, wie schwer sich dieser Begriff fassen und definieren lässt.

Bei einem ersten Versuch die Frage zu beantworten, was Kultur eigentlich ist, hilft eine Auseinandersetzung mit der Definition des Wortes im Duden, der Kultur als „die Gesamtheit der geistigen, künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen, die ein Volk und /oder eine Epoche charakterisieren“ (online) definiert. Ferner wird auch in Metzler Lexikon Sprache (Glück/Rödel 2016: 379) der Begriff Kultur als „die Gesamtheit der materiellen, sozialen und ideellen Schöpfungen von Menschen im Gegensatz zur Natur, die (jedenfalls bislang) keine Schöpfung der Menschen ist“ definiert. Hier wird auch die Herkunft des Wortes erläutert, das von dem lateinischen Wort „cultura“ abzuleiten ist, das folgenderweise von dem lateinischen Wort „colere“ stammt (ebd.). Geradezu deutet diese Herkunft den grundsätzlichen Aspekt der verschiedenen Kulturbegriffe. Kultur bezeichnet dementsprechend das, was vom Menschen bearbeitet, verändert, geschaffen und schließlich hervorgebracht wurde und nichts mit dem von der Natur Vorhandenen zu tun hat.

Beide Begriffe scheinen den Begriff Kultur adäquat zu erläutern, trotzdem steht der Mensch und dessen Leistungen im Mittelpunkt. Die Definition von UNESCO: *„Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“* (Schweizerische Eidgenossenschaft - Bundesamt für Kultur, 1982: online) umfasst den Begriff in seiner gegenwärtigen, erweiterten Bedeutung, da sie darauf hinweist, dass durch Kultur alle vom Menschen selbst hervorgebrachten und erworbenen sozialen Handlungen, wie die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Werte und Haltungen, die eine Gesellschaft prägen, bezeichnet werden. Anschließend wird auch im Metzler Lexikon der Sprache (Glück/Rödel 2016: 380) der Begriff weitergeführt, indem Kultur als die Vorstellungen, Erfahrungen und Praktiken einer Gruppe definiert wird, und weiterhin alle Ansichten, Einstellungen und Normen umfasst, die das von der sozialen Umgebung abhängende gemeinsame Wissen einer Gesellschaft kennzeichnen und als Kollektiverscheinung und veränderbar charakterisiert wird.

Anknüpfend wird hier (ebd.) darauf angewiesen, dass Kultur alle menschlichen Aktivitäten umfasst, die sich nicht nur in der Technik oder in den Bildenden Künsten ausdrücken, sondern auch ideelle, geistige und gesellschaftliche Konstrukte betreffen, wie Religion, Recht, Dicht-, Bau-, oder Tanzkunst, Moral, Ethik und Wissenschaft. Alle diese Erscheinungen von Kultur in verschiedenen Lebensbereichen rechtfertigen die unterschiedlichen Kulturbegriffe, die in unserer modernen Gesellschaft zu finden sind. In der von Reckwitz (2000: 64, in Nünning 2009) entwickelten „Typologie des Kulturbegriffs“ wird zwischen dem normativen, dem totalitätsorientierten, dem differenzorientierten und dem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff unterschieden.

Unter dem totalitätsorientierten Kulturbegriff werden „ganze Lebensformen“, d.h. die schon oben erwähnten Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen von Kollektiven verstanden. In diesem Begriff wird verdeutlicht, dass mit dem Begriff

„Kultur“ alle kollektiv verbreiteten Glaubens-, Lebens- und Wissensformen gemeint werden, die eine Gesellschaft von anderen unterscheiden (ebd.). Zugleich wird hier auch auf die Anerkennung und Akzeptanz der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen und deren Ausdrucksformen angewiesen. Parallel bezeichnet der bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff alle vorerwähnten kulturellen Erscheinungen, besonders aber die Symbolsysteme, die diese materialisieren. Er ist demzufolge semiotisch und konstruktivistisch geprägt und demnach berechnet nicht nur die materiale Seite von Kulturen, sondern auch deren soziale und mentale Dimension (ebd.).

Auf der anderen Seite steht „Hochkultur“, ein Kanon ästhetischer Werke und „großer“ Künstler, im Mittelpunkt des normativen Kulturbegriffs (ebd.). Unter diesem Begriff werden alle ästhetischen Erscheinungen, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und als deren Tradition empfunden werden. Zuletzt unterscheidet sich auch der differenztheoretische Kulturbegriff von der ganzheitlichen Empfindung aller „Lebensformen“ als Kultur, indem er den Kulturbegriff auf „*das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten*“ (Reckwitz 2004: 6, in Nüning 2009) beschränkt. Diesem Begriff nach wird demzufolge Kultur als ein Teilsystem aller Aktivitäten empfunden, das in den intellektuellen und ästhetischen Weltdeutungen realisiert wird (ebd.).

Da in den letzten zwei Kulturbegriffen Kunst als kulturelle Erscheinung erwähnt wird, ergibt sich die Notwendigkeit der Erläuterung dieses Begriffs. Zwar stellt Kunst eine Kulturerscheinung dar, es besteht trotzdem die Frage, aus welchem Grund sie aber die Erscheinung darstellt, von der am meisten die Rede ist und die oft äquivalent mit dem Begriff Kultur nebeneinandergesetzt verwendet wird. Im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (Online<sup>2</sup>) wird der Begriff folgend definiert:

*„1. Widerspiegelung der mannigfaltigen Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt durch die schöpferische Gestaltung von Dingen und Vorgängen der*

---

<sup>2</sup> Duden: Begriff Kultur. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur>.

*Wirklichkeit mit Hilfe sinnlich wahrnehmbarer Mittel und die dadurch geschaffenen Werke, besonders in Malerei, Bildhauerei, Dichtung und Musik*

*2. das Können, die erworbene Fertigkeit, Geschicklichkeit auf einem bestimmten Gebiet*

*3. [historisch entstandener Begriff]*

*4. etw. künstlich Geschaffenes und nicht natürlich Gewachsenes“.*

Ebenso wird auch in Duden (Online<sup>3</sup>) Kunst als „*schöpferisches Gestalten aus den verschiedensten Materialien oder mit den Mitteln der Sprache, der Töne in Auseinandersetzung mit Natur und Welt*“ definiert.

Kunst stellt dementsprechend alle menschlichen Schöpfungen dar, die infolge der Auseinandersetzung des Menschen mit dessen Umwelt entstehen. Sie bezeichnet besonders ebenso auch jene Tätigkeit, die auf Wissen, Übung, Wahrnehmung, Vorstellung und Intuition beruht und ohne besondere Funktion erfolgt. Kunst entsteht aus dem Versuch eines Menschen seine Ideen, Wahrnehmungen und Gefühlen auszudrücken und dadurch zu kommunizieren. Am Ende dieses Prozesses bildet sich etwas Besonderes und Schönes, eine ästhetische Schöpfung. Es werden solche Bezeichnungen, wie das Schöne und das Ästhetische verwendet, da schon seit der Aufklärung Kunst klassisch in die sogenannten Schönen Künste kategorisiert wird.

Als Schöne Künste, die sich mit einer Darstellung des Schönen beschäftigen, und die einen besonderen ästhetischen Wert haben, werden die folgenden verstanden:

- Die Bildende Kunst mit den klassischen Gattungen Malerei und Grafik, Bildhauerei, Architektur.
- Musik mit den Hauptsparten Komposition und Interpretation in Vokal- und Instrumentalmusik.

---

<sup>3</sup> Duden: Begriff Kunst. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kunst>.



- Literatur mit den Hauptgattungen Epik, Dramatik, Lyrik und Dichtung.
- Darstellende Kunst mit den Hauptsparten Theater, Tanz und Film.

Jedoch hat sich diese Klassifizierung im 20. Jahrhundert verändert. Einerseits zählen auch Kunstrichtungen wie Fotografie, Hörfunk oder Internet zu Kunst. Andererseits wurde von Künstlern zu neuen Konzepten zugegriffen, was weiterhin zum Bruch mit den Traditionen und klassischen Schönheitsidealen geführt hat.

Kunst ist zwar ein Teilbestand der Kultur, trotzdem lässt sich ihre Wichtigkeit leicht feststellen, wenn deren Rolle in Betracht gezogen wird. Kunst ist die Not Gefühle, Ideen oder Wahrnehmungen auszudrücken und ihre Rolle besteht genau darin die jeweilige Kultur zu prägen aber auch mit ästhetischen Mitteln in Frage zu stellen. Die Kultur ermöglicht das Entstehen und Verbreitung von Kunst, jedoch geht Kunst über die Grenzen einer Kultur hinaus.

#### **1.4 Kulturelle/ästhetische Bildung**

Die Rolle der Kunst in unserer Gesellschaft ist in Bezug Kultur im vorigen Kapitel ausführlich erläutert worden, darüber hinaus besteht die Notwendigkeit auf die Rolle von Kunst für die Erziehung bzw. Bildung einzugehen. Zwar wurden der interkulturelle Unterricht und die unbestrittene Tatsache, wie erforderlich ein solcher Unterricht für unsere moderne Gesellschaft ist, nachgewiesen (vgl. Unterkapitel 1.1), wie lässt sich aber die Diskussion über die immer öfter geforderte „ästhetische Erziehung“ begründen?

Um diese Frage zu beantworten muss wieder die Herausforderung unserer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt erwähnt werden und die Feststellung, dass ein rein kognitives Bildungssystem diese nicht mehr befriedigen kann. Die Erfassung, dass ein ganzheitliches Lernen für den Menschen wesentlich ist, ein Lernen, das alle Sinnen und Gefühle miteinbezieht, den gesamten Menschen also und nicht nur den Kopf ist in den letzten Jahren in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt worden (Bernstein/Lechner 2014: VI). Diese These der Einbindung aller Sinne im Lernprozess wurde seit vielen Jahren in nur einigen

Ansätzen, wie die Waldorf- oder Montessoripädagogik, vertreten, an denen jahrelang hart Kritik geübt wurde (ebd.).

Demzufolge scheint eine kognitive Erziehung für die modernen Bedürfnisse unzulänglich und der Anspruch auf eine ästhetische Bildung, wird immer deutlicher. Der Ansatz der ästhetischen Erziehung berücksichtigt den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit, wie sich schon aus der Etymologie des Wortes ergibt, zumal αἴσθησις bzw. aîsthēsis aus dem Griechischen sinnliche Wahrnehmung und Empfindung bedeutet (Zabka 2010: 452f./Lehnerer 1993: 38f. in ebd.). Sie kann dementsprechend als das Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen definiert werden. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass ästhetische Erziehung nicht immer als die künstlerisch-pädagogische Praxis, die nur durch die Auseinandersetzung mit den künstlerischen und ästhetischen Aspekten der Bildenden Kunst, Musik, Theater, Literatur erfolgt. Ästhetische Erziehung sollte ebenso als eine Bildungstheorie angesehen werden, die fächerübergreifend rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen als wichtigen Bestandteil der Erziehung empfindet. Anknüpfend definiert der Kunstpädagoge Gunter Otto: „Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren“ (Otto 1994, S. 56, in Grosser 2020). Ebenso wird von Jörg Zirfas, Leopold Klepacki, Johannes Bilstein und Eckart Liebau Ästhetische Bildung „als reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrung und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft“ verstanden (Zirfas et al. 2009, S. 20 in ebd.).

Demgegenüber halte ich es für sinnvoll besonders in den Aspekt der ästhetischen Bildung einzugehen, der die Ästhetik mit den Künsten in Verbindung bringt, ein künstlerisch-pädagogisches demzufolge Bildungskonzept, das fächerübergreifend ästhetische Erfahrungen durch die Auseinandersetzung im Unterricht mit jeglichen künstlerischen und ästhetischen Feldern, wie der Bildenden Kunst, Musik, Theater und Literatur hervorzurufen versucht. In den letzten Jahren lässt sich nämlich

verstärkt durch empirische und neurowissenschaftliche Untersuchungen (Rittelmeyer 2010, 2016, in ebd.) nachweisen, wie positiv die Auswirkungen der ästhetischen Bildung auf das psychische und physische Befinden des Menschen auswirken.

Die Wichtigkeit der Rolle der ästhetischen Bildung im modernen Unterricht ist unumstritten. Durch die Auseinandersetzung mit Kunst können nicht nur intellektuelle Fähigkeiten und moralische Haltungen ausgebildet werden. Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität stehen im Mittelpunkt der ästhetischen Erziehung, der weiterhin eine zweifache Rolle zugewiesen wird. Einerseits fördert sie einen ständig auszubauenden Wissensschatz und eine allmählich immer differenziertere ästhetische Sensibilität über die eigene oder fremde Kultur. Andererseits ermöglicht sie, wie kein anderes Medium den „Zugang zu sich selbst“, zu eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Werturteilen usw. Die Begegnung mit Kunst bedeutet gleichzeitig eine „interkulturelle Begegnung“, da die Lernenden nicht nur auf die Vorstellung- und Gefühlswelten des Künstlers sondern auch die der anderen Lernenden treffen (Badstübner-Kizik 2021:4).

In unserer Zeit wird die Ästhetische und insbesondere unter dem Oberbegriff Kulturelle Bildung als eine einzigartige Möglichkeit verstanden, Zugang zu Kunst, Kultur und Gesellschaft gewinnen zu können. Sie fördert, wie kein anderes Bildungskonzept, die persönliche Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe, kultureller Identität und kultureller Vielfalt (Grosser 2020). Wie auch folgend erläutert wird, stellt sie „einen Schlüsselfaktor für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe und Integration, aber auch für eine kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Konflikten unserer Welt“ dar (Deutsche UNESCO Kommission 2020, in ebd.).

### **1.3 Kunst im DaF-Unterricht**

Zur Fortsetzung der Erörterung des Begriffs der Ästhetischen bzw. Kulturellen Bildung (vgl. Unterkapitel 1.2) und deren Wichtigkeit für den modernen Unterricht muss in diesem Unterkapitel besonders in die Notwendigkeit des Einsatzes von Kunst im DaF-Unterricht eingegangen werden.

Untersucht man die Entwicklung des DaF-Unterrichts lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Künsten keine Neuigkeit für den Fremdspracheunterricht darstellt. Traditionell wurden Künste im DaF-Unterricht entweder als Objekte empfunden, die zur Förderung der Landeskunde oder zur Vermittlung von Grammatik, Hör- und Leseverstehen beitragen können. Es ist demzufolge leicht zu verstehen, dass die Eigenschaften von Künsten nicht beachtet und ihr Potential nicht ausreichend genutzt wurde.

Zwei kennzeichnende Beispiele der Orientierung des DaF-Unterrichts an Künsten stellt der schon seit Jahren Einsatz von Liedern oder Filmen dar. Es ist bedauernd zu bemerken, dass Lieder nur als Hörverstehensübung behandelt werden, wobei auf Melodie und Rhythmus kein Wert gelegt wird. Während auch bei der Didaktisierung von Filmen, die nur Hörverstehensaufgaben einsetzen ohne die audiovisuelle Bilsprache miteinzubeziehen (Bernstein/Lechner 2014: VII). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Einsatz von Kunst nur als Instrument angesehen wird und demzufolge den Zwecken des kognitiven Spracherwerbs untergeordnet wird (ebd.).

Was an dieser Stelle betont werden muss ist, dass das Erwünschte auf keinen Fall die Abschaffung der kognitiven Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Es wird vielmehr nach einer Verbindung beider Ansätze. Im ebenso im DaF-Unterricht literarischen Bereich ist nämlich schon empirisch nachgewiesen worden, dass die Thematisierung von Literatur mit einem kompetenzorientierten Lernen durchaus erfolgreich verknüpft werden kann (Preußner 2012: 285; Albrecht; Hornberger 2014: 58, in Bernstein/Lechner 2014: VI).

Internationale Entwicklungstendenzen deuten auf die Wichtigkeit der kulturellen Bildung, indem immer öfter betont wird, wie durch kulturelle Bildung Menschen bessere Entwicklungschancen geboten werden (Merkel 2010, in Schier 2014: 4). Ästhetische Bildung bekommt eine gleichwertige Rolle, wie die einer mathematischen oder naturwissenschaftlichen im modernen Bildungssystem. Es ist heutzutage auch von der Transferforschung nachgewiesen, dass ästhetische Bildung eine Reihe von Kompetenzen, wie Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit oder emotionale Intelligenz, fördert (Rittelmeyer 2011: 20, in ebd.:5). Wenn auch anerkannt wird, dass Lernen mehr mit

Lebensbewältigung zu tun hat und das es sich nicht nur auf kognitive Dimensionen bezieht, sondern vielmehr dass durch Lernen das Verständnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert wird, dann wird sich auch der moderne Unterricht auch dementsprechend ändern, sodass er diesen Herausforderungen gerecht werden kann.

Und der DaF-Unterricht stellt keine Ausnahme dar. Der moderne Fremdsprachenunterricht muss sich aus allen oben erwähnten Gründen an die ästhetische Bildung orientieren und Kunstformen in den Unterricht integrieren. Die Beschäftigung mit Künsten sollte sich nicht darauf beschränken, zum Fremdsprachenlernen zu motivieren und schriftliche oder mündliche Texte zu produzieren. Bildende Kunst, Musik, Literatur, Theater stellen eine einzigartige Möglichkeit dar, um Sprache freizusetzen und weiterhin das „interkulturelle Potenzial“ von Kunst auszunutzen, damit die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts überschritten werden (Badstübner-Kizik 2015: 3-4). Wenn sie im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, sollten sie nicht nur als sprachliche Impulsgeber, als dekorative Illustration der Zielkultur oder als Sprungbrett in eine Landes- und Kulturkunde (Badstübner-Kizik/Lay 2019: 2). Die didaktischen Zielsetzungen einer Auseinandersetzung mit Kunst stehen zumal in Übereinstimmung mit denen eines interkulturell geprägten Unterrichts.

Und die schon seit den 70er und 80er Jahren stammende Konzeption der ästhetischen Erziehung basiert auf dem Ansatz des ganzheitlichen Lernens und sind der Anschauung, Kunst ist von großer Wichtigkeit für die Erziehung (ebd.), was sich auch in der modernen Fremdsprachendidaktik durch die Transferforschung beweisen lässt, deren Ergebnisse die bereichernde Wirkung und das Potential von Musik, Tanz oder Theater im Hinblick auf die Förderung von Eigenschaften wie Aufmerksamkeit, Imagination und Reflexionsfähigkeit nachweisen lassen (Schier 2016:6), (vgl. Unterkapitel 1.2).

Auf die Frage, wie Kunst im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden muss, um ihr Potenzial auszunutzen, werden Begriffe wie "handlungsorientiertes und schülerzentriertes Lernen im Unterricht", "Sozialformen", "Projektarbeit" oder auch "kreatives Lernen", "Erfahrungslernen", "exploratives Lernen" erwähnt. Die Autorin

Badstübner-Kizik (2015: 2-3) weist darauf hin, dass Arbeitstechniken nötig sind, die über das Zuordnen, Benennen, Beschreiben, Erzählen oder Inszenieren hinausgehen und ein darauf aufbauendes Weiterfragen und –suchen implizieren. Es muss ein „erweiternder Dekodierungsprozess“ (nach Paulo Freire, in ebd.) ständig bestehen, wodurch Wahrnehmungen verändert werden können.

Darüber hinaus betont die Autorin folgende Aspekte, die beim Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten:

- Kunst kann unterschiedliche Funktionen im Fremdsprachenlernprozess übernehmen. Sie reichen von der Begleitung und Optimierung des Lernprozesses allgemein über die Auslösung kreativer Sprachproduktion bis hin zur Vorbereitung und Initiierung eigen- und fremdkultureller Verstehensprozesse. Je nach Funktion werden sich Auswahlkriterien und Arbeitsverfahren unterscheiden müssen.
- Die Wahrnehmungsfähigkeit von und die Erwartung an Musik und Kunst sind ebenso wie das Maß an Kreativität u.a. abhängig vom Alter. Auswahlkriterien und Arbeitsverfahren müssten sich also in dieser Hinsicht je nach Lernergruppe unterscheiden.
- Die Wahrnehmung von Kunst ist eigenkulturell geprägt. Soll wirklich Fremdverstehen initiiert werden, so müssen einerseits der Aspekt von Nähe bzw. Ferne zwischen der Eigenkultur der Lernenden und der "Zielkultur" berücksichtigt werden, andererseits die konkreten Vorerfahrungen und Erwartungen jedes Fremdsprachenlernalers, sei es aus dem schulischen Kunst- und Musikunterricht oder aus dem Bereich außerhalb der Schule. Das betrifft sowohl Produkte der "klassischen" wie der sogenannten "Massenkultur". Diese Vorprägungen beeinflussen auch den Fremdsprachenunterricht und müssen stärker berücksichtigt werden.
- Wenn Kunst die Begegnung mit einer anderen Kultur anregen und erleichtern soll, so wäre es sinnvoll, wenn auch nicht ausschließlich Kunstwerke einzubeziehen, die ihren "Sitz" in dieser anderen Kultur haben. Für den DaF-Unterricht ergibt sich daraus eine gewisse Präferenz von Kunst-

und Musikwerken aus den deutschsprachigen Ländern (vgl. die Konzeption der Forschungsgruppe um Charpentier).  
(Badstübner-Kizik 2015: 2-3)

Aus den oben Erwähnten lässt sich nachweisen, dass die Auseinandersetzung mit Künsten und die damit verbundenen Ästhetische Erziehung für den modernen DaF-Unterricht von großer Wichtigkeit ist, da sie sich in besonderer Weise für die Wahrnehmungs- und Interpretationsschulung, für die Auseinandersetzung mit Komplexität, Mehr- und Uneindeutigkeit, für die Einübung in den kreativen Umgang mit Sprache und für die persönliche Ansprache von Lernenden eignen – alles Elemente, die in einer Ära test-, prüfungs- und zertifikatsorientierten Sprachunterrichts oftmals vernachlässigt werden. Wenn sich Kunstwerke an die Interessen und Lebenswelten von Lernenden anschließen lassen, wenn sie diese zur Anteilnahme, zum Widerspruch, zur Auseinandersetzung anregen, dann steht dahinter auch eine Einladung zum emotionalen, imaginativen, ganzheitlichen, subjektiv bedeutsamen und entdeckenden Lernen von Kulturen und Sprachen (Badstübner-Kizik/Lay 2019: 3).

## **2. Methoden des Einsatzes von Kunst im Fremdsprachenunterricht**

### **2.1 CLIL**

Der Begriff des Bilingualen Unterrichts ist seit den 60er Jahren in der Fremdsprachendidaktik zu finden und eine mögliche Definition kann laut Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik (Surkamp 2017: 29) folgend lauten: „*Unter bilinguaem Unterrrricht wird eine Form des Sachfachunterrichts verstanden, in dem fachliche Inhalte und Kompetenzen in einer fremden Sprache vermittelt und erworben werden.*“ Mit der Zeit haben sich neben dem anfänglichen Modell der curricular orientierten bilingualen Züge auch weitere Modelle entwickelt, wie die Erfassung eines bilingualen Sachfachs für ein ganzes Schuljahr oder zeitlich begrenzte bilinguale Unterrichts- oder Themensenquenzen.

Der Anspruch am bilingualen Unterricht hat sich mit der Mehrsprachigkeitsinitiative der Europäischen Union Mitte 90er Jahre verstärkt (ebd.). Es wird heutzutage als Ziel

gesetzt, dass alle europäischen BürgerInnen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten, was auch ein zentrales sprachpolitisches Anliegen des Europarates, der unter anderem mit seinem in Graz seit 15 Jahren ansässigen Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) innovative Impulse zur Verbesserung des Sprachenlernens setzt (Gierlinger, Carré-Karlinger, Fuchs, Lechner. 2010: 6). Die von der Europäischen Union und dem Europarat gesetzten Ziele stellen eine Herausforderung dar, wie das Sprachenlernen effizienter gestaltet werden kann und in diesem sprachpolitischen Kontext entwickelte sich das europäische Konzept des Content and Language Integrated Learning (CLIL bzw. EMILE, frz. für Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère), das verstanden wird als: *„a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role“* (Marsh 2002, 58, in Metzler Fremdsprachendidaktik: 30). Dadurch wird ein Unterricht definiert, der alle Formen der schulischen Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen in Europa beinhaltet (ebd.).

Die von der Deutschen Gesellschaft für internationale Bildungsforschung veröffentlichte Studie zeigte deutlich, dass ein bilingualer Unterricht klare Vorteile im Bereich der fremdsprachlichen Fertigkeiten und der interkulturellen Sensibilisierung erweist (DESI 2006, in Gierlinger, Carré-Karlinger, Fuchs, Lechner. 2010: 6) und es wurde folgende Aussage ausgedrückt: *„Die Ergebnisse des Vergleichs lassen sich in der folgenden zentralen Aussage über Effekte des bilingualen Sachfachunterrichts zusammenfassen: SchülerInnen in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen.“* (DESI 2010: 60, in ebd.).

Der nach der CLIL Methode gestaltete Unterricht wird in steigender Tendenz bevorzugt, und modulare oder projektorientierte Unterrichtseinheiten finden immer öfter an Schulen statt. Ein CLIL-Unterricht steht wird von den „CLIL-Prinzipien“ bestimmt, die ständig methodisch-didaktisch operationalisiert werden.

Grundlegende Idee der CLIL Methode stellt die Vermittlung eines Sachfaches über die Fremdsprache dar (Witzigmann 2019: 309), es wird dementsprechend die Fremdsprache als Medium genutzt, um Sachfachinhalte zu lernen, gleichzeitig dient



aber der Sachfachinhalt als Medium die Fremdsprache zu erwerben. Einerseits kann der Sachfachinhalt und die Fremdsprache gleichberechtigt als Lernziele betrachtet werden, andererseits kann der Sachfachinhalt in den Mittelpunkt gelegt werden. Es hat sich nachgewiesen, dass sich die Lernenden auf den Fachinhalt fokussieren. Demzufolge empfinden sie nicht, dass es sich um den korrekten Erwerb der Fremdsprache, eine Tatsache, die zum stresslosen Erlernen der Fremdsprache führt und sich als hoher Motivationsfaktor erwiesen hat (Gierlinger, Carré-Karlinger, Fuchs, Lechner. 2010: 7).

Schon seit den Anfängen des bilingualen Unterrichts dominiert in dem fremdsprachlichen Unterricht das interkulturelle Lernen als Begründungsparadigma des Erfolgs eines derartig gestalteten Unterrichts. Zahlreiche Unterrichtsvorschläge weisen zumal diesen Erfolg nach, indem sie die Möglichkeiten der Integration von fachlichen Inhalten und Weisen des Weltverstehens unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Differenz bestätigen (Suhrkamp 2017: 30).

Was insbesondere Kunst angeht, erscheint die Integration von Kunst im Fremdsprachenunterricht mit der CLIL-Methode als höchst effektiv. Wie bereits erläutert, kann Kunst die Lernenden zur vielseitigen Beteiligung am Lernprozess anregen, wie z.B. zur ganzheitlichen, emotionalen, kognitiven und nicht zuletzt auch zur verbalen. Deshalb erweist sich die CLIL-Methode als besonders geeignet für den Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht (Witzigmann 2019: 309).

## **2.2 Fächerübergreifendes Lernen**

Trotz der oben erwähnten Vorteile eines CLIL-Unterrichts (vgl. Unterkapitel 2.1) wird in vielen europäischen Ländern vermieden, derartig unterrichten (Witte & Eberhardt 2011: 94 und Costa-Alfonso 2011: 107, in Wicke 2015: 77). Es ist festzustellen, dass das auch in Griechenland der Fall ist, was dadurch erklärt werden kann, wenn daran gedacht wird, dass ein Mangel an adäquater Lehrerbildung festzustellen ist. Die Lehrenden können sich nicht als CLIL-Lehrer weiterqualifizieren, was sie folglich davon abhält, solch einen innovativen Unterricht durchzuführen. Darüber hinaus bedeutet das nicht, dass völlig auf CLIL-Unterrichtsformen verzichtet werden muss. Hingegen dient der fächerübergreifende

DaF-Unterricht in der schulischen Bildung, um dieses Fehlen eines bilingualen Sachfachunterrichts zu überbrücken.

Versucht man den Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts zu erläutern, lässt sich leicht bemerken, dass viele Meinungen dafür sprechen, er sei keine so neue Entwicklung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Sachfachliches Lernen oder der Einsatz von kulturellen Themen im Rahmen des in unserer Zeit notwendigen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Unterkapitel 1.1) stellten schon seit einiger Zeit ein mehr oder weniger festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dar (Wicke 2015: 77). Was weiterhin durch den Inhalt neuerer Rahmenpläne und Curricula bestätigt wird. Im Rahmen Deutsch als Fremdsprache wird nach Berücksichtigung von „Prinzipien des sachfachlichen Unterrichts gefordert (ZfA 2009: 6, in Wicke 2015; 78), wie ebenso die Beschäftigung mit „kulturellen Themen“ im GeR erwähnt wird (Europarat 2001: 170, 81, in ebd.).

Es ist also deutlich, dass der fächerübergreifende Unterricht einen Stellenwert im fremdsprachigen Unterricht bekommen hat und eine mögliche Definition konnte nach Wicke (2013b: 26, in ebd.) folgend lauten:

Der sogenannte fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, in offenen Lehr- und Lernszenarien, wie z.B. dem (literarischen) Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Wicke 2013b: 26, in Wicke 2015:78).

Der fächerübergreifende Unterricht umfasst dementsprechend alle Lern- und Lehrsituationen, die die Grenzen traditioneller Schulfächer überschreiten und die Kooperation mehrerer Fächer als konstitutiv betrachten (Suhrkamp 2017: 65).

Im fächerübergreifenden Unterricht handelt es sich grundsätzlich um einen Fremdsprachenunterricht und nicht um einen Fachunterricht, wie es der Fall bei den Varianten des CLIL-Unterrichts ist. Trotzdem wird der ritualisierte FSU durch

Sachfächer erweitert, wie ebenfalls in einem interkulturell geplanten Deutschunterricht zutrifft. Dabei bleibt dennoch die Fremdsprache im FöDaF als ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel bestehen, sie stellt demzufolge Inhalt und Medium dar (Wicke 2015: 78).

Die Wichtigkeit des fächerübergreifenden Unterrichts in unserer modernen Gesellschaft besteht darin, dass ein derartiger Unterricht die umfangreiche Kooperation aller am Unterricht Beteiligten erfordert. Der FöDaF orientiert sich nicht inhaltlich und methodisch abgegrenzt an die Sachfächer, sondern vielmehr an lebensweltlichen Fragestellungen, sowie weiterhin an die Fragen und Interessen der Lernenden, Elemente, die folglich Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Projektunterricht und ganzheitlichem Lernen anregen (Surkamp 2017: 65). Was den fächerübergreifenden Unterricht vor allem von traditionellen Unterrichtsformen differenziert, dass es sich um einen produktorientierten, situationsbezogenen Unterricht handelt, der sich an den Interessen der Lernenden orientiert und ihnen Selbstorganisation und Selbstverantwortung erlaubt. Seine große Wichtigkeit besteht insbesondere in seiner gesellschaftlichen Praxisrelevanz, der Einbeziehung vieler Sinne und nicht zuletzt darin, dass soziales Lernen und Interdisziplinarität gefördert werden (Gudjons 2008, in ebd.).

Der Bedarf am fächerübergreifenden Unterricht lässt sich ebenso durch seine Zielsetzung erklären, Lernende auf die Komplexität des Lebens vorzubereiten, dessen Vielsichtigkeit nur durch den Aspekt der Fächerverbindung erfasst werden kann. Das ermöglicht anschließend, aktuelle Themen aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Fächer zu betrachten und sich durch die Analyse und Bewältigung fächerübergreifender Problemstellungen zu analysieren der Diversität und Vielfalt dieser Themen anzunähern. Das wichtigste Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts stellt dementsprechend das problemorientierte Lernen, die Vertiefung und Ergänzung fachlichen Lernens, vor allem aber der Perspektivenwechsel und das wissenschaftspropädeutische Arbeiten sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (Forsbach 2008, 17–23, in ebd.: 66), die mit den erforderlichen Schlüsselqualifikationen für das 21. Jahrhundert übereinstimmen (Rotherham & Willingham, 2010).

### **3. Faktoren der Unterrichtsgestaltung**

Im vorigen Kapitel ist insbesondere die Methode des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts dargestellt. Es wurde theoretisch begründet, dass ein derartig geplanter Unterricht aufgrund seiner Eigenschaften die für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung erforderlichen Faktoren deckt (vgl. Unterkapitel 2.2). In diesem Kapitel wird weiterhin in die Faktoren eingegangen, die berücksichtigt werden müssen für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung. Folgend werden besonders die Faktoren, denen ein fächerübergreifender Unterricht entspricht, vor allem aus der Sicht der konstruktivistischen Theorie aber auch der Neurodidaktik.

#### **3.1 Die Notwendigkeit der Analyse des Bedigungsgefüges**

Das Unterrichtsverfahren muss als ein Zusammenspiel zwischen der Lehrperson, den Lernenden und dem zur Verfügung stehenden Lernmaterial betrachtet werden. Diese stellen ein didaktisches Dreieck dar, aus dem sich drei dialogische Strukturen ableiten lassen, die zwischen Lehrperson und Lernenden, die zwischen Lehrperson und Lernmaterial und schließlich die zwischen Lernenden und Lernmaterial (Wernke/Zierer 2017: 8-9) und die das Unterrichtsverfahren prägen.

Der Dialog zwischen Lehrenden und Lernmaterial stellt die Fachkompetenz dar und bezeichnet das fachliche Wissen und Können der Lehrenden (ebd.: 9). Diese Kompetenz reicht nicht aus, da man aber auch über die Fähigkeit verfügen muss, das fachliche Wissen zu vermitteln. Demzufolge ist die pädagogische Kompetenz erforderlich, mit der die Fähigkeit der Lehrenden bezeichnet wird, mit den Lernenden in ein Gespräch zu kommen und eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens aufzubauen (Wernke/Zierer 2017: 9). Weiterhin stellt der Dialog zwischen Lernenden und Lernmaterial die didaktische Kompetenz dar, die ebenfalls von großer Wichtigkeit für den Unterricht ist. Damit wird die Fähigkeit der Lehrenden bezeichnet, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden das Lernziel erreichen (ebd.: 9).

Alle drei Kompetenzen wirken im Zusammenhang und machen eine weitere Kompetenz aus, die Kompetenz der Unterrichtsplanung (ebd.: 10). Es lässt sich leicht feststellen, dass die Planungskompetenz die wichtigste Kompetenz für einen

erfolgreichen Unterricht darstellt. Nicht nur das Wissen reicht nämlich, sondern man muss anhand theoretisch begründbarer und empirisch abgesicherter Überlegungen die Prozessstruktur zwischen Lehrer, Schüler und Stoff gestalten können (ebd.: 13).

Auf diese Notwendigkeit einer adäquaten Unterrichtsplanung wird auch von Ehnert und Möllering angewiesen (2001: 68), die die Unterrichtsplanung als ein umfassendes Verfahren beschreiben, in dem viele Faktoren voneinander abhängen und bei der Vorbereitung auch des täglichen Unterrichts in Betracht gezogen werden müssen (ebd.: 2001: 70). Bei der Vorbereitung eines idealen Unterrichts muss zuerst berücksichtigt werden, dass es sich um ein echtes Dreieckverhältnis zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Unterrichtsgeschehen handelt (Ehnert 2001: 23). Dieses untrennbare Bedingungsgeflecht zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Unterrichtsgeschehen stellt den Kern der Unterrichtsplanung dar und wird ganz entscheidend von den anthropogenen Voraussetzungen bestimmt, die auch den ersten und wichtigsten Schritt bei der Planung des Unterrichts darstellen (Perels, Schmitz & Van de Loo 2007 : 103) und den Unterricht am stärksten beeinflussen.

Wird an dem Unterrichtsverfahren gedacht, lässt sich selbstverständlich feststellen, dass die Lehrenden aber besonders die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Folglich stellen die mit ihnen gebundenen, anthropogenen Faktoren wie das Alter, das Geschlecht, aber auch Vorerfahrungen, Vorwissen, Interessen und Motivation, die Lernfähigkeit und die Motivation der Lernenden, ihre augenblickliche Verfassung, aber ebenso auch die der Lernenden stellen die zu berücksichtigenden Faktoren dar, die direkt auf das Unterrichtsverfahren und den erwünschten Lernerfolg auswirken (Ehnert 2001: 26).

Die Methode, der Inhalt und die Themen, wie auch selbstverständlich die Grob- und Feinlernziele und Lehrziele des Unterrichts, stellen im Zusammenhang mit den institutionellen Voraussetzungen, wie Klassenstufe, Gruppengröße, aber auch die zur Verfügung stehenden Medien und die Ausstattung des Klassenraums auch wichtige Faktoren dar, die zwischen den Lernenden und den Lehrenden stehen und das Unterrichtsgeschehen bestimmen (ebd.: 23). Die Entscheidungen, die hier von der Lehrperson getroffen werden müssen, können zusammenfassend als eine Didaktik bezeichnet werden, die in diese Faktoren eingeht, immer auf Basis der jeweiligen

anthropogenen Voraussetzungen (ebd.: 25) und die Fähigkeit, diese Entscheidungen adäquat zu treffen, wird, wie schon oben erwähnt, als didaktische Kompetenz der Lehrperson bezeichnet. Demzufolge geht es hier um die adäquate Gestaltung der Lernumgebung, sowie auch um die Auswahl der entsprechenden Methoden, Arbeits- und Sozialformen, Lehr- und Lernformen. Ebenso wichtig ist auch die angemessene Gestaltung von Medien, die zeitliche und räumliche Strukturierung, aber auch die Anpassung der Ziele und Inhalte auf die Lernausgangslage der Lernenden (Kiel, Keller-Schneider, Haag & Zierer 2014, in Wernke/Zierer 2017: 9-10).

Zuletzt müssen auch die sozio-kulturellen und wissenschaftlichen Faktoren erwähnt werden, wie z. B. die Gesellschaft und die Eltern, die Richtlinien und besonders für den Fremdsprachenunterricht der Rahmenplan, in dem die zu erreichenden Lernziele bei dem Erlernen einer Fremdsprache zentral festgelegt sind, aber auch die Notengebung, ein für die Lernenden besonders stressiger Faktor, der den Unterricht beeinflussen könnte, da Zeugnisse oft zu Demotivation der Lernenden führen (Ehnert 2001: 31). Diese Faktoren, die als institutionelle Rahmenbedingungen des Unterrichts gelten, stehen im engen Zusammenhang mit den vorerwähnten anthropogenen und sozio-kulturellen Faktoren und müssen unverzichtbar in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden.

### **3.2 Lernen in der konstruktivistischen Theorie**

Der fächerübergreifende Unterricht wird vor allem von Begriffen „handlungsorientiertes und schülerzentriertes Lernen im Unterricht“, "Projektarbeit", und "Qualitätssicherung im Unterricht" bestimmt. Was ihn aber wesentlich kennzeichnet sind „kreatives Lernen“, „Erfahrungsleben“, „exploratives Lernen“, „Erlebnis“ und „Motivation“. Wird gleichzeitig an den konstruktivistischen Ansatz gedacht, lässt sich leicht bemerken, dass der fächerübergreifende Unterricht von Elementen der konstruktivistischen Theorie beeinflusst wird.

Was den Konstruktivismus so wichtig macht, ist seine Betrachtung des Lernens als Konstruktion. Laut Wolff (2002a:7) lassen sich „menschliches Erkennen, menschliches Denken durch Prozesse des Konstruierens definieren. Handlungsstrukturen, Denkstrukturen und neue Wissensstrukturen entstehen immer

aus der Interaktion von bereits vorhandenen Wissensstrukturen mit neuen Wahrnehmungen“ und definiert folgendermaßen das Erkenntnis als Konstruktion durch Interaktion (ebd.). Darüber hinaus werden unter Konstruktionsprozesse alle Prozesse bei der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt zusammengefasst, „die dem Menschen das Erkennen von Welt ermöglichen“ (ebd.: 9).

Die Entwicklung der konstruktivistischen Lerntheorie wurde durch das Problem des "trägen Wissens" angestoßen, das sich darauf bezieht, dass Lernende Wissen erwerben, aber Schwierigkeiten haben, es bei der Lösung praktischer Probleme anzuwenden (Renkl 1996, in Gräsel 1997:5). Dieses Wissen ist schwer zu aktivieren und aufgrund fehlender Automatisierung nicht produktiv einsetzbar (Blumstengel 1998, in Chrissou 2010:48). Die Konstruktivisten sehen die Ursache für dieses Problem im traditionellen Unterricht und dessen Reform von ihnen angestrebt wurde.

Für die Theorie des Konstruktivismus stellt Wissenserwerb einen aktiven, selbst gesteuerten, konstruktiven Prozess der subjektiven Wissensaneignung und Erfindung der eigenen Wirklichkeit dar (Overmann 2002a: 71, in Chrissou 2010: 26). Das Lernen erfolgt nämlich nicht als eine Wiedergabe oder Übernahme von Informationen, sondern vielmehr muss jeder Mensch sein eigenes Wissen konstruieren, indem er Informationen aus der Umwelt in einer für sich spezifischen Weise aufnimmt und verarbeitet (Biebighäuser 2021: 236). Ebenso erläutert Mitschian (2000: 19), dass „Lernende nicht mit fertigem Wissen konfrontiert werden dürfen, sondern, da sie zum erfolgreichen Lernen neu konstruieren müssen, lediglich Baumaterial erhalten, das sie selbst zu ihrem individuellen System zusammensetzen“. Es ist selbstverständlich, dass eine Lerntheorie, die nicht die Lehrperson im Mittelpunkt stellt auch methodische Veränderungen im Unterricht voraussetzt.

### **3.3 Leitlinien der konstruktivistischen Theorie für die Unterrichtsgestaltung**

#### **Authentizität**

Authentische Kommunikationsabläufe stellen für die Konstruktivisten ein entscheidendes Kriterium dar, wie auch Diekmann (2006: 14) in seiner Arbeit

erwähnt, was auch aufgrund von Untersuchungen der Gehirnforschung bestätigt werden kann. Dementsprechend wird auch festgestellt, dass persönliche Involviertheit, Verarbeitungstiefe folglich eine hohe Merkfähigkeit hervorrufen (ebd.).

Trotzdem wird betont, dass sich aus konstruktivistischer Sicht authentische Kommunikationsabläufe nicht auf die simulativen Rollenspiele des kommunikativen Unterrichts beschränken, da sie sich als unzulänglich nachgewiesen haben. Es wird hier vielmehr eine derartige Lernumgebung erfordert, die interaktiven Sprachgebrauch auf natürliche Art und Weise anregt (ebd.). Eine solche Möglichkeit bietet z.B. die Arbeit mit digitalen Medien bzw. Computern. Es könnten Email-Projekte sein, wodurch sich Authentizität erwirkt und eine reiche Lernumgebung erschafft wird, indem Texte mit Hilfe von elektronischen Wörterbüchern und den Werkzeugen der Textverarbeitung erstellt werden, um mit Muttersprachlern zu kommunizieren. Weiterhin könnten auch Recherche über ein Thema oder das Erstellen eines digitalen Endprodukts an Computern durchgeführt werden, Aktivitäten die gleichermaßen die Verbindlichkeit der Lernenden, ihre Identifikation mit der Arbeit anregen. Auf diese Weise wird auch das explorative Lernen gefördert, das vom Lernsubjekt selbst gesteuert und angetrieben wird, und von großer Bedeutung im Konstruktivismus ist, da die kognitiven Tätigkeiten von Hypothesenbilden und Hypothesentesten wichtig für den Wissenserwerb sind (Chrissou 2010: 26, 27).

Der Lehrende ist demzufolge aufgefordert, „den Fremdsprachenlerner durch entsprechende Impulse in die Lage zu versetzen, authentische Gelegenheiten zum Fremdsprachengebrauch zu nutzen“ (De Florio-Hansen 2000: 206, in ebd.). Fortsetzend plädiert De Florio (in ebd.) für einen offenen Sprachunterricht, der autonome Aktivitäten in authentischen Situationen anregt.

### **Autonomie**

Im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht steht der Lernende im Mittelpunkt und eines seiner wichtigsten Lernziele stellt die Lernenautonomie dar. Wolff (2000: 98) bezeichnet alle Lernvorgänge als Konstruktionsvorgänge, die durch die Prinzipien der Selbstorganisation und der Eigenverantwortlichkeit geprägt sind, da Lernen nur dann erfolgreich ist, wenn Lernende in die Lage versetzt werden, es selbst zu



organisieren und Verantwortung dafür zu tragen. Desgleichen wird auch in der Arbeit von Diekmann (2006:15) Lernerautonomie als die Fähigkeit des Lernenden definiert, Lernziele, Inhalte, Progression, Methoden und Arbeitstechniken selbstständig auszuwählen und in ihrer Wirksamkeit bewerten zu können. Der konstruktivistische Ansatz erfordert demzufolge die Mitbestimmung aller die Unterrichtsgestaltung betreffenden Entscheidungen.

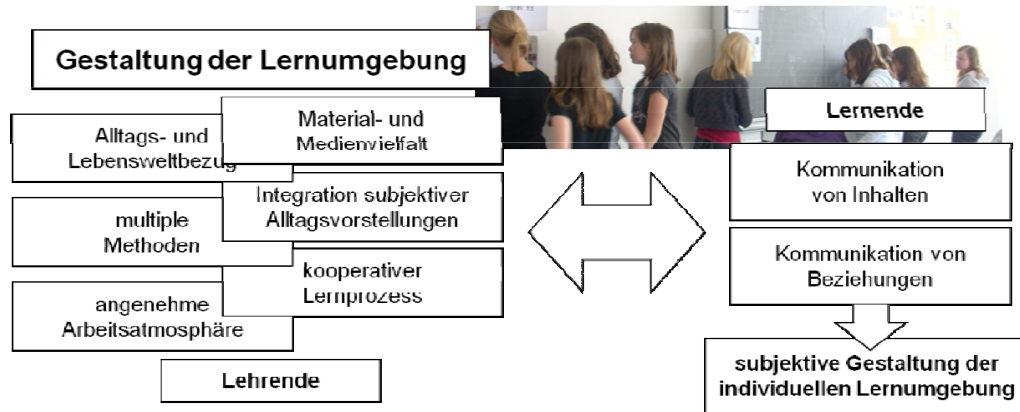
Die Auswahl selbstbestimmter, authentischer Materialien ist von großer Wichtigkeit, da Lernerautonomie und demzufolge Lernerfolg insbesondere davon abhängen, ob die Inhalte als sinnvolles Lernen betrachtet werden, d.h. Inhalte, die die Lerner persönlich interessieren und sie kognitiv und emotional berühren (Chrissou 2010: 29). Eigenverantwortlichkeit und Lernerautonomie stehen nach Chrissou (2010:28) im engen Zusammenhang mit der so wichtigen für den Lernerfolg Lernmotivation, die wiederum von der persönlichen Relevanz der Lerninhalte abhängt.

Ein Unterricht, der auf die Lernerautonomie zielt, muss auch entsprechend gestaltet werden. Offene Lernformen und Aktivitäten, die die erwünschte Autonomie fördern, sollten bevorzugt werden (Diekmann 2006:15-16). Die schon erläuterten Lerninhalte, aber gleichermaßen Lernziele, Lern- und Arbeitstechniken und vor allem Arbeits- und Sozialformen müssen von denen des traditionellen Unterrichts differenziert werden (Wolff 2002b: 9). Einmalige Möglichkeit für eine solche Differenzierung und eine den konstruktivistischen Prinzipien entsprechenden Unterrichtsgestaltung stellt meinem Erachten nach der fächerübergreifende Unterricht dar (vgl. Unterkapitel 2.2).

### **Arbeits- und Sozialformen**

Aus allen oben erwähnten lässt sich leicht nachweisen, dass das Wichtigste für die konstruktivistisch orientierte Fremdsprachendidaktik die Gestaltung einer Lernumgebung mit authentischen, realitätsnahen Lerninhalten und –aufgaben darstellt, sodass die Aktivität, die Lernerautonomie und die Konstruktivität der Lernenden gefördert wird.

Wie auch die folgende Tabelle darstellt, wird in der Gestaltung einer konstruktivistisch orientierten Lernumgebung nach Neeb (2009:36) in zwei Komponenten differenziert.



**Tabelle 2. Aspekte zur Gestaltung der Lernumgebung nach Neeb Kerstin (2009: 36).**

Auf der einen Seite steht der Lehrende, der Lernmaterialien und –medien und ein methodisches Arrangement bereitstellt, um ein möglichst eigenständiges und problemlöserrelevantes Lernen in Interaktion und Kommunikation mit anderen SuS zu ermöglichen. Dabei muss besonders auf eine Material-und Medienvielfalt und auf deren Alltags- und Lebensweltbezogenheit geachtet werden. Ebenso ist die Integration der subjektiven Alltagsvorstellungen der SuS in die Unterrichtsgestaltung, aber auch die Förderung des kooperativen Lernens wichtig, da beide wichtige Elemente des konstruktivistisch orientierten Unterrichts darstellen. Nicht zuletzt muss den Lernenden vom Lehrenden eine methodische Vielfalt und eine angenehme Atmosphäre zur Verfügung gestellt werden, die Voraussetzung für die Lernmotivation und ihr Engagement am Lernprozess darstellen (ebd.).

Auf der anderen Seite stehen die Lernenden, die in einem kooperativen Lernprozess durch ihre Kommunikation mit den Inhalten und ihre Kommunikation von Beziehungen ihre individuelle Lernumgebung subjektiv gestalten. Interaktion mit den anderen Lernenden stellt eine Voraussetzung für den konstruktivistischen Lernprozess dar. Lernen wird nämlich als eine soziale Handlung empfunden, in der die subjektiven Hypothesen durch Kooperation überprüft werden und aneinander ausgeglichen werden (Chrissou 2010: 29). Interaktion mit den anderen SuS stellt ein Element der konstruktivistischen Theorie dar, das zum effektiven Lernen führt.

## **Die Neurodidaktik**

Weiterhin halte ich es für notwendig zu erwähnen, dass der fächerübergreifende DaF-Unterricht von großer Bedeutung ist, da in seiner Gestaltung alle von der Neurodidaktik vorgeschlagenen Faktoren berücksichtigt werden, die die Effektivität des Unterrichts erhöhen. Neurodidaktik stellt eine Zusammensetzung von Neurobiologie, Didaktik, Pädagogik und Psychologie dar (Grein 2013: 6-7, in Ardiyani /Yulianto 2017:40) und beschäftigt sich mit dem Lernprozess selbst. Sie hat als Wissenschaft in unserer Zeit zu einer neueren Fremdsprachendidaktik mit Forderungen wie Lernerbezogenheit und das Schaffen von mentalen Verknüpfungen geführt (Böttcher 2012: 15). Faktoren, die die Effektivität des Unterrichts erhöhen können, werden auch aus neurodidaktischer Sicht von Ardiyani/Yulianto (2017: 40-41) angeführt. Lernende sollen konkrete Lernerfahrungen sammeln, die sie unter Einsatz ihres ganzen Hintergrundwissens im Detail verstanden haben und diese mit älteren verknüpfen können. Die Assoziation mit sozialen Situationen sowie die Berücksichtigung der Interessen und der individuellen Unterschiede, Talente und Kompetenzen von Lernenden und deren Vorkenntnisse wirken sich positiv auf den Lernprozess aus. Von großer Wichtigkeit ist die Einräumung von Zeit zur Reflexion über das ganze Unterrichtsgeschehen. Faktoren, die zu einer erfolgreichen Unterrichtsplanung beitragen und von einem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden und auf diese Weise den Anspruch an einem schülerorientierten, kommunikativen und authentisch gestalteten Fremdsprachenunterricht befriedigt (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 3).

Neurodidaktik ist dementsprechend unerlässlich für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts und spielt eine entscheidende Rolle bei dem Einsatz alternativer Herangehensweisen für den Fremdsprachenunterricht, die die Forderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts befriedigen, wie Unterrichtsgestaltung nach konstruktivistischen Szenarien (Hölscher o.J.), „Lernen an Stationen“ (Böttcher 2012: 11-27) oder „Lernaufgabenparcours“ (Steveker 2011 nach Gerlach/ Goworr/ Schluckebier 2012: 5-6). Es handelt sich um alternative Herangehensweisen, die in einem fächerübergreifenden DaF-Unterricht integriert werden können.

### **3.4 Die Unterrichtsgestaltung des fächerübergreifenden Unterrichts**

Alle vorerwähnten Elemente und Leitlinien der konstruktivistischen Theorie für die Unterrichtsgestaltung lassen sich in einem fächerübergreifenden Unterricht feststellen (vgl. Unterkapitel 2.2). Die Gestaltung eines solchen Unterrichts ermöglicht eine Integration aller vorerwähnten Elemente und Leitlinien sowohl der konstruktivistischen Theorie, aber auch der Neurodidaktik. Elemente die zu der Effektivität eines derartig gestalteten Unterrichts beitragen.

Es muss bei einem kunstorientierten fächerübergreifenden DaF- Unterricht eine traditionelle Unterrichtsplanung vermieden und alternative Lernmethoden eingesetzt werden, wie z.B. Projektarbeit oder Lernen in Szenarien, die den konstruktivistischen Leitlinien und den erfordernten Prinzipien der Neurodidaktik für einen erfolgreichen Unterricht entsprechen.

#### **Projekt**

Kooperative Projektarbeit ermöglicht die Erfüllung lerntheoretischer Desirats der modernen Fremdsprachendidaktik wie Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Authentizität und interkulturelles Lernen (Chrissou 2005: 23). Sozialformen der Partner- oder Gruppenarbeit, die innere Differenzierung ermöglichen und in denen nach der konstruktivistischen Lerntheorie Lernen in soziale Kontexte eingebettet wird (ebd.: 28- 29), werden in Projektarbeiten bevorzugt und demzufolge ist die Interaktion zwischen den Lernenden und den Beteiligten stark und handlungsorientierte Kommunikation steht im Mittelpunkt der Projektarbeit in einer realitätsnahen Kommunikationssituation, wodurch auch interkulturelles Lernen gefördert wird.

Die Methode der Projektarbeit bedeutet Grenzüberschreitung, was auch die wichtigste Eigenschaft eines fächerübergreifenden Unterrichts darstellt: Fachgrenzen, die Grenzen zwischen Schule und außerschulischem Bereich, die Grenzen zwischen einzelnen Medien und Kompetenzen, zwischen einzelnen Schülergruppen, mitunter zwischen Schülern, Eltern und Lehrern und, je nach Thema, vielleicht zwischen verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen können überschritten werden (Badstübner Kizik 2015: 9).

Von großer Bedeutung ist die Projektarbeit für den fächerübergreifenden Unterricht genau aus dem Grund, dass Aktivitäten durchgeführt werden, die Kreativität erweisen. Im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht hat besonders die Beschäftigung mit Kunst die Funktion, die Wahrnehmung durch verschiedene kreative Verfahren bewusst zu machen, um einen Lernprozess einzuleiten und zu einem Verständnis zu gelangen. Otto/Otto (1987, in ebd.: 6) nennen "Machen", "Sprechen" und "Sammeln" als die wichtigsten Prozeduren im Prozess der bewussten Wahrnehmung. Hierbei bezieht sich dies auf alle kreativen Prozesse im Umgang mit visuellen Medien.

"Sprechen" bezieht sich auf alle Formen mündlicher und schriftlicher Reaktionen auf visuelle und musikalische Impulse. Dies umfasst Aktivitäten wie Notieren, das Schreiben eigener Texte (kurz oder lang), Diskussionen, Gespräche, Dialoge, Rollenspiele und vieles mehr. Der komplexe Begriff des "Sammelns" umfasst Tätigkeiten, die auch im Rahmen von Projektarbeiten häufig erforderlich sind. Dazu gehören Suchen, Auswählen, Vergleichen, Einordnen, Zuordnen, Vorstellen, Begründen und ähnliche Aktivitäten (ebd.:7). Es lässt sich leicht nachweisen, dass Projekte ebenso in der Regel auch den Aspekt des kognitiven Wissenszuwachsens durch adäquate Aktivitäten wie z.B. Informationen sammeln, auswählen und aufbereiten enthalten, und ohne diesen ist interkulturelle bzw. kulturelle Kompetenz kaum zu haben. Aus allen erwähnten ist die Wichtigkeit der Projektarbeit für einen kunstorientiert fächerübergreifenden Unterricht nachzuweisen.

### **Lernen in Szenarios**

Was die Lernszenarien so wichtig für den modernen und besonders für einen fächerübergreifenden Unterricht macht, ist die Tatsache, dass Lernszenarien nach den Prinzipien der konstruktivistischen Theorie und der Neurodidaktik geplant werden.

Anfänglich wird von Hölscher (o.J.) erwähnt, dass ein Thema aus dem Erfahrungs- und Erlebnisbereich der SuS für ein Szenario gewählt wird. Es wird eine Vielzahl von Arbeiten angeboten, die die Lernenden je nach Interesse und Kompetenz auswählen und diese in verschiedenen Sozialformen bearbeiten können, wobei auf natürliche

Weise an ihr Vorwissen angeknüpft wird. Wie auch in der Projektarbeit muss ein vielfältiges Angebot an Arbeitsformen, Methoden und Medien angeboten werden.

Für das Lernen in Szenarien ist es ebenso wichtig, die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen. Das Lernen erfolgt ausgehend von den individuellen Sprachkenntnissen, Fähigkeiten, Vorlieben und Möglichkeiten des einzelnen Lernenden, um sein Wissen zu erweitern. Daher sind die Begriffe "Sprachwachstum" und "Sprachzuwachs" zentrale Konzepte in diesem Ansatz. In einem Lernszenario findet sowohl eine leistungsgemäße und lernbezogene Differenzierung statt als auch die Berücksichtigung verschiedener Lernertypen durch den Einsatz unterschiedlicher Aktivitäten (Hölscher o.J.).

In Lernszenarien wird demzufolge eine offene Unterrichtsgestaltung angestrebt, die die individuellen Lernerfahrungen und Perspektiven der Lernenden berücksichtigt. Das Lernmaterial sollte ebenfalls offen gestaltet sein, sodass die Lernenden ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen und Sprachniveaus in den Lernprozess einbringen können. Dabei erhalten sie Gelegenheit, sprachliche Formen und Mittel entsprechend ihren Absichten und in verschiedenen Situationen anzuwenden (Hölscher/Piepho/Roche 2006). Dies ermöglicht eine personalisierte und authentische Lernumgebung, die auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eingeht.

Zuletzt muss auch erwähnt werden, dass explorative Lernszenarios das entdeckende Lernen fördern, indem sie den Lernenden die Möglichkeit bieten, in einer komplexen Lernumgebung verschiedene Lösungswege zu finden und neue Elemente zu entdecken. Diese neuen Elemente werden an vorhandenes Wissen und Erfahrungen angeknüpft, und der kognitiven Psychologie nach in so genannten Schemata geordnet und gespeichert. Insbesondere bei Fremdsprachenlernenden kann das Aktivieren von schematischem Situations- und Weltwissen dabei helfen, mögliche Verständnisschwierigkeiten zu überwinden (ebd.: 65).

#### **4. Praktische Anwendung**

Der praktische Teil der Arbeit befasst sich mit der Planung und Durchführung eines konstruktivistisch orientierten, fachübergreifenden didaktischen Konzepts, für

Lernende der Kunstschule Athen auf Basis der vorgestellten Theorie und schließlich mit der empirischen Erprobung und der Evaluation der Durchführung des Konzepts.

#### **4.1 Ziele, Forschungsfragen und methodisches Verfahren**

Wie schon erwähnt worden ist, bietet ein fächerübergreifender Unterricht die Möglichkeit, Inhalte von anderen Fächern im Deutschunterricht zu berücksichtigen (Wicke 2013b: 26, in Wicke 2015:78). Es ist mein Anliegen bei dieser empirischen Studie, ein fächerübergreifendes Konzept für zwei Lerngruppen in dem Kunstgymnasium Athen zu planen und durchzuführen, bei dem versucht wird, Kunst in den Deutschunterricht einzusetzen.

Dabei ergaben sich folgende Forschungsfragen:

Wie muss ein erfolgreicher fächerübergreifender Unterricht geplant werden? Welche Aktivitäten sind für einen solchen Unterricht geeignet und können für die Lernenden ansprechend sein?

Wie nehmen die Lernenden einen fächerübergreifenden Unterricht wahr? Was für einen Eindruck macht ein derartig geplanter Unterricht auf die Lernenden und inwiefern werden sie dadurch beeinflusst?

Für die empirische Untersuchung ist von mir ein Unterrichtsszenario entworfen (vgl. Unterkapitel 4.3), das in der Praxis mit zwei Lerngruppen des Kunstgymnasiums Athen bearbeitet wurde. Ausgangspunkt für dieses Szenario stellte ein Fragebogen dar (siehe Anhang A), mit dem ich untersuchen wollte, wie die SuS den Deutschunterricht bisher empfangen. Meine anfänglichen Vermutungen über die Gefühle der SuS für den bisherigen Unterricht wurden bestätigt, da die meisten SuS mit 67% die Unterrichtsthemen nur manchmal interessant und nur 24% der SuS sie aktuell fanden und erwünschten sich verschiedene Arbeitsformen und Arbeitsweisen, wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Projektarbeit, Recherchieren. Demzufolge wurde von mir versucht den Unterricht zu modifizieren, indem ich adäquate Themen auswählte, interessante Aktivitäten plante, die den verschiedenen Interessen und Erfahrungswelten der SuS gerecht wurden. Weiterhin wurden Arbeitsblätter (siehe Anhang C) für jede Aktivität erstellt. Schließlich wurde das ganze Arbeitsmaterial in Form eines Szenarios organisiert, das mit den SuS bearbeitet wurde.

Anknüpfend muss erläutert werden, warum ich mich für die Auseinandersetzung mit der künstlerischen und literarischen Bewegung des Dadaismus entschlossen habe. Landeskundlich steht der Dadaismus mit den DACH-Ländern Konzept in Zusammenhang, da er 1916 in Zürich geboren ist. Er entwickelte sich trotzdem nicht nur in fast allen großen deutschen Städten (z. B. Hannover, Berlin, Köln) sondern auch in DACH(L)-Städten (Zürich) und außerhalb des deutschsprachigen Raums (New York, Paris, Holland). Demzufolge integriert Dadaismus die interkulturelle Landeskunde eben weiter als im Sinne des DACH(L)-Konzepts. Außerdem handelt es sich um eine radikale Kunstbewegung, die 1916 als Antikriegsbewegung entstand und die sich selbst als Anti-Kunst bezeichnet. Diese Perspektive des Dadaismus ist, was mich reizte, die SuS des Kunstgymnasiums, die sich täglich mit Kunst beschäftigen, mit einer ungewöhnlichen, außerhalb der Normen Kunstbewegung auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Grund für diese Auswahl stellt die Weise dar, auf die ein dadaistisches Gedicht geschrieben wird, wie es von den Dadaisten vorgestellt wird. Da es den SuS auf dem Anfängerniveau schwierig fällt sich in der deutschen Sprache mündlich bzw. schriftlich auszudrücken und dieses als ein stressvolles Verfahren empfinden, war es meine Absicht ihnen auf eine einfache, angenehme Art ein schriftliches Produkt in der deutschen Sprache zu verfassen und es vorzulesen.

Während der Durchführung des Szenarios wurden Informationen zu den Forschungsfragen mit der Methode der Beobachtung (Endres 2022: online) in Form eines Unterrichtstagebuchs gewonnen, bei der die Lehrperson beim Lernprozess die Lernenden beobachtet und die daraus entstehenden Informationen zu der Fragenstellung mit Hilfe der im Tagebuch nach jeweiliger Unterrichtseinheit notierten Beobachtungen sammelt (Ehnert/Möllering 2001b: 121).

Dieses Unterrichtstagebuch nutzt am Ende des Szenarios weiterhin auch als Erhebungsinstrument/ Evaluationstool, mithilfe dessen Informationen über die



Verhaltensweisen, Handlungen und Interaktionen der Lernenden während des ganzen Szenariosablaufs gewonnen werden (Marktforschung.de: Online<sup>4</sup>).

Abschließend wird ein Fragebogen verwendet, der in online Form<sup>5</sup> ist und dazu dient, die Meinungen und Gefühle der Lernenden über das ganze Verfahren zu sammeln. Auf dem erstellten Fragebogen (siehe Anhang D) sind verschiedene Aspekte zu evaluieren. Einerseits soll der Einfluss des Einsatzes von Kunst in den Deutschunterricht evaluiert werden, andererseits inwiefern das Szenario zur Erweiterung des Wortschatzes in der deutschen Sprache und zum Verfassen eines deutschen Textes beigetragen hat. Weiterhin wird auch das Erreichen der Ziele der sozialen Kompetenz und Literalität (vgl. Unterkapitel 1.3 des Unterrichtsszenarios) untersucht. Schließlich werden den SuS Fragen zur Evaluation der Aktivitäten gestellt, an denen die Lernenden bei der Durchführung des Szenarios teilgenommen haben und aus deren Evaluation sich Schlussfolgerungen darüber ziehen lassen, in welchem Maß das Szenario erfolgreich war und seine Ziele erreicht hat. Es wurden auch Fragen über die Erweiterung des Szenarios gestellt, deren Ergebnisse gerade dazu dienen, das Szenario zu modifizieren und zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu verwenden.

Was die erwartenden Ergebnisse betrifft, kann nur erhofft werden, dass die erstellten Aktivitäten den gewünschten Einfluss auf die Lernenden haben werden. Trotzdem muss auch damit gerechnet werden, dass nicht alle Lernenden gleichermaßen beeinflusst werden, besonders was die Motivation betrifft. Es muss zumal in Betracht bezogen werden, dass unterschiedliche Faktoren bei jedem auf die Motivation einwirken (Ehnert 2001: 45). Eine Tatsache, die dazu führen kann, dass die erstellten Aktivitäten unterschiedlich von jedem Lernenden aufgenommen werden.

---

<sup>4</sup> Marktforschung.de: <https://www.marktforschung.de/wiki-lexikon/marktforschung/Erhebungsinstrumente/>

<sup>5</sup> Es wird hier eine Online Befragung bevorzugt, da die Wahl des Erhebungsinstruments von der Zielgruppe beeinflusst wird. Es handelt sich hier um jüngere Lernende, für die eine Online-Befragung besser geeignet ist, da sie mit der Technologie vertraut sind. (Marktforschung.de: online).

## 4.2 Die Lerngruppen und ihre Rahmenbedingungen

Das in der vorliegenden Arbeit didaktische Konzept wurde für zwei Lerngruppen in der zweiten und dritten Klasse des öffentlichen, griechischen Kunstgymnasiums konzipiert und es folgt die Analyse der im Kapitel 3.1 vorerwähnten Faktoren, die bei der Unterrichtsplanung für diese Lerngruppen in Betracht gezogen werden müssen.

Anthropogene Voraussetzungen	
<b>1. Lerngruppe:</b>	
Klassenstufe: 2. Klasse des Gymnasiums	Altersgruppe der Lerner: 13-14 Jahre alt.
<p><b>Sprachniveau nach dem GER :</b> alle Lernenden befinden sich auf dem A1+ Niveau, da keiner von ihnen Deutsch außerhalb der Schule Deutsch lernt. Die Lernenden sind in der Lage, sich über sich selbst, ihre Familie und Freunde aber auch über alltägliche Themen, wie z. B. Hobbys, Schule, Essen und ihren Alltag auszudrücken. Sie können auch kleine Texte schreiben und sind weiterhin auch mit verschiedenen Textsorten, wie E-Mails, Postkarten vertraut</p> <p><b>Vorwissen:</b> vier Jahre Deutschunterricht an der Schule, zwei Unterrichtsstunden pro Woche.</p> <p><b>Vorerfahrungen:</b> alle Lernende verfügen über gute Englischkenntnisse, sehr gute Griechischkenntnisse, da es sich um eine homogene Gruppe mit der gleichen Muttersprache handelt. Ebenso sind alle SuS an den Gebrauch von digitalen Materialien gewöhnt</p> <p><b>Motivation:</b> die Lerngruppe wird von hoher Motivation gekennzeichnet und nimmt mit großer Freude am Unterricht teil. Wie auch die Antworten in den Fragenbogen (siehe Anhang) gezeigt haben, fehlen ihnen die adäquaten Themen, die an ihren Interessen knüpfen.</p> <p><b>Interessen:</b> wie alle Jugendlichen interessieren sich die Lernenden für Freizeit, Musik und Kleidung, Beziehungen. Deutsche Landeskunde stellt auch ein interessantes Thema dar, da die Lernenden Neugier über das Land der Zielsprache zeigen. Besonders für diese Lerngruppe aber, die aus SuS der Kunstschule besteht, stellen Kunst, Tanzen, Theater, Literatur Themen von großem Interesse für die Schüler dar, wie auch ihre Antworten in den Fragebogen (siehe Anhang) zeigen.</p>	
<b>2. Lerngruppe:</b>	
Klassenstufe: 3. Klasse des Gymnasiums	Altersgruppe der Lerner: 14-15 Jahre alt.
<p><b>Sprachniveau nach dem GER:</b> sieben Lernende auf A1+ Niveau, zwei Lernende A2, drei Lernende auf B1 Niveau, eine Lernende auf B2 Niveau,.</p> <p><b>Vorwissen:</b> vier Jahre Deutschunterricht an der Schule mit zwei Unterrichtsstunden pro Woche und vier bis fünf Jahre Deutschunterricht außerhalb der Schule für sechs Lernende.</p> <p><b>Vorerfahrungen:</b> alle Lernende verfügen über gute Englischkenntnisse, sehr gute Griechischkenntnisse, da es sich um eine homogene Gruppe mit der gleichen Muttersprache handelt. Ebenso sind alle SuS an den Gebrauch von digitalen Materialien gewöhnt.</p>	

<p><b>Motivation:</b> was die Motivation betrifft handelt es sich um eine heterogene Gruppe. In der Lerngruppe befinden sich drei Lernende, die stark demotiviert sind und kein Interesse für den Unterricht zeigen. Alle anderen sind hoch motiviert, haben großen Spaß am Unterricht und zeigen großes Interesse für den Unterricht.</p> <p><b>Interessen:</b> wie auch die vorerwähnte Lerngruppe der zweiten Klasse des Gymnasiums, interessieren sich die SuS dieser Lerngruppe ebenso für Themen wie Freizeit, Musik und Kleidung. Beziehungen aber auch deutsche Landeskunde. Für sie stehen trotzdem wiederum Kunst, Tanzen, Theater, Literatur im Mittelpunkt ihrer Interessen, wie ihre Antworten in den Fragebogen (siehe Anhang) bestätigen.</p>	
<b>Sozio-kulturelle Voraussetzungen</b>	
<b>1. Lerngruppe</b>	
<p><b>Arbeitstechniken:</b> die Lerngruppe hat bisher gute Partnerarbeit und Arbeit in kleinen Gruppen bei der Bewältigung von Aufgaben im Unterricht erwiesen, ebenso verfügen die Lernenden über guten Gebrauch von digitalen Lernmaterialien.</p> <p><b>Sozialverhalten:</b> in der Lerngruppe herrscht eine gute Interaktion zwischen den Lernenden und ein ausgezeichnetes Klassenklima, mögliche Konflikte, die zwar zwischen vier SuS stattfinden, können durch die Pubertät erklärt werden und es gibt keine tiefere Gründe dafür.</p> <p><b>Interaktionsverhalten:</b> trotz der vorerwähnten Konflikte, die auftreten können, herrscht eine sehr gute Zusammenarbeit in der Lerngruppe bei jeder Aufgabe oder Tätigkeit im Unterricht, die eine Interaktion oder Zusammenarbeit erforderte.</p> <p><b>Arbeit in Gruppen:</b> in der Kunsthochschule sind die SuS an Gruppenarbeit gewöhnt, da für ihre Fächer wie Tanzen, Theater oder Malen und deren Endprodukte, wie eine Theateraufführung oder Kunstausstellung sehr gute Zusammenarbeit in Gruppen erforderlich ist. Aus diesem Grund und auch aus der Erfahrung mit Miniprojekten im Deutschunterricht sind die Lernenden an erfolgreicher Gruppenarbeit gewöhnt.</p> <p><b>Unterrichtszeit:</b> zwei Unterrichtsstunden pro Woche (je ungefähr 45 Minuten).</p>	
<b>2. Lerngruppe</b>	
<p><b>Arbeitstechniken:</b> Ebenso wie für die erste Lerngruppe.</p> <p><b>Sozialverhalten:</b> In der Lerngruppe herrscht eine gute Interaktion zwischen den Lernenden und ein ausgezeichnetes Klassenklima. Es gibt trotzdem drei SuS, die demotiviert sind und nicht am Unterricht teilnehmen, was aber das herrschende, gutes Klima und die Interaktion nicht stört.</p> <p><b>Interaktionsverhalten:</b> wie schon erwähnt, herrscht trotz der drei demotivierten SuS eine sehr gute Zusammenarbeit in der Lerngruppe bei jeder Aufgabe oder Tätigkeit im Unterricht, die eine Interaktion oder Zusammenarbeit erforderte.</p> <p><b>Arbeit in Gruppen:</b> für diese Lerngruppe gelten die vorerwähnten für die erste Lerngruppe Voraussetzungen. Es muss aber besonders darauf angewiesen, dass die Gruppenarbeit oder Partnerarbeit von mir im Unterricht für diese Lerngruppe bevorzugt werden, da dadurch die drei SuS, die kein Interesse am Unterricht zeigen, motiviert werden, an den Aktivitäten teilzunehmen.</p> <p><b>Unterrichtszeit:</b> zwei Unterrichtsstunden pro Woche (je ungefähr 45 Minuten).</p>	

<b>Rahmenbedingungen (institutionell)</b>	
<b>1. Lerngruppe</b>	
<b>Institut:</b> öffentliches Kunstgymnasium Athen. <b>Klassenstärke:</b> 12 Lernende . <b>Klassenräume/ Medien:</b> der Deutschunterricht findet abwechselnd im Klassenraum, der über eine Tafel und eine Pinnwand verfügt und im Kunstraum statt. <b>Lehrwerk:</b> „Deutsch ein Hit 1-ΤεύχοςΒ“. <b>Curriculum:</b> GER. vorgeschiedene kommunikative Fertigkeiten, die nach dem Curriculum erreicht werden müssen: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung. <b>Materialien:</b> Lehrbuch, Kopiervorlagen mit den Übungen und Arbeitsblätter.	
<b>2. Lerngruppe</b>	
<b>Institut:</b> öffentliches Kunstgymnasium Athen. <b>Klassenstärke:</b> 12 Lernende. <b>Klassenräume/ Medien:</b> der Deutschunterricht findet im Klassenraum statt, der über eine Tafel und eine Pinnwand und zehn Computer verfügt. <b>Lehrwerk:</b> „Deutsch ein Hit 2“. <b>Curriculum:</b> GER. vorgeschiedene kommunikative Fertigkeiten, die nach dem Curriculum erreicht werden müssen: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung. <b>Materialien:</b> Lehrbuch, Kopiervorlagen mit den Übungen und Arbeitsblätter.	

**Tabelle 3. Die Rahmenbedingungen**

### 4.3 Das Unterrichtsszenario

Im Folgenden handelt es sich um ein von mir entworfenes Unterrichtsszenario für die zwei Lerngruppen der zweiten und dritten Klasse der Kunsthochschule Athen(vgl. Unterkapitel 5.2).Mit diesem Unterrichtsszenario wird versucht einen fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten, der die Integration von Kunst im DaF Unterricht ermöglicht und auf welche Weise diese weiterhin als Anlass für eine projektorientierte, lernermotivierende und landeskundliche Unterrichtsplanung dienen kann. Es folgt die Präsentation des Szenarios nach den Planungselementen von Μητσοπούλου (2015) und Σοφός (2011).

#### 1. Identität des Szenarios

##### 1.1 Titel/Thema:

„Kultur und Kunst im DaF Unterricht“

##### 1.2 Zusammengehörende Wissensbereiche:

Schulfach: Deutsch, 2. und 3. Klasse der öffentlichen Kunstschule Athen.

Lehr- und Lernmaterial: Dadaismus

Thematik: Dadaistische Kunst, Dichtung, Unterschiedlichkeit und Perspektivenwechsel.

Übergreifende Fächer: Kunst, Erdkunde, Geschichte, Englisch, Neugriechisch

**Ausgangssituation-Rahmenbedingungen:** (siehe Unterkapitel 4.2)

**Materialien:** Kopiervorlagen mit den Arbeitsblättern (siehe Anhang), Plakate Zeitschriften und Zeitungen zum Erstellen der dadaistischen Gedichte.

### 1.3 Lernziele des Szenarios:

Oberstes Ziel:

- Entwicklung interkultureller Kompetenz, interkulturellen Bewusstseins und Multiperspektivität.
- Die Entwicklung der Fremdsprache als Medium des kunstorientierten Unterrichts.

Hauptziele:

- Die Lernenden sollen durch die Auseinandersetzung mit dem Dadaismus die Perspektive eines Anderen (hier der Dadaisten) aufgenommen haben.
- Die Lernenden sollen ihre eigenen dadaistischen Gedichte erstellen.

Nebenziele:

Interkulturelle Lernziele:

- Die Lernenden sollen Kunst und Künstler von DACH-Ländern kennenlernen, das Bewusstsein und das Verständnis der Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der eigenen, der Zielkultur und Kulturen verschiedener Länder zu entwickeln und dadurch ein angemessenes interkulturelles Bewusstsein bzw. eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.
- Die Fähigkeit als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und

Konfliktsituationen umzugehen und stereotype Beziehungen zu überwinden.  
(Europarat 2001: 106)

Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept:

- Die Entwicklung der sozialen Kompetenz, das heißt die Lernenden sollen dementsprechend in der Lage sein, mit ihren Mitschülern zusammen zu arbeiten.
- Die Lernenden sollen Sprachlernkompetenz am Computer erwerben.
- Die Lernenden sollen in der Lage sein, nach Informationen im Internet zu suchen, zu recherchieren.
- Die Lernenden sollen Arbeitsabläufe in der Gruppe reflektieren und organisieren.
- Die Lernenden sollen Informationen nach abgestimmten Kriterien suchen und auswählen.
- Die Lernenden sollen ihre Endprodukte präsentieren.

(Diekmann 2006: 24)

Andere Lernziele:

Die Förderung der Schlüsselfertigkeiten des 21. Jahrhunderts

- Analysefähigkeit
- Fremdsprachenkenntnisse
- globales Bewusstsein
- kritisches Denken
- Problemlösen
- soziale Literarität
- technologische Literarität
- Verantwortungsübernahme

(Rotherham / Willingham 2010: 17-20)

#### Kommunikative Zielsetzung:

- einfache literarische Texte verstehen, welche auf die Form der dadaistischen Kunst Rücksicht nehmen, neue Perspektive über die Ästhetik der Sprache öffnen und gleichzeitig dem Hauptziel entsprechen.
- Die Lernenden können ein einfaches Gedicht erstellen.
- Rezeptive Fertigkeiten der Lernenden können durch auditive oder audiovisuelle Medien geübt werden.
- Die Lernenden können eine Präsentation über den Dadaismus erstellen.
- Die Lernenden können ihre Gedichte in Form eines Videos präsentieren.

Nach dem GeR (Europarat2001)

#### Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) im Fremdsprachenunterricht:

- Die Lernenden verwenden autonom Computer und Internet als Ressource.
- Die Lernenden erweitern ihre schon vorhandenen Kenntnisse des Gebrauchs digitaler Geräte und webbasierter Informationsquellen.

#### **1.4 Unterrichtsmethoden und –techniken, Sozialformen:**

- Methodenmix
- Projekt
- Sprachmittlung
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit

#### **1.5 Dauer:** 8-9 Unterrichtsstunden

### **2. Entwicklung des Szenarios**

#### **2.1 Tabellarische Beschreibung des Szenarios**

##### **Initiierungsphase:**

Unterrichtsstunde vor der Durchführung des Szenarios: Fragebogen zur Bedarfsanalyse (siehe Anhang A). Planung des Szenarios.

##### **Einstiegsphase:**

1. Unterrichtsstunde: Was ist Poesie für mich?
2. Unterrichtsstunde: Erster Kontakt mit der dadaistischen Poesie-

Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der griechischen Sprache.

### **Durchführungsphase Teil 1:**

3. Unterrichtsstunde: Was ist Dada? Eine kleine Einführung.
4. Unterrichtsstunde: Recherche über den Dadaismus von den SuS.
5. Unterrichtsstunde: Präsentation der Arbeiten der Lernenden über den Dadaismus.

### **Durchführungsphase Teil 2:**

6. Unterrichtsstunde: Deine 15 Lieblingswörter der deutschen Sprache. Auswahl und stilistische Bearbeitung der deutschen Wörter.
7. Unterrichtsstunde: Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der deutschen Sprache.
8. Unterrichtsstunde: Präsentation der deutschen dadaistischen Gedichte mit Performanz auf Video von den Schülern.

### **Evaluation und Reflexion:**

9. Unterrichtsstunde: Beantwortung des online Fragebogens (siehe Anhang D, E), der der Evaluation des Szenarios dient. Besprechung über das Projekt. Meinungen, Gefühle der SuS.

## **2.2 Durchführung des Szenarios**

### **Ausführliche Beschreibung – didaktische Kommentare**

#### **Initiierungsphase:**

##### **Ziel: Bedarfsanalyse.**

Sozialform: Einzelarbeit.

Aktivität: Die SuS bearbeiten den ersten Fragebogen (siehe Anhang A). Diese Aktivität findet vor der Durchführung des Szenarios statt, da ihre Antworten nicht nur für die Bedarfsanalyse ausgenutzt werden. Aus diesem Grund muss diese Phase hier erwähnt werden, da aufgrund ihrer Ergebnisse das Szenario geplant wird.

#### **Einstiegsphase:**

##### **1. Unterrichtsstunde**

**Lernziel: Aktivierung der Neugier der Lernenden.**



### 1. Schritt

Sozialform: Plenum

Aktivität: Die Lehrkraft begrüßt die SuS und fragt sie, ob sie wissen, dass es der internationale Tag der Poesie vor einigen Tagen war. Die Lernenden haben schon beim Hören des Wortes „Poesie“ reagiert und ausgedrückt, wie wenig ihnen die Kunst der Poesie gefällt.

### 2. Schritt

Sozialform: Plenum

Lehrmaterial: Arbeitsblatt 1, Tafel

Aktivität: Es wird das Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang C) verteilt und ein Lernender liest das griechische Gedicht von Odysseas Elitis laut vor. Es folgt ein Gespräch mit den SuS über das Gedicht, bei dem viele Meinungen ausgedrückt werden, besonders bei den Fragen „Was ist Poesie für mich?“ und „Was ist Kunst für mich?“. Weiterhin lässt sich leicht die Verwunderung der Lernenden darüber feststellen, was Poesie mit dem Deutschunterricht zu tun hat.

### 3. Schritt

Sozialform: Einzelarbeit, Plenum

Aktivität: Die Lernenden beantworten die Fragen auf Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang C). Besonders interessant war die Reaktion der SuS auf die Frage, ob sie selbst ein Gedicht schreiben können. Diese Frage dient auch als Brücke für die zweite Unterrichtsstunde.

## 2. Unterrichtsstunde

**Lernziele: Erste Bekannschaft mit der dadaistischen Poesie**

### **Erstellung eines eigenen dadaistischen Gedichts**

#### 1. Schritt

Sozialform: Plenum

Aktivität: Es wird wieder die Frage behandelt, ob die SuS selbst ein Gedicht schreiben können. Trotz der künstlerischen Bildung der Lernenden haben alle nicht nur mit nein die Frage beantwortet, sondern auch ihre Angst vor einer solchen Aktivität geäußert.

#### 2. Schritt

Sozialform: Plenum

Lehmaterial: Video: „Ένα πρωινό με το Νταντά“ (Online<sup>6</sup>).

Medien: Laptop

Aktivität: Auf die hemmungsvollen Reaktionen der SuS hat die Lehrkraft folgende Frage gestellt: „Was ist, wenn ich euch sage, dass es eine künstlerische Bewegung gibt, die der Auffassung ist, dass jeder ein Gedicht schreiben kann.“. Wodurch das Interesse der Lernenden gewonnen ist.

Daraufhin wurde der Name DADA an die Tafel geschrieben und den Lernenden das Video über Dadaismus und besonders die dadaistische Poesie vorgespielt, was den SuS großen Eindruck gemacht hat. Unvermeidlich führte das zu einer Diskussion über den Dadaismus und die Art, auf die ein dadaistisches Gedicht geschrieben wird, wie es von den Dadaisten, besonders Tristan Tzara vorgeschlagen wird.

### 3. Schritt

Sozialform: Arbeit am runden Tisch (im Kunstraum)

Materialien: DIN Papiere, Zeitungen, Scheren, Klebstoff, kleine Tüten

Aktivität: Trotz der Hemmungen der SuS über den Erfolg der Aktivität, wurden sie aufgefordert sich an den runden Tisch zu setzen und mit den schon von der Lehrkraft vorbereitenden Materialien ein Gedicht mit griechischen Wörtern zu erstellen nach der dadaistischen Art. Alle Lernenden haben mit Begeisterung in kleineren oder größeren Gruppen, aber auch alle zusammen gearbeitet. Am Ende der Aktivität haben die SuS mit Erstaunen festgestellt, dass sie ein Gedicht erstellt haben. Stolz darauf haben ferner manche von ihnen, ihr Gedicht ihren Mitschülern vorgelesen.

### 4. Schritt

Sozialform: Einzelarbeit

Aktivität: Die SuS beantworten die Frage auf Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang C), wie ihnen die Aktivität der Erstellung des Gedichts gefallen hat.

### Durchführungsphase Teil1:

### 3. Unterrichtsstunde

---

<sup>6</sup> „Ένα πρωινό με το Νταντά“. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=d8bo60mAaeU>

## **Lernziele: Dadaismus kennenlernen**

### **1. Schritt:**

Sozialform: Plenum

Lehrmaterial: Video: „Dadaism in 8 Minutes: Can Everything Be Art?“ (Online).

Medien: Laptop

Aktivität: Diese Unterrichtsstunde beginnt mit einem Gespräch über die Erstellung der dadaistischen Gedichte, was folglich zu einem Gespräch über die künstlerische und literarische Bewegung des Dada leitete. Auf die Frage „Was ist Dada?“ wurde den SuS ein Video gezeigt, in dem der Dadaismus erklärt wird.

### **2. Schritt**

Sozialform: Plenum, Gruppenarbeit

Aktivität: Das Video hatte einen großen Einfluss auf die Lernenden, was zu einer starken Diskussion darüber führte, was Dada- Kunst ist und wie sie diese empfinden. Gleichzeitig wurde von mir an die Tafel ein Assoziogramm erstellt mit den Kunstformen des Dadaismus. Da besonders stark die Problematik war, ob, wie sich schon der Titel des Videos fragt, alles Kunst sein kann und aufgrund der vielen Fragen der SuS über den Dadaismus wurde für eine Recherche über den Dadaismus entschlossen. Hier werden die Lernenden in das Planen und die Zielsetzung des Projekts einbezogen, da durch das Einbringen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden eine größere Identifikation mit dem Projekt gewonnen werden kann. Das Thema Kunst ist schon im Interessenbereich der Lernenden, was auch zu einer erfolgreichen Durchführung des Prozesses beiträgt (Chrissou 2005: 29).

### **3. Schritt**

Sozialform: Gruppenarbeit

Lehrmaterial: Arbeitsblatt für Gruppe 1 „Was ist Dada?“

Arbeitsblatt für Gruppe 2 „Dada Kunst“

Arbeitsblatt für Gruppe 3 „Dada Poesie“

(siehe Anhang C)

Aktivität: Die SuS haben sich in drei Gruppen eingeteilt. Die Einteilung wurde von den SuS selbst bestimmt, was zur Bildung von Gruppen führte, in denen die guten Beziehungen zwischen den Lernenden gesichert wurde, da eine gute Zusammenarbeit für den erfolgreichen Ablauf des Projektes erforderlich ist. Darüber hinaus können auch Schwierigkeiten oder mögliche Probleme in gut funktionierenden Gruppen, in denen eine gute Kommunikation zwischen den SuS überwunden werden, was auch ein Vorteil der Arbeit in solchen Sozialformen darstellt (Roche 2008: 211-212). Zuletzt muss weiterhin erwähnt werden, dass solche Sozialformen, wie Partnerarbeit-oder Gruppenarbeit, sichern die Teilnahme auch der „Schwächeren“ Schüler durch die Kooperation.

#### 4. Schritt

Sozialform: Gruppenarbeit

Lehrmaterial: Arbeitsblatt für Gruppe 1 „Was ist Dada?“

Arbeitsblatt für Gruppe 2 „Dada Kunst“

Arbeitsblatt für Gruppe 3 „Dada Poesie“

Den Lernenden wurden je nach Gruppe die entsprechenden Arbeitsblätter (siehe Anhang C) verteilt, nachdem sie selbst entschieden hatten, über welches der Aspekte des Dadaismus sie recherchieren wollten. Hier wurden die Arbeitsblätter erklärt und weiterhin auch über die Arbeitsweise diskutiert, mit der die Recherche erfolgen wird.

### **4. Unterrichtsstunde**

#### **Lernziel: Recherche über Dada**

##### 1. Schritt

Sozialform: Gruppenarbeit

Medien: Die zur Verfügung stehenden Computer im IT Raum

Lehrmaterial: Arbeitsblatt für Gruppe 1 „Was ist Dada?“

Arbeitsblatt für Gruppe 2 „Dada Kunst“

Arbeitsblatt für Gruppe 3 „Dada Poesie“

(siehe Anhang C)

Aktivität: Die SuS haben sich an die Computer gesetzt und haben mit der Recherche angefangen. Die Arbeit an den Computern erweist sich für die jungen Lernenden als besonders motivierend, da sie für sie eine realistische Arbeitsform in unserer medialen Welt darstellt. Demzufolge haben sie sich mit Begeisterung über den Dadaismus informiert und nach den mit ihrem Thema relevanten Informationen und Fotos im Internet gesucht.

## 2. Schritt

Sozialform: Gruppenarbeit

Medien: Die zur Verfügung stehenden Computer im IT Raum

Aktivität: Jede Gruppe hat die Informationen und Fotos, die sie ausgesucht hat in Word Dokumente oder Power Point Präsentationen zusammengestellt. Auf diese Weise hat sie sich auf die Präsentation ihrer Arbeit über die künstlerische und literarische Bewegung des Dadaismus vorbereitet.

## 3. Schritt

Sozialform: Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Lehrmaterial: Arbeitsblatt für Gruppe 1 „Was ist Dada?“

Arbeitsblatt für Gruppe 2 „Dada Kunst“

Arbeitsblatt für Gruppe 3 „Dada Poesie“

Aktivität: Die SuS beantworten die auf den Arbeitsblättern (siehe Anhang C) stehenden Evaluationsfragen, die mit der Aktivität der Recherche zu tun haben.

## 5. Unterrichtsstunde

**Lernziel: Präsentation der Arbeit über Dada**

Sozialform: Gruppenarbeit, Plenum

Lehrmaterial: die von den Lernenden erstellten Präsentationen

Aktivität: Die SuS präsentieren ihre Arbeiten ihren Mitschülern der gleichen Klasse, die aber Französisch als Fremdsprache in der Schule lernen. Auf diese Weise informieren sie ihre Mitschüler darüber, was Dada ist.

**Durchführungsphase Teil 2:**

## 6. Unterrichtsstunde

## **Lernziel: Die SuS finden ihre 15 deutschen Lieblingswörter**

### **1. Schritt**

Sozialform: Einzelarbeit , Partner- und Gruppenarbeit

Lehrmaterial: Lehrwerk „Deutsch ein Hit“

Aktivität: Jeder Lernende arbeitet mit seinem Lehrwerk und sucht nach seinen Lieblingswörtern der deutschen Sprache. Fortgeschrittene SuS, können auch ihre Kenntnisse aktivieren und Wörter außerhalb des Lehrwerks aufschreiben. Die Zusammenarbeit zwischen den SuS ist nicht nur erlaubt, sondern auch erwünscht, da auf diese Weise intensiver und ausführlicher mit dem Wortschatz gearbeitet wird.

### **2. Schritt**

Sozialform: Einzelarbeit

Medien: Die zur Verfügung stehenden Computer im IT Raum

Aktivität: Die Lernenden haben sich an die Computer gesetzt und tragen ihre Wörter in ein Word Dokument eingetragen. Sie wurden aufgefordert, die Wörter verschiedenartig zu formulieren, was die Größe, den Stil, die Farbe betrifft.

## **7. Unterrichtsstunde**

### **Lernziel: Herstellung des dadaistischen Gedichts in der deutschen Sprache**

Sozialform: Gruppenarbeit

#### **1. Schritt**

Aktivität: Die SuS haben sich in Gruppen eingeteilt und haben sich auf die Erstellung ihrer deutschen, dadaistischen Gedichte vorbereitet. Meinungen und Gedanken wurden ausgetauscht und es herrschte eine starke Interaktion zwischen den SuS in jeder Gruppe.

#### **2. Schritt**

Sozialform: Gruppenarbeit

Materialien: große DIN Papiere, Zeitschriften, Zeitungen, Scheren, Klebstoff, kleine Tüten

Die SuS haben in Zusammenarbeit mit den vorhandenen Materialien ein dadaistisches Gedicht/Collage bzw. wörtliche Collage in der deutschen Sprache erstellt. Es wurden dazu die deutschen Lieblingswörter der SuS benutzt, die in der vorhergehenden Unterrichtsstunde von den Lernenden ausgewählt worden sind. Jede Gruppe hat mit großer Begeisterung gearbeitet, die Lehrkraft hatte eine beobachtende Rolle, da sich die SuS frei ausdrücken sollten.

### 3. Schritt

Sozialform: Gruppenarbeit, Plenum

Aktivität: Die Gedichte wurden ihren Mitschülern im Plenum vorgestellt. Die Gruppen haben ihr Gedicht in der Klasse vorgelesen, da das den SuS langweilig und gewöhnlich erschien, haben sie sich zu einer Präsentation des Gedichts mit Performanz entschlossen, die für die nächste Unterrichtsphase geplant wurde.

## 8. Unterrichtsstunde

### Lernziel: Präsentation der Gedichte mit Performanz auf Video

#### 1. Schritt

Sozialform: Gruppenarbeit

Aktivität: Die Gruppen haben sich wieder zusammengesetzt und darüber diskutiert, wie sie ihr Gedicht präsentieren wollen. Ideen wurden ausgetauscht, wie sie sich ihre Performanz vorstellen und schließlich wurde auch kurz geprobt.

#### 2. Schritt

Sozialform: Plenum, Gruppenarbeit

Aktivität: Jede Gruppe hat ihr Gedicht im Plenum vorgeführt. Zur Präsentation wurden auch ihre Mitschüler eingeladen, die Französischunterricht in der Schule haben. Jede Gruppe äußert sich über die Arbeit der anderen Gruppen.

Hier muss erwähnt werden, dass inzwischen eine Ausstellung des Kunstgymnasiums mit den Kunstwerken aller SuS in einem kleinen Museum in Athen stattgefunden hat. Die erstellten Endprodukte der SuS für den fächerübergreifenden Deutschunterricht wurden auch ausgewählt und an der Ausstellung präsentiert.

### 2.3 Evaluation des Szenarios

Die Evaluation des Szenarios erfolgt in der neunten Unterrichtsstunde.

## 9. Unterrichtsstunde

**Lernziel: Evaluation des Szenarios durch die Beantwortung des online Fragebogens.**

Sozialform: Einzelarbeit

Medien: Die zur Verfügung stehenden Computer im IT Raum

Lehrmaterial: Online Fragebogen zur abschließenden Evaluation des Szenarios

Aktivität: Die Lernenden setzen sich an die Computer und beantworten den online Fragebogen in Google Forms (online<sup>7</sup>, siehe Anhang D). Die Antworten der SuS (siehe Anhang E) dienen der Evaluation des Szenarios und zu seiner Verbesserung für eine mögliche zukünftliche Anwendung.

#### **4.4 Ergebnisse**

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war zu untersuchen, wie wichtig der Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht ist und weiterhin wie dieser den Unterricht beeinflusst. Demzufolge wurde die Frage gestellt, wie ein kunstorientiert geplanter Unterricht auf die SuS wirkt und Faktoren, wie Motivation oder Interesse bestimmt. Ich habe mich mit den theoretischen Ansätzen beschäftigt, wie ein kunstorientierter Unterricht nicht nur die interkulturelle Kompetenz, sondern auch die für die moderne Gesellschaft erwünschte ästhetische Erziehung fördert (vgl. Unterkapitel 1.2.3).

Zuletzt wurde auf die Methoden und Arbeitsweisen eingegangen, die für einen kunstorientierten Fremdsprachenunterricht geeignet sind (vgl. Unterkapitel 2). Für mich stellte der fächerübergreifende Unterricht eine Herausforderung dar, was auch zu den Forschungsfragen dieser Arbeit führte. Es war für mich vom großen Interesse zu untersuchen, wie ein fächerübergreifender Unterricht geplant werden kann und welche Aktivitäten für einen solchen Unterricht geeignet sind. Weiterhin wollte ich herausfinden, wie die Schüler einen auf diese Weise geplanten Unterricht wahrnehmen und inwiefern sie beeinflusst werden, insbesondere, was die Motivation, das Interesse aber auch die Freude an dem Unterricht angeht (vgl. Unterkapitel 5.1).

---

<sup>7</sup> Online Fragebogen; <https://forms.gle/5fN7uLqB9tw8Dnsc9>

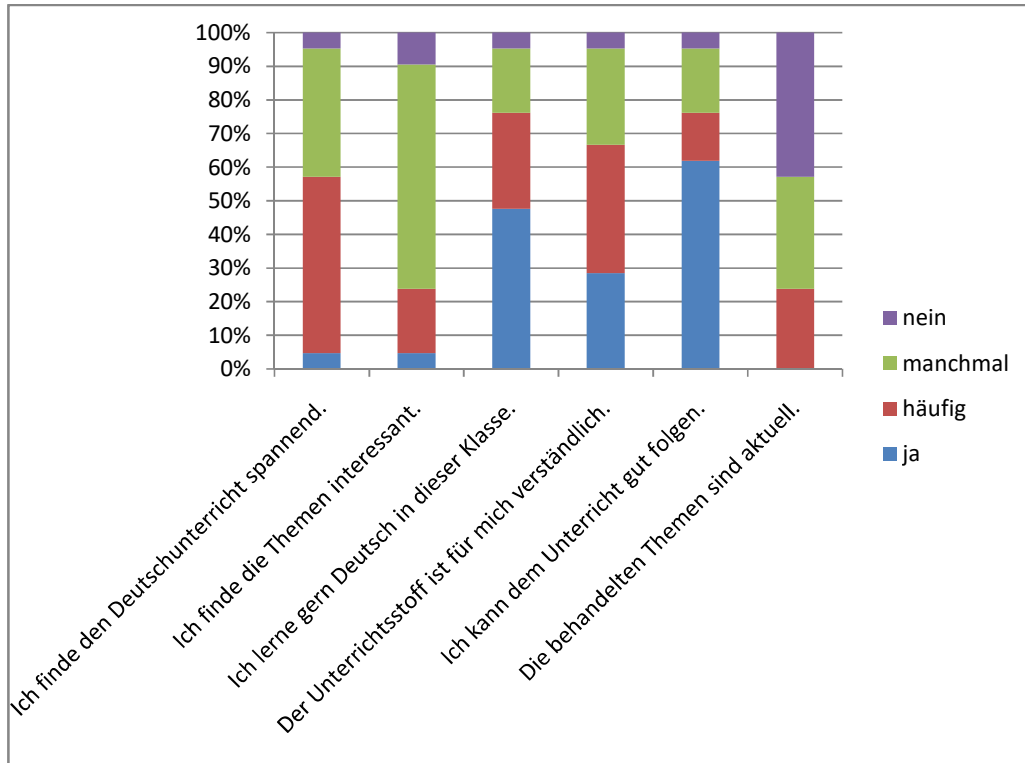


Darüber hinaus plante ich gestützt auf die dargestellten theoretischen Grundlagen ein fächerübergreifendes Szenario und führte es durch mit den SuS des Kunstgymnasiums Athen durch. Mittelpunkt des Szenarios stellte ein Kunstprojekt über die künstlerische und literarische Bewegung des Dadaismus dar. Das Ziel der Arbeit wurde durch die gründliche Schilderung der theoretischen Aspekte sowie durch das gelungene Umsetzen der Theorie in einen praxisbezogenen Unterricht erreicht. Folgend werden die Ergebnisse des in der Praxis umgesetzten kunstorientierten Szenarios anhand der drei Initiierungs- bzw. Evaluationsmittel, die für diese Zwecke eingesetzt worden sind.

### **Erster Fragebogen: Erfassen der Lernausgangslage**

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Anlass meiner Idee für das Szenario die Befragungsergebnisse des ersten Fragebogens (siehe Anhang A) waren, die die SuS bearbeitet haben. Der erste Fragebogen wurde den Lernenden gegeben, um eine Einsicht darin zu gewinnen, wie sie den Deutschunterricht bisher empfanden.

Die Antworten zeigten (siehe Anhang B), dass 67% der Lernenden die Themen nur manchmal interessant und nur 5 SuS von den 21 (24%) die Themen aktuell finden obwohl fast die Hälfte der SuS mit 52% den Unterricht spannend finden und 48% gern Deutsch in dieser Klasse lernen (siehe Tabelle 1). Daraus lässt sich leicht feststellen, dass die SuS trotz ihres Lernwillens empfinden, dass die behandelten Themen ihre Interessen nicht decken.



**Tabelle 4. Die Ausgangslage: Themenauswahl im DaF-Unterricht**

Weiterhin ergibt sich auch, dass nur 10% glauben, dass die Lehrerin mit verschiedenen Medien arbeitet und nur 32% (7 SuS) der Ansicht sind, dass die verwendeten Medien den Unterricht interessant machen.

Medien				
	ja	häufig	manchmal	nein
Die Lehrerin arbeitet mit dem Buch.	11	5	5	
Die Lehrerin verwendet verschiedenen Medien im Unterricht (CD, Computer, Arbeitsblätter usw.)	2	8	7	4
Die verwendeten Medien machen den Unterricht interessant.	7	7	6	2
Ich darf selbst Materialien im Unterricht einbringen.	16	4	1	

**Tabelle 5. Medien im Unterricht**

Zuletzt wurde die Frage gestellt, wie sich der Unterricht verbessern kann, auf die die SuS antworteten, dass sie gern Projekte mit 46% mögen oder dass 47% der SuS bevorzugen, etwas Kreatives zu schaffen. Interessant war auch, dass fast 55% der Lernenden Themen wie Kunstbilder und Theater für den Deutschunterricht interessant finden würden und 21% Literatur. Insgesamt 87% der SuS haben sich für Themen, die mit Kunst zu tun haben, entschieden und nur 5 (13%) haben die Antwort „Anderes“ gewählt.

Diese Beantwortungsergebnisse haben nur die Langeweile und die steigende Demotivation bestätigt, die ich als Lehrkraft in diesen Lerngruppen gespürt habe. Sie dienten als Ausgangspunkt des kunstorientierten Projekts und als Grundlage des Vergleichs mit den Ergebnissen nach seiner Umsetzung. Aufgrund der Beantwortungsergebnisse wurde auch das Szenario geplant.

## **Ergebnisse anhand des Beobachtungstagebuchs**

Während der Durchführung des Szenarios habe ich mich dafür entschlossen, ein Unterrichtstagebuch zu führen, das erfolgreich ermöglicht, sich nach jeder Unterrichtseinheit wenige und kurze Notizen zu machen, wobei mögliche Fehler, Schwächen und Probleme beim Verfahren festgestellt werden können, sodass sie bewältigt und verbessert werden können (Ehnert/Möllering 2001b: 121). Die Auswertung der im Tagebuch Notizen führt zu interessanten Bemerkungen darüber, wie sich die SuS während des Szenarios verhalten haben, was ihre Motivation, ihre Teilnahme und ihre Reaktionen betrifft. Weiterhin kann ebenso Einsicht gewonnen werden darin, ob und inwiefern sich die Einstellung der SuS im Unterricht geändert hat.

Ziel der ersten Unterrichtseinheit (vgl. Unterkapitel 4.3) war, den SuS mit der dadaistischen Poesie auseinanderzusetzen und sie anzutreiben, ein Gedicht auf der dadaistischen Weise zu verfassen. Ich habe beobachtet, dass die Lernenden schon beim Beginn des Unterrichts davon überrascht waren, als ich ihnen mitgeteilt habe, dass wir für diese Unterrichtseinheit keine Bücher benötigen. Beim Hören des Wortes „Poesie“ gab es starke negative Reaktionen, da die SuS ihr Missfallen über Poesie ausgedrückt haben, das noch stärker nach dem Vorlesen des griechischen Gedichts zu spüren war. Auf die Frage, ob sie glauben, ein Gedicht schreiben zu können, waren alle Antworten negativ. Diese Antworten wurden auch im Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang B) dokumentiert, das die SuS in dieser Unterrichtsstunde bearbeitet haben.

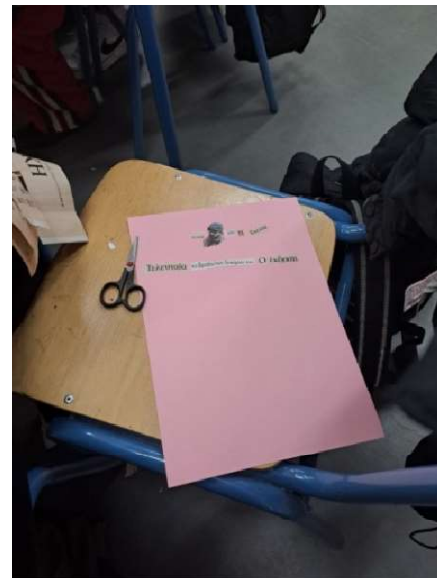
In der zweiten Unterrichtsstunde (vgl. Unterkapitel 4.3) war ihre Überzeugung immer noch negativ, nachdem ich sie gefragt habe, was sie meinen würden, wenn ich ihnen mitteilen würde, dass es manche Künstler gibt, die daran glauben, dass es für alle möglich ist, ein Gedicht zu verfassen. Diese Frage hat als Einstieg für die kleine Präsentation über den Dadaismus und die dadaistische Poesie gedient mithilfe eines Videos (online<sup>8</sup>). Diese Präsentation hat zu Gedanken über die Poesie in der Dada-Kunsbewegung und Dada-Kunst im Allgemeinen geführt, die zu einem kleinen

---

<sup>8</sup> „Ένα πρωινό με το Νταβτά“. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=d8bo60mAaeU>.

Gespräch geführt haben. Es war zu beobachten, dass die Überraschung und an diesem Zeitpunkt die Neugier stieg und bei der Aufforderung, dass es jetzt ihre Reihe ist, ein dadaistisches Gedicht zu erstellen, hat die Überraschung der SuS den Höhepunkt erreicht. Unwillig haben sich die Lernenden an den Tisch gesetzt und fingen an, am Gedicht zu arbeiten. Was hier festgestellt werden konnte ist die allmähliche Änderung der Einstellung der SuS, ihre steigende Begeisterung und ihr Erstaunen am Ende der Aktivität, dass ihnen in einer angenehmen Weise, ein Gedicht zu verfassen. Vom großen Interesse waren ihre Gespräche während der Aktivität, wo Äußerungen gehört werden konnten, wie z.B. eine solche Aktivität sollte man auch im Griechischunterricht haben“.

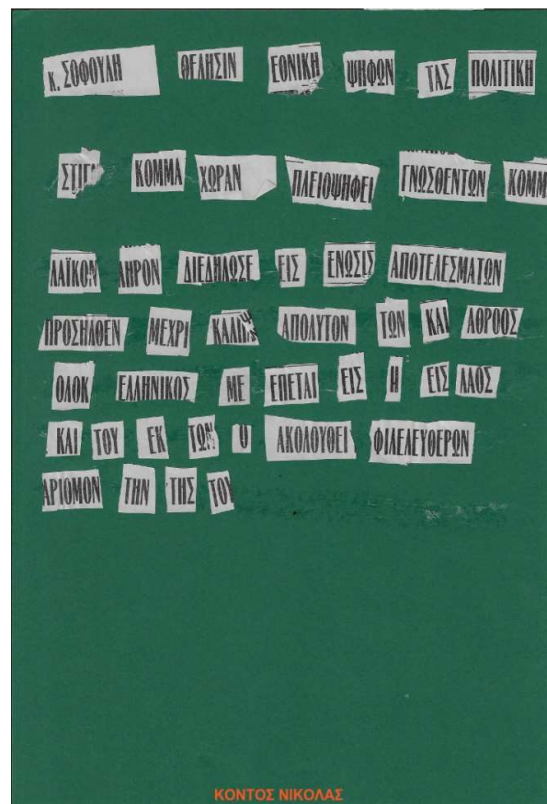
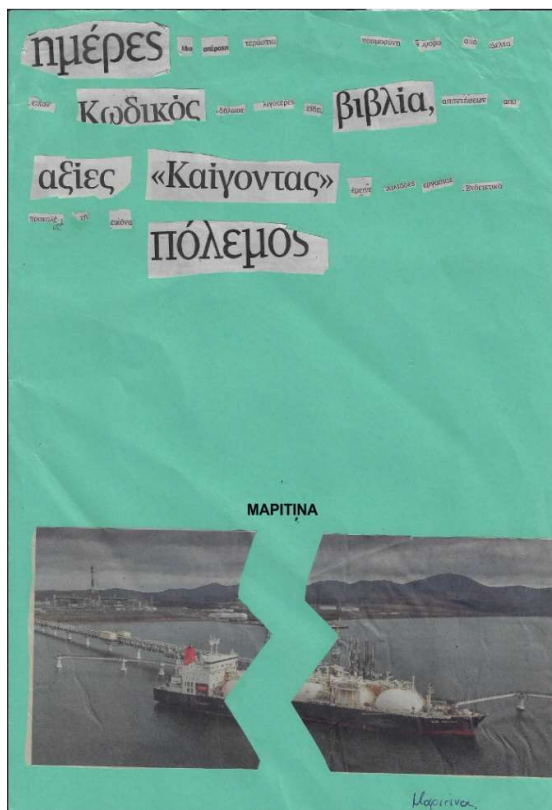
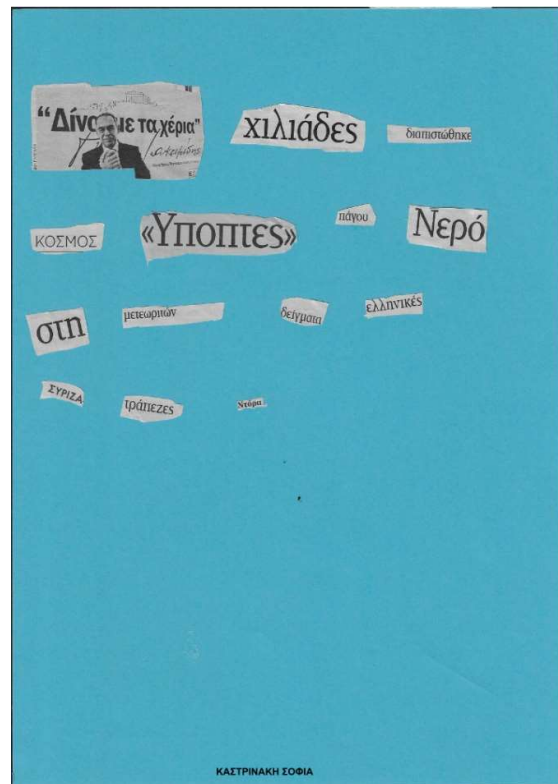
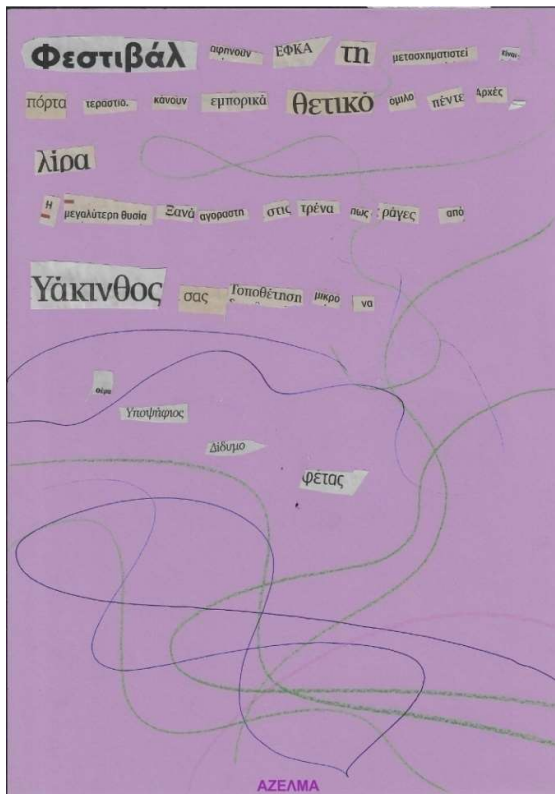


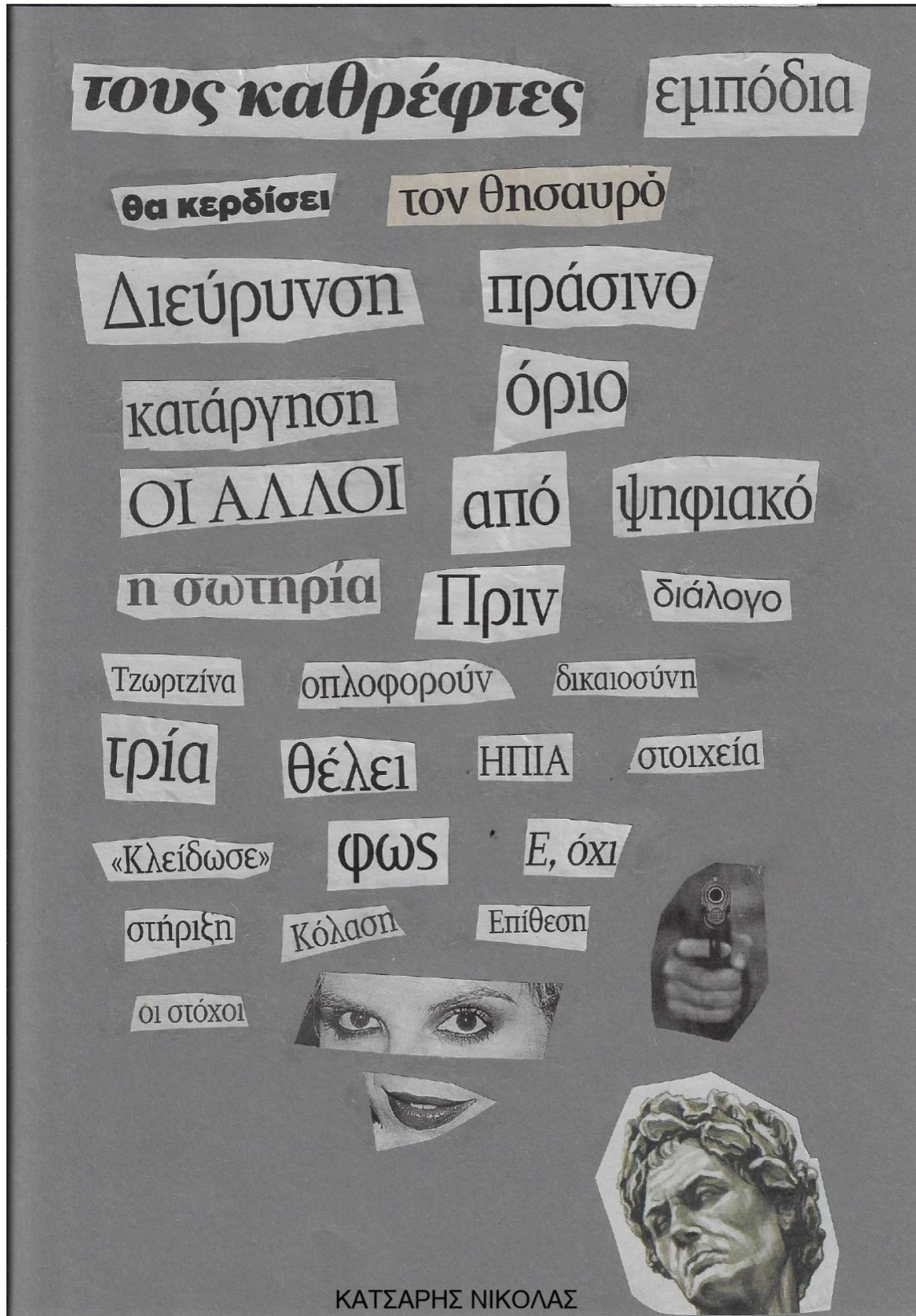


### **Bilderabfolge 1. Aktivität 1: „Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der griechischen Sprache“**

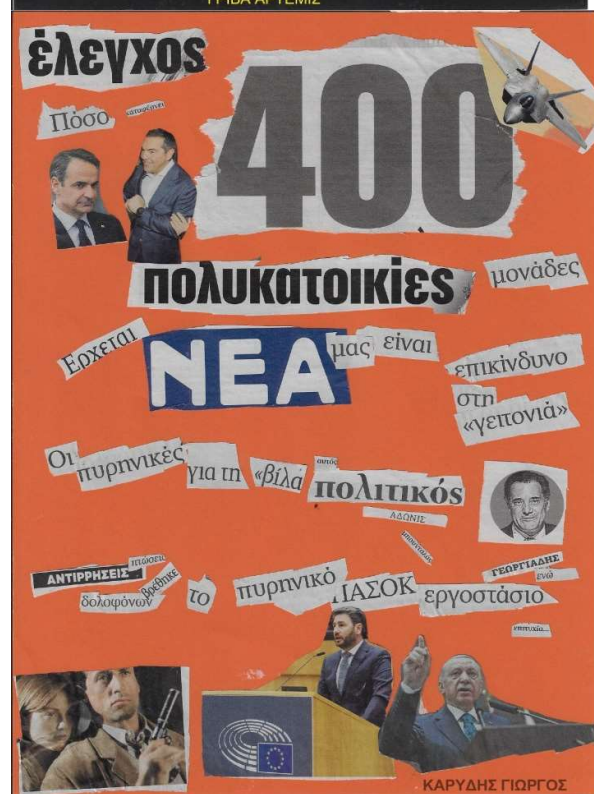
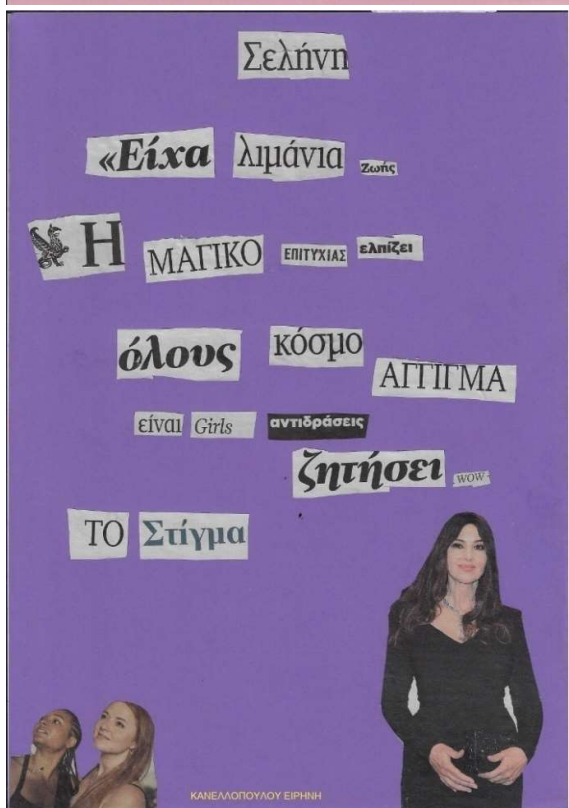
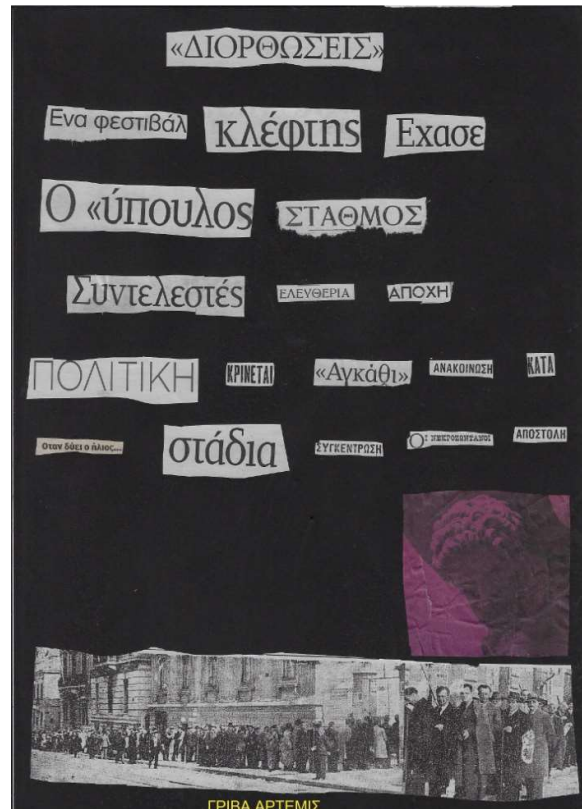
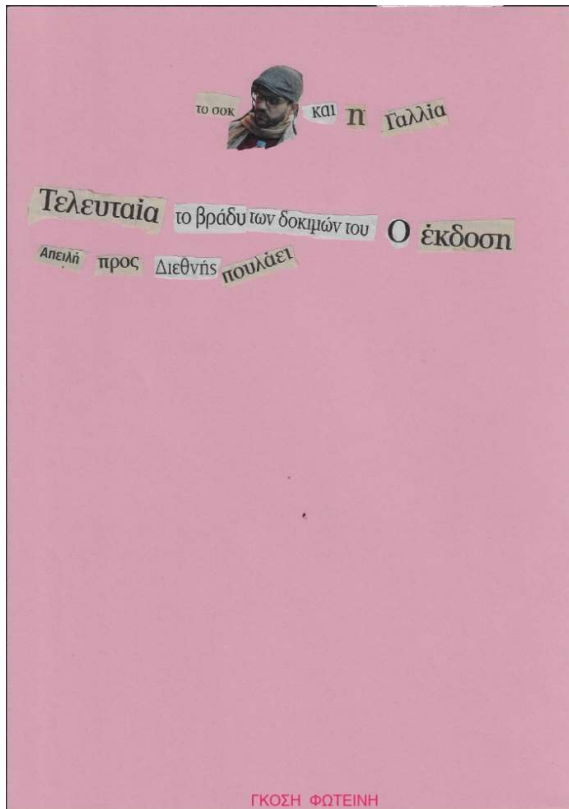
Diese zwei Unterrichtsstunden haben als Einstiegsphase des Szenarios gedient, was auch die ausführliche Beschreibung ihrer Beobachtung begründet. In dieser Phase lassen sich zumal die ersten meist intensiven Reaktionen auf den ersten Kontakt mit dem zu behandelten Material und die sich eventuell umformende Einstellung der SuS während der Aktivitäten feststellen.





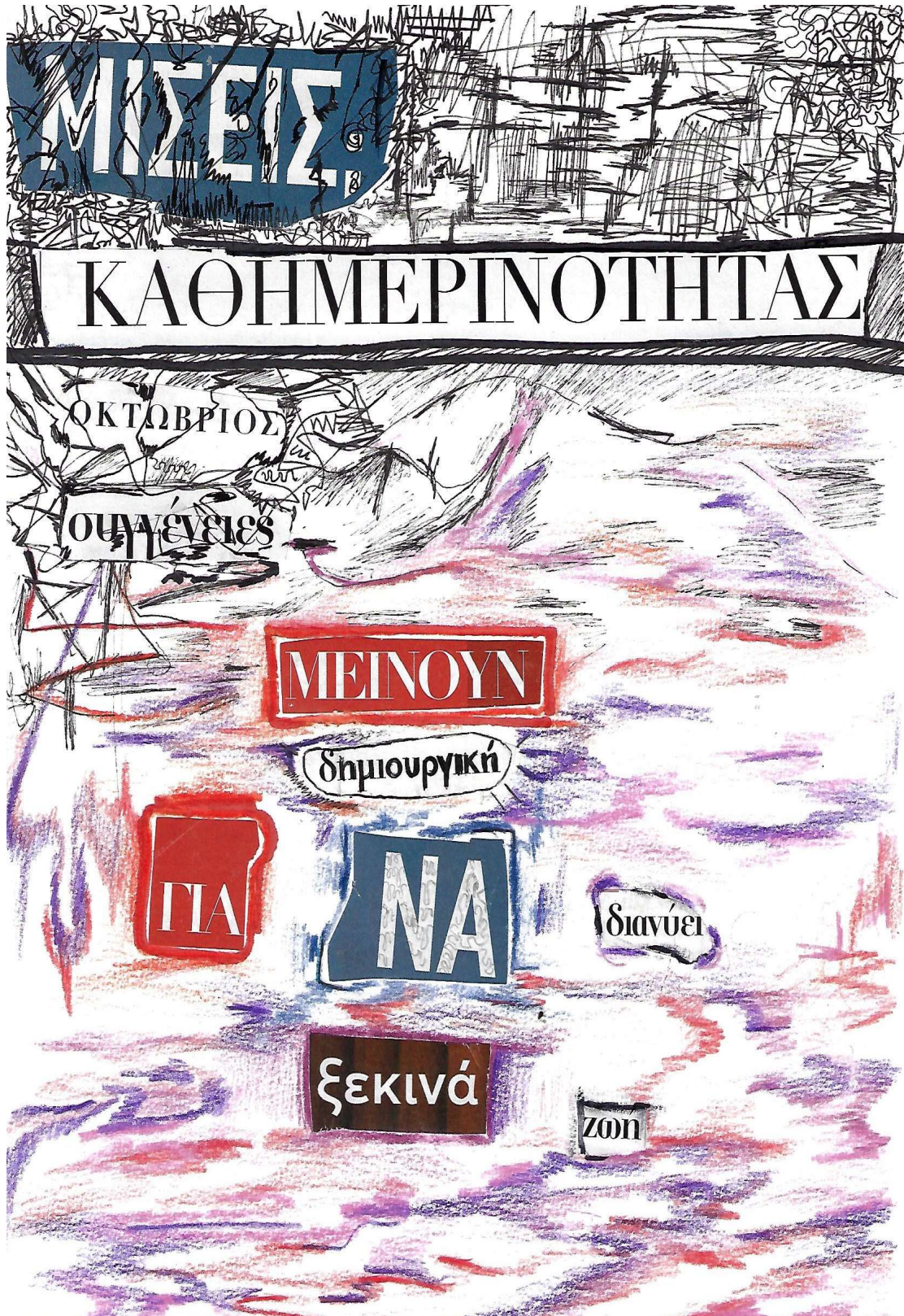




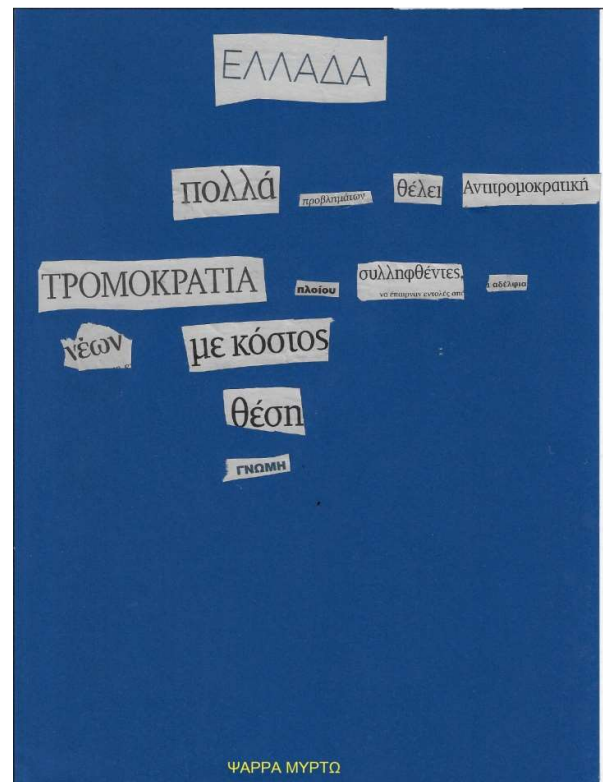
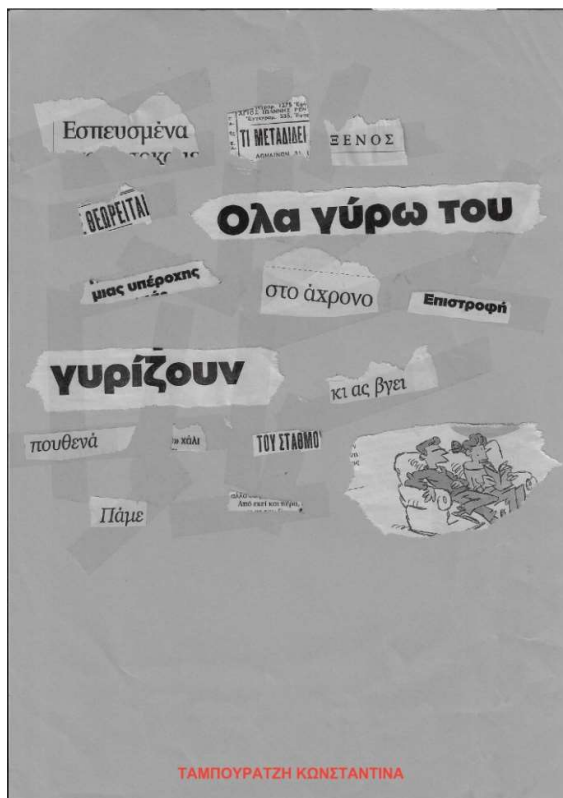
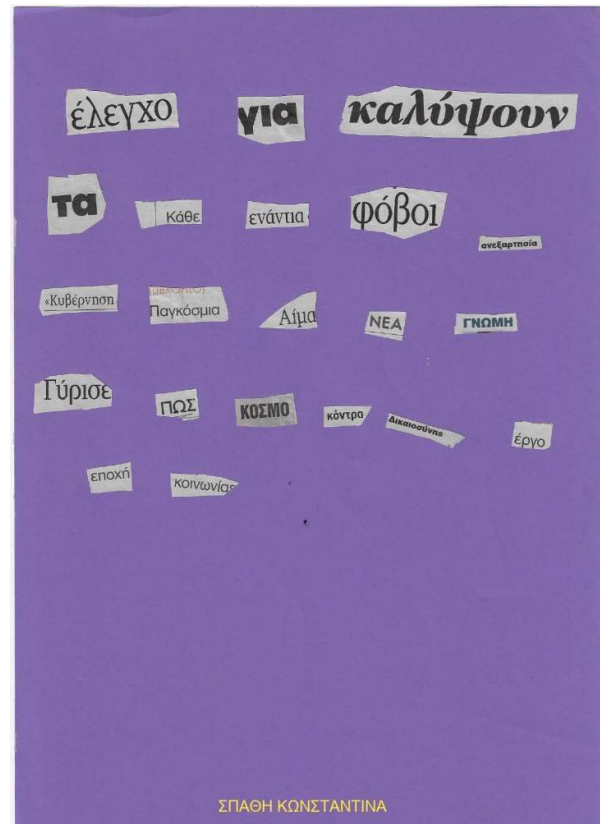
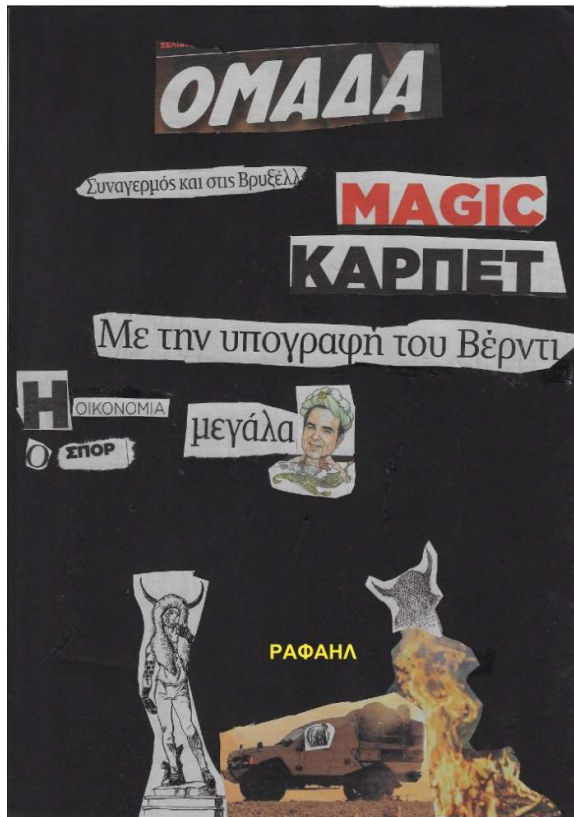


Bilderabfolge 4 . Die dadaistischen Gedichte in der griechischen Sprache 6-9









Die dritte Unterrichtsstunde (vgl. Unterkapitel 4.3) fing mit einem Gespräch über Kunst zwischen den SuS und der Lehrperson anlässlich ihrer Gedichte an. Dadurch konnten ihre Vorstellungen und ihre Anschauungen darüber festgestellt werden, was Kunst für sie persönlich bedeutet, was ein sehr interessantes Verfahren darstellte. Nach der Präsentation der Dada Kunstbewegung mithilfe des Videos (online<sup>9</sup>) wurde die Neugier der Lernenden über diese alternative Kunstbewegung und deren Anschauung darüber, was Kunst ist, angeregt. Demzufolge haben sich die Lernenden für eine Recherche über die künstlerische und literarische Kunstbewegung des Dadaismus in Gruppen entschlossen. Eine Aktivität, die auch in der vierten Unterrichtsstunde am 7. April fortgesetzt wurde. Es konnte beobachtet werden, dass die SuS mit großer Motivation über neue Informationen recherchiert haben, über die sie sich positiv oder negativ ausdrückten. Ebenso motiviert haben sie in der Gruppe darüber gesprochen, wie sie ihr Material präsentieren werden. Rollen innerhalb der Gruppe wurden aufgeteilt und die Form der Präsentation wurde diskutiert.

Diese Präsentation musste leider nach den Osterferien verschoben werden und die Fortsetzung der Recherche und die Vorbereitung der Präsentation mussten zwangsläufig ebenso in den Osterferien vollendet werden, was zum Unterbrechen der Aktivität geführt hat.

Nach den Osterferien wurde mit dem Szenario fortgesetzt, trotzdem musste festgestellt werden, dass nur wenige SuS an der Aktivität der Recherche weitergearbeitet haben. Deshalb hielt ich als nützlich einzugreifen, sodass diese Problemsituation bewältigt werden konnte. Aus diesem Grund wurde diese Unterrichtsstunde genutzt, sich an die Aktivität zu erinnern und sie fortzusetzen. Die anfängliche Unwilligkeit, die immer nach Ferien zu bemerken ist, ließ mit dem Verlauf der Unterrichtszeit nach.

---

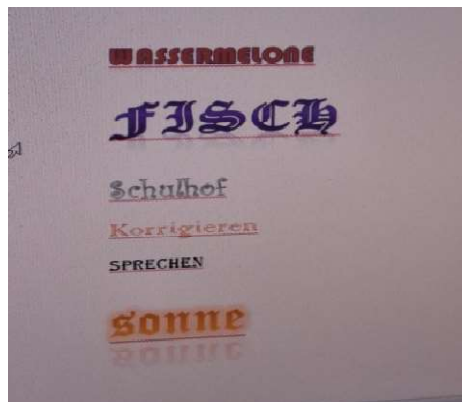
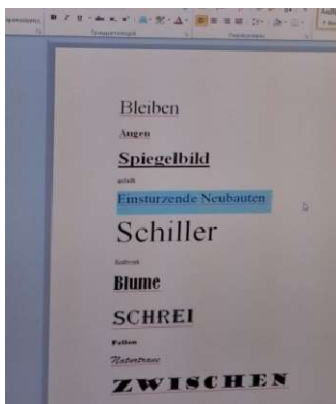
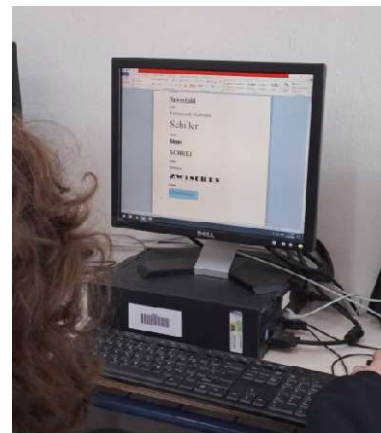
<sup>9</sup> Video: „Dadaism in 8 Minutes: Can Everything Be Art? “. Online:

<https://www.youtube.com/watch?v=U4WITijUNc0>

In der 5. Unterrichtseinheit des Szenarios (vgl. Unterkapitel 4.3) wurden die Präsentationen der SuS im Plenum vorgeführt. Bedauerlicherweise musste auch in dieser Unterrichtseinheit festgestellt werden, dass nur manche Lernenden an der Präsentation teilnehmen wollten, die ferner nicht von allen Gruppen vorbereitet worden ist.

Dass die anfängliche Begeisterung und die Motivation der Lernenden nachgelassen hat, ist durch die Unterbrechung der Recherche zu erklären, eine Aktivität, die meines Erachtens nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie als Gruppenarbeit im Klassenraum durchgeführt wird.

In der 6. Unterrichtseinheit (vgl. Unterkapitel 4.3) des Szenarios haben die SuS ihre fünfzehn deutschen Lieblingswörter ausgewählt und sie an den Computern stilistisch erarbeitet haben. Es konnte beobachtet werden, dass diese Aktivität den SuS gefallen hat und demzufolge ließen sich wieder eine zunehmende Motivation und eine begeisterte Teilnahme am Verfahren feststellen.



In der 7. Unterrichtseinheit (vgl. Unterkapitel 4.3) war es der Zeitpunkt der Erstellung einer dadaistischen Gedichts-Collage von den SuS mit den von ihnen ausgewählten deutschen Wörtern. Es war zu bemerken, dass die Lernenden mit großer Begeisterung in Gruppen gearbeitet haben. Sie haben sich Zeit genommen und Fotos aus Zeitschriften ausgesucht oder an anderen Arten oder Materialien gedacht, ihre Gedichte auch stilistisch zu bereichern, was besonders ihre Motivation bestätigte.



## 78





Bild 9 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 1





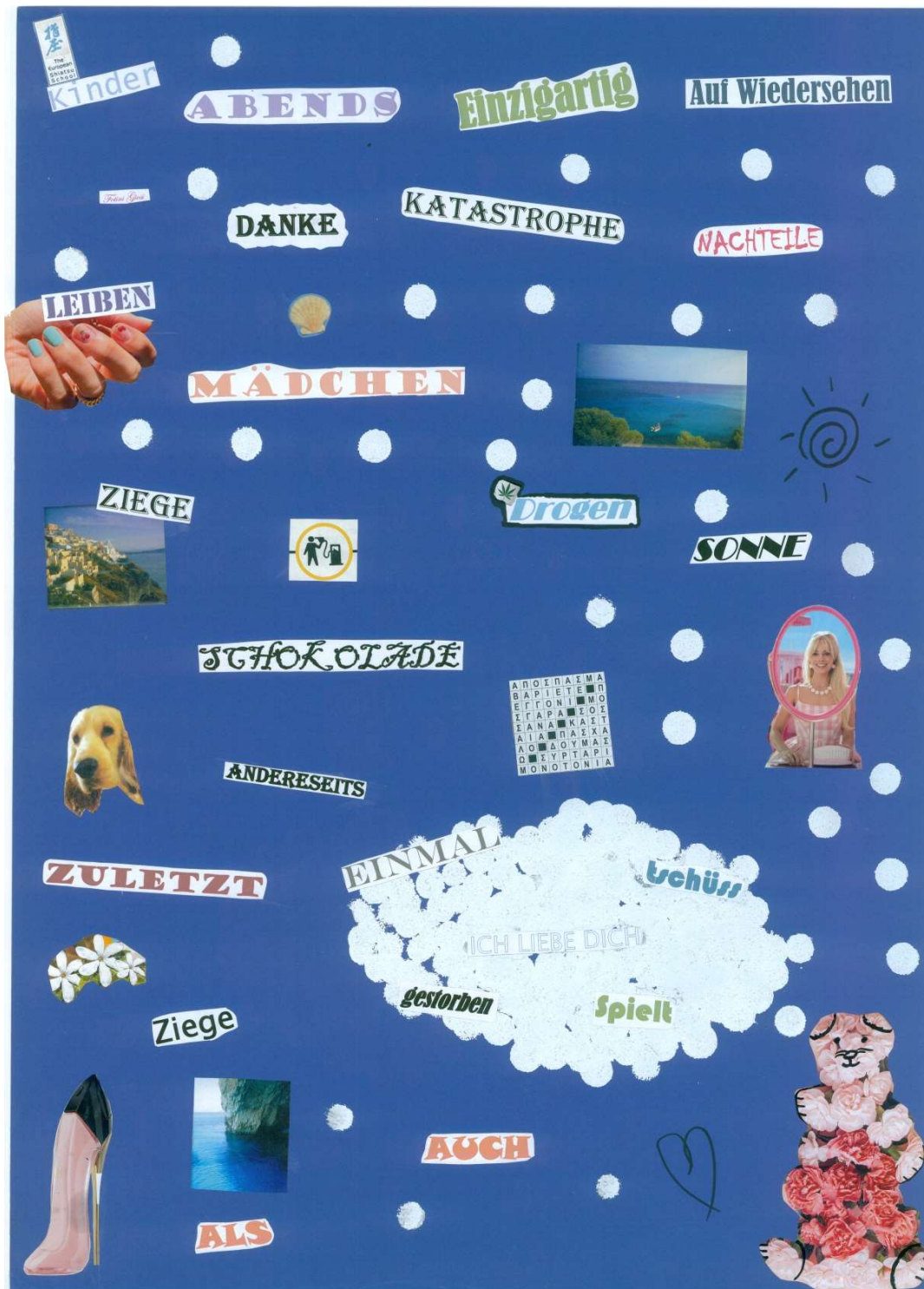


Bild 11 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 3





Bild 13. Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 5





Bild 14 . Ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache 6

Schließend folgte die 8. Unterrichtsstunde (vgl. Unterkapitel 4.3) mit der Präsentation der deutschen Gedichte in Form einer Performanz. Die anfänglichen Hemmungen und Widersprüche wurden schnell überwunden und jede Gruppe hat ihre Präsentation vorbereitet und erprobt. Daraufhin wurden die Gedichte mit großer oder vielleicht auch nicht so großer Begeisterung präsentiert und gleichzeitig mit den Handys gefilmt und kurze Videos wurden mit den Performances aufgenommen. Am Ende der Aktivität konnte der Enthusiasmus der SuS leicht festgestellt werden und auch die Tatsache, dass die Lernenden großen Spaß dabei hatten. Die Videos mit den Performanzen sind unter folgendem Link zu finden:

<https://drive.google.com/drive/folders/15rKjWbxEjcJnWzQF9M8bRRWoWSH8GVl?usp=sharing>

Hier muss auch erwähnt werden, dass sowohl die griechischen als auch die deutschen Gedichte an der Kunstaussstellung des Kunstgymnasiums teilgenommen haben. Es konnte sofort bemerkt werden, wie stolz die Lernenden darauf waren.

In der 9. Unterrichtsstunde erfolgte die Evaluation des Szenarios von den SuS. Die Lernenden haben willig den Evaluationsfragebogen beantwortet (siehe Anhang D) , dessen Ergebnisse folglich erläutert werden (siehe Anhang E).

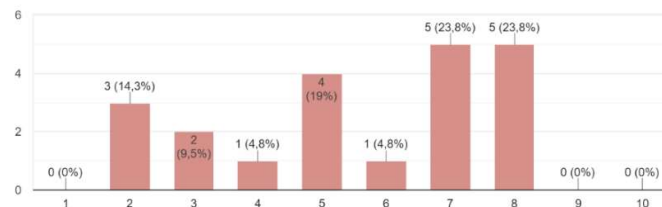
### **Ergebnisse anhand des Evaluationsfragebogens**

Nach der Vollendung der Aktivitäten folgte die Evaluation des Szenarios, die einen erforderlichen Schritt einer Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtseinheiten darstellt. Es muss nämlich festgestellt werden, ob die Lernziele des Szenarios erreicht worden sind und zusätzlich inwiefern die anfängliche Absicht die SuS für den Deutschunterricht zu begeistern erzielt worden ist. Dieses Verfahren setzt die Teilnahme der Lernenden voraus, so dass die Evaluation einen Einblick für die Lehrkraft in die Erfüllung der Ziele des Szenarios aus der Anschauung der Lernenden erlaubt. Außerdem muss auch betont werden, dass eine Evaluation weiterhin erforderlich ist, da dadurch die möglich aufgetretenen Schwierigkeiten oder Misserfolge dokumentiert und eventuell verbessert werden können (Ehnert/Möllering 2001b:125), so dass gelungene Unterrichtseinheiten bzw. zu späterem Zeitpunkt und natürlich modifiziert verwendet

werden können (ebd.:128). Aus diesem Grund wurde ein Evaluationsfragebogen von mir erstellt (siehe Anhang D), dessen Beantwortungsergebnisse zur Bewertung des Szenarios beitragen. Sowohl die Lehrkraft als auch die SuS bekommen Aufklärung darüber, wie erfolgreich das Szenario und die damit gebundenen Lernprozesse abgelaufen sind.

Auf die erste Frage inwieweit die Aktivitäten des Szenarios, die mit dem Dadaismus zu tun hatten, die Ansicht der SuS über Kunst geändert haben, haben 11 von den 21 Lernenden positiv beantwortet, indem sie 6, 7 oder 8 von der 10stufigen Likert Skala auswählten. Sechs Lernende antworteten negativ und 4 neutral (siehe Tabelle 1).

Κατά πόσο οι δραστηριότητες του σεναρίου για το ντανταϊσμό άλλαξε την αντίληψή που είχατε για την τέχνη;  
21 απαντήσεις

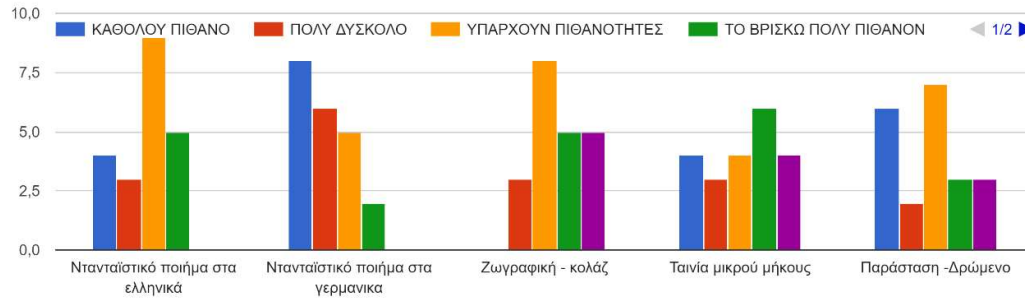


**Tabelle 6. Der Einfluss des Szenarios auf die Wahrnehmung von Kunst**

Anhand dieser Antworten ergibt sich eine positive Reaktion auf die Kunstbewegung des Dadaismus, was auch manche Antworten auf die Fragen der Erweiterung des Szenarios (siehe Anhang E) der Lernenden zeigen. Es wurde geschrieben, dass das Projekt geholfen hat, die Kenntnisse darüber zu erweitern, was Kunst bedeutet und die Betrachtung über Kunst zu verändern.

Von weitgehendem Interesse sind die Beantwortungsergebnisse auf die Frage, ob die SuS es möglich finden, in der Zukunft ein vom Dadaismus beeinflusstes Kunstwerk zu schaffen. Die Auswertung der Ergebnisse weist nach, dass es die meisten SuS für *sehr möglich* oder *fast sicher* halten, in der Zukunft ein vom Dadaismus beeinflusstes Kunstwerk, wie z.B. ein dadaistisches Gedicht in der griechischen Sprache oder ein Bild bzw. Collage zu schaffen. Für *unmöglich* hält die Mehrheit der SuS ein dadaistisches Gedicht in der deutschen Sprache zu schreiben und *fast sicher* oder *wahrscheinlich* finden es die SuS, einen Kurzfilm zu drehen.

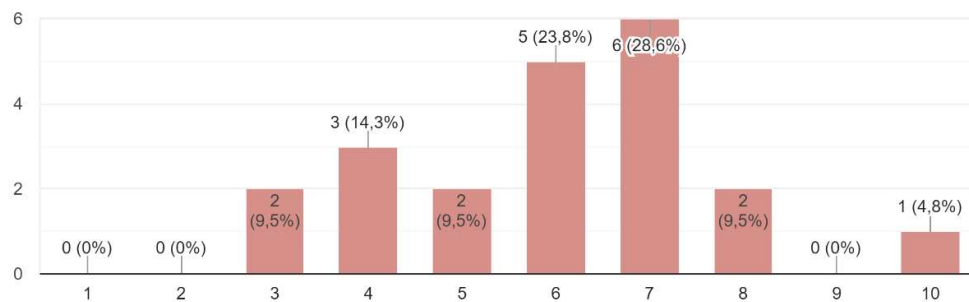
Πόσο πιθανό το βρίσκεis να δημιουργήσεις κάτι στο μέλλον επηρεασμένος/η από το ντανταϊστικό κίνημα;



**Tabelle 7. Die Wirkung des Kunstunterrichts auf die SuS**

Einen weiteren Aspekt, der von den SuS bewertet werden sollte, stellt die Förderung der Fremdsprache durch die Durchführung des Szenarios dar. Auf die Frage, inwiefern das Szenario das Bereichern des Wortschatzes der deutschen Sprache gefördert, empfindet die Mehrheit der Lernenden den Antworten nach, dass es bei der Verbesserung des Wortschatzes beigetragen hat. 53 % der SuS sind der Ansicht, dass das Szenario „ziemlich oder sehr beigetragen hat“ und 15% haben ausgedrückt, dass ihr Wortschatz „stark“ erweitert worden ist.

Κατά πόσο βοήθησε το σενάριο να εμπλουτίσετε το λεξιλόγιο σας στη γερμανική γλώσσα;  
21 απαντήσεις

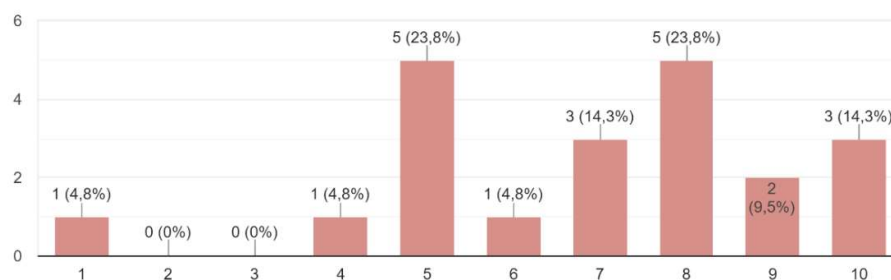


**Tabelle 8. Beitrag des Szenarios auf den DaF-Wortschatz**

Die folgende Frage, inwiefern das Szenario den SuS geholfen hat einen Text, in diesem Fall ein Gedicht, in der deutschen Sprache zu verfassen, haben alle SuS positiv beantwortet. 10 SuS von den 21 (etwa 50%) fühlen, dass es „sehr bis äußerst geholfen hat“ und 30% fühlen, dass es ziemlich geholfen hat. Meinem Erachten nach kann gesagt werden, dass sich Erfolgsergebnisse erwiesen haben, was das Lernziel zur Entwicklung der Fremdsprache angeht.

Κατά πόσο σας βοήθησε το σενάριο να δημιουργήσετε ένα κείμενο (ποίημα) στη γερμανική γλώσσα.

21 απαντήσεις



**Tabelle 9. Beitrag des Szenarios auf die künstlerische Kreativität**

Zuletzt muss auf die Bewertung der Aktivitäten, an denen die Lernenden während der Entwicklung des Szenarios teilgenommen haben, eingegangen werden. Da die Aktivitäten den Hauptkern eines projektorientierten Szenarios darstellen und die SuS zu einem handlungsorientierten Lernen veranlassen, bestimmt ihre Bewertung auch den Erfolg des Szenarios selbst. Auf die Frage, wie ihnen die verschiedenen Aktivitäten gefallen haben, hat den meisten SuS (mehr als die Hälfte) die Erstellung eines dadaistischen Gedichts in der deutschen Sprache „sehr (11 SuS) oder äußerst viel (3 SuS) gefallen“. Auch von den Antworten in dem entsprechenden Arbeitsblatt (siehe Anhang) lässt sich leicht feststellen, dass die SuS diese Aktivität als besonders außergewöhnlich und vergnüglich ausgewertet haben und haben sie als eine Aktivität bezeichnet, die öfter in einem Sprachunterricht stattfinden sollte. Diese wurde demzufolge sehr positiv und mit Begeisterung bewertet.

Die folgende Aktivität der Auswahl und stilistischen Bearbeitung ihrer 15 Lieblingswörter der deutschen Sprache von den SuS wurde gleichermaßen sehr



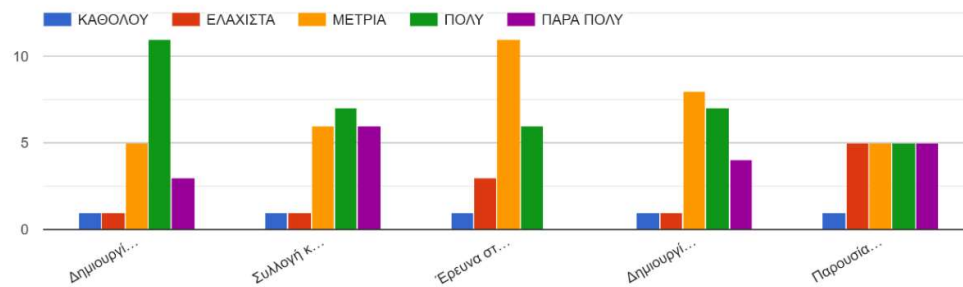
positiv bewertet. Mehr als die Hälfte der Lernenden (13 SuS von den 21) haben geantwortet, dass ihnen die Aktivität der Auswahl und Bearbeitung der deutschen Wörter am Computer „äußerst oder sehr“ gefallen hat und 6 SuS haben geantwortet, dass ihnen die Aktivität „ziemlich“ gefallen hat. Nur zwei Lernende haben die Aktivität negativ beurteilt, indem sie antworteten, dass sie ihnen „überhaupt nicht“ oder „wenig“ gefallen hat.

Von großem Interesse ist die fast negative Bewertung der Aktivität der Recherche über den Dadaismus in Gruppen. Mehr als die Hälfte der Lernenden (11 SuS) hat ausgedrückt, dass ihnen die Aktivität nur „ziemlich“ gefallen hat, während die Aktivität nur 6 Schülern „äußerst“ gefallen hat. Ein für mich überraschendes Ergebnis, da 47% der Lernenden im ersten Fragebogen (siehe Anhang A), nach dessen Ergebnisse das Szenario geplant worden ist, ausgedrückt haben, dass sie Recherche mögen. Das könnte meinem Erachten nach daran liegen, dass die Osterferien begannen am Zeitpunkt, wo die Aktivität durchgeführt werden sollte. Demzufolge waren die SuS gezwungen, die Recherche zu Hause fortzusetzen. (vgl. Unterkapitel).

Ebenso überraschend war, dass im Vergleich zu der Aktivität der Erstellung des dadaistischen Gedichts in der griechischen Sprache, wurde die entsprechende Aktivität in der deutschen Sprache zwar positiv bewertet, aber nur 7 SuS haben ausgedrückt, dass sie ihnen „äußerst“ gefallen hat während es in der vorher beschriebenen Aktivität (vgl. Unterkapitel 4.3) 11 SuS waren. Trotzdem hat die Mehrheit der Lernenden die Aktivität positiv ausgewertet, da noch 7 SuS die Aktivität „sehr“ gefallen hat während 8 Lernenden die Aktivität „ziemlich“ gefallen hat.

Schließlich wurde die Präsentation der Gedichte in Performanz, obwohl nicht mit der gleichen Begeisterung als positiv empfunden. 15 von den 21 SuS hat die Aktivität „äußerst, sehr oder ziemlich“ gefallen. Nur 6 Lernende haben ausgedrückt, dass sie ihnen wenig oder überhaupt nicht (1 SuS) gefallen hat. Wie schon vorher erwähnt, muss ich an dieser Stelle erwähnen, dass auch an den SuS, die an der Performanz nicht mit großer Begeisterung teilnahmen und trotz der großen Hemmungen am Ende der Aktivität festgestellt werden konnte, dass sie Spaß am ganzen Prozess hatten.

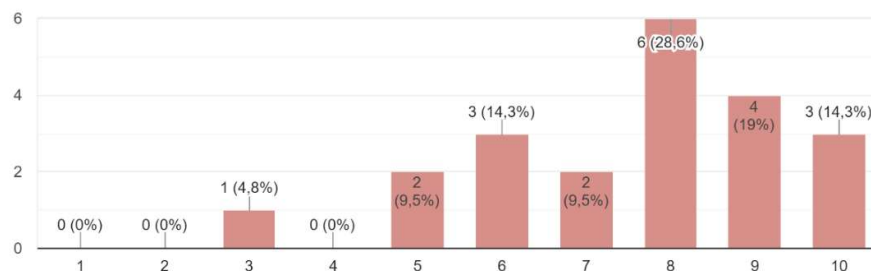
Πόσο σου άρεσαν οι παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;



**Tabelle 10. Zuneigung gegenüber bestimmten Aktivitäten**

Was das Ziel der sozialen Kompetenz und Literalität betrifft, lässt sich aus der Auswertung der Antworten auf die Frage, wie gut die SuS im Rahmen der Gruppe und der Klasse zusammengearbeitet haben, feststellen, dass die Mehrheit der SuS empfunden hat, dass sie „sehr bis äußerst gut“ zusammengearbeitet haben. Anfängliche Probleme, die zwischen manche Lernenden festzustellen waren ließen sich leicht überwinden. Nur 3 SuS waren mit der Zusammenarbeit in Gruppen nicht zufrieden, was sich dadurch rechtfertigen lässt, dass es SuS sowohl in der ersten als auch in der zweiten Lerngruppe gibt, deren Beziehung mit der Lerngruppe schon vor dem Szenario problematisch charakterisiert werden konnte. Trotz dieser Schwierigkeiten ließ sich während des Szenarios feststellen, dass diese SuS an manchen Aktivitäten erfolgreich zusammengearbeitet haben und sich in der Gruppe integrierten.

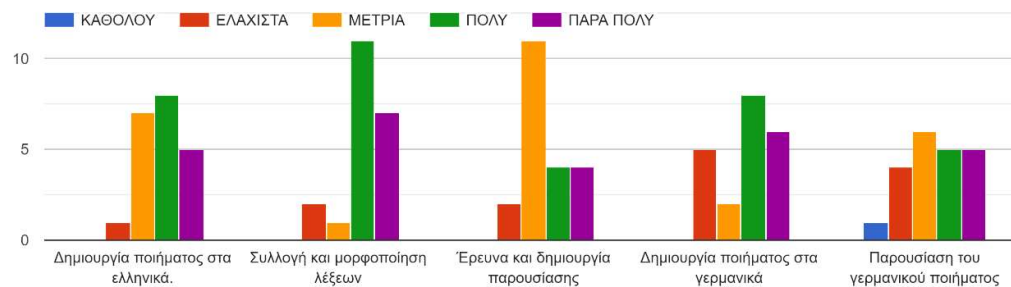
Πόσο καλά συνεργαστήκατε στο πλαίσιο ομάδας και τάξης κατά τη διάρκεια του σεναρίου;  
21 απαντήσεις



**Tabelle 11. Zusammenarbeit in der Gruppe**

Darüber hinaus muss auch der Einsatz der SuS in die Aktivitäten des Szenarios erwähnt werden, nach dem sich die Motivierung der Lernenden beweisen lässt. Aus den meisten Antworten kann ausgewertet werden, dass die SuS an den meisten Aktivitäten „sehr oder äußerst“ aktiv teilgenommen haben. Nur an der Aktivität der Recherche empfindet fast die Hälfte der Lernenden (11 SuS), dass sie nur „ziemlich“ aktiv teilgenommen haben, während bei der Präsentation des Gedichts 16 SuS geäußert haben, dass sie entweder „ziemlich“ (6 SuS) oder „sehr bis äußerst“ aktiv an der Aktivität teilgenommen haben. Daraus lässt sich die These begründen, dass nicht alle SuS auf der gleichen Weise motiviert werden können, da immer in Betracht bezogen werden muss, dass es sich immer um verschiedene Lerntypen, mit verschiedenen Vorerfahrungen und Interessen handelt (vgl. Unterkapitel 5.2.1).

Πόσο ενεργά συμμετείχετε στις παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;

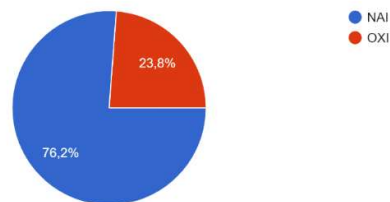


**Tabelle 12. Aktive Teilnahme je nach Aktivität**

Auf die erste Frage der Erweiterung des Szenarios wurden die Lernenden aufgefordert, mit einigen Wörtern zu beschreiben, wie sie das gesamte, kunstorientierte Szenario bewerten würden (siehe Anhang E). Auf zwei Antworten über die im Szenario behandelte Kunstbewegung des Dadaismus bin ich schon vorher im Kapitel eingegangen. Aus allen Antworten lässt sich jedoch die Erfüllung der gesetzten Ziele evaluieren, da alle SuS das Szenario als sehr interessant, außergewöhnlich, kreativ beschreiben. Sie drücken aus, dass ihnen diese Art, etwas Neues zu lernen, gefallen hat. Es wurde ausgedrückt, dass es um eine alternative, kreative Lernweise handelt, die den Lernenden sehr gefallen hat.

Die Ergebnisse der zweiten Frage der Erweiterung des Szenarios bestätigen den Erfolg des kunstorientierten Projekts, da fast 77% der Lernenden positiv auf die Frage geantwortet haben, ob sie bereitwillig an einem ähnlichen Szenario teilnehmen würden.

Θα θέλατε να κάνετε κάποιο ανάλογο σενάριο σε κάποιο άλλο θέμα;  
21 απαντήσεις



**Tabelle 13. Bereitschaft an weiteren Szenarien teilzunehmen**

Als sie gefragt worden sind, mit welchem Thema sie sich gern beschäftigen würden, gab es eine Vielfalt von ausgewählten Themen, wie z.B. Bücher, Filme und Theater, vielleicht auch eine Theateraufführung, Mode und Design und anderes. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass sich die Lernenden für weiteren Einsatz von Kunst in allen Formen in dem Deutschunterricht interessieren, wodurch die These der Wichtigkeit gerade von Kunst für die Erziehung nachgewiesen werden kann. Da der Einsatz von Kunst im Unterricht nicht nur auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz zielt, sondern vielmehr intellektuelle Fähigkeiten und moralische Haltungen einschließt und auch Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität fördert (Badstübner-Kizik 2001:4). Die Auswertung der gesamten Ergebnisse belegt weiterhin, dass durch den Einsatz von Kunst auch weitere Schlüsselqualifikationen, wie z.B. hier forschende Neugier und autonomes Lernen oder auch Reflexion, trainiert werden können (ebd. 4), (vgl. Kapitel Einleitung).

Darüber hinaus muss schließend wieder auf zwei Antworten der SuS für die Erweiterung des Szenarios eingegangen werden (siehe Anhang E), die den starken Einfluss eines kunstorientierten Unterrichts auf die Lernenden bestätigen. Die von zwei SuS vorgeschlagenen Themen eines Collages mit Bildern und sogar mit Bildern auf Zufallsfolge, was auch einen Grundgedanken der künstlerischen Bewegung des

Dadaismus darstellt, beweisen nur, wie sehr diese Kunstbewegung die Lernenden beeinflusst hat.

## **5. Kritische Evaluation & Reflexion**

Abschließend muss hier an das Thema der vorliegenden Arbeit erinnert werden, das lautet: „Der Einsatz von Kunst im DaF-Unterricht: ein konstruktivistisch orientiertes Konzept im Kunstgymnasium Athen“. Schwerpunkt der Arbeit stellt demzufolge dar, wie ein kunstorientierter Unterricht geplant werden kann und welche theoretischen Ansätze, methodische Verfahren und Aktivitäten für einen solchen Unterricht geeignet sind. Immerhin lautet meine erste Forschungsfragederartig, „wie muss ein erfolgreicher fächerübergreifender Unterricht geplant werden? Welche Aktivitäten sind für einen solchen Unterricht geeignet und können für die Lernenden ansprechend sein?“. Weiterhin war meine Absicht zu untersuchen, welchen Einfluss ein kunstorientiert geplanter Unterricht auf die Lernenden haben kann, was auch meine zweite Forschungsfrage der Arbeit darstellt, die dementsprechend lautet, „wie nehmen die Lernenden einen fächerübergreifenden Unterricht wahr? Was für einen Eindruck macht ein derartig geplanter Unterricht auf die Lernenden und inwiefern werden sie dadurch beeinflusst?“.

Bevor ich mich mit Kunst befasste, musste ich den theoretischen Rahmen für ihren Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht untersuchen. Deshalb bin ich auf den Begriff der interkulturellen Kompetenz, auf den der damit gebundenen ästhetischen Erziehung und die Aspekte des modernen landeskundlichen Fremdspracheunterrichts (vgl. Unterkapitel 1.1) eingegangen. Die in den letzten Jahrzehnten entwickelten, erlebten und miteinander verknüpften Konzepte, wie Mobilität der Bevölkerungen, Überschreitung der Grenzen und Multikulturalität haben unbestreitbar unsere Welt, wie wir sie kennen, verändert. Diese Veränderung reißt, selbstverständlich, alle Aspekte des menschlichen Handelns mit, zumal die Vorstellungen von Kommunikation und sprachlichem Handeln.

Die zwischenmenschliche Kommunikation und das harmonische Zusammenleben in unserer Zeit setzen demzufolge die interkulturelle Kompetenz voraus und die didaktischen und methodischen Ansätze der letzten Jahrzehnte haben versucht, diese

Veränderung an den Vorstellungen über Kommunikation in den FSU mittels der Landeskunde zu integrieren und diese interkulturelle Kompetenz als übergeordnetes Ziel zu betrachten. Sie wird weiterhin als eine Schlüsselfertigkeit in unserer globalisierten und multikulturellen Zeit bewertet. Da Kunst ebenso einen wichtigen Aspekt der Landeskunde und der Kultur darstellt und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht nur die didaktischen Ziele des interkulturellen Unterrichts deckt, sondern auch zur ästhetischen Erziehung beiträgt, die auch Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität ausbildet und weiterhin eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Weltanschauungen verändern kann (Badstübner-Kizik 2021:4), habe ich mich entschlossen die Kunst unter diesem Aspekt in der vorliegenden Arbeit zu betrachten.

Nach der Auseinandersetzung mit den geeigneten Methoden für einen solchen kunstorientierten Deutschunterricht, habe ich mich für das Erstellen eines fächerübergreifenden Unterrichts entschlossen (vgl. Kapitel 2). Die Gestaltung eines fächerübergreifenden, kunstorientierten Unterrichts ist ganz unterschiedlich von der eines traditionellen Unterrichts, insbesondere was die Zielsetzung und die adäquaten Aktivitäten betrifft. Die Herausforderung eines solchen Unterrichts besteht darin, ein angemessenes Szenario zu entwerfen, das geeignete Ziel, Aktivitäten und vor allem passende Inhalte erfolgreich integriert, um die kunstorientierte und interkulturelle Seite angemessen zu berücksichtigen.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens wurde demzufolge versucht ein derartiges, möglichst detailliertes Szenario zu verfassen und weiterhin mit den Lerngruppen durchzuführen (vgl. Unterkapitel 4.3). Im Mittelpunkt der Arbeit stehen nämlich nicht nur die Hinweise auf die Wichtigkeit der Interkulturalität und des Einsatzes der Kunst für den modernen Unterricht und auf die damit verbundene theoretische Begründung, sondern vielmehr die Durchführung des Szenarios in der Praxis. Durch die Praxis bezogene Umsetzung des Szenarios können die gestellten Forschungsfragen untersucht werden und durch die Evaluationsergebnisse lässt sich das Gelingen oder Scheitern des Szenarios bestätigen.

Bei dem hier behandelten Szenario ließ sich aus der Auswertung der Evaluationsergebnisse (vgl. Kapitel 4.4) während und nach seiner Durchführung

belegen, dass die Umsetzung in der Praxis erfolgreich war. Durch die Auswertung dieser Ergebnisse kann bestätigt werden, dass das Ziel der Entwicklung interkultureller Kompetenz, interkulturellen Bewusstseins und Multiperspektivität erreicht worden ist und die Aufnahme der Perspektive eines Anderen (hier der Dadaisten) erreicht worden sind. Diese Auseinandersetzung mit einer verschiedenen Kultur und deren Übereinstimmung oder Ablehnung lässt sich deutlich bei einer Antwort auf die Frage der Erweiterung des Szenarios (siehe Anhang E) feststellen. Hier wird stark die Ablehnung der Dada Kunst von einem Lernenden ausgedrückt, der schreibt, wie abstoßend Dadaismus von ihm empfunden wird. Eine Meinung, die auch stark im Unterricht ausgedrückt aber auch begründet wurde, indem sehr stark darüber argumentiert wurde. Diese Art von Auseinandersetzung ist jedoch das Erwünschte, da darüber hinaus auch nachgewiesen werden kann, wie der Einsatz von Kunst die Lernenden beeinflusst und nicht nur die interkulturelle Kompetenz sondern auch die ästhetische Erziehung fördern kann und zum ganzheitlichen Lernen führen kann (vgl. Unterkapitel 1.2.3). Weiterhin wurden die theoretischen Thesen über den Einsatz von Kunst im Fremdsprachenunterricht bewiesen, die Forschungsfragen konnten beantwortet werden und meine Hypothesen wurden bestätigt.

Aus den Untersuchungsergebnissen lässt sich folgendes schlussfolgern, was Forschungsfrage 1: „wie muss ein erfolgreicher fächerübergreifender Unterricht geplant werden? Welche Aktivitäten sind für einen solchen Unterricht geeignet und können für die Lernenden ansprechend sein?“ betrifft.

Das Einsetzen des Fragebogens am Anfang war erfolgreich. Es diente dem Erfassen der Lernausgangslage und weiterhin steuerten die aus den Antworten ergebenden Bedürfnisse der SuS die Planung des Szenarios. aDarüber hinaus konnte die These bestätigt werden (vgl. Unterkapitel 1.3, 2.2), dass sich für einen kunstorientierten, fächerübergreifenden Unterricht Aktivitäten eignen, die den Lernenden Freiraum lassen, Kooperation fördern und handlungsorientiert sind. Aktivitäten die das Kreative Lernen fördern, wie die Erstellung von Gedichten oder Collagen, die Präsentation oder Performanz, ermöglichen das ganzheitliche Lernen, das Lernen mit allen Sinnen und haben sich folglich als adäquat für das emotionale, imaginative, subjektiv bedeutsame und entdeckende Lernen – von Kulturen und Sprachen erwiesen

(Badstübner-Kizik 2019: 3). Die kreative Auseinandersetzung mit der Sprache bestätigte sich ebenso geeignet. Zuletzt haben sich anhand der Ergebnisse auch Recherche und Projektarbeit als geeignete Aktivitäten für einen derartigen Unterricht nachgewiesen. Aktivitäten, die zum entdeckenden Lernen einladen und das autonome Lernen und die forschende Neugier der SuS fördern. Anschließend muss erwähnt werden, dass solche Arbeitsweisen und Aktivitäten zwar schülerzentriert sind und Autonomie beim Lernprozess erlauben, trotzdem ist Unterstützung beim ganzen Verfahren erforderlich, wie es sich auch in dieser Studie bewiesen hat. Die Verwendung von Arbeitsblättern während der Aktivitäten des Szenarios konnte die Projektdurchführung unterstützen (vgl. Unterkapitel 4.4).

Für meine zweite Forschungsfrage: „wie nehmen die Lernenden einen fächerübergreifenden Unterricht wahr? Was für einen Eindruck macht ein derartig geplanter Unterricht auf die Lernenden und inwiefern werden sie dadurch beeinflusst?“ lassen sich folgende Schlussfolgerungen feststellen. Der Evaluationsfragebogen am Ende des Szenarios war erfolgreich. Durch die Beantwortungsergebnisse konnte die Wahrnehmung und die Interpretation von Kunst und Kultur und die Aufnahme der Perspektive eines anderen erfasst werden. Demzufolge hat sich durch die Auswertung der Ergebnisse nachgewiesen, dass ein kunstorientierter DaF-Unterricht unter Voraussetzungen Einfluss auf die Kunstperzeption der Lernenden ausüben kann. Was insbesondere in diesem Szenario der Fall war, da auch ein wichtiger Faktor für die Planung eines kunstorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts in Betracht gezogen wurde. Die Auswahl von Kunst als zu behandelndes Thema ließ sich an die Interessen und Lebenswelten der SuS anschließen. Vor allem konnte durch den Vergleich zwischen den Fragebogen vor und nach dem Szenario die Steigerung der Motivation und des Interesses der Lernenden, ihr aktives Engagement dokumentiert werden. Zugleich sind der positive Eindruck, das Gefühl der Erfüllung nach der Vollendung des Szenarios und ein möglicher Perspektivenwechsel nach der kreativen Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur festzustellen. Nicht zuletzt lässt sich aus den Untersuchungsergebnissen ergeben, dass ein derartig geplantes Szenario die Lernenden stark beeinflusst, indem



Vorstellungskraft, Gefühlswelt und Kreativität gefördert und die persönlichen Einstellungen der Lernenden beeinflusst werden (vgl. Unterkapitel 4.4).

Alle Ergebnisse dieser Arbeit, die den Erfolg des Einsatzes von Kunst im DaF-Unterricht nachweisen, können als Ausgangspunkt für zukünftige Studien dienen. Ich schließe diese Arbeit mit der Hoffnung, dass sich der Gebrauch dieser Arbeit nicht nur auf meine Praxis beschränken wird, sondern sie könnte als Inspiration anderen Lehrpersonen dienen. Auf diese Weise könnten kunstorientierte, fächerübergreifende DaF-Unterrichtseinheiten öfter an griechischen Schulen durchgeführt werden, was heute nicht der Fall ist, da heutzutage in diesem Bereich ein Mangel festzustellen ist (vgl. Unterkapitel 2.2).

Das Szenario der vorliegenden Arbeit ist am Kunstgymnasium Athen durchgeführt worden, was einen großen Vorteil erwies. Kunst als zu behandelndes Thema, knüpfte am Vorwissen der SuS und deren Interessen an. Was ich als große Herausforderung finde, ist der Einsatz eines derartigen Szenarios in anderen allgemeinen Gymnasien. Durch eine solche Studie könnte auch der Einfluss eines kunstorientierten Unterrichts an SuS, die nicht so stark an Kunst orientiert sind, untersucht werden. Weiterhin könnte das vorliegende Szenario als Anlass für die Erstellung von unterschiedlichen kunstorientierten, fächerübergreifenden Szenarien für den DaF-Unterricht dienen. Das könnte zu einer Wende an derartig gestaltete Unterrichten und ihre systematische Einführung in der schulischen Bildung führen. Besonders an den griechischen Schulen, wo der DaF-Unterricht mit negativen Einstellungen der deutschen Kultur gegenüber verbunden ist und meiner Erfahrung nach große Demotivation besonders im traditionell gestalteten Unterricht festzustellen ist, könnte der DaF- Unterricht von kunstorientierten, fächerübergreifenden Unterrichten nur profitieren. Nicht Zuletzt wäre auch eine Longitudinalstudie von großem Interesse, die die Vorteile einer fortgesetzten, wie z.B. einer jährigen oder vielleicht zwei- oder dreijährigen Auseinandersetzung der SuS mit derartig gestalteten Unterrichten nachweisen würde.

Schließend muss erwähnt werden, dass meiner Ansicht nach die wichtigsten Ziele eines mit dem Einsatz von Kunst gestalteten, interkulturellen Unterrichts ebenso erreicht worden sind. Die SuS haben Einsichten in fremden Welten verschaffen und die Auseinandersetzung mit der Kunstbewegung des Dadaismus führte zur

Entwicklung einer neuen Denkkultur. Es konnte leicht bemerkt werden, dass das Denken, Fühlen und Handeln der Lernenden miteinbezogen wurden, Kognition und Emotion wurden verbunden und nicht zuletzt die Freude am Lernen und die Begeisterung über den Unterricht waren leicht zu spüren. Ziele, die ich persönlich als wichtige Ziele aller Unterrichte ob interkulturell oder nicht halte.

## **6. Fazit**

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass die Planung und die Durchführung eines solchen kunstorientierten, interkulturellen Szenarios mit großer Mühe und Stress, viel persönlicher Arbeit und enormem Zeitaufwand von Seiten der Lehrkraft verbunden ist. Der Einsatz von Kunst stellt ein anspruchsvolles Verfahren dar, das ein detailliertes Planen, meistens eine Menge vielfältiger Unterrichtsmaterialien und von der Lehrkraft selbst erstellter Arbeitsblätter beansprucht. Faktoren, die Lehrende davon abhalten, sich einen solchen Unterricht zu trauen.

Auch bei der Durchführung des vorliegenden Szenarios entstanden Probleme besonders, was die Zeitplanung betraf, da in dieser Zeit, wo das Szenario bearbeitet wurde, die Lernenden viele Proben für andere Veranstaltungen des Kunstgymnasiums hatten. Das hatte zur Folge, dass nicht immer alle SuS in der Klasse waren, oder dass eine Aktivität auf die nächste Unterrichtsstunde verschoben werden musste, was anstrengend war und auch Enttäuschung erzeugte.

Trotz aller Schwierigkeiten und der möglichen Probleme, die auftreten können, ist es erforderlich, dass projektorientierte Unterrichtseinheiten in der modernen Schule eingeplant werden, besonders was den Deutschunterricht an den griechischen Schulen betrifft. Als Lehrkraft habe ich viele Projekte mit Schülern durchgeführt und ich habe immer wieder die gleiche Schlussfolgerung gezogen. Lernende empfinden projektorientierte, vor allem interkulturell gestaltete Unterrichte als interessanter, lehrreicher, anregender und lebendiger. Die Motivation und das Engagement am Unterricht steigen und das Lernen erfolgt auf angenehmer Weise.

Für mich war es auch mein erstes kunstorientiertes Szenario und ich muss zugeben, dass ich das Planen eines fächerübergreifenden, kunstorientierten Unterrichts anfänglich als sehr stressvoll empfunden habe. Während und nach der

Durchführung des Szenarios haben mir die SuS selbst und ihre Begeisterung, ihre Motivation und deren erfolgreiche Endprodukte (Gedichte, Videos und Präsentationen) und ihr Stolz darauf geholfen, festzustellen, wie erfrischend für den Deutschunterricht der Einsatz von Kunst sein kann.

Nach dieser Erfahrung kann ich mit Sicherheit sagen, dass der Umgang mit Kunst den Unterricht nur bereichern kann und nur positive Ergebnisse ergeben kann. Projektorientierte und insbesondere kunstorientierte, fächerübergreifende Szenarien sollten immer öfter stattfinden, da sie die Lernenden ganzheitlich im Unterrichtsverfahren einbeziehen und nur positive Gefühle beim Lernprozess auslösen. Und es stellt eine unbestrittene Tatsache dar, dass glückliche, zufriedene und motivierte Lernende auch besser lernen.

## Literaturverzeichnis

Ardiyani, DewiKartika/Yulianto, Bambang (2017). Neurodidactic-Based Learning on German Course (Deutsch) B1 Level. Research on Humanities and Social Sciences, 7(24),40-47.Online:

<https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40142/41284> (Stand: 30.03.2022).

Badstübner-Kizik, Camilla (2021): Rezension von R. Wicke: Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung. In:Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6: 1, 1-10. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2879/> (Stand : 10.05.2023).

Badstübner-Kizik, Camilla/Lay, Tristan (2019): Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht: Einführung in das Themenheft. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 1–11. Online: <http://tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>. (Stand: 16.03.2023).

Biebighäuser, Katrin (2021): Methodisch-didaktische Konzepte des DaF-und DaZ-Unterrichts. In: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: J.B. Metzler Verlag, 233-252.

Chrissou, Marios (2005): Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. In: Essener Linguistische Skripte - elektronisch (ELiSe), Universität Duisburg-Essen 5:2, 23-33. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_2\\_2005\\_chrissou.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf). (Stand: 15/12/2021).

Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovac Verlag. Online: <https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-4669-1.htm>. (Stand: 27/12/2021).

Diekmann, Wolf (2006): Mehr sprechen – weniger zappen - Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern im Selbstversuch. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 44, 11–29.

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patra: EAI.

Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patra: EAI.

Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001b). Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Bd. D. Patra: EAI.

Endres, Cornelia (2022): Empirische Forschung ~ Leitfaden für Bachelorarbeit & Masterarbeit. Online: <https://www.bachelorprint.de/forschung/empirische-forschung/>.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

Gerlach, David/ Goworr, Jürgen/ Schluckebier, Julia (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. In: Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 52, 3–19. Online: [https://courses.eap.gr/pluginfile.php/115977/mod\\_label/intro/Lernaufgaben\\_als\\_Planungsinstrumente.pdf](https://courses.eap.gr/pluginfile.php/115977/mod_label/intro/Lernaufgaben_als_Planungsinstrumente.pdf) (Stand: 30.03.2022).

Gierlinger, Erwin, Catherine Carré-Karlinger, Evelin Fuchs, und Christine Lechner. 2010. Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf195/praxisreihe\\_13.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf195/praxisreihe_13.pdf). (Stand: 07.06.2023).

Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler Verlag GmbH.

Gräsel, Cornelia (1997): Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. In: Unterrichtswissenschaft 25, 1, 4-18.

Hölscher, Petra (o.J.). Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. LIFE- Materialien. München: BMW Group München. Online:

[http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56\\_sprachen\\_lernen\\_in\\_szenarien.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf),  
(Stand: 26.10.2022).

Hölscher, P., Piepho H.E. & Roche, J. (2006). Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens (DVD mit Begleitbuch). Oberursel: Finkenverlag.

Huneke, Hans-Werner/Steinig Wolfgang (2000) :Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Mitschian, Haymo (2000): vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und –philosophischer Erkenntnisse in der Fremdsprachendidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4, 3, 1-29.

Neeb, Kerstin (2009): Chancen und Grenzen eines konstruktivistischen Unterrichtsversuch im schulischen Alltag. In: GW-Unterricht 116, 29-46. Online: [https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu\\_116\\_029\\_046\\_neeb.pdf](https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_116_029_046_neeb.pdf) (Stand: 21.4.2023).

Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe. Online: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59917/vielfalt-der-kulturbegriffe/#footnote-target-7>. (Stand: 10.03.2023).

Perels, Franziska / Schmitz, Bernhard & Van de Loo, Kirsten (2007): Training für Unterricht-Training im Unterricht: Moderne Methoden machen Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1448/pdf/Perels\\_Schmitz\\_Loo\\_Training\\_W\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1448/pdf/Perels_Schmitz_Loo_Training_W_D_A.pdf), (Stand: 12.2019).

Rainer E. Wicke (2015): Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst – Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20: 2, 77-86. Online: <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/>. (Stand: 11-03-2023).

Reich, Kersten (2010): Methodenpool. Online: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/szenario.pdf>. (Stand: 18.05.2023).

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, 2.Auflage. Tübingen: Francke.

Rotherham, Andrew J. / Willingham, Daniel T. (2010): “21st Century Skills” - Not New but a Worthy Challenge. American Educator, 17–20.

Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein, Nils/ Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Materialien Deutsch als Fremdsprache-Fadaf. Göttingen: Universitätsverlag, 4-17  
Online:[https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-183-2/MatDaF93\\_978-3-86395-183-2.pdf?sequence=3&](https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-183-2/MatDaF93_978-3-86395-183-2.pdf?sequence=3&). (Stand: 20.02.23).

Schweizerische Eidgenossenschaft - Bundesamt für Kultur (1982): Kulturdefinition UNESCO. Online: <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturdefinition-unesco.html>. (Stand: 15.03.2023).

Surkamp, Carola (Hg.) (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe, 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.

Wesołowska, Dorota (2013): Interkulturalität – Neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit. Acta UniversitatisLodziensis, FoliaGermanica, 9, 131–142.

Witzigmann, Stéfanie (2019): Die Bedeutung von Kunstwerken im bilingualen Kunstunterricht: zwischen Emotionalität und Fiktionalität – Auszüge aus einer explorativ-interpretativen Studie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 303–326. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>. (Stand: 18.03.2023).

Wolff, Dieter (2000): Sprachenlernen als Konstruktion. Eine Anmerkung zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Fremdsprachen lehren und lernen (Flul) 29, 91-105.

Wolff, Dieter (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Wolff, Dieter (2002b): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia 4, 7-14. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf) (Stand: 10.03.2023).

Zeuner, Ulrich (2001): Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Dresden: Technische Universität, Institut für Germanistik. Online: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>. (Stand: 20.02.2023).

Μητσκοπούλου, Βασιλική (2015). Μελέτη εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Αγγλική γλώσσα». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σοφός, Αλιβίζος (2011). Εκπαιδευτικό σενάριο. Πανεπιστημιακές Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ.

### **Lehrmaterial**

Video: „Eva πρωινό με το Νταντά“. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=d8bo60mAaeU>. (Stand: 20.03.2023).

Video: „Dadaism in 8 Minutes: Can Everything Be Art?“. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=U4WITijUNc0> (Stand: 20.03.2023).

### **Online Quellen**

Duden: Begriff Kultur. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur>. (Stand: 11.03.2023).

Duden: Begriff Kunst. Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kunst>. (Stand: 22.03.2023).



DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften: Begriff Kunst. Online: <https://www.dwds.de/wb/Kunst>. (Stand: 20.03.2023).

Marktforschung.de. Online: <https://www.marktforschung.de/wiki-lexikon/marktforschung/Erhebungsinstrumente/>. (Stand: 14.05.2023).

## Anhang

### Anhang A.

Fragebogen Schüler- Lehrer-Feedback: „Der Unterricht bis jetzt“

	ja	häufig	manchmal	nein
<b>Allgemeines zum Unterricht</b>				
Ich finde den Deutschunterricht spannend.				
Ich finde die Themen interessant.				
Ich lerne gern Deutsch in dieser Klasse.				
Der Unterrichtsstoff ist für mich verständlich.				
Ich kann dem Unterricht gut folgen.				
Die behandelten Themen sind aktuell.				
<b>Medien</b>				
Die Lehrerin arbeitet mit dem Buch.				
Die Lehrerin verwendet verschiedenen Medien im Unterricht (CD, Computer, Arbeitsblätter usw.)				
Die verwendeten Medien machen den Unterricht interessant.				
Ich darf selbst Materialien im Unterricht einbringen.				
<b>Die Lehrerin</b>				
Die Lehrerin ist freundlich.				

Die Lehrerin ist verständnisvoll.				
Die Lehrerin ist hilfsbereit.				
Die Lehrerin hat Geduld.				
Die Lehrerin lobt mich.				
Die Lehrerin erklärt mir, wenn ich etwas falsch mache.				
Die Lehrerin schafft es, mich für den Unterricht zu begeistern.				
<b>Das Klima im Unterricht</b>				
Ich fühle mich im Unterricht akzeptiert.				
Es herrscht eine angenehme Atmosphäre.				
Es gibt ein gutes Klima zwischen den Schülern.				
Die Lehrerin geht auf Schülervorschläge ein.				
Die Klasse hat eine gute Beziehung zur Lehrerin.				
In der Klasse gehen wir respektvoll miteinander um.				

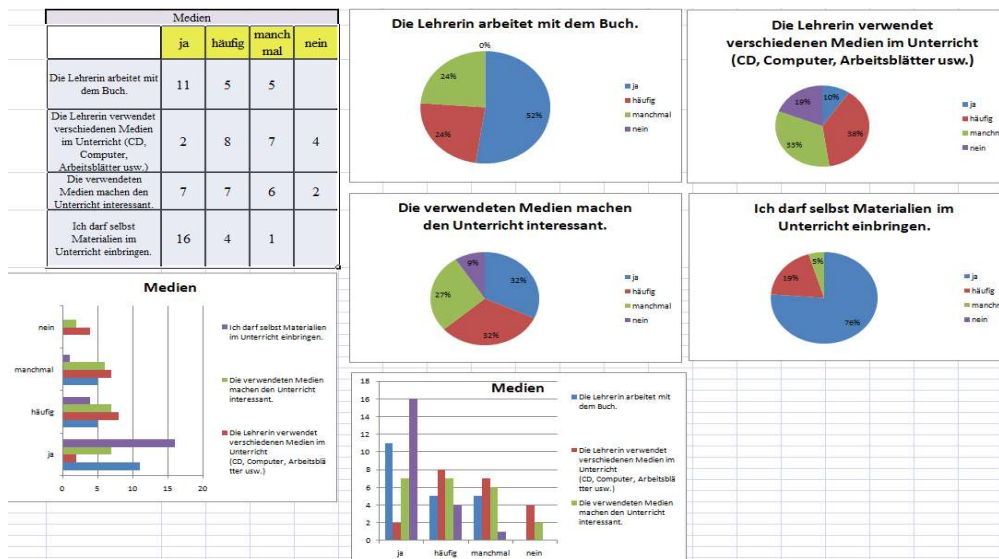
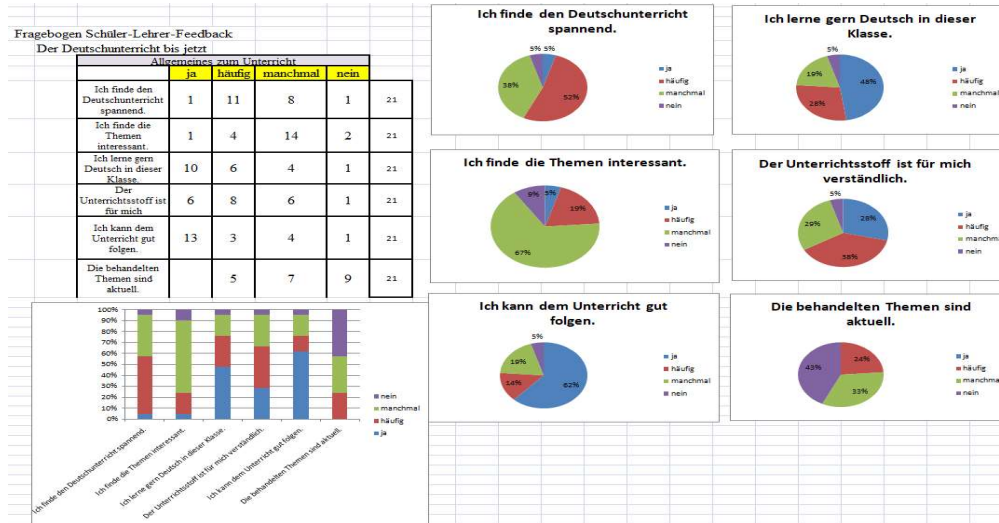
### Wie kann sich der Unterricht verbessern?

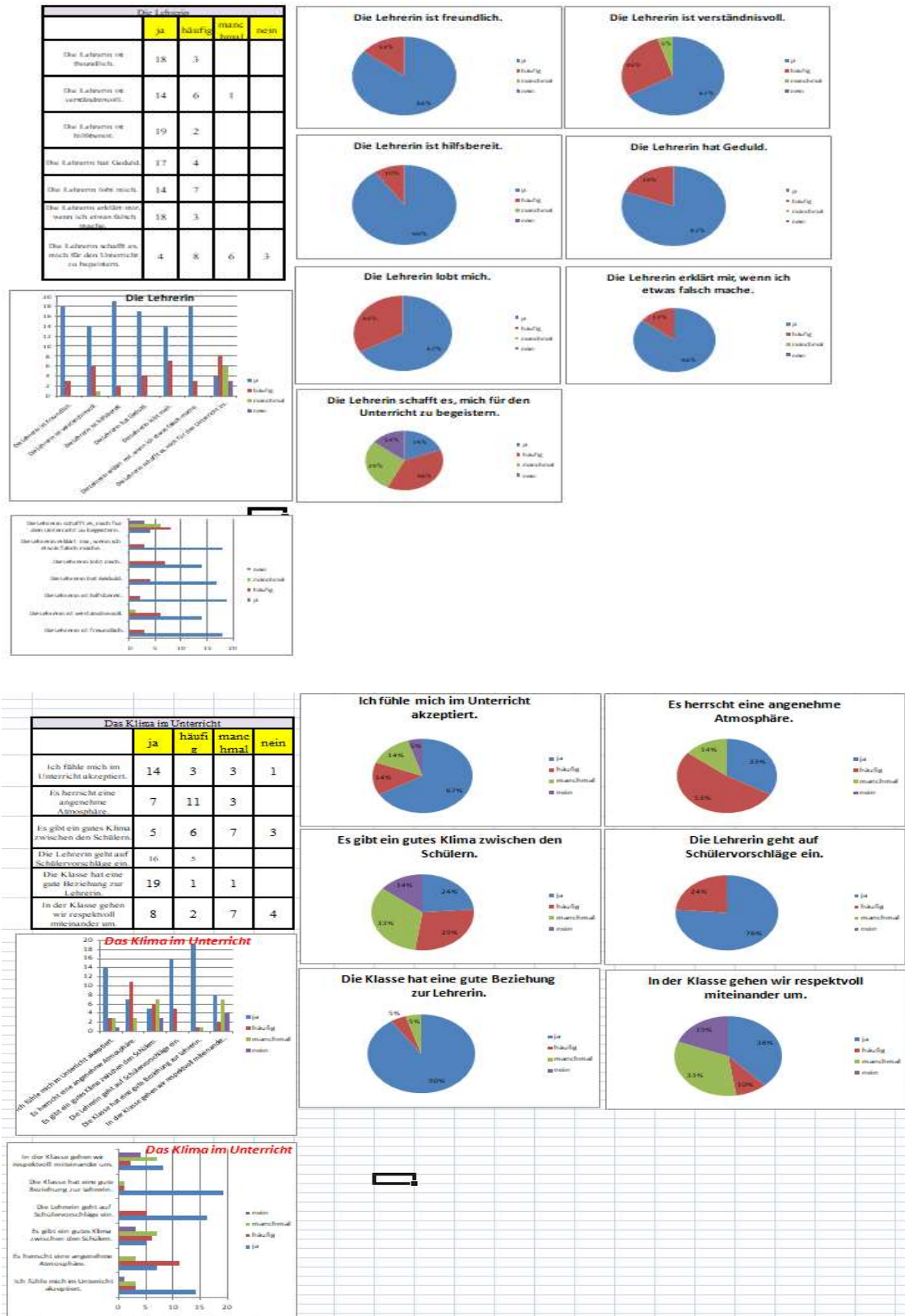
	Allein	In Gruppen	In Paaren	Im Plenum	
Ich arbeite gern					
	Mit dem Buch	Mit authentischen Materialien	Am		Anderes

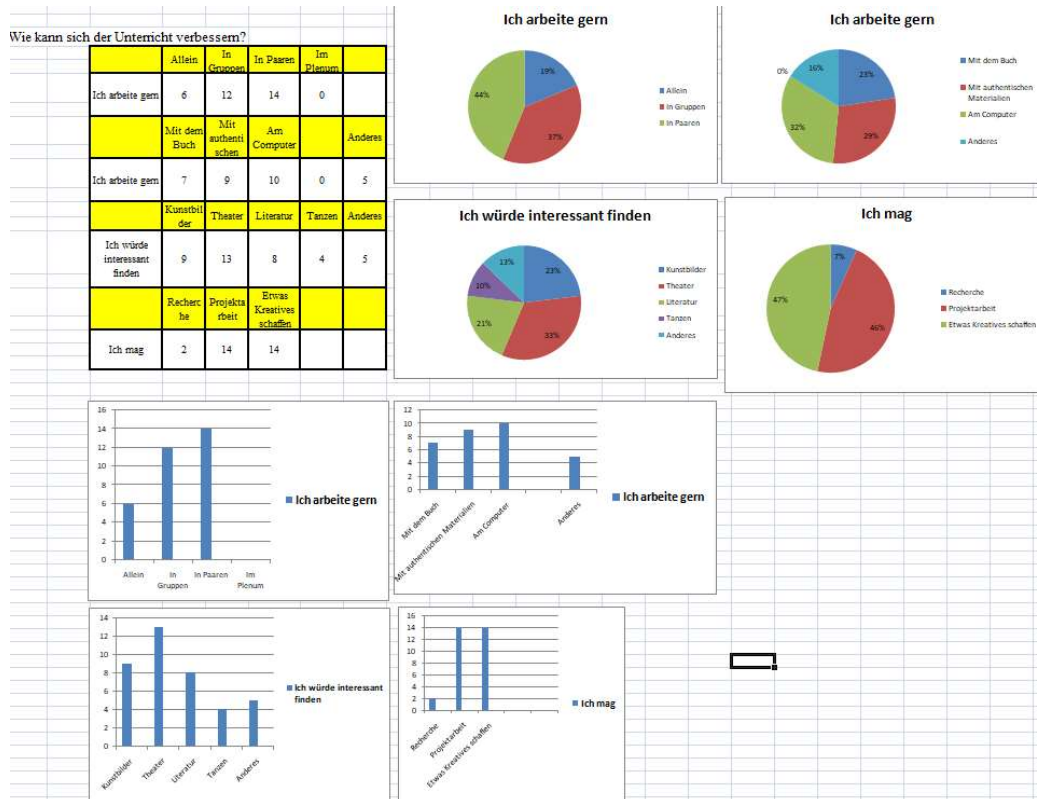
			Computer		
Ich arbeite gern					
	Kunstabilder	Theater	Literatur	Tanzen	Anderes
Ich würde interessant finden					
	Recherche	Projektarbeit	Etwas Kreatives schaffen		
Ich mag					

## ANHANG B

### B. Die Ergebnisse des Fragebogens







## ANHANG C

### ARBEITSBLÄTTER

#### ARBEITSBLATT 1

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αθήνας

Τάξη: \_\_\_\_\_

Όνομα: \_\_\_\_\_

#### **«Η Ποίηση ... αλλιώς»**

Με τη σημερινή δραστηριότητα θα γνωρίσουμε μια διαφορετική ... ποίηση  
και θα γίνουμε και εμείς ποιητές.

#### **1. Ας ξεκινήσουμε από κλασσική ποίηση.**

**ΤΟ ΑΞΙΟΝ ΕΣΤΙ Οδ. Ελύτης, «Το Άξιον εστί»**

#### **Η Γένεσις**

Τότε είπε και γεννήθηκεν η θάλασσα

Και είδα και θαύμασα

Και στη μέση της έσπειρε κόσμους μικρούς κατ' εικόνα και ομοιώσή μου:

Ίπποι πέτρινοι με τη χαίτη ορθή

και γαλήνιοι αμφορείς

και λοξές δελφινιών ράχες

η Ίος η Σίκινος η Σέριφος η Μήλος

«Κάθε λέξη κι από 'να χελιδόνι

για να σου φέρνει την άνοιξη μέσα στο θέρος» είπε

Και πολλά τα λιόδεντρα

που να κρησάρουν στα χέρια τους το φως

κι ελαφρό ν' απλώνεται στον ύπνο σου

και πολλά τα τζίτζικια

που να μην τα νιώθεις

όπως δε νιώθεις το σφυγμό στο χέρι σου

αλλά λίγο το νερό

για να το 'χεις Θεό και να κατέχεις τι σημαίνει ο λόγος του



και το δέντρο μονάχο του  
χωρίς κοπάδι  
για να το κάνεις φίλο σου  
και να γνωρίζεις τ' ακριβό του τ' όνομα φτενό στα πόδια σου το χώμα  
για να μην έχεις πού ν' απλώσεις ρίζα  
και να τραβάς του βάθους ολοένα  
και πλατύς επάνου ο ουρανός  
για να διαβάζεις μόνος σου την απεραντοσύνη.

**ΑΥΤΟΣ**

**ο κόσμος ο μικρός, ο μέγας!**

«Ο. Ελύτης, Το Άξιον Εστί, Ίκαρος»

**2. Πώς σας φάνηκε το ποίημα του Ελύτη:**

---

---

---

---

---

---

---

**3. Εσείς μπορείτε να γράψετε ένα ποίημα σαν του Ελύτη; Γιατί σας φαίνεται δύσκολο;**

---

---

---

---

---

---

**4. Το Νταντά και ο Κριστιάν Τζαρά πιστεύει ότι όλοι μπορούμε να γράψουμε ένα ποίημα:**

**<https://www.youtube.com/watch?v=d8bo60mAaeU>**

**5. Και τώρα η σειρά σας. Στο τραπέζι εργασίας θα βρείτε εφημερίδες, χαρτόνια Α3, ψαλίδια και κόλλες. Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα και γράψτε το δικό σας ντανταϊστικό ποίημα.**

#### ΠΩΣ ΝΑ ΦΤΙΑΧΝΕΤΕ ΕΝΑ ΝΤΑΝΤΑΪΣΤΙΚΟ ΠΟΙΗΜΑ

Πάρτε μια εφημερίδα.

Πάρτε ένα ψαλίδι.

Διαλέξτε από την εφημερίδα ένα άρθρο στο μέγεθος του ποιήματος που θέλετε να κάνετε.

Κόψτε με το ψαλίδι το άρθρο.

Κατόπιν κόψτε προσεχτικά τις λέξεις που αποτελούν το άρθρο και βάλτε τις μέσα σε μια τσάντα.

Ταρακουνήστε μαλακά την τσάντα.

Κατόπιν αρχίστε να βγάζετε από την τσάντα τη μια λέξη μετά την άλλη.

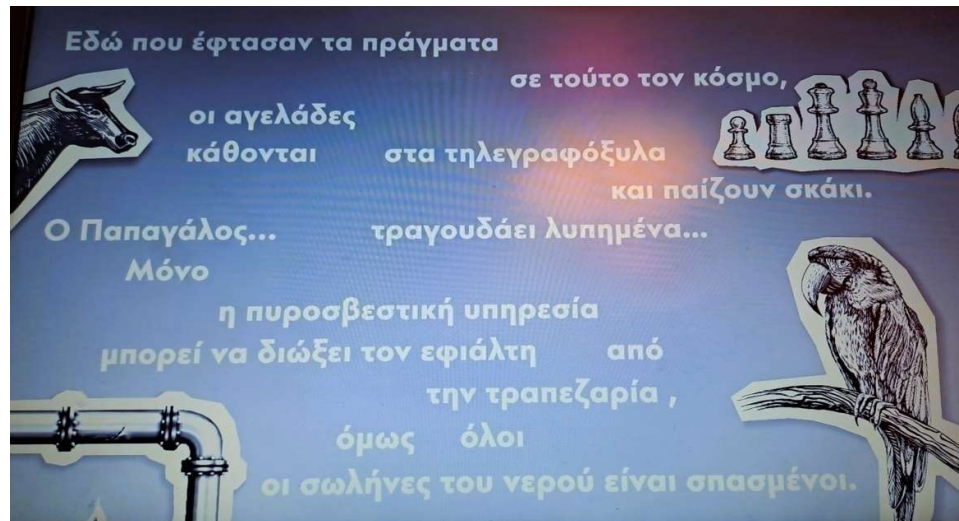
Αντιγράψτε τις ευσυνείδητα με τη σειρά που βγήκαν από την τσάντα.

Το ποίημα θα σας μοιάζει.

Και να που γίνετε ένας άπειρα πρωτότυπος συγγραφέας με μια χαριτωμένη ευαισθησία,

έστω κι αν δεν σας καταλαβαίνει το κοπάδι.

Tristan Tzara, 1920



6. Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα αυτή;

---

---

---

---

---

---

---

## ARBEITSBLATT 2

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αθήνας  
ομάδας: \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Όνομα

### Arbeitsblatt Gruppe 1

# Was ist „DADA“?

1. Informationen über „DADA“ findet ihr hier:

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%8A%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>

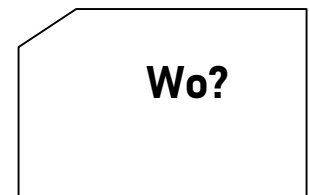
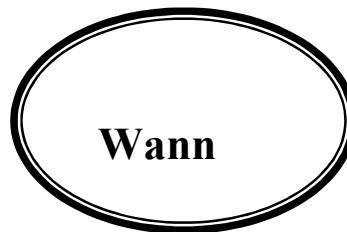
oder hier

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1853/%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%99%CE%A7%CE%A4%CE%91%20%CE%A8%CE%97%CE%A6%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%203.%20%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf>

aber auch hier

<https://www.artmag.gr/art-history/art-history/item/429-dada>

2. Recherchiert „was ist Dada?“. Findet Informationen für die folgenden Fragen.



### 3. Erstellt eine Präsentation.

Arbeitsschritte auf Griechisch

Οδηγίες.

- a. Στην πρώτη διαφάνεια θα αναφέρετε το όνομα της ομάδας σας, τα μέλη της καθώς και το θέμα που αναλάβατε (Το κίνημα του Ντανταϊσμού).
  - b. Στις αμέσως επόμενες διαφάνειες θα αναφέρετε στοιχεία για το κίνημα του ντανταϊσμού. Οι ερωτήσεις που έδωσα βοηθάνε.
  - c. Σημαντικό είναι να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με αντιπροσωπευτικά έργα του κινήματος.
  - d. Μπορείτε να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με υπερσυνδέσμους και βίντεο που θεωρείτε απαραίτητα για την πληροφόρηση των συμμαθητών σας.
  - e. Θα παρουσιάσετε την εργασία σας στους συμμαθητές σας και θα μιλήσετε όλα τα μέλη της ομάδας. Αν έχετε χρόνο μπορείτε να κάνετε πρόβα της παρουσίασης.
4. Πώς σας φάνηκε η αναζήτηση πληροφοριών και η δημιουργία παρουσίασης;  
Τι σας δυσκόλεψε Πώς συνεργαστήκατε;

---

---

---

---

---

### ARBEITSBLATT 3

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αθήνας  
ομάδας: \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Όνομα

#### Arbeitsblatt Gruppe 2

## DADA Kunst

### 1. Informationen findet ihr hier:

<http://arutv.ee.auth.gr/istoriart/artguide/movement-dada.htm>

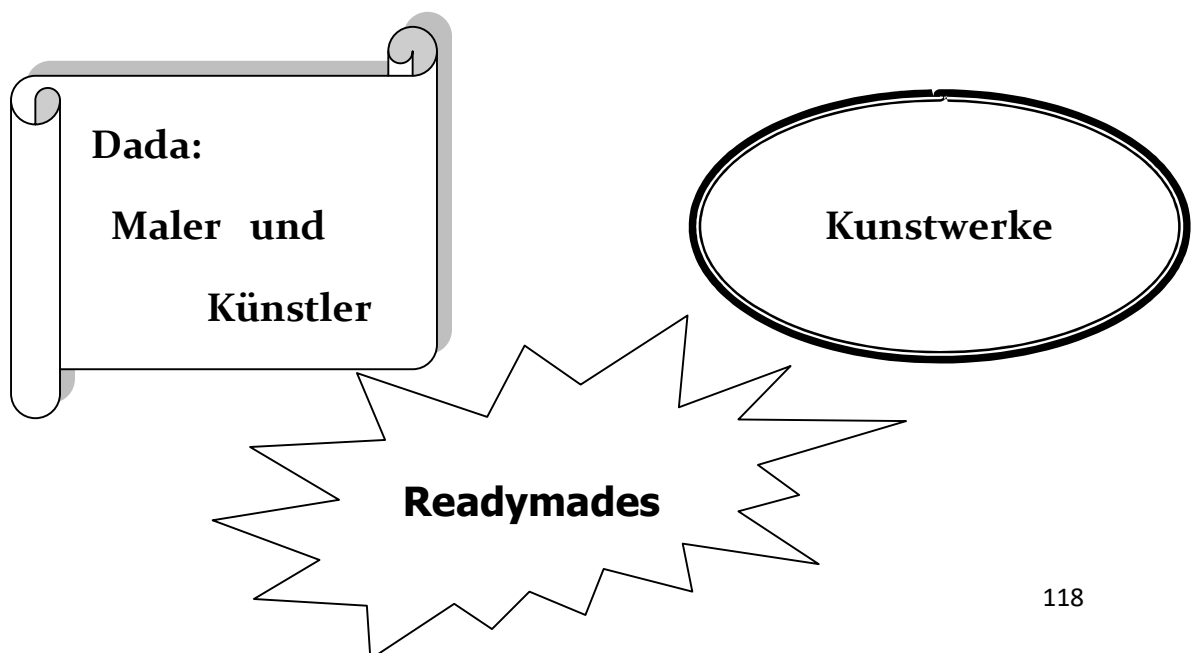
Informationen über Maler und Kunstwerke findet ihr hier:

<http://www.artcyclopedia.com/history/dada.html>

Informationen findet ihr aber auch hier:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1853/%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%99%CE%A7%CE%A4%CE%91%20%CE%A8%CE%97%CE%A6%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%203.%20%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf>

### 2. Recherchiert. Findet Informationen über Folgendes.



### 3. Erstellt eine Präsentation.

Arbeitsschritte auf Griechisch

Οδηγίες.

- a. Στην πρώτη διαφάνεια θα αναφέρετε το όνομα της ομάδας σας, τα μέλη της καθώς και το θέμα που αναλάβατε (ντανταϊστική τέχνη).
- b. Στις αμέσως επόμενες διαφάνειες θα αναφέρετε στοιχεία για την τέχνη στο Νταντα. Οι ερωτήσεις που έδωσα βοηθάνε.
- c. Σημαντικό είναι να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με αντιπροσωπευτικά έργα του κινήματος.
- d. Μπορείτε να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με υπερσυνδέσμους και βίντεο που θεωρείτε απαραίτητα για την πληροφόρηση των συμμαθητών σας.
- e. Θα παρουσιάσετε την εργασία σας στους συμμαθητές σας και θα μιλήσετε όλα τα μέλη της ομάδας. Αν έχετε χρόνο μπορείτε να κάνετε πρόβα της παρουσίασης.

4. Πώς σας φάνηκε η αναζήτηση πληροφοριών και η δημιουργία παρουσίασης;  
Τι σας δυσκόλεψε Πώς συνεργαστήκατε;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ARBEITSBLATT 4

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αθήνας  
ομάδας: \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Όνομα

### Arbeitsblatt Gruppe 3

# DADA Poesie

## 1. Informationen findet ihr hier:

<https://tofonikokouneli.com/2013/06/afieroma-texni-dada-2.html>

oder hier

<https://www.poiein.gr/2016/04/07/tristan-tzara-adhou-dhiethiaoa-adhuaioe-adhssiaonieaoodhueaio/>

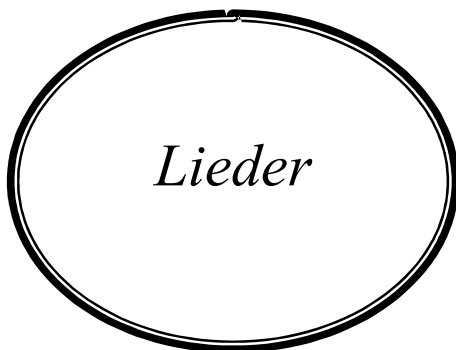
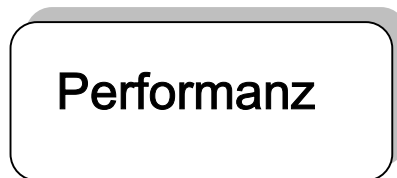
oder hier

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1853/%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9%CE%A7%CE%A4%CE%91%20%CE%A8%CE%97%CE%A6%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%203.%20%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf>

aber auch hier:

<https://www.oanagnostis.gr/o-ntantaismos-o-iperrealismos-ke-i-esthitiki-tou-sok/>

## 2. Recherchiert. Findet Informationen über Folgendes.





## 7. Erstellt eine Präsentation.

Arbeitsschritte auf Griechisch

Οδηγίες.

- a. Στην πρώτη διαφάνεια θα αναφέρετε το όνομα της ομάδας σας, τα μέλη της καθώς και το θέμα που αναλάβατε (Νταντά και ποίηση).
  - b. Στις αμέσως επόμενες διαφάνειες θα αναφέρετε στοιχεία για την ποίηση στο Νταντα. Οι ερωτήσεις που έδωσα βοηθάνε.
  - c. Σημαντικό είναι να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με αντιπροσωπευτικά έργα του κινήματος.
  - d. Μπορείτε να εμπλουτίσετε τις διαφάνειές σας με υπερσυνδέσμους και βίντεο που θεωρείτε απαραίτητα για την πληροφόρηση των συμμαθητών σας.
  - e. Θα παρουσιάσετε την εργασία σας στους συμμαθητές σας και θα μιλήσετε όλα τα μέλη της ομάδας. Αν έχετε χρόνο μπορείτε να κάνετε πρόβα της παρουσίασης.
8. Πώς σας φάνηκε η αναζήτηση πληροφοριών και η δημιουργία παρουσίασης;  
Τι σας δυσκόλεψε Πώς συνεργαστήκατε;

---

---

---

---


---

---

## ANHANG D

Fragebogen am Ende des Szenarios zur Bewertung des Szenarios


online Fragebogen in Google Forms (online: <https://forms.gle/5fN7uLqB9tw8Dnsc9>)



### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΝΤΑΝΤΑΪΣΜΟ

Αγαπητά μου παιδιά,  
Ολοκληρώνοντας το σενάριο που πραγματοποιήσαμε στο τμήμα σας για τον Ντανταϊσμό, στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό "Διδακτική της Γερμανικής Γλώσσας" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την πολύτιμη βοήθειά σας σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου και γενικότερα του μαθήματος μαζί σας. Οι ιδέες σας και η ενέργειά σας μου έδιναν δύναμη να συνεχίσω.  
Αφού λοιπόν ολοκληρώσαμε τις δραστηριότητες, έρχεται η ώρα της αξιολόγησης από τη μεριά σας. Αξιολόγηση που είναι ανώνυμη και είναι πολύ σημαντική και για τη Διπλωματική μου εργασία, αλλά και για να ξέρουμε τις διορθωτικές κινήσεις που πρέπει να κάνουμε σε μελλοντική εφαρμογή σε άλλα τμήματα.  
Σας παρακαλώ θερμά να διαθέσετε 5-10 λεπτά και να ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση μέχρι 30/5/2023.  
Με εκτίμηση και πολύ αγάπη  
Η καθηγήτριά σας Γερμανικής Γλώσσας  
Ξενοπούλου Γεωργία

[georgi Xenopoulou536@gmail.com](mailto:georgi Xenopoulou536@gmail.com) [Εναλλαγή λογαριασμού](#)

 ΔΕΝ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΤΗΚΕ

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Επιλέγω την τάξη στην οποία φοιτώ: \*

☐ Β' τάξη

☐ Γ' τάξη

[Επόμενο](#) [Εκκαθάριση φόρμας](#)

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

**Κατά πόσο οι δραστηριότητες του σεναρίου για το ντανταϊσμό άλλαξε την αντίληψή που είχατε για την τέχνη;** \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**Πόσο καλά συνεργαστήκατε στο πλαίσιο ομάδας και τάξης κατά τη διάρκεια του σεναρίου;** \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**Κατά πόσο βοήθησε το σενάριο να εμπλουτίσετε το λεξιλόγιό σας στη γερμανική γλώσσα;** \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**Κατά πόσο σας βοήθησε το σενάριο να δημιουργήσετε ένα κείμενο (ποίηση) στη γερμανική γλώσσα.** \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
ΚΑΘΟΛΟΥ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

**Πόσο σου άρεσαν οι παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;** \*

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Δημιουργία ποιήματος στα ελληνικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συλλογή και μορφοποίηση λέξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έρευνα στο διαδίκτυο και δημιουργία παρουσίασης για τον Ντανταϊσμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία ποιήματος στα γερμανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρουσίαση του γερμανικού ποιήματος στις τάξεις με μορφή δρώμενου (performance)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Πόσο ενεργά συμμετείχες στις παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;** \*

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Δημιουργία ποιήματος στα ελληνικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συλλογή και μορφοποίηση λέξεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έρευνα και δημιουργία παρουσίασης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργία ποιήματος στα γερμανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρουσίαση του γερμανικού ποιήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Πόσο πιθανό το βρίσκεis να δημιουργήσεις κάτι στο μέλλον επηρεασμένος/η \*  
από το ντανταϊστικό κίνημα;**

	ΚΑΘΟΛΟΥ ΠΙΘΑΝΟ	ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ	ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΤΟ ΒΡΙΣΚΩ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟΝ	ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η ΟΤΙ ΘΑ ΤΟ ΚΑΝΩ
Ντανταϊστικό ποιήμα στα ελληνικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ντανταϊστικό ποιήμα στα γερμανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζωγραφική - κολάζ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ταινία μικρού μήκους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παράσταση -Δρώμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Πίσω

Επόμενο

Εκκαθάριση φόρμας

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσα των Φορητών Google

#### ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Πώς σας φάνηκε το πρότζεκτ Γερμανικά και Τέχνη? Γράψτε μερικές λέξεις.

Η απάντησή σας

Θα θέλατε να κάνετε κάποιο ανάλογο σενάριο σε κάποιο άλλο θέμα; \*

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Αν επιλέξατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, γράψτε τα θέματα που θα σας ενδιέφεραν.

Η απάντησή σας

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)

Μην υποβάλετε ποτέ κωδικούς πρόσβασης μέσω των Φορμών Google.

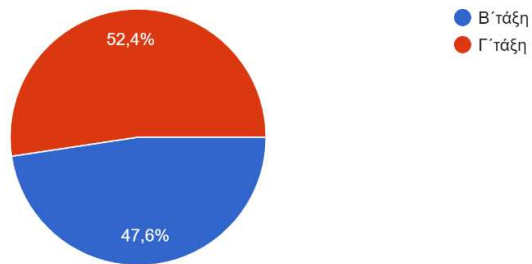
Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google. [Αναφορά κακής χρήσης](#) - Όροι Παροχής Υπηρεσιών - Πολιτική απορρήτου

## ANHANG E

### Die Ergebnisse des Fragebogens am Ende des Szenorios

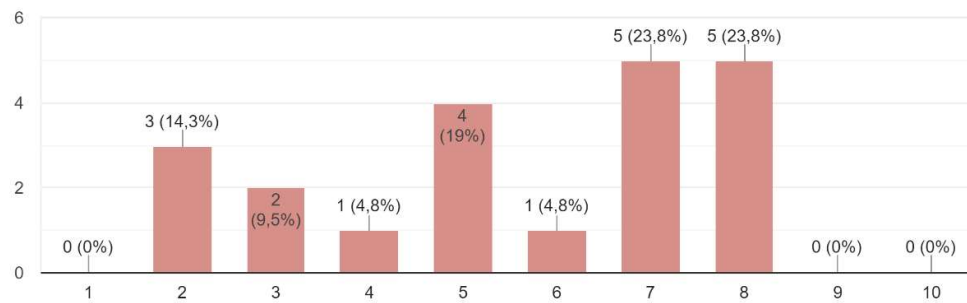
#### Frage 1.

Επιλέγω την τάξη στην οποία φοιτώ:  
21 απαντήσεις



#### Frage 2

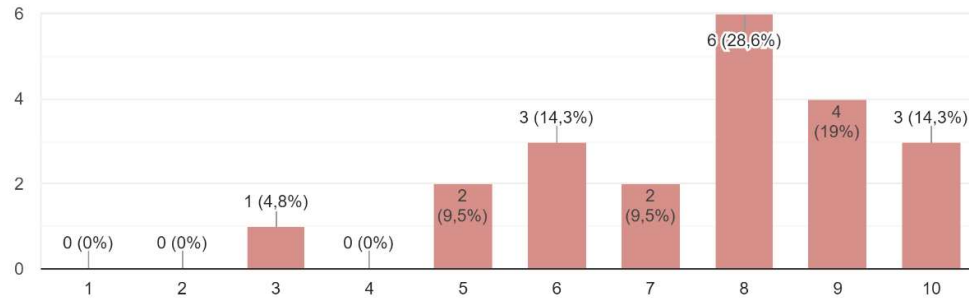
Κατά πόσο οι δραστηριότητες του σεναρίου για το ντανταϊσμό άλλαξε την αντίληψή που είχατε για την τέχνη;  
21 απαντήσεις



### Frage 3

Πόσο καλά συνεργαστήκατε στο πλαίσιο ομάδας και τάξης κατά τη διάρκεια του σεναρίου;

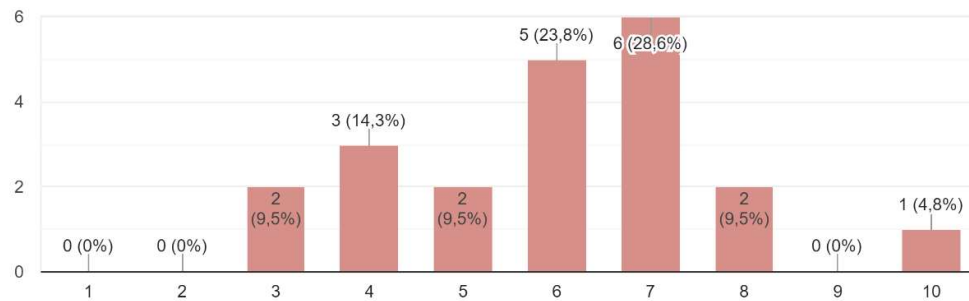
21 απαντήσεις



### Frage 4

Κατά πόσο βοήθησε το σενάριο να εμπλουτίσετε το λεξιλόγιο σας στη γερμανική γλώσσα;

21 απαντήσεις

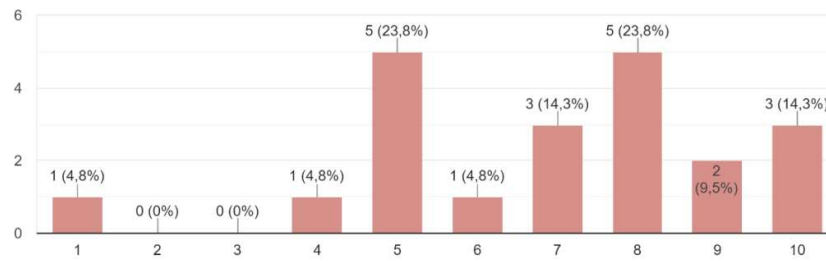




## Frage 5

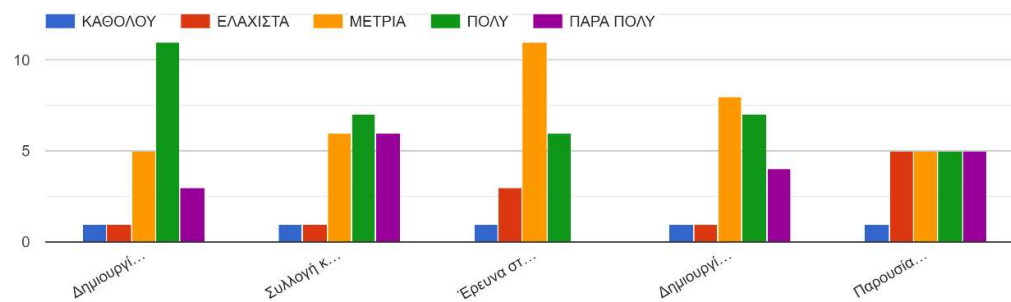
Κατά πόσο σας βοήθησε το σενάριο να δημιουργήσετε ένα κείμενο (ποίημα) στη γερμανική γλώσσα.

21 απαντήσεις



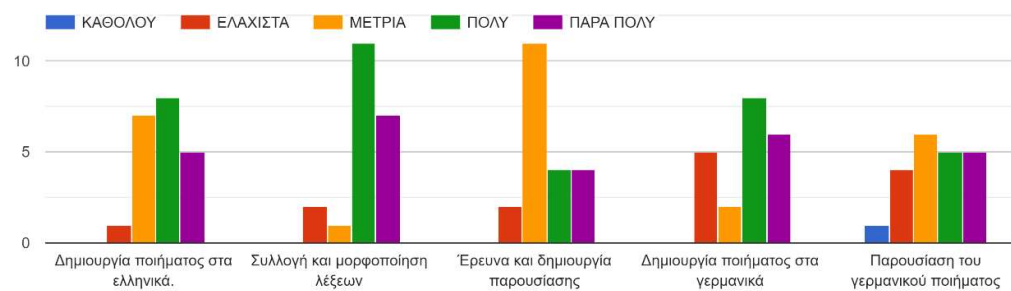
## Frage 6

Πόσο σου άρεσαν οι παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;



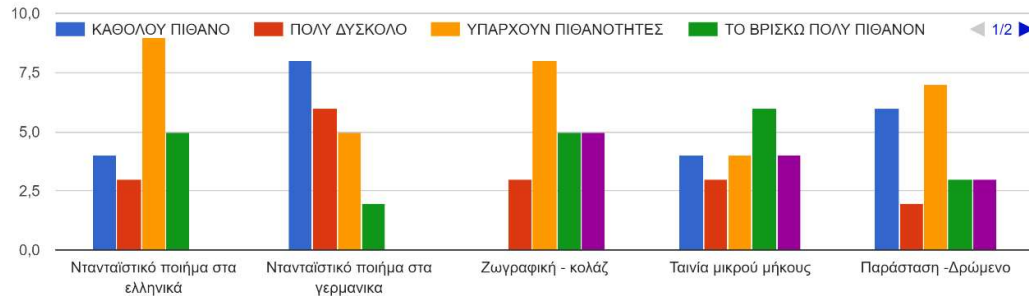
## Frage 7

Πόσο ενεργά συμμετείχες στις παρακάτω δραστηριότητες, που πραγματοποιήσαμε στο σενάριο;



## Frage 8

Πόσο πιθανό το βρίσκεις να δημιουργήσεις κάτι στο μέλλον επηρεασμένος/η από το ντανταϊστικό κίνημα;



## Frage 9

### ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

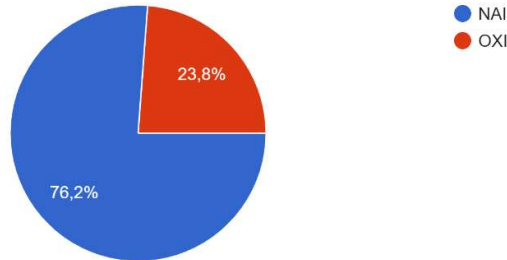
Πώς σας φάνηκε το πρότζεκτ Γερμανικά και Τέχνη? Γράψτε μερικές

λέξεις. 18 απαντήσεις

Ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από ότι είχα στο μυαλό μου και νομίζω αρκετά ενδιαφέρον  
Ήταν παρά πολύ ενδιαφέρον καθώς δεν έχω ξαναπάρει μέρος σε παρόμοιο προτζεκτ, ιδίως στα πλαίσια του μαθήματος των γερμανικών και το βρήκα αρκετά εναλλακτικό. ήταν πολύ ενδιαφέρον και μου έμαθε πολλά καινούργια πράγματα  
Ήταν πολύ ενδιαφέρον  
ήταν πολύ ενδιαφέρον  
με βοήθησε να διευρύνω τις γνώσεις μου για το τι σημαίνει τέχνη και γενικότερα να αλλάξει την οπτική μου προς την τέχνη. Μου αρέσει πολύ η ιδέα των καθόλου κανόνων στην τέχνη.  
ενδιαφέρον, πρωτότυπο, διαφορετικό  
ήταν πολύ δημιουργικό, μου άρεσε ο τρόπος μάθησης  
καλό ήταν αλλά ok δεν τρελάθηκα κιόλας  
δημιουργικό  
Ενδιαφέρον και δημιουργικό, παρά πολύ ενδιαφέρον  
Ήταν ενδιαφέρον  
Αρκετά ενδιαφέρον  
δημιουργικό, πρωτότυπο  
το πρότζεκτ του ντανταϊσμού είχε πολύ ενδιαφέρον παρόλο που εγώ απεχθάνομαι με κάθε έννοια της λέξης τον ντανταϊσμό Με βοήθησε να δω πως εξελίχθηκε ένα διαφορετικό είδος τέχνης μέσα στους αιώνες και που εισχωρώ και σε άλλα είδη τέχνης που κάποια από αυτά με εμπνέουν Τέλος θα μου άρεσε αν τον άλλο χρόνο κάνουμε κάτι παρόμοιο άλλα με ένα διαφορετικό κίνημα τέχνης  
μου φάνηκε ενδιαφέρον  
μου άρεσε πολύ

## Frage 10

Θα θέλατε να κάνετε κάποιο ανάλογο σενάριο σε κάποιο άλλο θέμα;  
21 απαντήσεις



Αν επιλέξατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, γράψτε τα θέματα που θα σας ενδιέφεραν. 15 απαντήσεις

Περιβάλλον, βιβλία, σπουδαία κτίρια, ιστορικά γεγονότα  
Εναλλακτικές μορφές θεάτρου  
δεν έχω σκεφτεί ακόμα  
θα με ενδιέφερε κάτι με χορό  
στο θέατρο σε μια παράσταση  
ίσως κάτι που έχει σχέση με την μόδα και το ντιζάιν!  
δεν ξέρω πολλά  
αναγέννηση  
κολάζ με εικόνες από εφημερίδες και άλλα  
κολάζ με τυχαίες φωτογραφίες αντί για λέξεις  
δεν με ενδιαφέρει  
ο κινηματογράφος  
άλλα κινήματα τέχνης  
Θεωρώ πως εκτός από το νταντά υπάρχουν και άλλα κινήματα παλαιότερων  
καλλιτεχνών που θα ήταν εξίσου ενδιαφέροντα Για παράδειγμα η τέχνη της  
κλασικιστικής εποχής, της παλαιολιθικής, της βυζαντινής, της μινωικής, και ύστερα  
σε νεότερες εποχές. Όπως ο σουρεαλισμός και ο υπερρεαλισμός που είναι αρκετά  
επηρεασμένα από το θέμα που πραγματοποιήσαμε. Όξους ενδιαφέρον όμως πιστεύω  
πως θα ήταν να μην ασχοληθούμε αποκλειστικά με την τέχνη της ζωγραφικής αλλά  
και του θεάτρου που για αιώνες ήταν πηγή έμπνευσης και για το χορό. Τέλος, το  
καλύτερο θα ήταν αν συνδυάζονταν όλα αυτά και στην επομένη εργασία που θα  
κάνουμε να συμπεριλαμβάνονται (κατά προτίμηση να είναι σε κοντινή εποχή με τη  
δική μας για να είναι κατανοητά τα στοιχεία την άλλης τέχνης)  
θα μου άρεσε να ασχοληθούμε με κινηματογράφο και ίσως να δούμε ταινίες μικρού  
μήκους στα γερμανικά

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.