

**TÜRKİYE'DE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLER  
ARASI ÖĞRENME VE ÖĞRETMEYE İLİŞKİN İHTİYAÇ  
ANALİZİ**

**BEDARFSANALYSE ZUR FÖRDERUNG  
INTERKULTURELLEN LERNENS UND LEHRENS FÜR  
DAF IN DER TÜRKEI**

**Pervin DOĞAN**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Pervin Dođan'ın hazırladıđı “Bedarfsanalyse Zur F¼rderung Interkulturellen Lernens Und Lehrens F¼r DaF In Der T¼rkei” bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Anabilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

Bařkan

Prof. Dr. Ayten GENÇ

¼ye (Danıřman)

Doç. Dr. řerife ¼NVER

¼ye

Prof. Dr. Dursun ZENGİN

¼ye

Doç. Dr. Çiđdem ¼NAL

¼ye

Yrd. Doç. Dr. G¼lnaz KURT

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eđitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 09 /06/2014 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../..... tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eđitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# TÜRKİYE'DE ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLER ARASI ÖĞRENME VE ÖĞRETMEYE İLİŞKİN İHTİYAÇ ANALİZİ

**Pervin DOĞAN**

## **ÖZET**

Küreselleşen dünyada kültürlerarası yeti her bireyden beklenmektedir. Gelişen bilim ve teknoloji, ulaşım ve iletişim ağının yaygınlaşmasına ve toplumların giderek yakınlaşmasına yol açmaktadır. Farklı kültürlere sahip olan insanlarla başarılı bir şekilde iletişime geçebilmek ve iletişimi sürdürebilmek için yabancı kültürün değerlerini, normlarını ve davranış kurallarını anlamak gerekmektedir. Dolayısıyla farklı kültürlerin öğrenilmesi, öğretilmesi ve farklı olana duyarlılık geliştirilmesi günümüzde kaçınılmaz bir gereksinimdir.

Yapılan araştırmalar kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde yabancı dil derslerinin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Yabancı dil derslerinde kültürlerarası öğrenmenin etkili olabilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada, Almanca öğretmenlerinin ve Alman Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarının belirlenmesinin yanı sıra yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültürlerarası öğrenmenin önemini incelemek amaçlanmıştır; yurtdışında bulunmanın olası olumlu etkileri, bulunma amacı ve süresi de araştırma değişkenlerinden biri olarak göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada araştırmacının amacı, bu konuda yapılan çalışmalar ortaya konulmuş ve konu ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Ayrıca kültürlerarası yetinin uygulama alanları ayrıntılı tanıtılmış ve yabancı dil öğretiminde kültürlerarası öğretim ve öğrenmenin önemine ilişkin çeşitli görüşlere yer verilmiştir. Ampirik çalışma uygulaması ise, Türkiye genelinde 72 Almanca öğretmenin, Erciyes Üniversitesi Alman Dili Eğitimi bölümünde okuyan 78 öğrencinin ve Kayseri ilinde 3 farklı devlet lisesinde öğrenim gören 94 öğrencinin katılımıyla, anket ve mülakat aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Kültürlerarası duyarlılığı ve kültürlerarası öğrenmenin önemini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının güvenirlik ve faktör analizlerinden olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmaya katılan Almanca öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının

kültürlerarası duyarlılıklarının yeterli olmadığı ve Almanca derslerinde kültürlerarası konuların ele alınmasındaki önemin farkında olmadıkları saptanmıştır. Buna karşın lisede ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve yabancı dile önem verdikleri ortaya konulmuştur.

Ayrıca elde edilen veriler, yurt dışı deneyiminin kültürlerarası duyarlılığa katkı sağlayabilmesi için bireyin bu bağlamdaki kazanımlarının farkında ve bilincinde olarak yurt dışına çıkması gerektiğini göstermiştir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak Almanca öğretmeni yetiştiren lisans programlarında kültürlerarası öğrenme ve öğretmeye ilişkin seminerlerin yer alması ve yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası eğitim alanındaki becerilerini geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması vurgulanmıştır. Ayrıca bu programlara bir yurt dışı döneminin eklenmesinin de yararlı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Kültürler arası yeti, kültürler arası duyarlılık, kültürler arası öğrenme, Almanca öğretmeni, yurt dışında bulunma

**Danışman:** Doç. Dr. Şerife ÜNVER, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

# **NEEDS ANALYSIS TO ENCOURAGE INTERCULTURAL LEARNING AND TEACHING FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TURKEY**

**Pervin DOĞAN**

## **ABSTRACT**

In the era of globalization, intercultural competence is expected of each individual. The development of science and technology enables advanced travel and communication possibilities, which ensure the convergence of society. To achieve a successful communication with foreign people, understanding and reflecting foreign cultural values, norms, rules of behavior and things like that are necessary. Therefore, the learning and teaching of other cultures and the development of sensitivity towards the other is an inescapable requirement.

Scientific studies show that the teaching of foreign languages plays an important role in the support of intercultural sensitivity. Therefore, intercultural learning in language teaching can be effectively designed, with the expectation that foreign language teachers have developed intercultural sensitivity. The present thesis aims to examine the cultural sensitivity of German as foreign language teachers and the students who are studying at universities and to assess the relevance of intercultural learning in foreign language lessons. The possible positive impact of living abroad, taking into account the nature and duration is particularly contemplated.

The work shows the relevance and the aim of the study, the state of research and definitions. Moreover, the application areas of intercultural competence and the opinions about intercultural teaching and learning in the foreign language teacher education are presented in detail.

The empirical study has been carried out on 72 teachers of German around Turkey, 78 students studying German as a foreign language at the University of Erciyes and 94 secondary school students from three different state schools in Kayseri, with a questionnaire and an interview. The data were analyzed by using the SPSS software program. The factor analysis and the reliability of the measurement instruments on the intercultural sensibility and the relevance of intercultural learning have shown that the results are positive.

It is empirically proven that teachers of German and students who are studying German in Turkey lack having the intercultural sensibility and they are not aware of the importance of intercultural learning in teaching German as a foreign language. For that reason, teachers neglect the issue of intercultural learning.

In contrast, it was found that secondary school pupils learning German as a second language, respect foreign cultures, and think that learning foreign languages is important.

This study also showed that the learning effects of living abroad must be differentiated according to purposes, such as education, work and family purposes.

Based on the results it is stressed that the curricula for the foreign language teacher training should necessarily include seminars on intercultural teaching and learning. and regular training courses on intercultural education for teachers of foreign languages are almost necessary. Activating it would be beneficial if the programs for foreign language teachers would include a semester abroad.

**Keywords:** intercultural competence, intercultural sensibility, intercultural learning, German as foreign language teacher, German as foreign language students, living abroad

**Advisor:** Assoc. Prof. Dr. Şerife ÜNVER, Hacettepe University, Department of Foreign Languages, Division of German Language Education

# **BEDARFSANALYSE ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLEN LERNENS UND LEHRENS FÜR DAF IN DER TÜRKEI**

Pervin DOĞAN

## **ZUSAMMENFASSUNG**

Im Zeitalter der Globalisierung wird interkulturelle Kompetenz von jedem Individuum erwartet. Die Entwicklung der Wissenschaft und Technologie ermöglicht erweiterte Reise und Kommunikationsmöglichkeiten, was zur Verflechtung der Gesellschaften führt. Um eine erfolgreiche Verständigung mit fremdkulturellen Personen zu verwirklichen, ist das Verstehen und Reflektieren von fremdkulturellen Werten, Normen, Verhaltensregeln und dergleichen erforderlich. Daher ist das interkulturelle Lernen und Lehren und die Entwicklung der Sensibilität gegenüber dem anderen eine unausweichliche Anforderung.

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass der Fremdsprachenunterricht bei der Förderung der interkulturellen Sensibilität eine bedeutende Rolle spielt. Damit interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht effektiv gestaltet werden kann, wird von Fremdsprachenlehrern interkulturelle Sensibilität erwartet. Die vorliegende Magisterarbeit untersucht einerseits die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern und DaF-Studierenden, andererseits die Einschätzung der Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. Dabei wird die mögliche positive Auswirkung von Auslandsaufenthalten unter Berücksichtigung dessen Art und Dauer besonders in Betracht gezogen.

In der Arbeit werden die Relevanz, die Zielsetzungen und zentrale Begriffe der Arbeit sowie der Forschungsstand beschrieben. Außerdem werden die Anwendungsbereiche interkultureller Kompetenz detailliert vorgestellt und Sichtweisen zum interkulturellen Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrerausbildung präsentiert.

Die empirische Untersuchung wurde an 72 DaF-Lehrern innerhalb der Türkei, an 78 Lehramt Studierenden für Deutsch als Fremdsprache der Universität Erciyes und 94 Sekundarstufenschülern aus drei staatlichen Schulen in Kayseri mittels Fragebogenverfahren und Interview, durchgeführt. Die ermittelten Daten wurden mit dem SPSS Software Programm analysiert. Die Reliabilitätsbestimmungen und

Faktoranalysen zu den Erhebungsinstrumenten zur interkulturellen Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens ergaben eine zuverlässige Erfassung der Untersuchungsgegenstände. Es konnte empirisch belegt werden, dass die DaF-Lehrer und DaF-Lehramt Studierenden in der Türkei über unzureichende interkulturelle Sensibilität verfügen und ihnen die Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht nicht immer bewusst ist und diese daher vernachlässigt wird. Im Gegensatz dazu stellte sich heraus, dass Sekundarstufenschüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, Respekt gegenüber fremden Kulturen haben und das Erlernen von Fremdsprachen für wichtig halten.

Dabei zeigte auch diese Arbeit, dass die Lerneffekte von Auslandsaufenthalten zweckgemäß differenziert sein müssen, um überhaupt das bildende Potenzial in Bezug auf interkulturelle Sensibilität ausschöpfen zu können.

In Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse wird betont, dass die Lehrpläne für die DaF-Lehrerausbildung unbedingt Seminare zum interkulturellen Lehren und Lernen beinhalten sollten und regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen zur interkulturellen Bildung für Fremdsprachenlehrer von äußerster Notwendigkeit sind. Desweiteren wäre es von Vorteil, wenn die Ausbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrer auch ein Auslandssemester beinhalten würden.

**Schlüsselwörter:** Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Sensibilität, interkulturelles Lernen, DaF-Unterricht, DaF-Lehrer, DaF-Studierende, Auslandsaufenthalt

**Betreuerin:** Assoc. Prof. Dr. Şerife ÜNVER, Universität Hacettepe  
Fremdsprachen-department, Abteilung für Deutschlehrerausbildung



## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza  
Pervin DOĞAN

## **DANKSAGUNG**

Es war ein langer und mühsamer Weg. Ich danke meinem Mann Kemal, der mich während meines gesamten Arbeitsprozesses immer ermutigt und unterstützt hat.

Mein besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin Frau Dr. Şerife Ünver, die mir immer mit Verständnis entgegengekommen ist und durch ihre wissenschaftliche Unterstützung immer hilfeleistend beigestanden hat.

## INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ZUSAMMENFASSUNG .....	vii
DANKSAGUNG .....	x
INHALTSVERZEICHNIS .....	xi
TABELLENVERZEICHNIS .....	xiv
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	xvii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....	xviii
1. EINLEITUNG .....	1
1.1 Problemstellung .....	1
1.2 Zielsetzung und Relevanz der Arbeit .....	1
1.3 Zentrale Fragestellungen und Hypothesen .....	2
1.4 Begriffsbestimmungen .....	4
1.4.1 Kultur .....	4
1.4.2 Interkulturelle Kommunikation.....	6
1.4.3 Interkulturelle Kompetenz und Sensibilität .....	8
1.4.4 Interkulturelles Lernen .....	11
2. FORSCHUNGSSTAND.....	13
2.1 Anwendungsbereiche interkultureller Kompetenz .....	15
2.1.1 Interkulturelle Kompetenz als globale Herausforderung .....	15
2.1.2 Interkulturelle Kompetenz im europäischen Rahmen .....	18
2.1.3 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht .....	23
2.2 Interkulturelles Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrerausbildung .....	29
2.2.1 Die Bedeutung interkulturellen Lehrens und Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften und Lehrerqualifika-	

tionen für interkulturellen Fremdsprachenunterricht .....	30
2.2.2 Interkulturelles Lehren und Lernen und Auslandsaufenthalte .....	32
2.2.3 Stellenwert Interkulturellen Lehrens und Lernens in der DaF- Lehrerausbildung in der Türkei.....	35
3. METHODISCHES VORGEHEN .....	38
3.1 Beschreibung der Befragungsgruppe und Datenerhebungsinstrumente.....	38
3.1.1 Fragebogenkonstruktion.....	38
3.1.2 Interview.....	45
3.2 Stichprobe .....	46
3.3. Durchführung der Untersuchung .....	46
4. BEFUNDE UND DISKUSSION .....	50
4.1 Ergebnisanalyse der Untersuchung mit DaF-Lehrern .....	50
4.2 Ergebnisanalyse der Untersuchung mit DaF-Studierenden .....	65
4.3 Ergebnisanalyse der Untersuchung mit Sekundarstufenschülern .....	73
4.4 Vergleiche der Analyseergebnisse von Lehrer - Student - Schüler .....	76
4.4.1 Vergleich der Ergebnisse zur interkulturellen Sensibilität .....	76
4.4.2 Vergleich der Ergebnisse zur Relevanz interkulturellen Lernens .....	79
4.4.3 Vergleich der Ergebnisse zu Auslandserfahrungen .....	81
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE.....	83
5.1 Schlussbetrachtung.....	83
5.2 Desiderate.....	88
QUELLENVERZEICHNIS .....	89
ANHANG .....	94
ANHANG-1 Fragebogen für DaF-Lehrer und DaF-Studierende .....	95
ANHANG-2 Fragebogen für Sekundarstufenschüler .....	97
ANHANG-3 Interview mit DaF-Lehrern über "Interkulturelle Kompetenz....	98
ANHANG-4 Orjinallik Raporu.....	99

LEBENS LAUF ..... 100

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1	: Mobilität der Erasmusstudenten in die Türkei und aus der Türkei ins Ausland.....	17
Tabelle 3.1	: Eigenwerte der Komponenten zur interkulturellen Sensibilität .....	49
Tabelle 3.2	: Eigenwert der Komponenten zur Relevanz interkulturellen Lernens im FSU .....	49
Tabelle 4.1	: Altersgruppen der beteiligten DaF-Lehrer .....	50
Tabelle 4.2	: Arbeitserfahrung der beteiligten DaF-Lehrer .....	51
Tabelle 4.3	: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer) .....	53
Tabelle 4.4	: Ausländerfahrung (DaF-Lehrer) .....	54
Tabelle 4.5	: Mittelwertvergleiche und t-Tests mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable Geschlecht .....	56
Tabelle 4.6	: Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Alter“ .....	56
Tabelle 4.7	: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer in ganz Türkei) .....	57
Tabelle 4.8	: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer in Kayseri) .....	57
Tabelle 4.9	: Antworten aus dem Interview mit den DaF- Lehrern auf die Fragen über „Interkulturelle Kompetenz“ .....	58
Tabelle 4.10	: Häufigkeitsverteilung der Skala „Relevanz interkulturellen Lernens“ (DaF-Lehrer) .....	60
Tabelle 4.11	: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable Geschlecht .....	60
Tabelle 4.12	: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable Auslandsaufenthalt.....	61

Tabelle 4.13 : Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ (DaF-Lehrer) .....	63
Tabelle 4.14 : Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Intensität der Kontakte zu fremdkulturellen Personen im Ausland“ , „ Intensität sozialer Kontakte zu Landsleuten“ und der unabhängigen Variable „Geschlecht“ (DaF-Lehrer) .....	64
Tabelle 4.15 : Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Intensität der Kontakte zu fremdkulturellen Personen im Ausland“ und der unabhängigen Variable „ Dauer des Auslandsaufenthalts“(DaF-Lehrer) .....	65
Tabelle 4.16 : Altersgruppen der beteiligten DaF-Studenten .....	66
Tabelle 4.17 : Studiensemester der DaF-Studenten zur Zeit der Umfrage .....	66
Tabelle 4.18 : Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Studenten) ...	68
Tabelle 4.19 : Mittelwertvergleiche und t-Tests mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable Geschlecht (DaF-Lehrer) .....	69
Tabelle 4.20 : Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Alter“ (DaF- Studenten).....	70
Tabelle 4.21 : Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable Geschlecht (DaF-Studenten) .....	70
Tabelle 4.22 : Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable Auslandsaufenthalt (DaF-Studenten) .....	71
Tabelle 4.23 : Auslandsaufenthalte (DaF-Studenten) .....	71
Tabelle 4.24 : Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ (DaF-Studenten) .....	72
Tabelle 4.25: Alter der Sekundarstufenschüler .....	73
Tabelle 4.26 : Klassenverteilung der Sekundarstufenschüler .....	73

Tabelle 4.27 : Häufigkeitsverteilung der Skalen (Sekundarstufenschüler) .....	74
Tabelle 4.28 : Mittelwertvergleiche der abhängigen Variable „Respekt für kulturelle Unterschiede“ mit der unabhängigen Variable „Alter“ (Sekundarstufenschüler) .....	74
Tabelle 4.29 : Mittelwertvergleiche der abhängigen Variable „Respekt für kulturelle Unterschiede“ mit der unabhängigen Variable „Geschlecht“ zwischen DaF-Lehrern und Studenten.....	75
Tabelle 4.30 : Vergleich der Häufigkeitsverteilungen der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität zwischen DaF - Lehrern und DaF-Studenten.....	77
Tabelle 4.31 : Vergleich der Häufigkeitsverteilung der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens zwischen DaF-Lehrern und DaF-Studenten.....	79



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1: Dimensionen interkultureller Kommunikation nach Auernheimer	8-9
Abbildung 1.2: Komponentenmodell interkultureller Kompetenz .....	10
Abbildung 1.3: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens .....	11
Abbildung 2.1: Anzahl der im akademischen Jahr 2005-2006 mit Erasmus ins Ausland gehenden Studenten nach Studienprogramm.....	18
Abbildung 2.2: Darstellung der Globalkompetenzen nach der RePA .....	20
Abbildung 2.3: Kulturspezifische Aspekte, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden.....	22
Abbildung 3.1: Items der Skala „Interkulturelle Sensibilität“ .....	39-41
Abbildung 3.2: Items der Skala „Relevanz interkulturellen Lernens im FSU“ .....	41
Abbildung 3.3: Items der Skala „Auslandserfahrungen“ .....	42
Abbildung 3.4: Items der Skala „ Soziodemografische Fragen“ .....	43
Abbildung 3.5: Items der Skala “Relevanz von Fremdsprachen” und „Respekt für kulturelle Unterschiede“ im Schülerfragebogen .....	44
Abbildung 3.6: Items der Skala „Soziodemografische Fragen“ im Schülerfragebogen.....	44-45
Abbildung 3.7: Interview mit DaF-Lehrern über “Interkulturelle Kompetenz” .....	45
Abbildung 4.1: Themen die von den DaF-Lehrern im DaF-Unterricht an erster Stelle gewählt worden sind .....	52
Abbildung 4.2: Vorrangige Themen für DaF - Lehrer im DaF-Unterricht in Prozenten.....	52
Abbildung 4.3: Antworten aus dem Interview mit DaF-Lehrern auf die Fragen über die Teilnahme an Seminaren über Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz im Unterricht und das Erleben von Situationen, wo Schüler auf kulturelle Unterschiede unerwartet reagieren .....	62
Abbildung 4.4: Themen, die von DaF-Studenten im DaF-Unterricht an erster Stelle gewählt worden sind.....	67
Abbildung 4.5: Vorrangige Themen für DaF-Lehrer im DaF-Unterricht .....	67

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

DaF	: Deutsch als Fremdsprache
CASE	: Centre for Economic and Social Analysis
FSU	: Fremdsprachenunterricht
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
LACE	: Languages and Cultures in Europe
RePA	: Referenzrahmen für Plurale Ansätze

# 1. EINLEITUNG

## 1.1 Problemstellung

Im Zeitalter der Globalisierung wird Interkulturelle Kompetenz mittlerweile als Persönlichkeitsbildung von jedem Individuum erwartet. Denn einerseits bestimmt den Erfolg im Berufsleben die Mobilität, was durch die Begegnung bzw. die Zusammenarbeit mit Personen aus fremden Kulturkreisen ermöglicht wird, andererseits bieten die sozialen Medien auch im Alltag die Möglichkeit an, mit fremdkulturellen Menschen aus der ganzen Welt Kontakte zu knüpfen. Um eine erfolgreiche Verständigung zu verwirklichen, ist das Verstehen und Reflektieren von fremd- und eigenkulturellen Werten, Normen, Verhaltensregeln und dergleichen erforderlich. Dies muss entsprechend gelernt bzw. gefördert werden. Der Fremdsprachenunterricht ist in diesem Zusammenhang der am meisten geeignete Ort, um interkulturelle Kompetenz bzw. Sensibilität zu fördern, weil das interkulturelle Lernen aus einem langen Lernprozess besteht und Parallel zum Fremdsprachenunterricht effektiv realisiert werden kann.

## 1.2 Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

Das Ziel dieser Magisterarbeit ist es zum Einen die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern und DaF-Studierenden zu untersuchen, zum Anderen die Einschätzung der Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht zu ermitteln. Dabei wird die mögliche positive Auswirkung von Auslandsaufenthalten, unter Berücksichtigung dessen Art und Dauer, besonders in Betracht gezogen. Darauf aufbauend soll auf bildungspolitischer Ebene sowohl die Notwendigkeit eines interkulturell ausgerichteten Seminars als Pflichtfach, als auch ein Auslandssemester bzw. Auslandspraktikum als Wahlveranstaltung im Rahmen der Fremdsprachenlehrausbildung vor Augen geführt werden. Die empirische Untersuchung wird mittels Fragebogenverfahren an DaF-Lehrern, DaF-Studierenden und Sekundarstufenschülern durchgeführt. Darüber hinaus wird mit den DaF-Lehrern zusätzlich ein Interview gemacht. Anhand der Analyseergebnisse werden zunächst die Hypothesen überprüft und ausgewertet. Anschließend werden die Ergebnisse miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in 5 Kapitel. In der Einleitung wird zunächst die Problemstellung, die Zielsetzung und Relevanz der Arbeit vor Augen geführt. Dann werden die Hypothesen aufgestellt und einige Begriffsbestimmungen gemacht. Die Begriffe Kultur, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Sensibilität und interkulturelles Lernen werden im Kontext des Untersuchungsvorhabens erläutert. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsstand, den Anwendungsbereichen interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung. Hier werden vor allem die interkulturelle Kompetenz als globale Herausforderung im europäischen Rahmen und im Fremdsprachenunterricht näher unter die Lupe genommen; die Bedeutung interkulturellen Lehrens und Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern und Lehrerqualifikationen werden ebenfalls dargestellt und zusätzlich Überlegungen zu den Auswirkungen von Auslandsaufenthalten formuliert. Im Anschluss an die Diskussion über den Stellenwert interkulturellen Lehrens und Lernen in der DaF-Lehrausbildung in der Türkei kommt das methodische Vorgehen. Im dritten Kapitel werden anschließend die Befragungsgruppe, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und angewandten statistischen Methoden zur Überprüfung der Hypothesen beschrieben. Letztendlich werden die Ergebnisse analysiert und die Hypothesen überprüft. Mit einer Schlussbetrachtung werden nochmals das Ziel und der Umfang der gesamten Arbeit zusammengefasst und der wissenschaftliche Nutzen erläutert.

### **1.3 Zentrale Fragestellung und Hypothesen**

Da das übergeordnete Ziel der vorliegenden Untersuchung die interkulturelle Sensibilität von tätigen und zukünftigen DaF-Lehrern zu ermitteln ist, ist zunächst folgende Hypothese zu überprüfen:

***H1. DaF - Lehrer in der Türkei verfügen über unzureichende interkulturelle Sensibilität.***

Da in diesem Bereich auf nationaler Ebene keine handfesten Forschungsergebnisse vorliegen, fehlt es auch an angemessenen Messinstrumenten, die speziell für die Türkei entwickelt sind. Daher wird für die Überprüfung dieser Hypothese eine, in Anlehnung an ein bereits vorhandenes

Messinstrument, erstellte Skala verwendet. Abgesehen von einer interkulturell sensiblen Haltung der Lehrer ist das interkulturelle Lernen im DaF- Unterricht auch von besonderer Bedeutung. Die zweite Hypothese lautet demzufolge:

***H2. Die Relevanz von interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht ist den DaF – Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst und wird daher vernachlässigt.***

Die Richtigkeit dieser Aussage soll zum einen durch eine selbst erstellte Skala überprüft werden, zum anderen durch eine Rangierung, in dem die Teilnehmer zwischen Landeskunde, interkultureller Kompetenz, Grammatik und Kommunikationsfähigkeit eine Rangordnung machen sollen. Zumal soll im Weiteren auch der mögliche Zusammenhang zwischen den Ergebnissen beider Hypothesen dokumentiert werden.

Die dritte Hypothese, die dementsprechend zu überprüfen ist, lautet:

***H3. Schüler, die keinen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht haben, können eine negative Haltung gegenüber fremden Kulturen entwickeln.***

Die interkulturelle Haltung der Lehrer und das interkulturelle Lernen im DaF- Unterricht soll letztendlich zum Heranwachsen von interkulturell aufgeschlossenen Schülern beitragen. Diese Hypothese wird anhand einer selbst erstellten Skala überprüft, wobei Schüler aus verschiedenen staatlichen Schulen befragt werden.

Da interkulturelles Bewusstsein immer wieder mit Auslandsaufenthalten in Beziehung gebracht wird lautet die letzte Hypothese:

***H4. Auslandserfahrungen haben positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität.***

Für die Überprüfung der letzten Hypothese werden wiederum gezielte Fragen zum Auslandsaufenthalt bewertet und mit den Ergebnissen der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität verglichen.

## 1.4 Begriffsbestimmungen

In diesem Kapitel werden einige Begriffe erläutert, die im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und im Laufe der Arbeit mehrmals auftauchen. Bevor „interkulturelle Kompetenz und Sensibilität“ und „Interkulturelles Lernen“ definiert werden, müssen zunächst „Kultur“ und „Interkulturelle Kommunikation“ erläutert werden. Denn die Definition von interkultureller Kompetenz beinhaltet auch den Begriff Kultur; und in Bezug auf das Fremdsprachenlernen erfordert der Umgang mit anderen Kulturen eine erfolgreiche Kommunikation mit deren Angehörigen. Im Anschluss daran wird auch „interkulturelles Lernen“ definiert.

### 1.4.1 Kultur

Der Begriff Kultur lässt sich nicht eindeutig definieren. In der Fachliteratur stößt man auf hunderte von Definitionen, die je nach Untersuchungskontext und Autor verschiedene Bedeutungen aufweisen. Bereits im Jahre 1952 machten Kroeber und Kluckhohn mehr als 164 Begriffsbestimmungen über den Kulturbegriff (vgl. Over, Mienert, Grosch & Hany, 2008, S. 65). Aufgrund der vielfältigen Definitionsversuche stellt Bolten (2007, S. 10) zu Recht fest, dass es „Den“ allgemein gültigen Kulturbegriff nicht gibt. In der vorliegenden Magisterarbeit kann jedoch nicht die gesamte Breite der Ansätze und Autoren aufgegriffen werden, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Es wird vielmehr beabsichtigt, einen Überblick über den Kulturbegriff und seine Bedeutung zu schaffen und im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zu diskutieren.

Im Rahmen der kulturvergleichenden Psychologie macht Thomas (1996, S.112) folgende Definition:

*„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“.*

Im Zusammenhang mit Thomas Definition und in vielen Begriffsbestimmungen quer durch die Disziplinen trifft man direkt oder indirekt immer wieder auf zwei Aspekte, die bei der Bestimmung des Kulturbegriffs aufgegriffen werden: 1. Der

symbolische Charakter und 2. die Orientierungsfunktion von Kultur (vgl. Auernheimer, 2005, S.73f.). Dieser Funktionsbestimmung entsprechend können Werte und Normen allgemein als elementare Bestandteile von Kultur verstanden werden, die unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuern und das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln darstellen (vgl. ebd., S. 74). In Anlehnung an diese Feststellung muss man sich jedoch im Klaren darüber sein, dass Kulturen keineswegs geschlossen und statisch sind. Denn im Zuge der Globalisierung und der Entstehung und Verbreitung von multikulturellen Gesellschaften kommt es unvermeidlich zum Kulturkontakt, wodurch sich bestimmte kulturelle Eigenschaften, Normen etc. gegenseitig beeinflussen und mit der Zeit auch ändern können. Denn

*„vor dem Hintergrund des Fremden erfährt das Eigene die notwendige Relativierung und entgeht so der Gefahr der Verabsolutierung. Die Erfahrung des Fremden fördert die Erkenntnis, daß für die Bewältigung anderer physischer und gesellschaftlicher Bedingungen andere Orientierungen, vermittelt über andere Kulturen, erforderlich sind, daß es zwischen den Kulturen neben Unterschieden aber auch Gemeinsamkeiten und wechselseitig wirkende Veränderungs- und Lernpotentiale gibt“ (Engelhard, 1994, S.27).*

Darauf aufbauend kann man festhalten, dass Kulturen zum einen heterogen und zum anderen prozesshaft und dynamisch sind (vgl. ebd., S.27, Bolten, 2007, S. 13). Abgesehen von der Vielfalt der Definitionsversuche versuchte Hinnenkamp den Begriff Kultur in Zusammenhang mit Kommunikation zu bringen und formulierte „eine Art minimales Vorverständnis oder implizite Vorrannahmen“, ohne disziplinäre oder methodologische Unterschiede zu beachten:

- Es gibt unterschiedliche, voneinander unterscheidbare Kulturen.
- Kultur und Kommunikation stehen in einem Zusammenhang.
- Kommunikationsteilnehmer sind immer auch Teilnehmer bzw. Teilhaber einer Kultur.
- Kulturelles spiegelt sich in der Kommunikation.
- Kulturteilhabe heißt: in einer spezifischen Weise kommunizieren.
- Gemeinsame Kulturteilhabe erleichtert die Kommunikation, unterschiedliche Kulturteilhabe erschwert sie (Hinnenkamp, 1994, S.6, zitiert nach Monteiro, 2007, S.113).

Die soeben aufgeführten Annahmen von Hinnenkamp sind im Rahmen dieser Arbeit besonders nennenswert, weil sie sich teilweise auch auf die interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht beziehen.

Ferner sollte die Aussage von Hess über den Kulturbegriff betont werden, die heute noch an Geltung besitzt:

*„Der Begriff Kultur ist als empirische Kategorie keineswegs eindeutig definiert. Die Formel „Kultur“ erscheint im alltäglichen Sprachgebrauch in vielfältiger Form und wird als selbstverständlich akzeptiert. Auf recht genaue Weise werden wahlweise folkloristische Erscheinungen, literarische oder musikalische Produkte, Begrüßungsformen, Speisegewohnheiten, Tischmanieren oder Alltagshygiene mit dem Etikett „Kultur“ belegt. Auch in der Fremdsprachendidaktik taucht der Begriff „Kultur“ auf, um eine Vielzahl von Phänomenen unterschiedlicher Art aus dem materiellen und gedanklichen Lebensumfeld von Sprechern einer jeweiligen Ziel- oder Muttersprache zu kennzeichnen (Hess, 1992, S. 39, zit. nach Monteiro, 2007, S. 116).*

Letztendlich stellt „Kultur“ einen Leitfaden im Leben eines jeden dar, dessen Auswirkungen sich in allen Bereichen des Lebens spürbar machen. Damit ist gemeint, dass das alltägliche Verhalten und der alltägliche Sprachgebrauch mit der Kultur verbunden sind. Um Störungen bei der Kommunikation zwischen Teilnehmern unterschiedlicher Kulturen zu vermeiden, sollte man sich grundlegender kultureller Eigenschaften des Gegenübers bewusst sein.

#### **1.4.2 Interkulturelle Kommunikation**

Unter interkultureller Kommunikation wird in der Fachliteratur die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit verstanden. Um die inhaltliche Bedeutung weiter auszubreiten, kann man den Begriff in seine lexikalischen Bestandteile zerlegen und über diese weiter diskutieren. Demzufolge bedeutet die wörtliche Übersetzung von dem Wort „interkulturell“ die Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen; „Kommunikation“ bedeutet die Verständigung untereinander. Doch was genau ist mit Verständigung untereinander gemeint?

In diesem Zusammenhang stellt Heringer zu Recht fest, dass wir alle wissen was menschliche Kommunikation ist und wie sie funktioniert. „Wir können es einfach, es ist für uns alltägliche Praxis. Kommunikation ist Teil der Naturgeschichte des Menschen“ (Heringer, 2007, S.9). Die Grundlagen für Kommunikation listet er wie folgt auf:

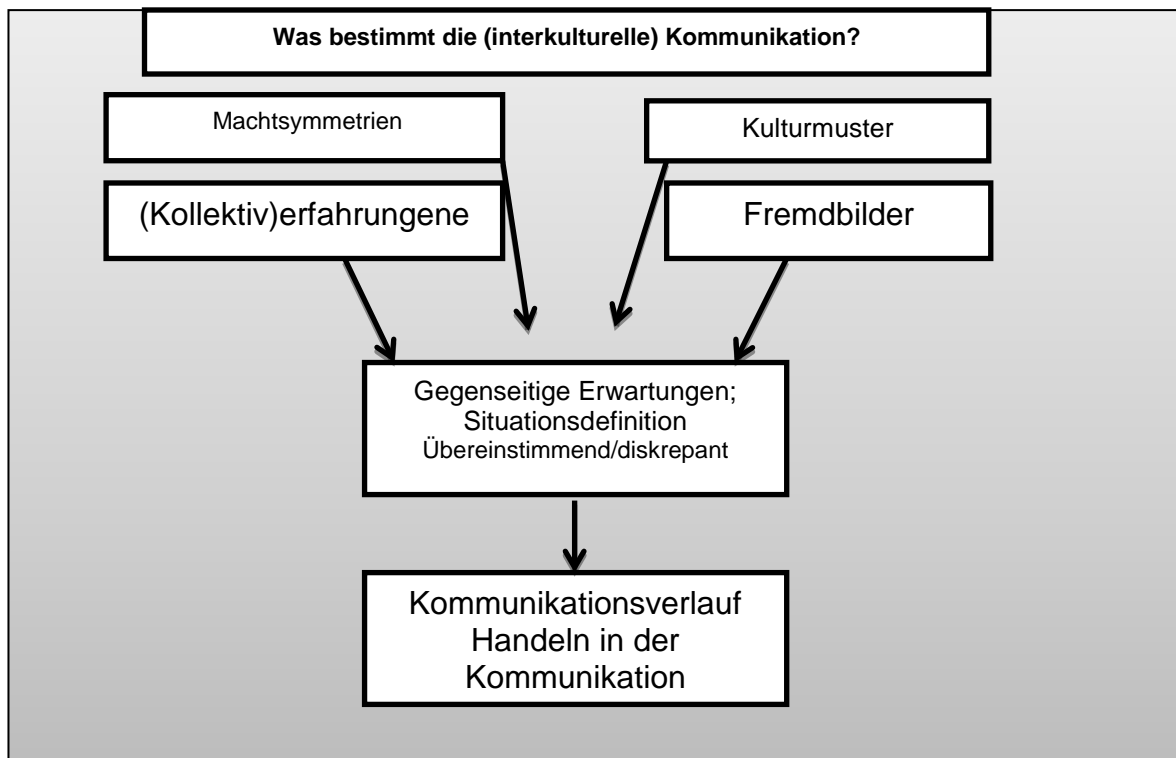
- Zur menschlichen Kommunikation gehören immer mindestens zwei. Es gibt einen, der aktiv etwas produziert, und einen anderen, der passiv rezipiert oder besser gesagt: versteht. Diese Rollen können wechseln.



- In der menschlichen Kommunikation verwenden wir Zeichen. Die Wörter sind uns allerdings so vertraut, dass wir sie nicht ohne weiteres für Zeichen halten. Um sie als Zeichen zu erkennen, bedarf es systematisierender Reflektion.
- Zeichen haben Bedeutung. Der Witz der Zeichenverwendung besteht in ihrer Indirektheit. Nicht mehr die Dinge, sondern eine Art Ersatz wird in der Kommunikation verwendet (Heringer, 2007, S.9).

In Bezug auf interkulturelle Kommunikation trägt die zuletzt aufgeführte Eigenschaft, also die Bedeutung und die Indirektheit der Zeichen, eine bedeutende Rolle. Auch der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick betont die Zweideutigkeit der Kommunikation: Die Inhalts- und Beziehungsebene, wobei die Inhaltsebene die Daten vermittelt und die Beziehungsebene darauf aufweist, wie diese Daten aufzufassen sind (vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson, 1996, S. 55). Laut Auernheimer sind die Hauptstörunqsquellen bei der interkulturellen Kommunikation auf der „Beziehungsseite“ zu suchen. Das geschieht dadurch, dass der Kommunikationsinhalt aufgrund verschiedener kultureller Prägungen nicht richtig aufgefasst bzw. vermittelt wird (differente Erwartungen). Dabei spielt natürlich Mimik, Gestik, Blickkontakt, sprachliche Intonation, räumliche Distanz etc. eine bedeutende Rolle, weil diese wiederum kulturspezifisch sind und gleichzeitig unbewusst gemacht werden (vgl. Auernheimer, 2005, S.107). Zusätzlich gibt es bei der interkulturellen Kommunikation die Beherrschung der Fremdsprache; in interkulturellen Kommunikationssituationen zwischen zwei Personen spricht eine Person nicht in seiner Muttersprache. Damit soll nicht gemeint sein, dass die Beherrschung einer Fremdsprache zur Verwirklichung erfolgreicher, interkultureller Kommunikation ausreichend ist; vielmehr muss man sich, wie bereits erwähnt, der Beziehungsebene der fremdsprachlichen Ausdrücke bewusst sein. Jedoch „ist der kulturelle Wissensvorrat nicht ein für alle Mal in unveränderlicher Weise vorgegeben, sondern ist eher als ein flexibles und veränderliches System aufzufassen, in dem Bedeutungen und Rollenerwartungen während der interkulturellen Kommunikation immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden müssen“ (Tenberg, 1999, S. 68). Auernheimer ist der Meinung, dass man vier Dimensionen bzw. Faktoren vermerken kann, von denen die Erwartungen der

Kommunikationsteilnehmer/innen in interkulturellen Kommunikationssituationen bestimmt werden können (s. Abb.1.1):



**Abbildung 1.1: Dimensionen interkultureller Kommunikation nach Auernheimer (Auernheimer, 2005)**

Auernheimer stellt anhand eines Schemas die vier Dimensionen dar, die die interkulturelle Kommunikation bestimmen. Demnach hat jeder Kommunikationsteilnehmer eine bestimmte und kulturgeprägte Vorstellung von Machtsymmetrien, Kollektiverfahrungen, Kulturmustern und Fremdbildern. Durch diese entstehen die gegenseitigen Erwartungen und die Kommunikationssituation wird bestimmt. Letztendlich entsteht eine gegenseitige Übereinstimmung oder Diskrepanz und dies ist wiederum entscheidend über den Verlauf der Kommunikation.

### **1.4.3 Interkulturelle Kompetenz und Sensibilität**

Es gibt in der Fachliteratur zahlreiche Definitionsversuche und Modelle zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz, so dass man bei all den verschiedenen Betrachtungsweisen leicht den Überblick verliert. Auernheimer betont die Fülle an Definitionen mit folgendem Zitat: „Wenn man versucht, sich einen Überblick über die Diskussion zum Thema interkulturelle Kompetenz zu

verschaffen [...], so kann einen die Fülle des [...] Materials ratlos machen“ (2002, S. 183). Trotz der Fülle der verschiedenen Meinungen sind sich die Beteiligten an den einschlägigen wissenschaftlichen Debatten darin einig, dass es eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von „interkultureller Kompetenz“ nicht geben kann (vgl. Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, S. 16f.). Wobei es zu beachten ist, dass die vorhandenen Begriffsbestimmungen „höchst voraussetzungsvoll und entsprechend erläuterungsbedürftig“ (ebd. S. 17) sind. Denn „ das theoretische Konstrukt setzt sich nämlich notwendigerweise aus einer variablen Anzahl von Komponenten und Konstituenten zusammen, die jeweils ziemlich komplexe Dispositionen – Merkmale, Eigenschaften, Wissensbestände oder Fähigkeiten und Fertigkeiten – einer Person bezeichnen, die in situationsangepasster Weise zum Tragen kommen und das Handeln leiten können“ (ebd. S. 17). An dieser Stelle soll betont werden, dass es nicht Zweck dieser Masterarbeit ist sich differenziert und detailliert mit diesem Begriff auseinander zu setzen. Es wird vielmehr versucht einen Überblick, über die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe, zu schaffen. Der Begriff wird in den weiteren Abschnitten dieser Arbeit mehrmals in verschiedenen Zusammenhängen aufgegriffen und ermöglicht somit einen leichteren Zugang als mehrere, sich ähnliche aber komplexe Definitionsversuche. Eine in der psychologischen Diskussion oftmals zitierte Definition von interkultureller Kompetenz ist die von Thomas und lautet wie folgt:

*„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen. Dies geschieht im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergierächtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. Interkulturelle Kompetenz ist das Resultat eines Entwicklungs- resp. Lernprozesses, in dem Persönlichkeitsmerkmale und situative Kontextbedingungen so ineinander begegnen und füreinander bedeutsam werden und dabei eine von gegenseitigem Verständnis getragene Kommunikation und Kooperation möglich wird, die für beide Partner zur optimalen Zielerreichung und zu einem zufriedenstellenden Interaktionsprozess führt“ (Thomas, 2003, S.143).*

Eine andere Möglichkeit den Begriff interkulturelle Kompetenz zu erläutern bieten sogenannte Komponenten- oder Konstituentenmodelle. „Sie listen im Rahmen variabler systematischer Ordnungen wesentliche Aspekte des Konstrukts auf, so dass man dann eine etwas konkretere und erheblich differenziertere Vorstellung

davon bekommt“ (Straub et al., 2010, S.18). In Abbildung 1.2 wird ein solches Modell von Bolten dargestellt, indem die Komponenten zusätzlich anhand von verschiedenen Dimensionen dargestellt sind. Das Komponentenmodell verschafft zum einen eine konkrete Vorstellung über den Begriff und zum anderen verdeutlicht es auch die Komplexität. Es stellt auch die Erwartungen an eine Person vor Augen, die über interkulturelle Kompetenz verfügen. Diese müssten demnach sowohl emotional als auch kognitiv und verhaltensbezogen über sehr viele Eigenschaften besitzen.

<b>Affektive / emotionale Dimension</b>	<b>Kognitive Dimension</b>	<b>Verhaltensbezogene/ Konative/ praxische Dimension</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Empathie, Rollendistanz</li> <li>• Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>• Geringer Ethnozentrismus</li> <li>• Akzeptanz von / Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>• Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>• Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</li> <li>• Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationswille und Bereitschaft i. S. der initiierten Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> </ul>

**Abb. 1.2: Komponentenmodell interkultureller Kompetenz (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010).**

Des Weiteren definieren Chen und Starosta Interkulturelle Kompetenz als „the ability to negotiate cultural meanings and to appropriately execute effective communicative behaviors that recognize each other’s multiple identities in a

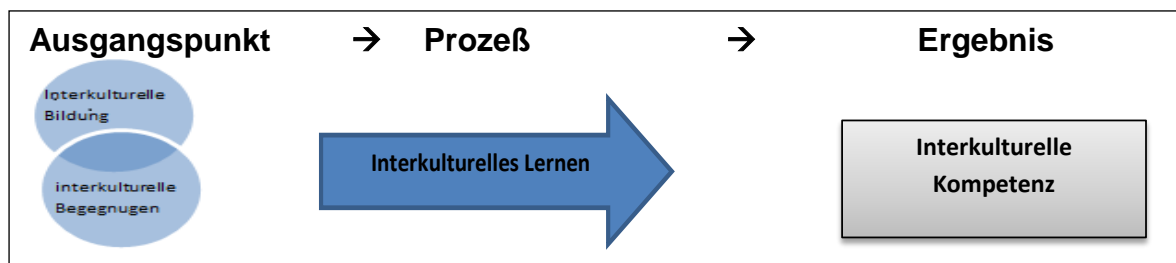
specific environment“ (Chen und Starosta, 1996, S. 359, zit. nach Brinkmann, 2001, S. 300). Nach Chen und Starosta setzt sich Interkulturelle Kompetenz aus drei grundlegenden Komponenten zusammen, „interkulturelles Bewusstsein“, „interkulturelle Sensibilität“ und „interkulturelle Gewandtheit“ (vgl. Fritz und Möllenberg, 1999, S. 3). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass im empirischen Teil dieser Arbeit neben interkultureller Kompetenz auch der Begriff interkulturelle Sensibilität in den Vordergrund treten wird. Daher soll auch dieser Begriff erläutert werden.

*„Interkulturelle Sensibilität meint das emotionale Bedürfnis einer Person, die andere Kultur zu akzeptieren bzw. wertzuschätzen (affektiver Aspekt der interkulturellen Kompetenz). Dies umfasst im einzelnen folgende Eigenschaften und Teilfertigkeiten: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Aufgeschlossenheit und Unvoreingenommenheit und soziale Entspanntheit“ (ebd. S. 4).*

Im Gegensatz zu interkultureller Kompetenz ist die Definition von diesem Begriff nicht komplex und leicht verständlich. Es ist ein wichtiger interkultureller Kompetenzaspekt, der als Voraussetzung für eine effektive und interkulturelle Interaktion bezeichnet werden kann (vgl. Brinkmann, 2001, S. 298).

#### 1.4.4 Interkulturelles Lernen

Es gibt mehrere ähnliche Begriffe, die zum interkulturellen Lernen zum Teil synonym gebraucht werden; z.B. interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation, Fremdverstehen oder Didaktik des Fremdverstehens (vgl., Renges, 2005, S. 4). Man kann interkulturelles Lernen als ein Prozess bezeichnen, „der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz (s. Abb.1.3) führen soll“ (Grosch & Leenen, 1998, S. 29).



**Abbildung 1.3. Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen 1998)**

Dieser Prozess hat „einen dynamischen Charakter, denn der „ kulturelle Wissensvorrat [...] als ein flexibles und veränderliches System aufzufassen [ist], in dem Bedeutungen und Rollenerwartungen während der interkulturellen Kommunikation immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden müssen“ (Tenberg, 1999, S. 68). In diesem Kontext betont Bredella, dass interkulturelles Lernen keine bloße Wissensaneignung ist, sondern „Handeln mit Hilfe dieses Wissens, wobei dieses Wissen immer begrenzt und unvollständig ist“ (Bredella, 1999, S. 91). Auch Thomas unterstreicht, dass interkulturelles Lernen sich „nicht im Kennenlernen einiger (exotischer) Merkmale anderer Kulturen oder fremdkultureller Orientierungssysteme und einem Vergleich zwischen den eigenen und anderen Orientierungssystemen“ erschöpft (Thomas, 2003, S. 146). Damit ist gemeint, dass ein bloßer Vergleich zwischen den Kulturen nicht zum Fremdverstehen führt. Es müssen vielmehr „Vermittlungsprozesse in Gang gesetzt und gestaltet werden, die zu einem solchen Verstehen führen, das dem Fremden gerecht wird, die eigene Wahrnehmung aber nicht aufgibt. Dieser Zustand wird auch als der dritte Ort bezeichnet, eine erweiterte Perspektive, in die die ursprüngliche eigene und die fremde eingehen“ (Roche, 2005, S. 227f.). Die Bezeichnung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts als dritter Ort stammt von Kramsch (Delanoy, 1999, S. 121). Ihre Position impliziert eine Absage an ein monolithisches Kulturverständnis, das eigene und fremde Kulturen als in sich geschlossene, homogene und stabile Gebilde spielt. Demnach gilt Kramschs dritter Ort für Formen interkultureller Begegnungen, die das Machen neuer Einsichten erlauben und dem Schaffen neuer Kooperationsmöglichkeiten zwischen Vertretern unterschiedlicher kultureller Herkunft dienen (ebd., S. 125). Diese Feststellungen bringen bestimmte Anforderungen für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht mit. Diese werden im nächsten Kapitel aufgeführt.

## 2. FORSCHUNGSSTAND

Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Literaturrecherche hat herausgestellt, dass es über interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lehren und Lernen sowohl auf internationaler Ebene als auch auf nationaler Ebene eine Fülle von wissenschaftlichen Beiträgen, Untersuchungen, Magisterarbeiten und Dissertationen gibt. An erster Stelle beschäftigt sich Ünver mit interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachenlehrausbildung. Sie betont, dass Fremdsprachenlehrer auch Kulturmittler sind, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts u.a. die pädagogische Rolle haben die Lerner zu kultursensiblen Denken und Verhalten anzuleiten. Daher sollten die Fremdsprachenlehrer im Studium durch interkulturell konzipierte Lehrveranstaltungen auf Interkulturalität vorbereitet werden (Ünver, 2006). In ihrem Beitrag "Interkulturelles Vorbereitungstraining für Türkische Erasmus-Austauschstudenden" führt sie die Relevanz interkulturellen Lernens im Erasmus Programm vor Augen und stellt einen Entwurf für ein Vorbereitungstraining für Türkische Erasmus- Austauschstudenden vor (Ünver, 2007). Um eine weitere Untersuchung zu nennen hat Ünver einen wichtigen Beitrag zum Kulturverständnis von DaF- Lehramt Studierenden geleistet. Die Ergebnisse ihrer Umfrage zeigten, dass im Gegensatz zu den in der Mobilitätsforschung betonten positiven Lerneffekten von Auslandsaufenthalten, Auslandsaufenthalte differenziert betrachtet werden müssen. Auch stellte sich heraus, dass die Befragten trotz Schulbesuches und längerer Aufenthaltsdauer im Ausland eingeschränkte Wahrnehmungen in Bezug auf Kulturdifferenzen aufweisen, dass sie Türkisch als ihre Muttersprache und Deutsch als eine Fremdsprache sehen und sich der türkischen Kultur zugehörig fühlen (Ünver, 2014). Des Weiteren hat Ağaçasapan in ihrer Untersuchung über die "Einstellung von Studenten gegenüber dem Volk der zu erlernenden Sprache / Am Beispiel der Studenten der Abteilung für Fremdsprachen" festgestellt, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Aneignung einer Fremdsprache und der positiven Wahrnehmung der diesen Sprachen angehörigen Personen gibt und dass der Fremdsprachenunterricht eine motivierende Herausforderung für interkulturelle Kontakte darstellt (Ağaçasapan, 2005). Über das Thema interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht in der Türkei gibt es auch zahlreiche Beiträge (u. a. Çakır 2002; Demirel 2005; Güler

2005). Das Thema Interkulturalität und interkulturelles Lernen wird auch in Magisterarbeiten immer häufiger aufgegriffen. Üstün hat beispielsweise eine Untersuchung zu den Faktoren, die die interkulturelle Sensibilität und den Ethnozentrismus von Lehramtsstudenten beeinflussen gemacht. Sie stellte fest, dass das Grad der interkulturellen Sensibilität von Lehramtsstudenten abhängig von ihren Abteilungen; der Gegend, in der sie aufgewachsen sind; den Sekundarschularten, die sie absolviert haben; Auslandsaufenthalten und dem Vorhandensein von fremdkulturellen Freunden ist (Üstün, 2011). Außerdem hat Özdemir auch eine Studie durchgeführt, in der sie in Bezug auf interkulturelle Kommunikation die Einstellung von Englisch Lehramtsstudenten gegenüber anderen Kulturen untersucht hat (Özdemir, 2004). Nicht zuletzt ist die Untersuchung von Karbi zu nennen, in der sie die Bedeutung und Funktion interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht vor Augen führte (Karbi, 2002). Abgesehen von den aufgeführten wissenschaftlichen Untersuchungen ist zu betonen, dass es über das Forschungsthema „interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern und DaF-Studenten“ auf nationaler Ebene keine konkreten Forschungsergebnisse gibt. Daher beabsichtigt diese Arbeit einen wichtigen Beitrag zu leisten. Darüber hat das Bildungsministerium für jedes Fach Bücher erstellt, in denen die Lehrerqualifikationen aufgelistet sind. Die Bücher sind im Internet abrufbar (T.C. MEB, 2008). Die Lehrerqualifikationen für Fremdsprachenlehrer sind am Beispiel von Englisch gegeben, jedoch trifft man bei der Untersuchung dieses Handbuchs auf keinerlei Befunde über die Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer. Die Europäische Kommission hat jedoch im Jahre 2005 einen Entwurf für „Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften“ veröffentlicht, in der interkulturelle Kompetenz als allgemeine Schlüsselqualifikation von Lehrern erwartet wird. Des Weiteren gibt es auf internationaler Ebene eine Studie von der LACE über „die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht im Pflichtschulbereich in der Europäischen Union“. Für diese Studie wurden telefonische Interviews mit 78 Fremdsprachenlehrern aus 13 Ländern geführt und man kam u.a. zu dem Ergebnis, dass viele Fremdsprachenlehrer in Bezug auf interkulturelle Kompetenz der Meinung sind, dass ihre Ausbildung unzugänglich war (vgl. CASE, 2006).



## **2.1 Anwendungsbereiche interkultureller Kompetenz**

In diesem Kapitel wird zunächst die Relevanz von interkultureller Kompetenz im Rahmen der Globalisierung diskutiert. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird interkulturelle Kompetenz als besondere Herausforderung der Europäischen Union bzw. des Europarats aufgegriffen und zuletzt interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht näher erläutert.

### **2.1.1 Interkulturelle Kompetenz als globale Herausforderung**

Das Zeitalter der Globalisierung führt die Gesellschaften in vielen Bereichen des Lebens zur Verflechtung. Diese Verflechtung umfasst von kultureller und ethnischer Veränderungen bis hin zur Veränderung der Lebensweisen ein breites Spektrum. Durch die Entwicklung der Reisemöglichkeiten und Kommunikationstechnologie steigt die Mobilität der Individuen, was zur zunehmenden Heterogenität der Gesellschaften beiträgt und dies wiederum zur kulturellen Vielfalt führt. Die wachsende Mobilität ist in vielen Bereichen zu sehen. Sei es im Schüler- oder Studentenaustausch im Rahmen von verschiedenen Bildungsprogrammen, berufliche Mobilität oder touristische Aufenthalte. Abgesehen von freiwilliger und zweckmäßiger Mobilität führen Kriege, gesellschaftliche Unruhen oder die Hoffnung auf bessere Lebensumstände zu notgedrungenen Migrationen. All diese, aus verschiedenen Gründen stattfindende, Mobilität führt zum Aufeinandertreffen von verschiedenen Kulturen. Die gegenseitige Akzeptanz und ein friedliches Zusammenleben verlangen unausweichlich einen gewissen Grad an interkultureller Kompetenz. Darüber hinaus wird dies auch in Zusammenhang der Vernetzung im Wirtschafts- und Finanzbereich erfordert.

Abgesehen von der Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz als allgemeine globale Herausforderung werden im Folgenden einige Punkte aufgeführt, die speziell für die Beziehung zwischen der Türkei und Deutschland von Bedeutung sind; da sich diese Arbeit insbesondere mit interkultureller Kompetenz in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache beschäftigt. Die Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland sind auf die Einwanderungsbewegungen der türkischen Gastarbeiter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückzuführen. Diese brachte eine unmittelbare Nachbarschaft mit fremden Lebensweisen und Kulturen mit sich und sorgte zu dem für eine persönliche Verbindung zwischen beiden

Ländern, die bis heute noch ununterbrochen besteht. Es gibt immer noch jährlich zahlreiche Frauen und Männer, die durch Ehegattennachzug nach Deutschland migrieren. Um die Anpassung an die deutsche Kultur bzw. den „Kulturschock“ zu erleichtern gibt es mittlerweile Integrations- und Sprachkurse, an denen man obligatorisch teilnehmen muss. Denn gemäß dem neuen deutschen Zuwanderungsgesetz, das am 28. August 2007 in Kraft getreten ist, „reicht eine Teilnahme an einem Sprachkurs nicht aus: Für den Nachweis einfacher Deutschkenntnisse benötigt man ein Sprachzeugnis, das auf einer standardisierten Sprachprüfung gemäß den Standards der Association of Language Testers in Europe (ALTE) beruht. Dies trifft derzeit für folgende Sprachzertifikate zu: „Start Deutsch 1“ des Goethe-Instituts oder der telc GmbH, „Grundstufe Deutsch 1“ des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD), „TestDaF“ des TestDaF-Instituts e.V.“ (Yazıcı, 2010, 17). Auch wenn die Anzahl im Verhältnis zu den türkischen Migranten in Deutschland recht gering ist gibt es, nach Angaben der deutschen Botschaft Istanbul über 70000 Deutsche, die offiziell in der Türkei leben (s. Deutsche Botschaft Istanbul, o.D.). Darüber hinaus besteht auch eine enge Beziehung im Wirtschaftsbereich zwischen beiden Ländern. Denn Deutschland ist der wichtigste Handelspartner der Türkei. Mittlerweile gibt es fast 4000 deutsche Firmen in der Türkei, die neben ihren Landsleuten auch türkische Mitarbeiter beschäftigen (s. Deutsche Botschaft Ankara, o.D.). Außer den deutschen Firmen in der Türkei gibt es auch zahlreiche Firmen in Deutschland, die mit türkischen Firmen zusammen arbeiten. Auch in diesem Fall spielt neben der Beherrschung der Fremdsprache auch interkulturelle Kompetenz eine große Rolle. Des Weiteren ist auch zu erwähnen, dass die Türkei u.a. für viele deutsche Touristen ein beliebter Urlaubsort ist und in diesem Zusammenhang in der Tourismusbranche die Nachfrage an interkultureller Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnt. Um einen weiteren Punkt zu nennen, in der interkulturelle Kompetenz wichtig ist, ist das Deutschland ein bevorzugter Studienort ist. Immer mehr Studenten aus der Türkei entscheiden sich im Rahmen des Erasmus Austauschprogramms für deutsche Universitäten. Laut Angaben der „Ulusal Ajans“ sind zwischen 2004 und 2008 insgesamt 4665 Studenten aus der Türkei nach Deutschland gegangen und 1709 Studenten aus Deutschland in die Türkei gekommen (s. Tabelle 2.1). Des Weiteren sind im akademischen Jahr 2005-2006 insgesamt 341 Magisterstudenten und 206 Doktoranten mit dem

Erasmusprogramm ins Ausland gegangen (s. Abb. 2.1). Es soll auch betont werden, dass es auf der Internetseite von Ulual Ajans keine aktuelleren Zahlen vorhanden sind. Abgesehen von der steigenden Mobilität der Studierenden bietet das Lebenslange Lernprogramm der Europäischen Union in allen Bereichen des Lebens Mobilitäts- und Weiterbildungschancen. Beispielsweise ermöglichen Comenius oder E-Twinning Programme auch Schülern im Rahmen eines Projektes gegenseitigen Klassenaustausch, das bietet wiederum die Chance zur frühen Begegnung mit fremden Kulturen.

**Tabelle 2.1.: Mobilität der Erasmusstudenten in die Türkei und aus der Türkei ins Ausland**

LAND	2004		2005		2006		2007		2008		INSGESAMT	
	Ausr.	Einr.	Ausr.	Einr.	Ausr.	Einr.	Ausr.	Einr.	Ausr.	Einr.	Ausr.	Einr.
<b>Österreich</b>	57	4	125	27	170	33	205	48	188	70	745	182
<b>Belgien</b>	50	9	168	38	259	65	267	57	268	85	1012	254
<b>Bulgarien</b>	0	0	0	0	0	0	39	11	56	46	95	57
<b>Süd-Zypern</b>	1	0	0	3	0	7	0	6	0	5	1	21
<b>Tschechische Republik</b>	35	12	118	58	219	66	274	111	329	117	975	364
<b>Deutschland</b>	326	96	691	210	905	337	1184	427	1559	639	4665	1709
<b>Dänemark</b>	31	8	85	19	142	29	213	21	257	47	728	124
<b>Estland</b>	0	2	5	3	20	14	34	9	45	11	104	39
<b>Spanien</b>	32	1	109	17	249	24	433	47	543	91	1366	180
<b>Finnland</b>	17	8	87	11	119	25	185	24	181	32	589	100
<b>Frankreich</b>	104	37	239	88	307	139	375	167	444	211	1469	642
<b>Griechenland</b>	44	4	71	8	97	19	104	20	126	37	442	88
<b>Ungarn</b>	15	10	65	19	123	33	220	50	267	96	690	208
<b>Irland</b>	5	0	6	0	9	2	18	1	54	2	92	5
<b>Italien</b>	83	9	209	29	368	55	557	88	790	118	2007	299
<b>Litauen</b>	4	3	46	21	115	47	158	109	157	135	480	315
<b>Luxemburg</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
<b>Lettland</b>	0	0	2	4	23	8	31	11	38	41	94	64
<b>Malta</b>	0	0	1	0	4	0	4	1	7	0	16	1
<b>Holland</b>	135	60	293	100	353	138	418	155	489	247	1688	700
<b>Polen</b>	72	21	224	103	434	191	731	316	895	409	2356	1040
<b>Portugal</b>	32	9	122	19	168	14	268	24	295	50	885	116
<b>Rumänien</b>	0	0	0	0	0	0	71	12	98	50	169	62
<b>Schweden</b>	33	3	76	18	133	32	223	24	284	41	749	118
<b>Slovenien</b>	9	2	26	14	46	13	47	14	79	25	207	68
<b>Slovakische Republik</b>	30	0	30	14	45	16	65	18	97	30	267	78
<b>England</b>	27	1	54	5	130	14	150	28	262	26	623	74
<b>INSGESAMT</b>	<b>114</b>	<b>299</b>	<b>2852</b>	<b>828</b>	<b>4438</b>	<b>1321</b>	<b>6274</b>	<b>1799</b>	<b>7810</b>	<b>2661</b>	<b>22516</b>	<b>6908</b>

Quelle: Türk Ulusal Ajansı.(2013). *Online: Programlar. Hayat Boyu Öğrenme Programı. Erasmus. Yayınlar ve İstatistikler.*

	Konu Alanı-Subject Area																Toplam-Total	
	01-Ziraat Bilimleri	02-Mimarlık,Şehir ve Bölge Planlama	03-Sanat ve Tasarım	04-İşletme ve Yönetim Bilimleri	05-Eğitim,Öğretmen Eğitimi	06-Mühendislik Teknoloji	07-Coğrafya, Jeoloji	08-Beseri Bilimleri	09-Diller ve Filoloji Bilimleri	10-Hukuk	11-Matematik Bilişim	12-Tıp Bilimleri	13-Fen Bilimleri	14-Sosyal Bilimleri	15-İletişim ve Bilgi Bilimleri	16-Diğer Çalışma Alanları		
Öğrenim Kademesi-Cycle (C)	Lisans-First C.	87	88	82	430	131	453	7	55	144	77	10	108	68	401	54	20	2307
	Yüksek Lisans-Second C.	34	39	14	42	2	9	8	21	4	21	102	8	25	21	3	0	341
	Doktora-Third C.	34	7	0	11	4	40	3	4	5	9	9	35	29	13	2	1	206
Toplam-Total		155	134	96	483	137	582	18	80	153	107	121	151	122	435	59	21	2854
		5,4%	4,7%	3,4%	16,9%	4,8%	20,3%	,6%	2,8%	5,3%	3,7%	4,2%	5,3%	4,3%	15,2%	2,1%	,7%	100,0%

**Abbildung 2.1. Anzahl der im akademischen Jahr 2005-2006 mit Erasmus ins Ausland gehenden Studenten nach Studienprogramm (Türk Ulusal Ajansı, 2014)**

### 2.1.2 Interkulturelle Kompetenz im europäischen Rahmen

Interkulturelle Kompetenz als Persönlichkeitsbildung wird im globalen Zeitalter als eine wichtige Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bezeichnet, so dass sie mittlerweile auch in der Bildungspolitik von vielen Ländern einen bedeutenden Platz einnimmt. Im Auftrag der Europäischen Kommission hat CASE (CASE, 2009, S. 2f.) eine Studie über die fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen<sup>1</sup> in den Lehrplänen der Schulen und in der Lehrerausbildung der 27 EU-Mitgliedstaaten durchgeführt und darauf aufbauend in der Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen die interkulturelle Kompetenz als eine von acht Schlüsselkompetenzen ermittelt. Man ist davon überzeugt, dass der Erwerb der Schlüsselkompetenzen einen entscheidenden Faktor darstellt, der zum Wohlbefinden jedes einzelnen Bürgers sowie zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und der wirtschaftlichen Entwicklung beiträgt und zudem auch für die Implementierung der Lissabon Strategie für die Jahre 2010- 2020 von Bedeutung ist (vgl. ebd. S, 2f.).

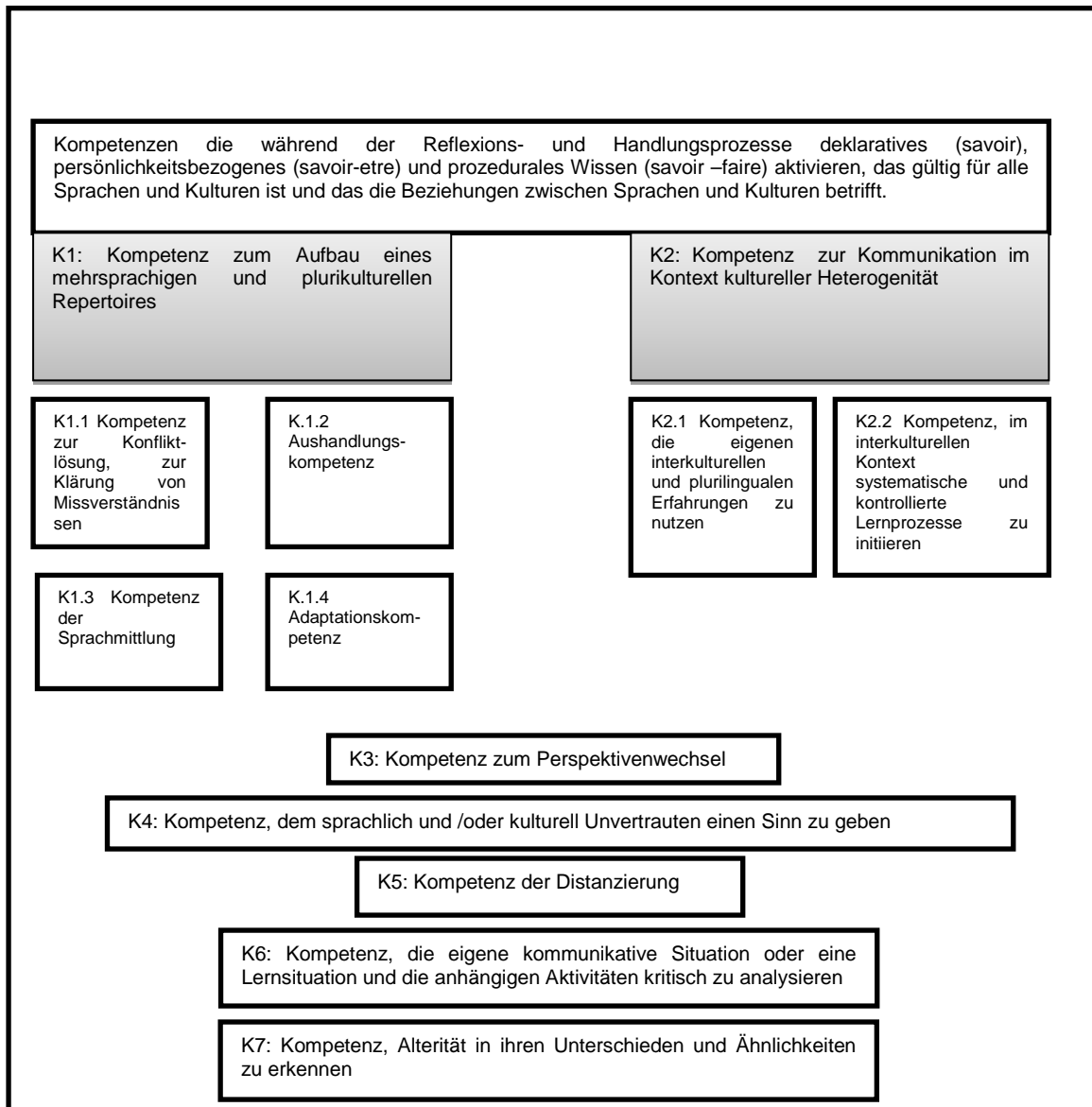
Abgesehen davon, dass interkulturelle Kompetenz als allgemeine Schlüsselkompetenz bezeichnet wird, ist sie auch ein wichtiger Bestandteil der

<sup>1</sup> Der europäische Referenzrahmen definiert Schlüsselkompetenzen als diejenigen Kompetenzen, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Erfüllung, aktive Bürgerschaft, soziale Integration, und Beschäftigung benötigen“(Schlüsselkompetenzen in Europa, 2009, S.3)

Fremdsprachenpolitik in Europa. Im Jahre 1995 wurde in Graz (Österreich) das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) errichtet. Es ist eine Einrichtung des Europarats, die für die Förderung innovativer Ansätze in der sprachlichen Bildung zuständig ist und die Entwicklung und Verbreitung guter Praxen fördert. Sie unterstützt die Wahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und stärkt die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der europäischen Bürger (vgl. RePA, 2009, S. 2). Das Europäische Fremdsprachenzentrum hat 2007 einen „Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (RePA) veröffentlicht, die zur Förderung von bestimmten Globalkompetenzen im Fremdsprachenunterricht beitragen soll. Es handelt sich dabei um allgemeingültige Kompetenzen, die für alle Sprachen und Kulturen gültig sind und die die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft. Diese Kompetenzen sollen während der Reflexions- und Handlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht deklaratives (savoir), persönlichkeitsbezogenes (savoir-être) und prozedurales Wissen (savoir-faire) aktivieren (vgl. ebd.,S. 30). Abbildung 2.2 stellt eine Übersicht über die ermittelten Kompetenzen dar. Wobei zu betonen ist, dass die Autoren der RePA bei der Definition des Kompetenzbegriffs recht vorsichtig vorgehen und mit Hilfe mehrerer definitorischer Analysen versuchen den Kompetenzbegriff verständlicher zu machen.

Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen wendet sich an:

- Institutionen (Ministerien, Institute etc.), die sich mit der Entwicklung von Lehrplänen oder Schulprogrammen beschäftigen und/oder für diese verantwortlich zeichnen;
- Personen, die für die Entwicklung und Nutzung von Lehrmaterialien sowohl in öffentlichen als auch privaten Bildungsinstitutionen Verantwortung tragen.
- Ausbilder von Lehrpersonal, unabhängig davon, ob sie bereits in der Praxis mit pluralen Ansätzen arbeiten oder nicht.
- Lehrende; der RePA soll diejenigen von ihnen unterstützen, die sich bereits mit innovativen Ansätzen befassen, und andere dazu ermutigen, dies zu tun (vgl. ebd. S. 11).



**Abbildung 2.2. Darstellung der Globalkompetenzen nach der RePA (Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz, 2009)**

Es wird betont, den RePA in der Perspektive der globalen sprachlichen und kulturellen Bildung zu sehen: Er ist ein Instrument für alle Sprachen, unabhängig von ihrem Status, seien es nun Schulfremdsprachen, außerschulische Fremdsprachen, Unterrichtssprachen, Migranten- oder Regionalsprachen (ebd., S, 11).

Die Relevanz von interkultureller Kompetenz wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) hervorgehoben, der im Jahre 2001 veröffentlicht wurde. Er versucht europaweit eine gemeinsame Grundlage

für die internationale Anerkennung sprachlicher Qualifikationen zu schaffen und „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GER, 2001, S. 14). Er beschreibt die Bedingungen des Lernens und die verschiedenen Kompetenzen, die für erfolgreiches Kommunizieren wichtig sind und definiert die gemeinsamen Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) zur Erfassung des Lernfortschritts. Der GER betrachtet in seinem Gesamtkonzept die Sprache nicht nur als einen wichtigen Aspekt einer Kultur, sondern als Zugangsmittel mit kulturellen Erscheinungsformen und Produkten, wodurch intensivere Interaktionen zwischen den Menschen und ein tieferes gegenseitiges Verstehen ermöglicht werden (ebd., S. 18). Er beschreibt interkulturelle Kompetenz als

- die Fertigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und Fähigkeit, eine Reihe von verschiedenen Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden (ebd., S.106).

Des Weiteren enthält „Profile Deutsch“, das die konkrete Umsetzung der Grundideen des GER ist und für die deutsche Sprache die handlungsorientierten Anforderungen der Niveaustufen beschreibt (vgl. Glaboniat et al., 2005, S. 5), ein Kapitel zu kulturspezifischen Aspekten, wobei diese wie in der RePA in deklaratives Wissen und Fertigkeiten und prozedurales Wissen (s. Abbildung 2.3) eingeteilt werden (Glaboniat et al., 2005, S. 83).

<p style="text-align: center;"><b>Deklaratives Wissen (savoir)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Fertigkeiten und prozedurales Wissen</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Weltwissen (=durch die Erstsprache geprägtes Weltbild)</b></p> <p>Wissen über Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen Wissen über Klassen von Dingen und ihre Eigenschaften und Beziehungen</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pragmatische Kompetenzen</b></p> <p>Diskurskompetenz (= Fähigkeit, Teile eines mündlichen oder schriftlichen Textes aufzubauen) Funktionale Kompetenz (=Fähigkeit, in einer bestimmten Situation die eigene Absicht auszudrücken und textsorten- und situationsadäquat zu kommunizieren)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Soziokulturelles Wissen (= ein Aspekt des Weltwissens)</b></p> <p><b>Wissen über die Gesellschaft und die Kultur einer Gemeinschaft, z.B. über:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- das tägliche Leben</li> <li>- Lebensbedingungen</li> <li>- Werte, Überzeugungen, Einstellungen</li> <li>- Körpersprache</li> <li>- Soziale Konventionen</li> <li>- Rituelles Verhalten</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Soziolinguistische Kompetenzen</b></p> <p>Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformeln</li> <li>- Verwendung von Anredeformeln</li> <li>- Höflichkeitskonventionen</li> </ul> <p>Redewendungen, Aussprüche, Zitate, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprichwörter</li> <li>- Feste Redewendungen</li> </ul> <p>Registrierungsunterschiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formelhaft bis sehr vertraut</li> </ul> <p>Varietäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sozial, regional...</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Interkulturelles Bewusstsein</b></p> <p>Kenntnis, Bewusstsein und Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden verschiedener Welten und Kulturen. Bewusstsein über die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung (Vorurteile und Stereotypen)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Interkulturelle Fertigkeiten</b></p> <p>Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen. Die Fähigkeit, Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und anzuwenden. Die Fähigkeit, als kultureller Mittler zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen. Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.</p>

**Abbildung 2.3. Kulturspezifische Aspekte, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden (Europarat, 2001)**



### 2.1.3 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird versucht die enge Beziehung zwischen interkultureller Kompetenz und Fremdsprachenunterricht zu verdeutlichen. Dafür wird zunächst das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur dargestellt und die Parallelen zwischen Sprachlernen und interkulturellem Lernen näher aufgeführt. Zuletzt werden auch die Ziele eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts aufgegriffen.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Kultur beschäftigte sowohl die Philosophen und Gelehrten in der Antike als auch die Kultur- und Sprachwissenschaftler der heutigen Zeit. John Locke stellte bereits 1690 fest, dass es in jeder Sprache „einen großen Vorrat an Wörtern [gibt], [...] denen in einer anderen kein einziges entspricht“. Er ist der Ansicht, dass solche sprachspezifischen Wörter „komplexe Ideen“ darstellen, die aus den „Gebräuchen und Lebensweisen“ der Menschen hervorgegangen sind (vgl. De Caluwé et al., 2003, S.140). Tatsächlich gibt es in jeder Sprache bestimmte Ausdrücke oder Redewendungen, die nicht Wort wörtlich in eine andere Sprache übersetzt werden können, weil sie in der übersetzten Sprache entweder keinen Sinn ergeben oder kein entsprechendes Wort zu finden ist. Je mehr sich die Kulturen voneinander unterscheiden desto häufiger sind die unersetzlichen sprachlichen Gegebenheiten zu sehen. Verwandte Überlegungen sind auch bei Wilhelm von Humboldt, Edward Sapir und Benjameen Lee Whorf wieder zu finden. Denn sie vertreten die These, dass in einer Sprache ein bestimmtes Weltbild enthalten sei, welches man mit dem Lernen dieser Sprache erwerbe (vgl. Bredella, 1999, S. 86). Humboldt erläutert diese Beziehung folgendermaßen:

*[...] „so liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die innerlich und äußerlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgibt sich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten. Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von seinen Vorstellungen abhängen, sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm führt. Durch denselben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern herauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt“ ( Humboldt, 1903-36. Bd. 7:60, zit. nach De Caluwé et al., 2003, S, 140f.).*

Edmonsons und Houses Feststellung geht von einer ähnlichen Vorstellung wie der obigen aus. Sie sagen, dass Sprache in einer Gesellschaft sowohl eine inklusive

als auch eine exklusive Funktion hat: „Wer spricht wie ich, der ist wie ich“ gilt genauso wie das Gegenteil: „Wer nicht spricht wie ich, ist anders“ (Edmonson & House, 2006, S. 56). Beide Aussagen vertreten die Hypothese der linguistischen Relativität. Demnach wird die menschliche Wahrnehmung und die Erfahrung der Welt durch sprachspezifische Konzeptualisierung beeinflusst und geleitet. Der Relativitätshypothese steht die Hypothese vom sprachlichen Universalismus entgegen. Hierbei ist das menschliche Denken universell, d.h. es folgt über alle Kulturen hinweg denselben Grundprinzipien (vgl. De Caluwé et al., 2003, S. 139).

Aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenlernens sind Sapir und Whorf gegen eine strikte Trennung zwischen beiden Hypothesen. Sie vertreten die Annahme, dass sich Relativismus und Universalismus einander bedingen, Denn durch das Erlernen einer Fremdsprache könne man sich der Strukturen, die unsere Welt bestimmen, bewusst werden und sich von ihnen distanzieren und die Gemeinsamkeiten mit der anderen Sprache erfassen (vgl. Bredella, 1999, S.87).

Im Rahmen eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts ist es wichtig, dass die Lerner Wortbedeutungen, Sprechhandlungen und Gesten lernen, die sich in den verschiedenen Kulturen unterscheiden. Jedoch liegt es deutlich auf der Hand, dass dieses Wissen nur zum Teil vermittelt werden kann. Es reicht, wenn man so viel lernt, wie man in alltäglichen Gesprächssituationen benötigt, um ungewollte Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Michael Agar hat in diesem Zusammenhang das Konzept der „Rich Points“ (Hotspots) entwickelt (Heringer, 2007, S. 162). Er bezeichnet „Rich Points“ als die Stellen, an denen in der Kommunikation häufig Probleme auftreten. Insbesondere in interkulturellen Kommunikationssituationen fallen diese des Öfteren auf, weil der Kontakt mit Menschen mit einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund zum aufeinander Treffen von zwei verschiedenen Kulturen führt und durch den Unterschied im Kontakt „Rich Points“ häufiger zu sehen sind (vgl. ebd., S. 162). „Rich Points“ umfassen ein breites Spektrum an Themen bzw. Gesprächssituationen; jedoch werden hier nur einige davon aufgegriffen und erläutert, die im Zusammenhang mit den im Fremdsprachenunterricht vermittelten Alltagssituationen von Bedeutung sind.

Die Begrüßung wird beispielsweise sprachlich, gestisch und körperlich ausgeführt, wobei diese in jeder Kultur variiert und zum Teil auch verschiedene Bedeutungen trägt. In der Türkei ist es üblich, dass sich Freunde, Bekannte oder Verwandte durch einen Händedruck plus Wangenkuss auf beiden Seiten begrüßen. Das gegenseitige Küssen ist ein Ausdruck von Gefühlswärme oder Herzlichkeit. Es gibt auch die Tradition, den älteren, als ein Zeichen von Respekt, die Hand zu küssen und auf die Stirn zu legen, diese lässt aber mit der Zeit besonders in den Großstädten immer mehr nach. In Deutschland dagegen gibt man sich in der Regel nur die Hand. Der einseitige Wangenkuss ist normalerweise nur bei Familienmitgliedern angebracht. Denn ein Deutscher hat es nicht gerne, wenn man ihm zu nahe tritt; der körperliche Abstand ist daher sehr wichtig. Allerdings spielt das für die meisten jungen Deutschen keine große Rolle mehr. Durch das multikulturelle Gesellschaftsleben haben sich auch die Deutschen an die verschiedenen Begrüßungsformen wie z.B. Küssen oder Umarmen angepasst. Vor rund 15 Jahren schaute man die südländischen Männer auf der Straße noch komisch an, wenn sie sich bei der Begrüßung auf die Wangen küssten; doch heute ist es nahezu selbstverständlich, dass sich auch deutsche Jugendliche bei der Begrüßung auf die Wangen küssen. Man kann das wohl recht als ein Produkt der kulturellen Verschmelzung bezeichnen.

Auch bei der Anrede variieren die sprachlichen Mittel und Gewohnheiten und können bei der Kommunikation sensible Punkte sein. Denn die Anredeformen, die zur Verfügung stehen, haben in den meisten Fällen keinen Ersatz in unterschiedlichen Sprachen und die vordergründig ähnlichen haben einen anderen Gebrauch (vgl. ebd., S. 166). In der Türkei wird im Alltag in der Regel kein großer Wert auf Förmlichkeiten gelegt. Es macht den Leuten nichts aus, wenn man sie z.B. auf der Straße nach der Uhrzeit oder nach dem Weg fragt und sie dabei duzt. Auch bei der Anrede ist man ziemlich locker. Man kann beispielsweise Bekannte, Nachbarn oder den Verkäufer von nebenan einfach mit *abla* (Schwester), *abi* (Bruder), *teyze* (Tante) oder *amca* (Onkel) anreden. Ist einem der Name bekannt wird er vor die oben genannten Bezeichnungen gesetzt (*Ayşe Teyze*). Es ist wichtig, dass man die älteren Personen nicht einfach mit dem Namen anredet. Sei es innerhalb der Familie oder im Bekanntenkreis wird von den jüngeren erwartet, dass sie die älteren mit den oben aufgeführten Bezeichnungen

ansprechen. Die bloße Erwähnung des Namens wird als Respektlosigkeit aufgefasst. Bei der förmlichen Anrede ist es üblich, dass man an den Vornamen der Person ein „bey“ (Herr) bzw. „hanım“ (Frau) anhängt. Der Nachname spielt dabei keine Rolle. In der Schule oder Universität werden die Lehrkräfte gesiezt, aber bei der Anrede benutzt man regelrecht die Bezeichnung „hocam“ (mein(e) Lehrerin/ Lehrer). In Deutschland dagegen legt man Wert auf die Förmlichkeit. Es wird erwartet, dass man von einem unbekanntem gesiezt wird. Auch die Nachbarn oder Verkäufer im Supermarkt werden gesiezt. Bei der Anrede setzt man „Herr“ oder „Frau“ vor den Nachnamen. In der Schule werden die Lehrer ebenfalls mit Herr oder Frau angesprochen. Im universitären Bereich spielen zusätzlich auch die Titel eine wichtige Rolle. Es ist angebracht die Lehrpersonen entsprechend mit „Herr Professor“, „Frau Dozentin“ usw. anzusprechen. In der Familie ist man dagegen ziemlich locker. Die Geschwister nennen sich einfach beim Namen, auch die Tante und der Onkel werden meistens beim Namen genannt.

Der Ausdruck von Zustimmung bzw. Nicht-Zustimmung wird in vielen Kulturen differenziert ausgedrückt und trägt zudem auch in bestimmten Situationen eine andere Bedeutung. Beispielsweise wird der direkte Ausdruck der Nicht-Zustimmung in indirekten Kulturen als ungehörig aufgefasst. Daher werden die Deutschen in vielen Kulturen als „hart“ bezeichnet, „weil sie schnell zur Sache kommen und ohne Umschweife Entscheidungen treffen, mit eindeutigem Ja oder Nein antworten und wenig Verbindlichkeitsfloskeln kennen“ (ebd., S. 169). Im Gegensatz zu den Deutschen kann sich ein türkisches Nein aber i. d. R. auf ein Ja umschweifen lassen. Wird beispielsweise eine Frau, die nachmittags zum Kaffee trinken bei der Freundin ist, gebeten auch zum Abendessen zu bleiben, wird diese wahrscheinlich zuerst mit Nein antworten. Daraufhin wird die Freundin i. d. R. ihre Einladung mehrmals wiederholen bis sie ihr zustimmt. Bleibt die Frau bei ihrem Nein, kann es vorkommen, dass die Freundin dies als Beleidigung annimmt, weil es sich normalerweise in der Türkei nicht gehört, Einladungen abzulehnen.

Abgesehen von den Hotspots gibt es auch so genannte „Hotwords“. Das sind bestimmte Wörter die durch wichtige kulturelle Tatsachen geprägt sind. „Hotwords“ sind zu verstehen und zu erklären, sie sind nicht eindeutig bestimmbar. Es sind Wörter, die in der Geschichte, im gesellschaftlichen Leben eine besondere Rolle spielen, Wörter, an denen Argumentationen und Emotionen hängen, positiver oder

negativer Art“ (ebd., S. 174). In jeder Kultur gibt es zahlreiche „Hotwords“, diese können von anderen aber nur schwer erkannt werden. Beispielsweise assoziiert ein Türke mit dem „Hotword“ „Brot“ ganz andere Dinge als ein Deutscher oder Japaner. Umgekehrt hat das Wort „Heimat“ für einen Deutschen andere Bedeutungen als für einen Türken. Heringer führt einige Kriterien für ein „Hotword“ auf (ebd., S. 175):

- Die Bedeutung des Wortes lässt sich schwer angeben.
- Auch Muttersprachler tun sich schwer, die Bedeutung anzugeben.
- Es ist ein Wort, das für Fremde schwer zu verstehen ist.
- Mit dem Wort sind sozial und historisch strittige Sachverhalte verbunden.
- Das Wort wird von Muttersprachlern als Aspekt ihrer Identität verstanden.
- Das Wort enthält viele kulturspezifische Bedeutungskomponenten.
- Um ein Hotword zu verstehen, muss man sich intensiv mit der Kultur und der Geschichte auseinandersetzen.
- Die verschiedenen Bedeutungskomponenten bilden ein kulturelles Muster.

Die dargestellten „Richpoints“ und „Hotwords“ unterstützen die am Anfang des Kapitels aufgeführten Äußerungen über das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur und veranschaulichen diese. In diesem Zusammenhang unterstreicht Thielmann, „dass Edmonson und House Sprachlernen als Interkulturelles Lernen, und damit den Fremdsprachenunterricht als per se interkulturellen Unterricht begreifen (Thielmann, 2010, S. 463). Die Feststellung von Edmonson und House ist nicht zu bestreiten, denn der Fremdsprachenunterricht ist der am meisten geeignete Ort, um die interkulturelle Sensibilität zu fördern; und zwar aus dem Grund, weil das interkulturelle Lernen einen langen Lernprozess erfordert und Parallel zum Fremdsprachenlernen effektiver realisiert werden kann. Im Fremdsprachenunterricht haben demnach die Schüler neben dem Erlernen der Fremdsprache auch genügend Zeit sich mit den kulturellen Unterschieden des Zielsprachenlandes zu beschäftigen und können somit die oben aufgeführten, kulturell bedingten, sprachlichen Andersheiten leichter verstehen. Zumal man bedenken sollte, dass formale Strukturen der Sprache den Lernenden ohne weiteres vermittelt bzw. eingetrichtert werden können, aber die Vermittlung und

Verarbeitung von kulturellen Unterschieden bzw. Eigenschaften erfordert Zeit und Professionalität.

In Bezug auf das interkulturelle Lernen in der Türkei ist zu bemerken, dass es außer dem Fremdsprachenunterricht kein anderes, geeignetes Fach dafür gibt. Denn interkulturelles Lernen wird hier nicht wie in europäischen Ländern als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz bezeichnet. Im Fremdsprachenunterricht, sei es Englisch (1. Fremdsprache) oder Deutsch (2. Fremdsprache) können und sollten die Schüler Schritt für Schritt auf Interkulturalität sensibilisiert werden. Es ist aber eine Tatsache, dass für Deutsch als Fremdsprache mit 2 Stunden pro Woche relativ wenig Zeit zur Verfügung steht. Normalerweise konnte man in den vorherigen Jahren an staatlichen Primarschulen Deutsch als Fremdsprache als Wahlfach ab der 6. Klasse wählen (2 Stunden pro Woche). Doch im September 2013 hat die Deutsche Kommission des Obersten Erziehungsrats (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2014) eine neue Richtlinie veröffentlicht, die besagt, dass Deutsch als Fremdsprache ab dem Schuljahr 2013-2014 an allen staatlichen Schulen ab der zweiten Klasse beginnen soll. Für den Sekundarbereich gibt es ebenfalls neue Bestimmungen. Nach der neuen Richtlinie, die im August 2011 veröffentlicht wurde, soll Deutsch als 2. Fremdsprache ab dem Schuljahr 2011-2012 an allen staatlichen Sekundarschulen ab der 9. Klasse als Pflichtfach unterrichtet werden. Aufbauend auf der Tatsache, dass Deutsch als 2. Fremdsprache schon ab der 2. Klasse unterrichtet werden soll, werden die Schüler schon sehr früh mit der Fremdsprache vertraut und können deren sprachlichen und kulturellen Begebenheiten leichter verinnerlichen. Auch die Lehrkräfte werden demnächst mehr Gelegenheit haben, neben der Fremdsprache auch interkulturelles Lernen miteinzubeziehen bzw. einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht zu durchzuführen. In diesem Zusammenhang sollen auch die Ziele eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts kurz aufgeführt werden.

Zu den Zielsetzungen eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts gehören (Ünver, 2009, S.67, zit. nach Bredella & Delanoy, 1999, S.14-16; Krumm, 1994a, S. 122):

- die Entwicklung interkultureller Sensibilität;
- der Aufbau von Sympathiebeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen;

- den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen;
- die Entwicklung vom systematischen Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Sprache aufsucht und Prozesse des Selbst und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt.

Doyé ist auch der Ansicht, dass kulturelle Kenntnisse ein wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sind. Jedoch vertritt er im Gegensatz zu Bredella und Delanoy die Meinung, dass dafür vorerst landeskundliche Informationen notwendig sind. Die Lerner sollen „Kenntnisse über das Leben der Angehörigen dieser Kultur, über Lebensbedingungen, geografische und historische Voraussetzungen, gesellschaftliche Normen, politische Strukturen usw“ (Doyé, 1994, S.45)“ lernen. Des Weiteren sollen die Schüler auch bestimmte Einstellungen gegenüber der fremden Kultur entwickeln, und zwar „Einstellungen wie Aufgeschlossenheit und Kommunikationsbereitschaft, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Empathie“(ebd.)

Um diese Zielsetzungen zu erreichen müssen die Lehrkräfte bestimmte Maßnahmen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ergreifen und diese in das Curriculum so einbetten, dass das interkulturelle Lernen Schritt für Schritt je nach Thema und Kommunikationssituation stattfindet.

## **2.2 Interkulturelles Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung**

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, ist es nicht zu bestreiten, dass ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht nicht ohne Vorwissen planlos durchgeführt werden kann. An dieser Stelle kommt der Fremdsprachenlehrkraft eine besondere Bedeutung zu. Das heißt, dass eine Fremdsprachenlehrkraft an erster Stelle selbst über interkulturelle Kompetenz verfügen muss, um diese überhaupt an die eigenen Schüler vermitteln zu können. Daher sollte interkulturelles Lehren und Lernen bzw. der Erwerb von interkultureller Kompetenz bereits im Studium einen entscheidenden Platz einnehmen. In diesem Zusammenhang betonten Finkenstaedt & Schröder bereits im Jahre 1992, dass ein neuer Fremdsprachenunterricht für das zukünftige Europa (und überhaupt für eine vielsprachige Welt von morgen) in der Lehreraus- und Weiterbildung und im

Lehrereinsatz Änderungen erfordert (vgl. Legutke, 1993, S. 509). Die Diskussionen über die Fremdsprachenlehrausbildung sind sowohl in Deutschland als auch in vielen europäischen Ländern stets aktuell. Da mittlerweile die Europäische Kommission interkulturelle Kompetenz als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation bestimmt hat, geht sie auch davon aus, dass die Lehrkräfte diese Kompetenz durchaus aus besitzen müssen (vgl. Gordon, Halasz et al, 2009, S.2). Des Weiteren geht die Vermittlung von interkultureller Kompetenz schon längst über die Fremdsprachenlehrausbildung und spezialisierte Studiengänge hinaus; an Hochschulen sowie anderen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen ist die Vermittlung, interkultureller Kompetenz längst Bestandteil der Studienprogramme geworden (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, S.15). Trotz dessen lassen sich aber in der Praxis Defizite aufweisen. Des Weiteren gibt es auf internationaler Ebene eine Studie von der LACE (LACE, 2006) über „die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht im Pflichtschulbereich in der Europäischen Union“. Für diese Studie wurden telefonische Interviews mit 78 Fremdsprachenlehrern aus 13 Ländern geführt und man kam u.a. zu dem Ergebnis, dass viele Fremdsprachenlehrer in Bezug auf interkulturelle Kompetenz der Meinung sind, dass ihre Ausbildung unzugänglich war und in Zukunft eine gezielte Aus-und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern vor allem aus zwei Gründen wichtig ist: 1. Damit die Lehrer das Konzept der interkulturellen Kompetenzen besser verstehen und 2. damit die Lehrer ihre Methoden erweitern und somit leichter interkulturelle Kompetenzen vermitteln und das Interesse der Schüler wecken können (vgl. ebd.).

### **2.2.1 Die Bedeutung interkulturellen Lehrens und Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften und Lehrerqualifikationen für interkulturellen Fremdsprachenunterricht**

Im Referenzrahmen Europäisches Profil für die Aus-und Weiterbildung von Sprachlehrkräften, der an der Universität Southampton mit Unterstützung der Europäischen Kommission erstellt wurde, wird die Bedeutung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und Kulturvermittlung in der Aus-und Weiterbildung von Sprachlehrern als ein wichtiger Aspekt deutlich hervorgehoben:



- Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte wissen, dass ihr Unterricht eine wichtige Rolle dabei spielt, dass ihre Schüler neben der Fremdsprache auch lernen, die Menschen der Zielkultur zu verstehen und zu respektieren.
- Das Fremdsprachenlernen ist in enger Verbindung mit dem Kennenlernen anderer Kulturen und fördert dadurch auch beispielsweise die Mobilität in den Bereichen Bildung, Handel, Künste oder Tourismus.
- Das Fremdsprachenlernen ist ein Prozess, das dem Lernenden die Möglichkeit bietet, die eigene sprachliche und kulturelle Identität zu bewahren, wobei die Fremdsprachenlehrkraft eine entscheidende Rolle spielt.
- Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte können den Lernenden vermitteln, dass das Fremdsprachen und der Erwerb kulturellen Wissens die beruflichen Chancen erhöht, die Mobilität steigert und die Möglichkeit bietet, fremde Kulturen zu erlernen und neue Geschäfts-, soziale und kulturelle Ideen aufzugreifen.
- Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte lernen die Vermittlung der Vorteile des Sprachenlernens, die über die technische Sprachkompetenz hinausgehen.
- Die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte können ihren Lernenden erklären, dass das Erlernen von Fremdsprachen
  - ihre muttersprachliche Kompetenz erhöht,
  - ihre Kommunikations- und Präsentationsfähigkeiten fördert
  - ihnen Zugang zu anderen Kulturen gibt, die ihren eigenen kulturellen Hintergrund bereichern,
  - ihnen hilft, eine kritische Einstellung zu ihren eigenen sozialen und kulturellen Vorannahmen zu entwickeln“ (vgl. Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften 2004, S. 93-94).

Ein Fremdsprachenlehrer, der einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht als Kultur Mittler durchführen möchte sollte „neben funktional differenziertem Sprachkönnen und fundierten Wissen in Bezug auf Spracherwerbstheorien, angewandt-linguistischem Sprachwissen, literaturdidaktischem Wissen und Können sowie fachwissenschaftlichen Kenntnissen und fachdidaktischer Kompetenz“ (Ünver, 2009, S. 101) auch über spezifische Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnisse verfügen. Nach Kramsch sollte der Fremdsprachenlehrer in Zukunft

*nicht nur als der Impresario einer bestimmten linguistischen Performanz definiert werden, sondern als Katalysator für eine sich ständig erweiternde kritische kulturelle Kompetenz. Wenn die Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen, durch Sprache vermittelt wird, dann haben Sprachlehrer und –lerner die Chance, über den sozialen Prozeß ihrer eigenen pädagogischen Aussage nachzudenken und auch über die Grenzen, welche die bildungspolitische Kultur ihrer Schulen und Universitäten und die akademische Kultur ihrer Klassenzimmer jedem Versuch, Sprache als Kultur zu unterrichten, auferlegen. Denn letztlich zielt Sprachunterricht als Kulturunterricht nicht darauf hin, den Status Quo zu erhalten, sondern sozialen Wandel herbeizuführen (1995, S. 64).*

In diesem Zusammenhang ist eine Arbeit des Bildungsministeriums zu erwähnen. Zurzeit erstellt das Bildungsministerium für jedes Fach Bücher, in denen die erforderlichen bzw. erwarteten Lehrerqualifikationen aufgelistet sind. Die Handbücher für die Primarstufe sind bereits fertig und im Internet abrufbar. Die Lehrerqualifikationen für Fremdsprachenlehrer sind am Beispiel von Englisch gegeben, jedoch sind bei der Untersuchung dieses Handbuchs keinerlei Informationen über die Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer zu finden (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2008), was nach all den genannten Begründungen als ein ausdrückliches Defizit bezeichnet werden kann.

### **2.2.2 Interkulturelles Lehren und Lernen und Auslandsaufenthalte**

In Deutschland und vielen europäischen Ländern sind Auslandsaufenthalte sowohl während der Schulzeit als auch im Studium nahezu selbstverständlich, weil man sich dadurch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen kann. Denn Auslandsaufenthalte werden bei Auswahl oder Bewertungsverfahren in Studium und Beruf nicht als Vorteil, sondern vielmehr als Voraussetzung betrachtet (vgl. Ehrenreich, 2008, S.31). Man geht nämlich davon aus, dass diejenigen, die eine bestimmte Zeit im Ausland verbringen flexibel, offen und über gute Sprachkenntnisse verfügen (vgl. ebd., S. 30). Die Annahme, dass jeder, der im Ausland gewesen ist auch automatisch interkulturell kompetent ist, wird jedoch in der wissenschaftlichen Literatur abgelehnt (vgl. Renges, 2005, S. 25). „Auslandsaufenthalte führen nur zu interkulturellem Lernen, wenn es eine eigens darauf abgestimmte Vorbereitung gibt“ (ebd.).

In der Türkei haben Auslandsaufenthalte und Austauschprogramme durch die „Lebenslanges Lernen Programme“ der Europäischen Union an Popularität gewonnen (Türk Ulusal Ajans, 2013). Das Comenius Programm ermöglicht Schulklassen in Zusammenhang mit einem zweijährigen Projekt,

Austauschmöglichkeiten mit anderen Ländern, das Erasmusprogramm bietet Studierenden beispielsweise die Möglichkeit eine bestimmte Zeit während des Studiums im Ausland zu verbringen und dort zu studieren. Eine weitere Möglichkeit für angehende Lehrkräfte ist z.B. die Comenius Assistens. Dieses Programm ermöglicht zukünftigen Lehrern, die mindestens das 4. Studiums Semester vollendet haben oder bereits das Studium beendet haben, jedoch noch an keiner Schule als Lehrer tätig waren, eine 13-45 wöchige Assistenzzeit im Ausland. Jedoch sind die Zahlen der Studenten und Schüler, die an diesen Programmen teilnehmen können, im Gegensatz zu Europa, auf Grund der beschränkten finanziellen Mittel des Staates relativ gering.

Abgesehen von Auslandsaufenthalten als allgemeine Vorbereitung auf das Berufsleben und die Persönlichkeitsbildung sollte man diese in Zusammenhang mit der Fremdsprachenlehrausbildung aus einem andern Blickfeld betrachten. Baur et al (2002, S.79) sind davon überzeugt, dass Auslandsaufenthalte für alle Studierenden eines Fremdsprachenfaches obligatorisch werden sollten. Den Vorteil solch einer Verordnung wird folgendes Beispiel vor Augen führen:

Die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg bieten für die Englisch Lehramt Studenten ein Projektseminar an, in denen die Studierenden interkulturelle kommunikative Vermittlungskompetenzen durch aufgaben-geleitete Vorbereitung, Durchführung und Evaluation eines *field trip*<sup>2</sup> nach London entwickeln sollen (vgl. ebd.). Im weiteren Sinne erzielt dieses Seminar auf fachdidaktischer Ebene, den Begriff „Interkulturelles Lernen“ (Entwicklung von *Vermittlungswissen*) zu klären und Möglichkeiten interkulturelles Lernen als Prozess selbst zu erfahren (Reflektiertes Erfahrungslernen durch „Erlebte Landeskunde“). Darauf aufbauend sollten diese Erfahrungen aus der Perspektive der zukünftigen Lehrtätigkeit in themenbezogene aufgabengeleitete Projekte für die Sekundarstufe übertragen werden (Entwicklung von Vermittlungskompetenzen durch die Planung von Projektaufgaben) (ebd., S. 128). Die

---

<sup>2</sup> Ein field trip gehört zu den außerschulischen Lernorten, im Gegensatz zum klassischen Austausch zwischen zwei Lerngruppen ist er dadurch gekennzeichnet, dass eine Gruppe von Lernenden ins Ausland fährt, um vor Ort interkulturelle Sprachlernerfahrungen, in der Regel eines Rechercheprojektes, zu machen (Müller-Hartmann & Ditfurth, 2008, S. 123).

praktischen Ergebnisse dieses Seminars weisen auf eine erfolgreiche Erreichung der angestrebten Ziele und positive Erfahrungen seitens der Studierenden.

Für die Fremdsprachenlehrausbildung sind ähnliche Seminare oder separate Auslandsaufenthalte ebenfalls von besonderer Bedeutung. Denn obwohl die Studenten in Deutschland oder anderen europäischen Ländern in einer multikulturellen Gesellschaft leben und mehr oder weniger Erfahrung mit Fremden haben, hält man Auslandsaufenthalte für notwendig. Wenn man nun bedenkt, dass die Studenten nicht so viele Möglichkeiten haben ins Ausland zu gehen, besteht für sie umso mehr die Notwendigkeit ein Auslandssemester bzw. -praktikum zu machen. Man muss aber auch bedenken, dass die angehenden Fremdsprachenlehrer auf die Auslandsreise vorbereitet werden sollten, um mögliche Vorurteile und die damit verbundenen Konsequenzen für die Verständigung zwischen Ausreisenden und Angehörigen des Zielsprachenlandes zu vermeiden (vgl. Hößler, 2008, S. 153). Denn abgesehen von alltäglichen Anforderungen des Lebens im Ausland, werden Studenten insbesondere im Hochschulalltag mit fremdkulturellen Erscheinungen konfrontiert. Diese reichen von der Art der Durchführung der Lehrveranstaltungen bis hin zu den Beziehungen zwischen den Kommilitonen und Dozenten, die durchaus kulturgeprägte Unterschiede aufweisen (vgl. Ünver, 2007, S. 220). Hier taucht wiederum die Notwendigkeit eines interkulturell ausgerichteten Seminars auf. Nichts desto trotz ist der Nutzen dieser Veranstaltungen von erheblicher Bedeutung. Denn die gezielte Förderung bringt eine ganze Reihe von Vorteilen mit sich:

- Die zukünftigen Lehrer lernen mit geeigneten Themenbereichen und Materialien die Zielkultur mit in den Unterricht einzubeziehen.
- Sie werden sich der Bedeutung des Sprachunterrichts für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung seitens der Lernenden bewusst.
- Sie halten sich über die aktuellen Ereignisse im Zielsprachenland immer auf dem Laufenden und können den Lernenden somit einen aktuellen Unterrichtsinhalt anbieten.
- Sie lernen die Zielkultur mit der eigenen zu vergleichen und können dadurch das kulturelle Bewusstsein schärfen und die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten.
- Sie werden aufgefordert, durch verschiedene Medien die Zielkultur besser zu recherchieren und Kontakt mit Partnereinrichtungen aufzubauen, um durch gegenseitige Austauschbesuche die kulturellen Besonderheiten besser

verstehen zu können (vgl. (Europäisches Profil für die Aus-und Weiterbildung von Sprachlehrkräften, 2004. S. 95).

### **2.2.3 Stellenwert interkulturellen Lehrens und Lernens in der DaF-Lehrerausbildung in der Türkei**

Die Begriffe interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz sind relativ neue Begriffe in der Türkei. Auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik finden sie momentan noch wenig Zuwendung, so dass im nationalen Bereich noch nicht allzu viele Beiträge zu diesem Thema zu finden sind. Die Fremdsprachenlehrausbildung in der Türkei dauert 8 Semester. Wenn man das vom türkischen Hochschulrat vorgeschriebene, aktuelle Curriculum für die Fremdsprachenlehrausbildung untersucht, dass seit 2006 an allen pädagogischen Fakultäten der türkischen Universitäten verbindlich eingesetzt wird, stellt man fest, dass es keine Lehrveranstaltung zum interkulturellem Lehren und Lernen gibt. Es gibt lediglich im zweiten Semester das Seminar „Kontrastive Landeskunde“, deren Inhalt als „der kontrastive Kulturvergleich anhand von visuellen, auditiven und audiovisuellen Materialien von deutschsprachigen Ländern“ beschrieben ist (s. Yüksek Öğretim Kurulu, 2006). Auffällig ist an dieser Stelle, dass der Name und beschriebene Inhalt des Seminars nicht übereinstimmen. Wobei es auch fraglich ist warum sowohl landeskundliche als auch kulturelle Gegebenheiten miteinander verglichen werden sollen. Darüber hinaus gibt es im 8. Semester eine Wahlveranstaltung, die von jeder Abteilung selbst mit einem Seminar besetzt wird. Nach der Analyse der Lehrveranstaltungen von den insgesamt 17 Abteilungen für die Deutschlehrausbildung wurde festgestellt, dass es im Rahmen der Wahl-Lehrveranstaltung nur 3 DaF-Abteilungen gibt (Hacetepe, Erciyes und Selcuk Universität), die „Interkulturelle Kommunikation“ anbieten. „Da das Curriculum administrativ festgelegt ist, kann das Defizit an interkulturellen Lehrveranstaltungen nur über die Wahlveranstaltungen ausgeglichen werden; [...] Auf der anderen Seite muss betont werden, dass allein die Erweiterung der Wahl-Lehrveranstaltungen mit interkultureller Ausrichtung keineswegs den Erwerb der interkulturellen Kompetenz von angehenden Deutschlehrern gewährleistet“ (Ünver, 2006, S. 3). Vielmehr sollte der Hochschulrat eine obligatorische Lehrveranstaltung bestimmen, die nicht nur innerhalb eines Semesters einmalig stattfindet sondern über das Studium zerstreut eingesetzt wird.

Im Rahmen der Fremdsprachenlehrausbildung unterstreicht Krumm (2001, S. 15), dass „interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Erziehung“ Themen der Ausbildung sind, die eine Brücke zwischen sprachlichen und pädagogischen Fragestellungen bilden und daher im Studium interdisziplinär verankert werden sollten. Auch Vollmer & Butzkamm (2002, S. 21) plädieren für interkulturelles Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung:

*„Der Fremdsprachenlehrer wird zu einem Experten des Lehrens und Lernens fremder Sprachen und Kulturen in den unterschiedlichen Kontexten; er wird zu einem Mittler zwischen verschiedenen Sprachgruppen und Kulturen, er muß für interkulturelles Lernen sensibilisieren und auf das Kommunizieren zwischen Angehörigen verschiedener Sprache und Herkunft vorbereiten. Entsprechend muß er exemplarisch ausgebildet sein, über Grundlagenwissen und Basiskompetenzen verfügen, um sich flexibel auf die jeweiligen Aufgabenstellungen einzulassen.“*

Krumm deutet auf die Notwendigkeit von bestimmten Fähigkeiten, die ein Fremdsprachenlehrer besitzen muss, um überhaupt die Schüler auf Interkulturalität zu sensibilisieren. Eben diese Fähigkeiten „müssen im Rahmen eines strukturierten Ausbildungsgangs von allen Fremdsprachenlehrern systematisch erworben und im späteren Berufsleben weiterentwickelt werden“ (ebd., S. 21).

Die Notwendigkeit einer systematischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern im Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens bringt zwingend auch den Bedarf an der Fortbildung der Hochschullehrer. Diese sollten beispielsweise an den Fakultäten für Interkulturelle Kommunikation oder auch im Ausland stattfinden. Um einen weiteren Fortbildungsbedarf zu nennen, ist es erwähnenswert, dass die zurzeit an staatlichen Schulen tätigen DaF-Lehrer auch im Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens dringend weitergebildet werden sollten. Bedenkt man nämlich, dass zwischen 2006-2011 kaum DaF-Lehrer an staatlichen Schulen eingestellt worden sind und die Zahlen in den vorherigen Jahren auch sehr gering waren, stellt sich heraus, dass es sich um altersgemäß relativ reife Lehrer handelt, denen der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ möglicherweise fremd ist. Da die DaF-Lehrer an staatlichen Schulen keine großen Arbeitsmöglichkeiten haben und die Nachfrage an privaten Schulen begrenzt ist, gibt es zahlreiche Lehrkräfte, die nach dem Studium an verschiedenen Deutschkursen arbeiten. Die Teilnehmer dieser Kurse lernen die Sprache, um ein Zertifikat A1 für den Sprachpass zu bekommen, was durch

„Ehegattennachzug“ die Migration nach Deutschland oder deutschsprachige Länder ermöglicht. In diesem Zusammenhang spielt wiederum interkulturelles Lehren und Lernen eine bedeutende Rolle. Des Weiteren ist auch zu betonen, dass im März 2011 in den Nachrichten und Zeitungen davon berichtet wurde, dass das Bildungsministerium im Rahmen des „Fatih Projektes“ die Weiterbildung des Fremdsprachenlehrens fördern will und in diesem Zusammenhang den Einsatz von 10 000 muttersprachlichen Englischlehrern plant. Man geht nämlich davon aus, dass Muttersprachler die Fremdsprache besser vermitteln können. Damit taucht natürlich die Frage auf, ob die Fremdsprachenlehrkräfte, die in der Türkei ausgebildet werden nicht kompetent genug sind und nicht „besser“ ausgebildet werden sollten, um zukünftig die Nachfrage an native-speakers abzubauen. Zumal stellt der europäische Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen als Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht nicht den „native speaker“, sondern u.a. den „interkulturellen speaker“ in den Vordergrund (GER, 2001, S. 142).

### **3. METHODISCHES VORGEHEN**

#### **3.1 Beschreibung der Befragungsgruppen und Datenerhebungsinstrumente**

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit richtet sich an drei verschiedene Befragungsgruppen:

- DaF-Lehrer
- DaF-Lehramtstudierende
- Schüler der Sekundarstufe (9. -12. Klassen)

Für die Überprüfung der Hypothesen wurde zum einen ein Fragebogen mit insgesamt 36 Items erstellt, der sich aus folgenden Teilbereichen zusammensetzt:

- Items aus Skalen, die in Anlehnung an ein bereits vorhandenes Messinstrument von Chen (Fritz/ Möllenberg, 1999, S. 4f.) entwickelt wurde, mit der die interkulturelle Sensibilität der Befragten ermittelt werden soll,
- Eine selbst entwickelte Skala zur Ermittlung der Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.
- Einzelne Fragen zur Quantifizierung der Auslandserfahrungen
- Soziodemografische Fragen.

##### **3.3.1 Fragebogenkonstruktion**

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein Fragebogen erstellt, der zum einen eine Einsicht in die interkulturelle Sensibilität und Wertschätzung interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Probanden ermöglicht, zum anderen Auskunft über die Art und Dauer von Auslandsaufenthalten gibt. Zudem sollte er auch Persönlichkeitsmerkmale der Probanden, wie Alter, Geschlecht, Nationalität, Dauer der beruflichen Tätigkeit (Lehrer) bzw. aktuelles Studiensemester, eventuelle Teilnahme an interkulturellen Seminaren und Wertschätzung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht aufzeigen.

Für die Erhebung der interkulturellen Sensibilität wurde eine Skala in Anlehnung an „das Modell der interkulturellen Sensibilität“ von Chen erstellt. Das Modell von Chen wurde ursprünglich in den USA entwickelt. Fritz und Möllenberg haben 1999



nach diesem Modell eine „internationale Vergleichsstudie zur Messung der interkulturellen Sensibilität in verschiedenen Kulturen“ gemacht und sind zum Ergebnis gekommen, dass die im Chen Modell verwendeten Items „einen brauchbaren Ansatzpunkt zur kulturübergreifenden Messung der interkulturellen Sensibilität“ bieten (Fritz/ Möllenberg, 1999 S. 17-18). Das Modell von Chen setzt sich aus folgenden 5 Faktoren zusammen: Interaktionsvergnügen (Interaktion Enjoyment), Respekt für kulturelle Unterschiede (Respect for Cultural Differences), Selbstvertrauen (Self-Confidance), Selbstwertgefühl (Self-Esteem) und Interaktionsaufmerksamkeit (Interaction Attentiveness). Diese Faktoren messen mit je 3-6 verschiedenen Indikatoren die interkulturelle Sensibilität. Bei der Erstellung der eigenen Skala für interkulturelle Sensibilität wurden die Faktoren Respekt für kulturelle Unterschiede, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl übernommen, aber die Faktoren Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit wurden zu einem Faktor zusammengefügt. Die Indikatoren wurden sinngemäß umgeformt bzw. übersetzt und es wurde versucht, klare und verständliche Aussagen zu formulieren. Dabei wurden für die Faktoren Respekt für kulturelle Unterschiede, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl jeweils 2 Indikatoren mit je 2 Kontrollfragen erstellt und für Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit 3 Indikatoren mit wiederum 3 Kontrollfragen. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Fragen im Fragebogen bewusst auf Türkisch formuliert wurden, um eventuelle Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen. Abbildung 3.1 veranschaulicht die Skala zur Interkulturellen Sensibilität mit den entsprechenden Faktoren.

<b>Respekt für kulturelle Unterschiede</b>
<p>5. Farklı kültürden insanların düşüncelerine karşı açığım (Ich bin offen gegenüber Meinungen von Menschen aus fremden Kulturen)</p> <p>15. Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyuyorum. (Ich respektiere die Werte von Menschen aus anderen Kulturen)</p> <p>19. Farklı kültürden insanların değerlerine anlayış gösteriyorum. (Ich zeige Verständnis gegenüber den Werten von Menschen aus anderen Kulturen)</p> <p>24. Farklı kültürlerden insanların düşüncelerini önemserim. ( Ich halte die Meinung von Menschen aus fremden Kulturen für wichtig)</p>
<b>Selbstvertrauen</b>

4. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman utangaç olurum.  
(Ich schäme mich, wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin.)
9. Farklı kültürlerden insanlarla konuşmakta zorluk çekiyorum.  
(Ich habe Schwierigkeiten mit Menschen aus fremden Kulturen zu sprechen.)
13. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olmanın kolay olmadığını düşünüyorum.  
(Ich glaube nicht, dass es einfach ist mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen zu sein)
22. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman çekingen oluyorum.  
(Ich bin schüchtern, wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin)

### **Selbstwertgefühl**

1. Farklı kültürden insanlara kendimle ilgili birşeyler anlatmanın zor olduğunu düşünüyorum.  
(Ich denke, dass es schwierig ist, Menschen aus fremden Kulturen etwas über mich zu erzählen.)
11. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman kendimi gereksiz hissediyorum.  
(Ich fühle mich nutzlos, wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin.)
17. Farklı kültürlerden insanlar benimle aynı fikirde olmadığı zaman cesaretim kırılıyor.  
(Ich werde entmutigt, wenn Menschen aus fremden Kulturen nicht meiner Meinung sind.)
20. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman cesaretim kırılıyor.  
(Ich werde entmutigt, wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin.)

### **Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit**

2. Farklı kültürden insanlarla birlikte olduğum zaman onlarla ilgili hemen bir yargıya varıyorum.  
(Wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin, mache ich mir schnell einen Eindruck über sie.)
3. Farklı kültürden insanlarla birlikte olduğum zaman sıklıkla kendi dünya görüşümü savunmaya çalışırım.  
(Wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen zusammen bin, versuche ich oft meine eigene Weltansicht zu verteidigen)
8. Farklı kültürden insanlarla iletişim halinde olduğum zaman onların görüşlerini kabul etmekte zorlanıyorum.  
(Wenn ich mit Menschen aus fremden Kulturen kommuniziere, habe ich Schwierigkeiten deren Ansichten zu akzeptieren.)
10. Farklı kültürlerle ilgili bilgi okumaktan/ edinmekten hoşlanmıyorum.  
(Ich informiere mich nicht gern / lese gern über fremde Kulturen.)
12. Farklı kültürlerden insanlarla ilgili hemen bir izlenim edinirim.  
(Ich mache mir schnell ein Bild von Menschen aus fremden Kulturen.)

23. Farklı kültürden insanlara karşı açık değilim.  
(Ich bin nicht offen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen.)

**Abbildung 3.1. Items der Skala „Interkulturelle Sensibilität“**

Für die Ermittlung der Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht wurde eine eigene Skala mit 3 Items und 3 Kontrollfragen erstellt, die in Abbildung 3.2 aufgeführt wird.

<b>Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht</b>
6. Yabancı dil derslerinde sadece konuşma kalıplarının ve dil bilgisi konularının öğretilmesinin başarılı bir iletişim için yeterli olduğunu düşünüyorum. (Ich denke, dass nur das Lehren von Sprachmustern und Grammatikthemen für eine erfolgreiche Kommunikation ausreichend sind.)
7. Kültürlerarası öğrenme olmadan da farklı kültürden insanlarla sorunsuz iletişim kurulabilir. (Auch ohne interkulturellem Lernen kann man mit Menschen aus fremden Kulturen problemlos kommunizieren)
14. Başarılı bir iletişim için yabancı dil derslerinde konuşma kalıplarının ve dil bilgisi konularının öğretilmesi yeterlidir. (Für eine erfolgreiche Kommunikation ist das Lehren von Sprachmustern und Grammatikthemen im Fremdsprachenunterricht reichlich.)
16. Olumlu bir kültürlerarası iletişim için kültürlerarası öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum. (Ich denke, dass für eine positive interkulturelle Kommunikation interkulturelles Lernen unnötig ist.)
18. Yabancı dil dersinde yapılan kültürlerarası öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. (Ich denke, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht Zeitverschwendung ist.)
21. Yabancı dil dersinde kültürlerarası öğrenmenin önemsiz olduğunu düşünüyorum. (Ich denke, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht unwichtig ist.)

**Abbildung 3.2. Items der Skala „Relevanz interkulturellen Lernens im FSU“**

Die Sammlung der insgesamt 24 Items zur Ermittlung der Interkulturellen Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

stellt den ersten Teil des Fragebogens dar, zu den die Probanden ihre Einstellung bzw. Meinung auf einer fünfstufigen Likert- Skala von 1 (stimme völlig zu) bis 5 (stimme überhaupt nicht zu) darstellen sollen.

Den zweiten Teil des Fragebogens stellt das Konstrukt der Auslandserfahrung dar. Die Auslandserfahrung wurde durch die Variablen „Häufigkeit“, „Art und Dauer“ sowie „Intensität interkultureller Kontakte“ ermittelt. Bezüglich der Auslandsaufenthalte wurde nach dem Aufenthalt gefragt, der länger als 3 Monate dauerte. Eine Altersbegrenzung wurde nicht vorgenommen, weil man insbesondere bei den DaF-Studenten davon ausgeht, dass es zahlreiche Probanden geben wird, die entweder im Kindesalter in Deutschland gelebt haben oder in Deutschland geboren sind. Dabei können die Teilnehmer zwischen folgenden Ausreiseformen auswählen: „Schul- Hochschulbesuch / Erasmus“, „Familie“ und sonstiges. Um die Dauer der Aufenthalte festzustellen, wurden ab einem Jahr Abstände von 5 Jahren bestimmt. Die Intensität der persönlichen Beziehungen im Ausland wird mittels der empfundenen Intensität der Kontakte im Ausland zu eigenen Landsleuten und Einheimischen ermittelt. Die Indikatoren zur Auslandserfahrung sehen folgendermaßen aus:

<p>1. Haben Sie bis jetzt schon Mal im Ausland gelebt? (länger als drei Monate)    Ja ( <input type="checkbox"/> )    Nein ( <input type="checkbox"/> )</p> <p><b>Wenn Sie ja angekreuzt haben machen Sie bitte mit den kommenden Fragen weiter.</b></p> <p>2. Wie lange haben Sie im Ausland gelebt?    0-1 Jahr ( <input type="checkbox"/> )    1-5 Jahre ( <input type="checkbox"/> )    5-10 Jahre ( <input type="checkbox"/> )  10-15 Jahre ( <input type="checkbox"/> )    15- länger ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>3. Ihr Altersabschnitt während Sie im Ausland gelebt haben?    0-18 Jahren ( <input type="checkbox"/> )    18-25 Jahren ( <input type="checkbox"/> )  25 – älter ( <input type="checkbox"/> )</p> <p>4. Um welche Art von Auslandsaufenthalt handelte es sich?</p> <p>Schule- Universität / Erasmus ( <input type="checkbox"/> )  Familie ( <input type="checkbox"/> )  Sonstiges: _____</p> <p>5. Wie intensiv waren ihre Kontakte zu den einheimischen Personen im Ausland?  gar nicht intensiv( <input type="checkbox"/> )    nicht intensiv ( <input type="checkbox"/> )    mittelmäßig( <input type="checkbox"/> )    intensiv( <input type="checkbox"/> )    sehr intensiv( <input type="checkbox"/> )</p> <p>6. Wie intensiv waren ihre Kontakte zu den eigenen Landsleuten im Ausland?  gar nicht intensiv( <input type="checkbox"/> )    nicht intensiv ( <input type="checkbox"/> )    mittelmäßig( <input type="checkbox"/> )    intensiv( <input type="checkbox"/> )    sehr intensiv( <input type="checkbox"/> )</p>
---

**Abbildung 3.3. Items der Skala „Auslandserfahrungen“**

Den dritten und letzten Teil des Fragebogens stellen die soziodemografischen Fragen dar. Hier werden Geschlecht, Alter, Nationalität, Dauer der beruflichen Tätigkeit bzw. Studiensemester, Teilnahme an interkulturellen Seminaren und Wertschätzung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erfragt. Bei der Nationalität können die Probanden zwischen Türkisch, Deutsch und Sonstige auswählen. Die Berufserfahrung soll direkt als Zahl angegeben werden und beim Studiensemester können die Studenten zwischen 1-8 auswählen. Die Teilnahme an interkulturellen Seminaren sollen die Teilnehmer zwischen Ja und Nein wählen. Um die Wertschätzung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht einzuschätzen wurden 4 Teilbereiche Landeskunde, Interkulturelles Lernen, Grammatik und Kommunikationsfähigkeit angegeben, wobei die Teilnehmer eine Rangierung, je nach Wichtigkeit machen sollen. Dieser Indikator soll zum einen den Stellenwert interkulturellen Lernens hervorheben, zum anderen die von die Probanden im Fremdsprachenunterricht bevorzugten Aspekte verdeutlichen.

1. Geschlecht:	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>							
2. Alter:	_____								
3. Nationalität:	Türkisch <input type="checkbox"/>	Deutsch <input type="checkbox"/> Sonstige: _____							
4. Im wievielten Semester studieren Sie im Moment?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	
Wie lange sind Sie als Lehrer tätig?	_____								
5. Haben Sie schon Mal an einem interkulturellen Seminar teilgenommen?								Ja <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>
6. Nummerieren Sie bitte die unten angegebenen Themen ja nach persönlichem Vorrang.									
Landeskunde	<input type="checkbox"/>	interkulturelle Kompetenz	<input type="checkbox"/>	Grammatik	<input type="checkbox"/>	Kommunikationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>		

**Abbildung 3.4. Items der Skala „ soziodemografische Fragen“**

Für die Befragungsgruppe „Schüler“ wurde ein separater Fragebogen erstellt. Da es bei dieser Befragungsgruppe nicht darum geht, die interkulturelle Sensibilität der Jugendlichen zu ermitteln, sondern vielmehr eine Einsicht über die Einstellung dieser gegenüber Fremden Kulturen und Fremdsprachenunterricht zu ermitteln, wurde ein Fragebogen mit 5 Items zum Faktor „Respekt für kulturelle Unterschiede“ und „Relevanz von Fremdsprachenlernen“ erstellt. Zusätzlich finden

auch hier soziodemografische Fragen, wie Geschlecht, Alter, Auslandserfahrung, Dauer und aktuelles Schuljahr ihren Platz.

<b>Relevanz von Fremdsprachenlernen</b>
<p>5. Ich denke, dass Deutsch Lernen wichtig ist. (Almanca öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.)</p> <p>8. Ich denke, dass Englisch Lernen wichtig ist. (İngilizce öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.)</p> <p>9. Ich denke, dass Fremdsprachen Lernen wichtig ist. (Yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.)</p>
<b>Respekt für kulturelle Unterschiede</b>
<p>1. Ich bin offen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen. (Farklı kültürden insanlara karşı açığım.)</p> <p>2. Ich respektiere die Werte von Menschen aus anderen Kulturen. (Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyuyorum.)</p> <p>3. Ich denke, dass meine Kultur genauso ist wie andere Kulturen. (Kendi kültürümün diğer kültürlerden farksız olduğunu düşünüyorum.)</p> <p>4. Ich bin offen gegenüber den Ansichten von Menschen aus fremden Kulturen. (Farklı kültürden insanların düşüncelerine karşı açığım.)</p> <p>6. Ich akzeptiere die Ansichten von Menschen aus fremden Kulturen. (Farklı kültürlerden insanların düşüncelerini kabul ediyorum.)</p> <p>7. Ich zeige Verständnis gegenüber den Werten von Menschen aus anderen Kulturen. (Farklı kültürden insanların değerlerine anlayış gösteriyorum.)</p>

**Abbildung 3.5. Items der Skala "Relevanz von Fremdsprachen" und „Respekt für kulturelle Unterschiede“ im Schülerfragebogen**

1. Geschlecht: männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>
2. Alter: _____
3. Waren Sie bis jetzt schon Mal im Ausland? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>

4. Wenn ja, in welchem Land? \_\_\_\_\_

5. Wie lange waren Sie im Ausland? \_\_\_\_\_ Woche/n \_\_\_\_\_ Monat/e \_\_\_\_\_ Jahr/e

6. In welcher Klasse sind sie jetzt? 9.  10.  11.  12.

**Abbildung 3.6. Items der Skala „soziodemografische Fragen“ im Schülerfragebogen**

### 3.1.2 Interview

Das Interview wurde für die Befragungsgruppe DaF-Lehrer selbst erstellt. Hierbei wurde beabsichtigt die Ergebnisse des Fragebogens mit den Antworten aus den Interviews zu unterstützen. Das Interview besteht aus 10 Fragen, die Auskunft über die „Dauer der Tätigkeit als DaF-Lehrer“, „Auslandsaufenthalt“, „Dauer und Anlass“, „Teilnahme an Fortbildungsseminaren“, insbesondere an interkulturellen Seminaren, Einstellung gegenüber „Interkultureller Kompetenz“ und „interkulturelles Lernen im FSU“ und „Reaktion der Schüler auf kulturelle Unterschiede“ geben sollen. Die konkreten Fragen sind in Abbildung 3.7 aufgeführt.

1. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als DaF-Lehrer?
2. Waren sie schon Mal in Deutschland? Wenn ja, aus welchem Anlass und wie lange?
3. Nehmen Sie regelmäßig an Fortbildungsseminaren teil?
4. Haben Sie schon Mal an einem Seminar über das Thema „Interkulturalität“, „Landeskunde“ teilgenommen? Wenn, ja: wo, von wem, wie lange ...
5. Haben Sie schon Mal etwas über „Interkulturelle Kompetenz“ gehört?
6. Was denken Sie darüber?
7. Ist interkulturelle Kompetenz ihrer Meinung nach im DaF-Unterricht wichtig? Warum?
8. Erleben sie im Unterricht Situationen, wo die Schüler auf kulturelle Unterschiede unerwartet reagieren?
9. Können Sie einige Beispiele nennen bzw. die Situation ausführlich

**Abbildung 3.7. Interview mit DaF-Lehrern über „Interkulturelle Kompetenz“**

### **3.2 Stichprobe**

Für die Stichprobe wurde der Fragebogen an 72 DaF-Lehrern, 78 Lehramt Studenten für Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät der Universität Erciyes und 94 Sekundarstufenschülern durchgeführt.

Bei der Befragungsgruppe DaF-Lehrer ist die Teilnahme von weiblichen Lehrern (n= 33) und männlichen Lehrern (n= 39) fast gleich. Das Alter der Teilnehmer variiert hier zwischen 25-55 Jahren. Mit einer Standardabweichung von 8,39 beträgt das Durchschnittsalter 41,72. Dabei handelt es sich bei allen Teilnehmern um Personen türkischer Nationalität.

Bei den DaF-Lehramtstudierenden haben allerdings mehr als doppelt so viele weibliche (n= 57) als männliche (n= 21) Teilnehmer den Fragebogen ausgefüllt. Hier ist das Alter zwischen 18-48 Jahren. Mit einer Standardabweichung von 5,50 beträgt das Durchschnittsalter 22,41. Dabei handelt es sich bei 71 (91%) der Teilnehmer um Personen türkischer Nationalität. Bei den verbleibenden 7 Studenten handelt es sich um 6 (7,7 %) türkisch stämmige Deutsche und 1 (1,3%) sonstige Nationalität.

Bei den Sekundarstufenschülern handelt es sich um 56,4% (n= 53) weibliche und 43,6% (n=41) männliche Teilnehmer. Die Schüler sind zwischen 15-18 Jahren. Das Durchschnittsalter ist 16,29 und hat eine Standardabweichung von 1,09 . Auch hier sind alle Teilnehmer türkischer Nationalität.

### **3.3 Durchführung der Untersuchung**

Für die Untersuchung wurden im Laufe des Jahres 2012 über 200 Fragebögen über soziale Medien an DaF-Lehrer innerhalb der Türkei verschickt. Davon sind allerdings nur 41 Fragebögen ausgefüllt wieder zurückgeschickt worden. Die Rücklaufquote beträgt hier nur 20,5%. Darüber hinaus wurden 31 Fragebögen, anhand von persönlichen Besuchen verschiedener staatlicher Schulen in Kayseri, an DaF –Lehrer verteilt. Während dieser Besuche wurden zusätzlich zum Fragebogen, ein persönliches Interview mit den Lehrern durchgeführt. Im Herbstsemester 2012 wurden 78 Fragebögen persönlich an die Lehramt Studenten für Deutsch als Fremdsprache, der Pädagogischen Fakultät der Universität Erciyes verteilt. Die Pädagogische Fakultät der Universität Erciyes wurde im Februar 2002 gegründet. Die Abteilung für Deutschlehrausbildung fing



im Studienjahr 2008-2009 mit der DaF-Lehrerausbildung an. Die Studierenden der Abteilung für DaF müssen in der Universitätsaufnahmeprüfung eine Mindestpunktzahl von 255 erreichen und müssen auch nicht unbedingt über Deutschkenntnisse verfügen. Denn die Abteilung nimmt ihre Studenten mit der Fremdsprachenpunktzahl von Englisch auf. Ein Vorbereitungsjahr gab es allerdings bis 2013 noch nicht. Die Studenten lernten lediglich das ganze erste Studienjahr über zunächst Deutsch und fingen erst im zweiten Studienjahr mit den eigentlichen Seminaren an. Doch seit dem Studienjahr 2013-2014 gibt es ein Vorbereitungsjahr für Deutsch als Fremdsprache.

Für die dritte Befragungsgruppe wurden im 1. Halbjahr des Schuljahres 2012-2013 100 Fragebögen an Sekundarstufenschüler in drei verschiedenen städtischen Schulen in Kayseri verteilt, wovon 94 ausgefüllt wurden. Bei den Sekundarschulen (Sami Yangın Anadolu Lisesi, Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi und Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi) handelt es sich um "Anadolu Lises", wo die Schüler ab der 9. Klasse zwei Stunden pro Woche Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Die Daten wurden mit dem SPSS Software Programm bearbeitet.

Zur Bestimmung der Reliabilität wurde die interne Konsistenz der einzelnen Faktoren beider Skalen separat für jeden Fragebogen (Lehrer, Studenten und Schüler) berechnet und durch Cronbachs  $\alpha$  bestimmt. Die Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität besteht aus 4 Faktoren, Für den Faktor „Respekt für kulturelle Unterschiede“ ergab sich ein Alpha von ,869, für „Selbstvertrauen“ ein Alpha von ,722, für „Selbstwertgefühl“ ein Alpha von ,754 und für „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ ein Alpha von ,773. Für die Skala „Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“ ergab sich ein deutlich höheres Alpha von ,943. Diese Reliabilitäten bedeuten bei der ersten Skala zufriedenstellende und bei der zweiten Skala sehr gute Testergebnisse in der Genauigkeit und Zuverlässigkeit der Merkmalsbestimmung durch die Skalen. Dabei ist zu erwähnen, dass bei der Analyse der ersten Skala die Faktoren „Selbstvertrauen“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ jeweils ein Item enthalten, durch deren Löschung des Alpha um ,089 und ,047 erhöht wird. Dies wurde jedoch nicht gemacht, weil die Anzahl der Items bereits bei der

Erstellung des Fragebogens reduziert wurde und eine weitere Item Reduzierung die darauffolgenden Analyseergebnisse vermutlich beschränken würde.

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die Skalen der DaF-Lehramtstudierenden sieht folgendermaßen aus: Für den Faktor „Respekt für kulturelle Unterschiede“ ergab sich ein Alpha von ,886 und für „Selbstvertrauen“ ein Alpha von ,745. Für „Selbstwertgefühl“ ein Alpha von ,732 und für „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ ein Alpha von ,730. Für die Skala „Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“ ergab sich ein etwas höheres Alpha von ,897. Auch diese Reliabilitäten stellen zufriedenstellende Testergebnisse dar.

Zuletzt soll auch das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse für die Skala der Sekundarstufenschüler dargestellt werden, die ebenfalls befriedigende Testergebnisse darstellen. Für den Faktor „Respekt für kulturelle Unterschiede“ ergab sich ein Alpha von ,738 und für „Einstellung gegenüber Fremdsprachen“ ergab sich ein Alpha von ,695.

Ergänzend zu diesen zufriedenstellenden Ergebnissen ist es wichtig festzustellen, in wie weit der Fragebogen das misst, was es messen soll. Dies soll durch eine Faktorenanalyse nach der PCA-Methode gezeigt werden.

Es liegen insgesamt 24 zu untersuchende Items vor, von denen 18 zur Feststellung der „Interkulturellen Sensibilität“ und 6 zur Feststellung der „Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“ formuliert wurden. Nach der Hauptkomponentenanalyse zeigen sich bei den 18 Items zur Feststellung der interkulturellen Sensibilität 5 Komponenten, die einen höheren Wert als 1 haben. Die restlichen Komponenten werden ausgeschlossen, weil sie einen niedrigeren Wert als 1 aufweisen (s.Eymen, S.84 2007). Nach Tabelle 3.1 wird die interkulturelle Sensibilität mit den vorhandenen 18 Items zu 73 % gemessen. Bei den 6 Items zur Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zeigt eine Komponente einen höheren Eigenwert als. Die Gesamtvarianz der Komponente zeigt, dass die Relevanz interkulturellen Lernens im FSU mit 6 Items zu 77% gemessen wird (s. Tabelle 3.2).

**Tabelle 3.1.: Eigenwerte der Komponenten zur interkulturellen Sensibilität**

<i>Komponente</i>	<i>Gesamt</i>	<i>% der Varianz</i>	<i>Kumulierte %</i>
<i>1</i>	7,905	43,914	43,914
<i>2</i>	1,455	8,083	51,997
<i>3</i>	1,348	7,488	59,486
<i>4</i>	1,258	6,989	66,474
<i>5</i>	1,195	6,638	73,113

**Tabelle 3.2.: Eigenwert der Komponenten zur Relevanz interkulturellen Lernens im FSU**

<i>Komponente</i>	<i>Gesamt</i>	<i>% der Varianz</i>	<i>Kumulierte %</i>
<i>1</i>	4,678	77,964	77,964

## 4. BEFUNDE UND DISKUSSION

Zunächst werden einige deskriptive Werte über die Fragebögen angegeben. Die vorliegenden Ergebnisse werden auf verschiedenen Ebenen analysiert und somit auch die Hypothesen überprüft. Da es drei verschiedene Befragungsgruppen gibt, werden die Werte separat für jede Gruppe vorgestellt und analysiert. Im letzten Teil werden anschließend die Ergebnisse der drei Befragungsgruppen miteinander verglichen.

### 4.1 Analyseergebnisse der Untersuchung mit DaF-Lehrern

Die Befragungsgruppe DaF-Lehrer setzt sich aus insgesamt 72 Personen zusammen, wobei alle Teilnehmer türkischer Nationalität sind. Mit 45,8% weiblichen und 54,2 % männlichen Teilnehmern handelt es sich um eine relativ ausgeglichene Gruppe, deren Alter zwischen 22-55 Jahren variiert. Mit einer Standardabweichung von 8,39 beträgt das Durchschnittsalter 41,72. Da die Standardabweichung jedoch sehr groß ist, wird das Alter der Probanden in Altersabständen von jeweils 10 Jahren näher untersucht.

**Tabelle 4.1.: Altersgruppen der beteiligten DaF-Lehrer**

<i>Alter in Abständen</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<i>20-30</i>	10	13,9
<i>31-40</i>	20	27,8
<i>41-50</i>	30	41,7
<i>51-60</i>	12	16,7
<i>Total</i>	72	100,0

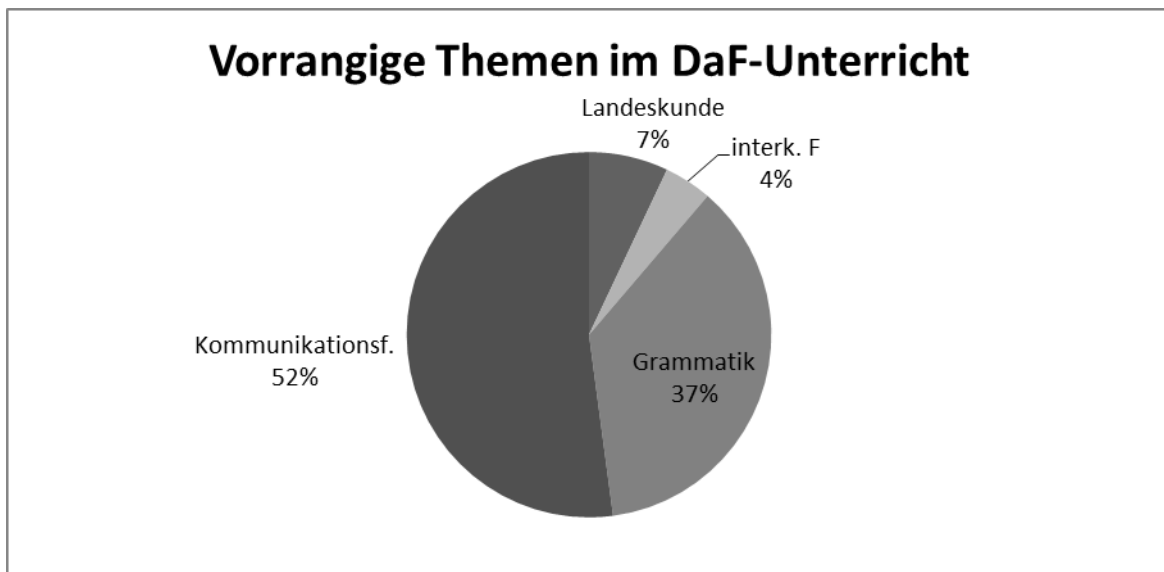
Tabelle 4.1 verdeutlicht, dass mit 41.7% Lehrer zwischen 41-50 Jahren und mit 27,8% Lehrer zwischen 31-40 Jahren an der Umfrage beteiligt waren. Die Anzahl der Lehrer zwischen 20-30 Jahren ist im Vergleich zu den zuerst genannten deutlich geringer. Ausgehend vom Alter der Teilnehmer ist zu schließen, dass es sich bei den Beteiligten um erfahrene Lehrer handelt. An dieser Stelle ist auch zu betonen, dass die Vermutungen in Kapitel 2 über das Alter der tätigen DaF-Lehrer bestätigt werden. In diesem Zusammenhang soll auch die Arbeitserfahrung näher betrachtet werden. Die Angaben werden in Tabelle 4.2 vorgestellt.

**Tabelle 4.2.: Arbeitserfahrung der beteiligten DaF-Lehrer**

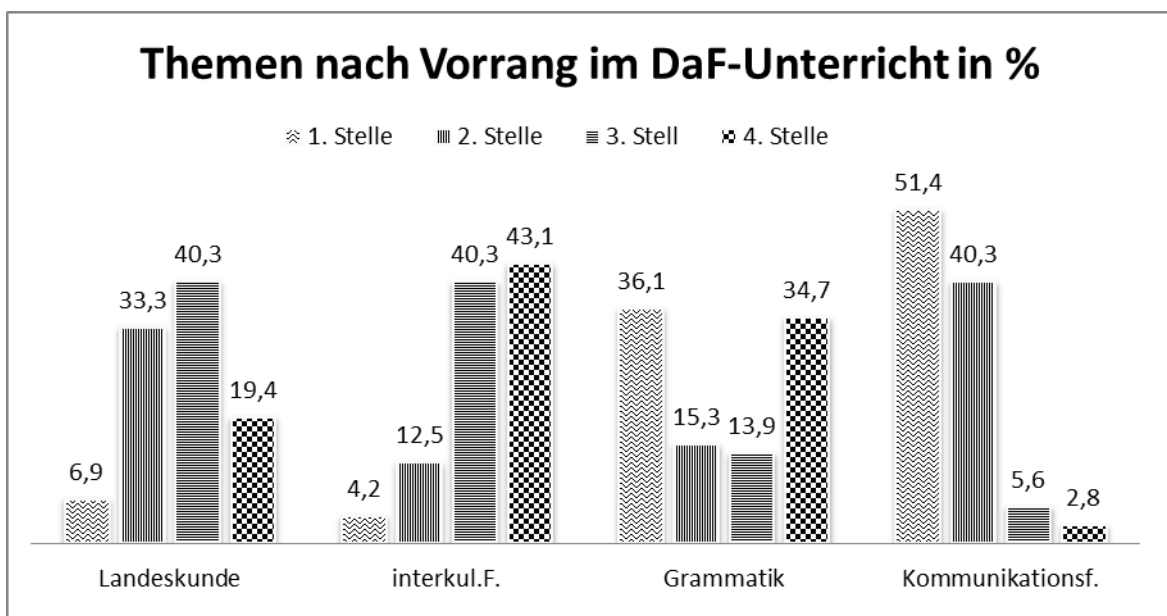
<i>Arbeitserfahrung in Abständen</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<i>1-4</i>	13	18,1
<i>5-9</i>	9	12,5
<i>10-14</i>	10	13,9
<i>15-19</i>	14	19,4
<i>20-mehr</i>	26	36,1
<i>Total</i>	72	100,0

Es ist auffällig, dass mit 36,1% die meisten eine Arbeitserfahrung von 20 Jahren und länger haben und insgesamt 69,4% schon über 10 Jahre im Beruf tätig sind. Während nur 18,1% eine Arbeitserfahrung von 1-4 Jahren aufweisen.

Bei der Auswahl der vorrangigen Themen im DaF-Unterricht sind folgende Ergebnisse herausgekommen: Für 52% steht die Kommunikationsfähigkeit, für 37% die Grammatik, für 7 % die Landeskunde und für 4 % interkulturelle Fertigkeiten an erster Stelle (s. Abb. 4.1). D. h., dass für die meisten Teilnehmer der wichtigste Aspekt des DaF-Unterrichts die Kommunikationsfähigkeit ist. Wenn man die Themenauswahl im Einzelnen näher betrachtet, wird ersichtlich, dass die Kommunikationsfähigkeit sowohl an erster als auch an zweiter Stelle gewählt wurde und somit deutlich im Vordergrund steht. Im Gegensatz dazu sind Grammatikkenntnisse für 36, 1% so wichtig, dass sie an erster Stelle steht und für weitere 36,1% aber nicht von besonderer Bedeutung ist und daher an letzter Stelle gewählt worden ist. Das Thema Landeskunde steht mit 40,3% für die meisten an 3. Stelle. Interkulturelle Fertigkeiten stehen nur für 4,2% an erster und 12,5% an zweiter Stelle. Es ist eher ein Thema, welches mit 43,1% für die meisten an letzter Stelle steht. Die Grafik in Abbildung 4.2 stellt eine Übersicht der gewählten Themen im Einzelnen nochmals dar. An dieser Stelle ist es auch erwähnenswert, dass auf die Frage über die Teilnahme an einem Seminar über interkulturelle Themen nur 15,3% mit ja und 84,7% mit nein geantwortet haben. Diese Angaben werden im weiteren Verlauf der Analyse nochmals aufgegriffen.



**Abbildung 4.1. Themen die von den DaF-Lehrern im DaF-Unterricht an erster Stelle gewählt worden sind**



**Abbildung 4.2. Vorrangige Themen für DaF-Lehrer im DaF-Unterricht in Prozenten**

Im Weiteren werden die Ergebnisse der Skalen zur interkulturellen Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens analysiert. Dabei wird zunächst die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Faktoren in Tabelle 4.3 untersucht.

**Tabelle 4.3.: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer)**

<i>Skalen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Antwortschlüssel</i>
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i> <sup>3</sup>	72	2,72	1,20	1-5
<i>Selbstbewusstsein</i> <sup>4</sup>	72	2,29	0,81	1-5
<i>Selbstwertgefühl</i>	72	3,29	0,59	1-5
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	72	2,21	0,76	1-5
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	72	2,20	1,10	1-5
<i>Intensität sozialer Kontakte zu fremdkulturellen Personen</i>	28	4,28	0,53	1-5

(Antwortschlüssel: 1=stimme völlig zu, 5= stimme überhaupt nicht zu)

Die Mittelwerte der Skala zur interkulturellen Sensibilität betragen  $M= 2,72$ ,  $M= 2,29$ ,  $M= 3,29$  und  $M= 2,21$ . Die Stichprobe der Befragungsgruppe Lehrer deutet mit den Mittelwerten zwischen  $M=2,29$  und  $M=3,29$  auf eine eher negative interkulturell sensible Haltung. Jedoch spricht der relativ große Abstand zwischen den Standardabweichungen von  $SD= 0,82$  und  $1,15$  für eine eher heterogene Gruppe bezüglich der Ausprägungen in interkultureller Sensibilität. Der Mittelwert von  $2,77$  auf der Skala der Relevanz interkulturellen Lernens stellt eine negative Stellung dar, die mit einer Standardabweichung von  $SD= 1,10$  wiederum auf eine heterogene Gruppe deutet. Die „Intensität sozialer Kontakte mit fremdkulturellen Personen“ zeigt mit einem Mittelwert von  $M= 4,28$  eine eher intensive Beziehung zu fremdkulturellen Personen im Ausland, wobei die Standardabweichung von  $SD= 0,57$  hierbei auf eine heterogene Gruppe weist. Die Ergebnisse zu den einzelnen Indikatoren der Auslandserfahrungen sind in Tabelle 4.4 dargestellt.

<sup>3</sup> Minimum Wert: 1 positive Einstellung, Maximum Wert: 5 negative Einstellung

<sup>4</sup> Minimum Wert: 1 negative Einstellung, Maximum Wert: 5 positive Einstellung

**Tabelle 4.4.: Ausländerfahrung (DaF-Lehrer)**

	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
<b>Auslandserfahrung über 3 Monate</b>		
Kein Auslandsaufenthalt vorhanden	44	61,1
Auslandsaufenthalt	28	38,9
<b>Art des Auslandsaufenthalts</b>		
Leben	18	25
Schule / Hochschule/ Erasmus	4	5,6
Sonstiges	6	8,3
<b>Dauer des Auslandsaufenthalts</b>		
0-1 Jahr	4	5,6
1-5 Jahre	10	13,9
5-10 Jahre	4	5,6
10-15 Jahre	5	6,9
15 – Jahre und noch länger	5	6,9
<b>Altersabstand während des Auslandsaufenthalts</b>		
0-18	14	19,4
18-25	7	9,7
25-älter	7	9,7

Die Angaben zur Auslandserfahrung verdeutlichen, dass mit 61.1% der größte Teil der Teilnehmer keinen Auslandsaufenthalt aufweist. Lediglich 38,9% hatten einen Auslandsaufenthalt über 3 Monate. Davon haben mit 25% die meisten dort gelebt und nur 5,6% befanden sich wegen schulischer Ausbildung oder Erasmus dort. Die Dauer des Auslandsaufenthalts ist ziemlich auf alle Zeitabschnitte verteilt, mit 13,9 % waren die meisten zwischen 1-5 Jahren, mit jeweils 6,9% zwischen 10-15 Jahren und 15 Jahren und mehr im Ausland. Mit 19,4% befanden sich die meisten Teilnehmer zwischen 0 und 18 Jahren im Ausland. Zusammenfassend ist über die Art und Dauer des Auslandsaufenthalts der DaF-Lehrer festzuhalten, dass es sich bei 25% von insgesamt 38,9 % um mit ihren Familien im Ausland gelebte Personen handelt, die in jungen Jahren wieder in die Heimat zurück gekehrt sind. Ob Auslandsaufenthalte eine positive Auswirkung auf die interkulturelle Sensibilität haben, wird im weiteren Verlauf der Analyse überprüft.

Da die allgemeinen Angaben und Werte zu den einzelnen Fragebogenteilen nun vorgestellt wurden können die Hypothesen kontrolliert werden. Die erste Hypothese lautete:

*H1. DaF - Lehrer in der Türkei verfügen über unzureichende interkulturelle Sensibilität.*

Für die Überprüfung dieser Hypothese sollen erneut die Häufigkeitsverteilungen der Skalen zur interkulturellen Sensibilität präsentiert und gedeutet werden. Die



Mittelwerte der Skala zur interkulturellen Sensibilität liegen ziemlich eng beieinander. Der Mittelwert für die Skala „Respekt für kulturelle Unterschiede“ beträgt  $M= 2,72$ . Das spricht im Grunde dafür, dass die Gruppe relativ offen gegenüber fremden Kulturen ist. Jedoch deutet die relativ große Standardabweichung von  $SD= 1,20$  darauf, dass die Gruppe heterogen ist und die Antworten auf beiden Seiten des Antwortschlüssels vorhanden sind. Die Mittelwerte der Skalen „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ betragen  $M= 2,29$ ,  $M= 3,29$  und  $M= 2,21$ . Im Gegensatz zur ersten Skala sprechen die Mittelwerte  $M= 2,29$  und  $M= 2,21$  dafür, dass die Teilnehmer in Kontakt mit fremdkulturellen Personen eher weniger selbstbewusst sind und das Interaktionsvergnügen und die Aufmerksamkeit mit fremdkulturellen Personen niedrig ist. Der Mittelwert von  $M= 3,39$  zeigt, dass sich die Teilnehmer nicht ganz sicher sind, ob das Selbstwertgefühl in Kontakt mit fremdkulturellen Personen stark oder schwach ist. Um zu überprüfen, ob die oben angegebenen Werte Veränderungen zeigen, wurden Mittelwertvergleiche und t-Tests mit den abhängigen Skalen und der unabhängigen Variable „Geschlecht“ durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4.5 dargestellt. Die Mittelwerte verdeutlichen, dass zwischen den männlichen und weiblichen Teilnehmern keine bedeutenden Unterschiede vorliegen. Die Signifikanzwerte  $p=,208$ ,  $p=,677$ ,  $p= 1,01$  zeigen, dass  $p > 0,050$  und es statistisch gesehen auch keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der interkulturell sensiblen Haltung gibt. Daher werden die Werte auch mit der unabhängigen Variablen „Alter“ verglichen. Diese sind in Tabelle 4.6 wiederzufinden. Wenn man sich hier die Mittelwerte der einzelnen Skalen näher anschaut, sieht man voneinander unabhängige Ergebnisse innerhalb der Skalen. Während bei der Skala „Selbstwertgefühl“ die Werte in allen Altersabständen sehr eng beieinander sind, ist es auffällig, dass bei „Respekt für kulturelle Unterschiede“ die Differenz zwischen den Werten größer ist. Während der Mittelwert zwischen den 20-30 jährigen DaF-Lehrern bei  $M= 2,43$  liegt ist er bei 51-60 jährigen bei  $3,02$ . Auch bei der Skala „Selbstwertgefühl“ liegt der Mittelwert bei 20-30 jährigen bei  $M= 2,48$  und bei 51-60 jährigen bei  $M= 1,98$ . Des Weiteren zeigt ebenfalls die Skala „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ ähnlich unterschiedliche Werte. Da aber auch hier die Signifikanzwerte  $p < 0,05$  sind, kann man die Ergebnisse nicht verallgemeinern.

**Tabelle 4.5.: Mittelwertvergleiche und t-Tests mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable Geschlecht**

<i>Skala</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Wert (Signifikanz)</i>
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	<i>weiblich</i>	2,76	1,28	,274
	<i>männlich</i>	2,68	1,14	(,208)
<i>Selbstbewusstsein</i>	<i>weiblich</i>	2,17	,71	-1,10
	<i>männlich</i>	2,38	,88	(,043)
<i>Selbstwertgefühl</i>	<i>weiblich</i>	3,14	,60	-2,14
	<i>männlich</i>	3,43	,56	(,677)
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	<i>weiblich</i>	2,30	,79	1,01
	<i>männlich</i>	2,12	,73	(,976)

**Tabelle 4.6.: Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Alter“**

<i>Skala</i>	<i>Alter</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F-Wert (Signifikanz)</i>
<i>Selbstwertgefühl</i>	20-30	10	3,28	,46	
	31-40	20	3,21	,77	
	41-50	30	3,37	,55	
	51-60	12	3,27	,49	
	Total	72	3,30	,59	,277 (,842)
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	20-30	10	2,43	1,27	
	31-40	20	2,90	1,25	
	41-50	30	2,57	1,22	
	51-60	12	3,02	,96	
	Total	72	2,72	1,20	,760 (,520)
<i>Selbstbewusstsein</i>	20-30	10	2,48	,87	
	31-40	20	2,13	,59	
	41-50	30	2,46	,89	
	51-60	12	1,98	,79	
	Total	72	2,29	,81	1,507 (,221)
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	20-30	10	1,98	,50	
	31-40	20	2,39	,79	
	41-50	30	2,31	,76	
	51-60	12	1,82	,75	
	Total	72	2,21	,75	2,038 (,117)

Die bisherigen Analysen zeigen, dass die interkulturell sensible Haltung der DaF-Lehrer unabhängig vom Geschlecht und Alter ist. In Bezug auf die Kontrolle der ersten Hypothese kann man sagen, dass die DaF-Lehrer im Grunde Respekt gegenüber fremden Kulturen zeigen, aber im Kontakt mit fremdkulturellen Personen sich vom Gefühl her nicht wohl fühlen. An dieser Stelle bedarf es, sich

die Analyse etwas zu vertiefen. Bei der Beschreibung der Untersuchung wurde bereits erwähnt, dass ein Teil der Fragebögen (41) von DaF-Lehrern über soziale Medien ausgefüllt wurde. Die restlichen Fragebögen (31) wurden anhand von persönlichen Besuchen verschiedener staatlicher Schulen in Kayseri an DaF-Lehrer eingereicht. Daher empfiehlt es sich die Fragebögen separat zu analysieren. Anhand von Tabelle 4.7 und 4.8 können die Mittelwerte der einzelnen Skalen miteinander verglichen werden.

**Tabelle 4.7.: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer in ganz Türkei)**

<i>Skalen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Selbstwertgefühl</i>	41	3,59	,59
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	41	1,96	1,05
<i>Selbstbewusstsein</i>	41	2,79	,701
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	41	2,53	,75

**Tabelle 4.8.: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Lehrer in Kayseri)**

<i>Skalen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Selbstwertgefühl</i>	31	2,91	,33
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	31	3,71	,37
<i>Selbstbewusstsein</i>	31	1,63	,31
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	31	1,77	,51

Bei der Gegenüberstellung der Werte ist zu sehen, dass sich die Werte deutlich voneinander unterscheiden. Der Mittelwert für die Skala „Selbstwertgefühl“ liegt bei den DaF-Lehrern in Kayseri bei  $M= 2,91$  und bei den anderen bei  $M= 3,59$ . Während das Selbstwertgefühl in Kontakt zu fremdkulturellen Personen bei den DaF- Lehrern in Kayseri eher schwach ist, sind die andern DaF- Lehrer eher unentschlossen. Bei der Skala „Respekt für kulturelle Unterschiede“ ist die Differenz zwischen beiden Gruppen sehr groß. Hier ist die Gruppe aus Kayseri mit

M= 3,71 unentschlossen, aber die gemischte Gruppe zeigt mit M= 1,96 offensichtlich Respekt gegenüber kulturellen Unterschieden. Auch das Selbstbewusstsein der Gruppe aus Kayseri ist mit M= 1,63 schwächer als das der anderen Gruppe, deren Wert M= 2,79 ist. Letzteren sind das Interaktionsvergnügen und die Aufmerksamkeit der Gruppe aus Kayseri schwächer als die der anderen Gruppe. Ausgehend von den präsentierten Resultaten entsteht die Fragestellung, warum es zwischen beiden Gruppen so bedeutende Unterschiede gibt. Die Frage wird im weiteren Verlauf erneut aufgegriffen.

Um die Hypothese aus einem anderen Blickwinkel zu untersuchen, werden auch die Antworten aus dem Interview mit den DaF-Lehrern aus Kayseri analysiert. Da das Interview aus insgesamt 10 Fragen besteht, werden erstmals nur die Antworten zu den zutreffenden Fragen in Tabelle 4.9 präsentiert.

**Tabelle 4.9.: Antworten aus dem Interview mit den DaF- Lehrern auf die Fragen über „Interkulturelle Kompetenz“**

	<i>5. Haben Sie schon Mal etwas über "Interkulturelle Kompetenz" gehört?</i>	<i>6. Was denken Sie darüber</i>
1.	Nein	-
2.	Nein	-
3.	Nein	-
4.	Nein	-
5.	Ja	Interkulturelle Kompetenz ist wichtig.
6.	Nein	-
7.	Nein	-
8.	Nein	-
9.	Nein	-
10.	Nein	-
11.	Nein	-
12.	Nein	-
13.	Nein	-
14.	Nein	-
15.	Nein	-
16.	Ja	Für den Umgang mit Ausländern ist das wichtig.
17.	Ja	Ich weiß nicht.
18.	Ja	Das ist wichtig.
19.	Nein	-
20.	Nein	-
21.	Nein	-
22.	Nein	-
23.	Ja	Interkulturelle Kompetenz muss gelernt werden, es ist wichtig im Fremdsprachenunterricht.
24.	Ja	-
25.	Ja	-
26.	Nein	-
27.	Nein	-
28.	Nein	*
29.	Nein	-
30.	Nein	-

Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass auf die Frage „Haben Sie schon Mal etwas über „Interkulturelle Kompetenz“ gehört?“ 23 (76,7%) mit „Nein“ und nur 7 (23,3%) mit „Ja“ antworten. Die Antworten auf die Frage „Was denken Sie darüber?“ sehen bei den 6 Teilnehmern ähnlich aus. Sie finden es wichtig, weil es für den einen wichtig im Umgang mit Ausländern ist und für den anderen für den Fremdsprachenunterricht. Aus diesen Antworten geht hervor, dass die meisten Teilnehmer keine Vorstellung über „Interkultureller Kompetenz“ haben und diejenigen, die diesen Begriff zu kennen glauben, sehr oberflächliche Gedanken darüber besitzen.

Zusammenfassend stellt sich aus den Analyseergebnissen des Fragebogens und des Interviews heraus, dass die DaF-Lehrer nach der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität zwar Respekt für kulturelle Unterschiede zeigen, aber in Kontakt mit fremdkulturellen Personen ein schwaches Selbstbewusstsein, wenig Interaktionsvergnügen und Aufmerksam haben und sich über das eigene Selbstwertgefühl dabei nicht ganz klar sind. Diese Feststellung kann folgendermaßen erklärt werden, da es sich bei „Respekt für kulturelle Unterschiede“ mehr um eine Einstellung handelt, die man in Abwesenheit jener Person hat, fällt es einem oftmals nicht schwer dafür zu sprechen. Man denkt sich auf den ersten Blick, dass man selbstverständlich offen gegenüber fremdkulturellen Werten, Einstellungen ist und die Meinungen fremdkultureller Personen respektiert. Wenn es dann aber darum geht, wie man sich fühlt oder was man empfindet, wenn man in direktem Kontakt zu fremdkulturellen Personen steht, kann die anfangs positive Einstellung aufs negative umschlagen oder einen in die Unentschlossenheit führen. Es ist nämlich nicht einfach spontan mit Personen aus fremden Kulturen Kontakt aufzunehmen und ihnen von sich zu erzählen oder ihnen die eigene Meinung über bestimmte Dinge mitzuteilen, wobei immer die Möglichkeit besteht, dass diese Personen möglicherweise anderer Meinung sind und man diese auch nicht immer akzeptieren möchte.

Letztendlich kommt den oben bewerteten Informationen noch hinzu, dass der größte Teil, der am Interview teilgenommenen DaF-Lehrer, bisher nichts über Interkulturelle Kompetenz gehört haben und über keine konkrete Vorstellung darüber verfügen. Diese Tatsache ist mehr oder weniger ein handfester Beweis dafür, dass sich diese beruflich nicht weiterbilden. Der Begriff hat seit Jahren in

der GER seinen festen Platz und wird zum Thema von Lehrerfortbildungsseminaren gemacht. Darüber hinaus taucht es auch immer wieder in den Beschreibungen von neuen DaF-Lehrwerken auf. Der Begriff ist sogar im neuen Lehrprogramm für Deutsch als zweite Fremdsprache für die 2.-8. Klassen unter „Interkulturellem Lernen“ definiert (T.C. MEB, 2014) H1. DaF - Lehrer in der Türkei verfügen über unzureichende interkulturelle Sensibilität kann unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse als bestätigt betrachtet werden.

Die zweite zu überprüfende Hypothese lautete:

*H2. Die Relevanz von interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht ist den DaF-Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst und wird daher vernachlässigt.*

Für die Überprüfung dieser Hypothese wird die Häufigkeitsverteilung der Skala zur „Relevanz interkulturellen Lernens“ in Tabelle 4.10 vorgestellt und analysiert.

**Tabelle 4.10.: Häufigkeitsverteilung der Skala „Relevanz interkulturellen Lernens“ (DaF-Lehrer)**

<i>Skala</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Antwortschlüssel</i>
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	72	2,20	1,10	1-5

Mit einem Mittelwert von  $M=2,20$  und einer Standardabweichung von 1,10 zeigt die Gruppe eine negative Haltung gegenüber der Relevanz interkulturellen Lernens. Ob sich das Ergebnis innerhalb der Gruppe in Abhängigkeit verschiedener Variablen unterscheidet, wird mit Hilfe von Mittelwertvergleichen dargestellt.

**Tabelle 4.11.: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable „Geschlecht“**

<i>Skala</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Test (Signifikanz)</i>
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	<i>weiblich</i>	72	2,80	1,14	
	<i>männlich</i>	72	2,74	1,09	,258 (.595)

**Tabelle 4.12.: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable „Auslandsaufenthalt“**

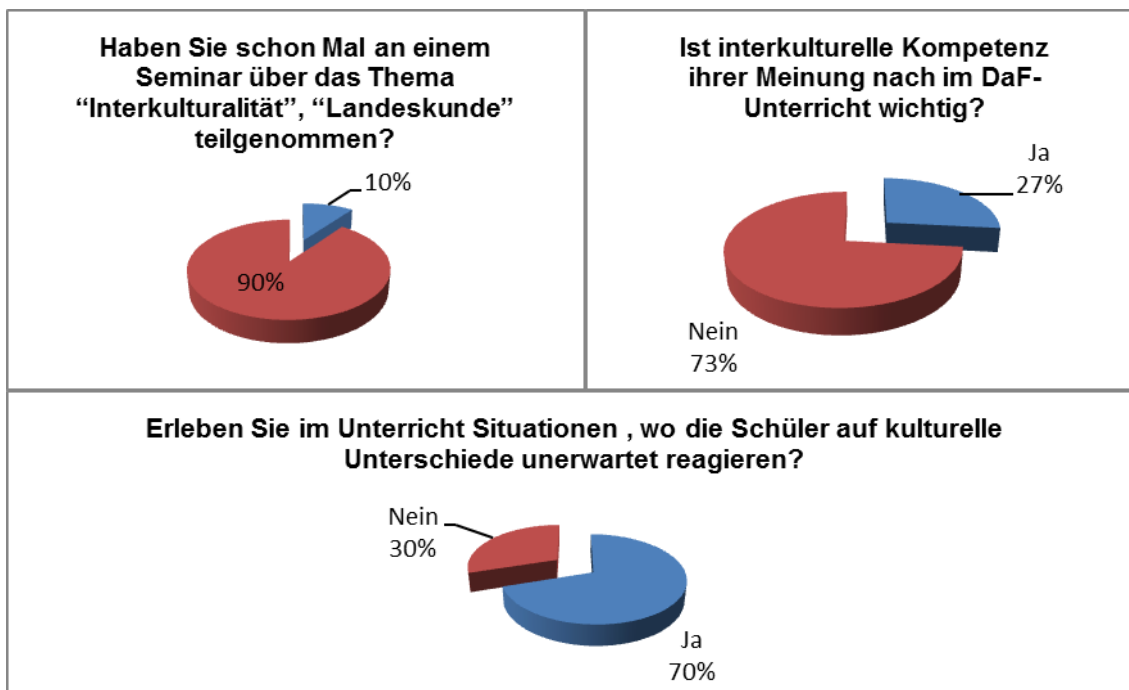
<i>Skala</i>	<i>Auslandsaufenthalt</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Test (Signifikanz)</i>
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	Ja	72	3,00	1,25	
	Nein	72	2,61	,99	1,478 (,011)

Sowohl die Mittelwerte  $M= 2,80$  und  $M= 2,74$  als auch der Signifikanzwert  $p>0,05$  in Tabelle 4.11 zeigen, dass es zwischen der Skala und der Variable „Geschlecht“ keinen Zusammenhang gibt. Allerdings ist in Tabelle 4.12 zu sehen, dass es zwischen der Skala Relevanz interkulturellen Lernens und der Variable Auslandsaufenthalt einen statistischen Zusammenhang gibt ( $p=,011$   $p< ,050$ ). Während sich diejenigen, die im Ausland waren mit  $M= 3,00$  über die Relevanz interkulturellen Lernens unsicher sind, halten die, die nicht im Ausland waren, mit  $M= 2,61$  interkulturelles Lernen für nicht relevant. Ergänzend zu diesen Ergebnissen werden die Angaben zur Auswahl der vorrangigen Themen im DaF-Unterricht erneut aufgegriffen. Interkulturelle Fertigkeiten bzw. interkulturelles Lernen steht für 43,1% an letzter Stelle des DaF-Unterrichts und nur für 4,2 % an erster Stelle und für 12,5% an zweiter Stelle. Es ist allerdings zu betonen, dass mit der Platzierung der im Fragebogen angegebenen Themen nicht erwartet wird, dass Interkulturelles Lernen an erster Stelle des Fremdsprachenunterrichts stehen soll. Es wird vielmehr beabsichtigt einen Eindruck über die Wertschätzung dieses Themas zu bekommen.

Ergänzend zu diesen Analyseergebnissen sollen wieder einige Antworten aus dem Interview untersucht werden. Diese sind in Abbildung 4.3 grafisch dargestellt. Zunächst ist es auffällig, dass auf die Frage über die Teilnahme an einem Seminar nur 10% (3) mit ja und 90% (27) mit nein geantwortet haben. Die gleiche Frage wurde auch im Fragebogen mit nur 15,3% mit ja und 84,7% mit nein beantwortet. Das steht für eine gute Konsistenz zwischen dem Fragebogen und dem Interview. 73% (22) der Teilnehmer finden interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht unwichtig und 27% (8) halten es für wichtig.

Desweiteren beantworten 70% der Teilnehmer die Frage „Erleben Sie im Unterricht Situationen, wo die Schüler auf kulturelle Unterschiede unerwartet reagieren?“ mit ja. Jedoch geben diese 70% auf die darauffolgende Frage „Wie gehen Sie mit den

kulturell bzw. interkulturell geprägten Reaktionen der Schüler um?“ keine allzu sehr aufschlussreichen Antworten. Die meisten sagen, dass sie nicht drauf eingehen, oder einfach nur sagen, dass es eben normal oder üblich für diese Kultur ist.



**Abbildung 4.3. Antworten aus dem Interview mit DaF-Lehrern auf die Fragen über die Teilnahme an Seminaren über Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz im Unterricht und das Erleben von Situationen, wo Schüler auf kulturelle Unterschiede unerwartet reagieren**

Sowohl die Werte aus der Skala zur Ermittlung der Relevanz interkulturellen Lernens, als auch die Antworten aus dem Interview führen vor Augen, dass die Relevanz Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht unterschätzt, vielmehr gar nicht beachtet wird. Diese Feststellung steht an erster Stelle mit der ersten Hypothese in enger Verbindung. Jemand, der über unzureichende interkulturelle Sensibilität verfügt, weiß sehr wahrscheinlich auch nicht, dass es einen Begriff wie „Interkulturelles Lernen“ gibt und kann sich daher auch nicht über die Relevanz dessen im Klaren sein. Außerdem wird auch aus der Rangierung der vorrangigen Themen im DaF- Unterricht ersichtlich, dass Kommunikationsfähigkeit für die meisten an erster Stelle ist. Abgesehen vom interkulturellen Lernen, ist dies ein erfreuliches Ergebnis. Der moderne Fremdsprachenunterricht erwartet nämlich, wie bereits in den vorherigen Kapiteln mehrmals erwähnt, dass die Schüler im



Unterricht nicht nur eine Reihe von grammatischen Strukturen lernen sollen, sondern vielmehr für die Entwicklung einer erfolgreichen Kommunikationsfähigkeit unterstützt werden sollen. Natürlich muss an dieser Stelle auch an die niedrige Stundenzahl des DaF-Unterrichts erinnert werden. Daher ist es wichtig, interkulturelles Lernen in die Lehrwerke einzubetten, so dass es automatisch zum Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts wird und die Schüler die Interkulturalität begleitend zur Fremdsprache zusammen lernen.

H2. Die Relevanz von interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht ist den DaF – Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst und wird daher vernachlässigt ist auch bestätigt.

Die nächste Hypothese, die zu überprüfen ist, lautet:

H3. Auslandserfahrungen haben positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität.

Um zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen Auslandserfahrungen und interkultureller Sensibilität gibt, werden die Mittelwerte der Skalen zur Messung der interkulturellen Sensibilität mit der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ verglichen.

**Tabelle 4.13.: Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ (DaF-Lehrer)**

<i>Skalen</i>	<i>Auslandserfahrung</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T-Wert (Signifikanz)</i>
<b><i>Selbstwertgefühl</i></b>	Ja	3,69	,439	
	Nein	3,05	,543	5,26
	Total	3,30	,592	(,000)
<b><i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i></b>	Ja	1,83	,993	
	Nein	3,27	,957	6,17
	Total	2,72	1,198	(,000)
<b><i>Selbstbewusstsein</i></b>	Ja	2,79	,686	
	Nein	1,97	,721	4,76
	Total	2,29	,808	(,000)
<b><i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i></b>	Ja	2,64	,836	
	Nein	1,93	,556	4,30
	Total	2,21	,757	(,000)

Schon auf den ersten Blick fallen in Tabelle 4.13 die Differenzen zwischen den Werten ins Auge. Der Mittelwert der Skala „Selbstwertgefühl“ beträgt bei den DaF-Lehrern, die Auslandserfahrung haben  $M=3,69$  und bei denen die keine haben  $M=3,05$ . Während die Gruppe ohne Auslandserfahrung deutlich unentschlossen ist, ist die andere Gruppe mit Auslandserfahrung verhaltensmäßig näher am nächsten Wert. Die Skala „Respekt für kulturelle Unterschiede“ stellt den Unterschied zwischen beiden Gruppen deutlich dar. Mit einem Mittelwert von  $M=1,83$  zeigt die Gruppe mit Auslandserfahrung Respekt für kulturelle Unterschiede, die Gruppe ohne Auslandsaufenthalt ist jedoch mit  $M=3,27$  unentschlossen. Ebenso bei den Skalen „Selbstbewusstsein“ und Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit sind ähnlich voneinander abweichende Werte zwischen beiden Gruppen zu sehen. Auch die Signifikanzwerte  $p=,000 < 0,05$  unterstützen die Differenzen zwischen beiden Gruppen und man kann behaupten, dass bei dieser Gruppe Auslandsaufenthalte positive Auswirkungen auf die interkulturelle Sensibilität haben. In diesem Zusammenhang wird auch die Intensität der Kontakte zu fremdkulturellen Personen, die mit einem Mittelwert von  $M=4,28$  intensiv war, mit den unabhängigen Variablen „Geschlecht“ und „Dauer des Auslandsaufenthalts“ verglichen.

**Tabelle 4.14.: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Intensität der Kontakte zu fremdkulturellen Personen im Ausland“ , „ Intensität sozialer Kontakte zu Landsleuten“ und der unabhängigen Variable „Geschlecht“ (DaF-Lehrer)**

	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t-Wert (Signifikanz)</i>
<b><i>Kontakt zu fremdkulturellen Personen</i></b>	männlich	4,2727	,46710	11	
	weiblich	4,2941	,58787	17	
	Total	4,2857	,53452	28	-,102 (,920)
<b><i>Kontakt zu Landsleuten</i></b>	männlich	3,9091	,70065	11	
	weiblich	4,1176	,99262	17	
	Total	4,0357	,88117	28	,604 (,551)

Aus Tabelle 4.14 wird ersichtlich, dass es zwischen dem Kontakt zu fremdkulturellen Personen und dem Geschlecht mit  $M=4,27$  und  $M=4,29$  ( $p=,920 > 0,05$ ) statistisch gesehen keinen Zusammenhang gibt. Dies trifft auch bei der unabhängigen Variable „Dauer des Auslandsaufenthalts“ zu.

**Tabelle 4.15: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Intensität der Kontakte zu fremdkulturellen Personen im Ausland“ und der unabhängigen Variable „ Dauer des Auslandsaufenthalts“(DaF-Lehrer)**

<i>Dauer des Auslandsaufenthalts</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F-Wert (Signifikanz)</i>
<i>0-1 Jahr</i>	4	4,000	,000	
<i>1-5 Jahre</i>	10	4,300	,675	
<i>5-10 Jahre</i>	4	4,000	,000	
<i>10-15 Jahre</i>	5	4,600	,548	
<i>15 Jahre und länger</i>	5	4,400	,548	
<i>Total</i>	28	4,286	,535	1,074 (,392)

Die positive Auswirkung von Auslandsaufenthalten auf die interkulturelle Sensibilität ist darauf zurückzuführen, dass diejenigen, die sich über eine bestimmte Zeit im Ausland aufgehalten haben, mehr oder weniger mit einer oder auch mehreren fremden Kulturen konfrontiert waren und sich daher mit der Zeit an die kulturellen Gegebenheiten des Landes gewöhnt haben und daher im Kontakt zu fremdkulturellen Personen verhältnismäßige sensibler sind als die , die keinen Auslandsaufenthalt hatten.

H3. Auslandserfahrungen haben positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität

gilt laut der vorgeführten Analyseergebnisse als bestätigt, wird aber im nächsten Kapitel bei der Untersuchung der Analyseergebnisse von DaF-Studenten nochmal aufgegriffen. Denn die Annahme, dass jeder der im Ausland gewesen ist, auch automatisch interkulturell kompetent ist, wird von der wissenschaftlichen Literatur abgelehnt (vgl. Renges, 2005, S. 25). Es wird auch diskutiert, dass Auslandsaufhalte, bei Personen mit Migrantenhintergrund negative Auswirkungen haben können. Denn Leben in einem fremden Land kann aus verschiedenen Gründen auch Vorurteile gegenüber der fremden Kultur bringen.

#### **4.2 Ergebnisanalyse der Untersuchung mit DaF-Studierenden**

Die Befragungsgruppe DaF-Studenten setzt sich aus insgesamt 78 Personen zusammen, wovon 71 (91%) Teilnehmer der türkischen und 6 (7,7%) Teilnehmer der deutschen Nationalität angehören. Eine Person hat das Feld Sonstige angekreuzt, aber das Land nicht angegeben. Mit 73,1% weiblichen und 26,9% männlichen Teilnehmern handelt es sich um eine überwiegend weibliche Gruppe,

deren Alter zwischen 18-48 Jahren variiert. Mit einer Standardabweichung von 5,50 beträgt das Durchschnittsalter 22,41. Da die Standardabweichung jedoch sehr groß ist, wird das Alter der Probanden in Altersabständen von jeweils 5 Jahren näher untersucht.

**Tabelle 4.16.: Altersgruppen der beteiligten DaF-Studenten**

<i>Alter in Abständen</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<b>18-22</b>	49	62,8
<b>23-27</b>	22	28,2
<b>28-32</b>	3	3,8
<b>33- ...</b>	4	5,1
<b>Total</b>	78	100,0

Tabelle 4.16 verdeutlicht, dass mit 62,8% Studenten zwischen 18-22 Jahren und mit 28,2% Studenten zwischen 23-27 Jahren an der Umfrage beteiligt waren. Es handelt sich daher um einen Studiengang, deren Studierende überwiegend das übliche Studienalter besitzen. Die Anzahl der Studenten ab 28 Jahren ist im Vergleich zu den zuerst genannten deutlich geringer. Nach Tabelle 4.17 waren 32,1% der beteiligten zur Zeit der Umfrage im 1. Semester, 24,4% im 3. Semester, 17,9% im 5. Semester und 23,1% im 7. Semester. Die Verteilung der Studenten innerhalb der Studienzeit ist relativ ausgeglichen, wobei zu erwähnen ist, dass es sich bei den 1,3% im 2. und 4. Semester um Studierende handelt, die wahrscheinlich das Seminar, in dem die Umfrage durchgeführt wurde, wiederholen müssen.

**Tabelle 4.17.: Studiensemester der DaF-Studenten zur Zeit der Umfrage**

<i>Studiensemester</i>	<i>Anzahl der Studenten</i>	<i>Prozent</i>
<b>1. Semester</b>	25	32,1
<b>2. Semester</b>	1	1,3
<b>3. Semester</b>	19	24,4
<b>4. Semester</b>	1	1,3
<b>5. Semester</b>	14	17,9,
<b>6. Semester</b>	-	-
<b>7. Semester</b>	18	23,1

Bei der Auswahl der vorrangigen Themen im DaF-Unterricht sind folgende Ergebnisse herausgekommen: Für 46% steht die Grammatik, für 41% die Kommunikationsfähigkeit, für 8% die Landeskunde und für 5% interkulturelle

Fertigkeiten an erster Stelle im DaF-Unterricht (s. Abb. 4.4). Wenn man die Themenauswahl im Einzelnen näher betrachtet, wird ersichtlich, dass auch hier die Kommunikationsfähigkeit deutlich im Vordergrund steht. Sie wird von den meisten an erster und an zweiter Stelle gewählt. Abgesehen davon sind Grammatikkenntnisse auch wichtig. Denn für 46,2% steht sie an erster Stelle. Das Thema Landeskunde steht mit 4,3% für die meisten an 3. Stelle. Interkulturelle Fertigkeiten stehen nur für 5,1% an erster und 15,4% an zweiter Stelle. Es ist eher ein Thema, welches mit 44,9% für die meisten an letzter Stelle steht. Die Grafik in Abbildung 4.5 zeigt eine Übersicht der gewählten Themen. An dieser Stelle ist es auch erwähnenswert, dass auf die Frage über die Teilnahme an einem Seminar über interkulturelle Themen 32,1% mit ja und 67,9% mit nein geantwortet haben.

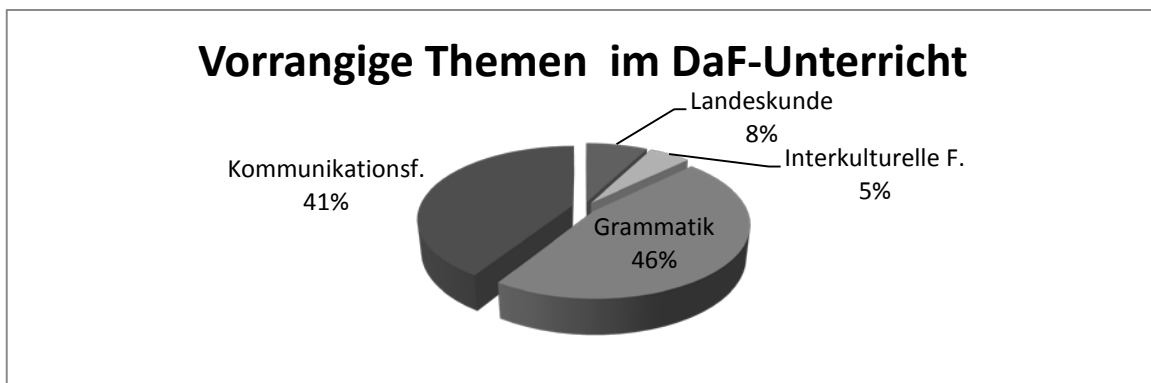


Abbildung 4.4. Themen, die von DaF-Studenten im DaF-Unterricht an erster Stelle gewählt worden sind

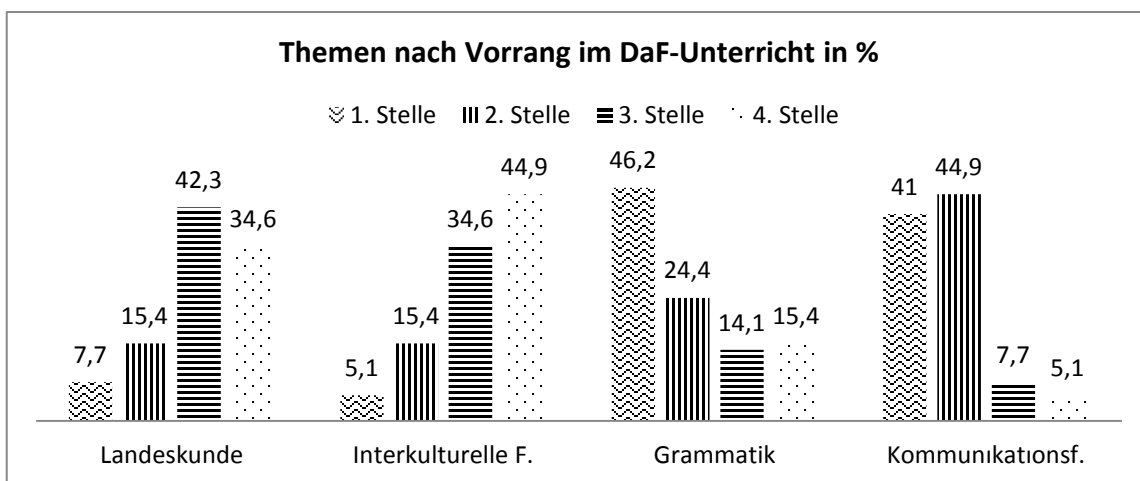


Abbildung 4.5. Vorrangige Themen für DaF-Lehrer im DaF-Unterricht

Im Weiteren werden die Ergebnisse der Skalen zur interkulturellen Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens analysiert. Dabei wird zunächst die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Faktoren in Tabelle 4.18 untersucht.

**Tabelle 4.18.: Häufigkeitsverteilung der eingesetzten Skalen (DaF-Studenten)**

<i>Skalen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Antwortschlüssel</i>
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	78	2,45	0,90	1-5
<i>Selbstbewusstsein</i>	78	2,61	0,77	1-5
<i>Selbstwertgefühl</i>	78	2,91	0,78	1-5
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	25	3,19	0,70	1-5
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	78	3,02	0,94	1-5
<i>Intensität sozialer Kontakte zu fremdkulturellen Personen</i>	25	4,0	0,76	1-5

(Antwortschlüssel: 1=stimme völlig zu, 5= stimme überhaupt nicht zu)

Die Werte zu der interkulturellen Sensibilität sehen bei der Befragungsgruppe "DaF-Studenten" folgendermaßen aus: Die Mittelwerte  $M= 2,45$  (Respekt für kulturelle Unterschiede),  $M= 2,61$  (Selbstbewusstsein),  $M= 2,91$  (Selbstwertgefühl) und  $M= 3,19$  (Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit) zeigen keine eindeutige Haltung über die interkulturelle Sensibilität. Denn einerseits weist sich die Gruppe mit einem Mittelwert von  $M=2,45$  als respektvoll gegenüber kulturellen Unterschieden, andererseits hat sie im Kontakt zu fremdkulturellen Personen ein schwaches Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und ist hinsichtlich des Interaktionsvergnügens und der Aufmerksamkeit während dieser Kontakte unentschlossen. Auch hier weisen die großen Standartabweichungen zwischen  $SD= 0,69$  und  $SD= 0,90$  auf eine heterogene Gruppe. Bei der Relevanz interkulturellen Lernens ist sich die Gruppe mit einem Mittelwert von  $M= 3,02$  recht unentschlossen. Die Standartabweichung  $SD= 0,93$  hebt die Heterogenität der Gruppe erneut hervor. Die Intensität sozialer Kontakte zu fremdkulturellen Personen ist bei dieser Gruppe mit einem Mittelwert von  $M=4,0$  eindeutig intensiv, aber mit einer Standartabweichung von  $SD=0,77$  wieder heterogen.

Da die Häufigkeitsverteilungen der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität keine eindeutigen Ergebnisse über die Haltung der Beteiligten darstellt, werden Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen der Skala mit den unabhängigen Variablen „Geschlecht“ und „Alter“ gemacht. Die Werte in Tabelle 4.19 zeigen, dass es zwischen den weiblichen und männlichen Teilnehmern keine signifikanten Unterschiede gibt. Nur bei der Skala „Selbstwertgefühl“ sind sich die weiblichen Teilnehmer mit  $M= 3,00$  unentschlossen und die männlichen Teilnehmer zeigen mit  $M=2,65$  ein eher schwaches Selbstwertgefühl. Doch da der Signifikanzwert vom t-Test  $p=,078 > 0,05$  ist, kann man die Beziehung zwischen dem Geschlecht und der abhängigen Variable Selbstwertgefühl statistisch nicht verallgemeinern.

**Tabelle 4.19.: Mittelwertvergleiche und t-Tests mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Geschlecht“ (DaF-Lehrer)**

<i>Skala</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Wert (Signifikanz)</i>
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	<i>weiblich</i>	2,41	,90	-,746
	<i>männlich</i>	2,58	,91	(,458)
<i>Selbstbewusstsein</i>	<i>weiblich</i>	2,61	,73	,178
	<i>männlich</i>	2,58	,87	(,859)
<i>Selbstwertgefühl</i>	<i>weiblich</i>	3,00	,68	1,781
	<i>männlich</i>	2,65	,96	(,078)
<i>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</i>	<i>weiblich</i>	3,25	,65	1,221
	<i>männlich</i>	3,03	,81	(,226)

Auch in Tabelle 4.20 sieht man anhand der Signifikanzwerte ( $p > 0,01$ ), dass es statistisch gesehen keine Beziehung zwischen den abhängigen Variablen und der unabhängigen Variable Alter gibt. Trotzdem gibt es einige Werte, die auf den ersten Blick ins Auge stechen. Der Gesamtmittelwert von der Skala „Respekt für kulturelle Unterschiede“ ist  $M=2,45$ . Die Teilnehmer zwischen 28-32 Jahren haben jedoch einen Mittelwert von  $M= 3,50$ ; d.h. sie sind sich unsicher, ob sie Respekt für kulturelle Unterschiede haben. Die Teilnehmer, die 33 Jahre und älter sind, zeigen wiederum mit einem Wert von  $M=1,75$  eine vollkommen respektvolle Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden. Warum es so einen auffälligen

Unterschied zwischen beiden Altersgruppen gibt, ist fragwürdig und wird in Kapitel 4.4 nochmal aufgegriffen.

**Tabelle 4.20.: Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Alter“ (DaF- Studenten)**

<i>Skala</i>	<i>Alter</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F-Wert (Signifikanz)</i>
<b>Respekt für kulturelle Unterschiede</b>	18-22	49	2,52	,95	
	23-27	22	2,30	,69	
	28-32	3	3,50	1,32	
	33- älter	4	1,75	,29	
	Total	78	2,45	,90	2,60 (,059)
<b>Selbstbewusstsein</b>	18-22	49	2,63	,72	
	23-27	22	2,58	,89	
	28-32	3	3,08	,63	
	33- älter	4	2,19	,75	
	Total	78	2,61	,77	,799 (,498)
<b>Selbstwertgefühl</b>	18-22	49	2,88	,81	
	23-27	22	2,90	,65	
	28-32	3	2,50	1,01	
	33- älter	4	3,69	,55	
	Total	78	2,91	,78	,1687 (,177)
<b>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</b>	18-22	49	3,17	,62	
	23-27	22	3,20	,85	
	28-32	3	3,22	1,25	
	33- älter	4	3,29	,459	
	Total	78	3,19	,70	,041 (,989)

Bei der Relevanz interkulturellen Lernens ist sich die Gruppe nicht sicher, daher soll auch untersucht werden, ob es sich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ und der unabhängigen Variable „Geschlecht“ und „Auslandsaufenthalt“ gibt. Mithilfe der Tabellen 4.21 und 4.22 sieht man, dass es keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern gibt.

**Tabelle 4.21.: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable „Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable „Geschlecht“ (DaF-Studenten)**

<i>Skala</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Test (Signifikanz)</i>
<b>Relevanz interkulturellen Lernens</b>	<i>weiblich</i>	78	2,76	1,23	
	<i>männlich</i>	78	2,92	1,22	,258 (,569)



**Tabelle 4.22.: Mittelwertvergleich der abhängigen Variable Relevanz interkulturellen Lernens“ mit der unabhängigen Variable „Auslandsaufenthalt“ (DaF-Studenten)**

<i>Skala</i>	<i>Auslandsaufenthalt</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-Test (Signifikanz)</i>
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	Ja	23	2,74	,92	
	Nein	51	3,14	,94	1,73 (.088)

Als nächstes sollen die Auslandsaufenthalte der DaF-Studenten überprüft werden (s. Tabelle 4.23). Mit 67,9% hatte der größte Teil der Gruppe keinen Auslandsaufenthalt, der über drei Monate dauerte. Von den 32,1% Studenten, die im Ausland waren, handelte es sich bei der Art des Auslandsaufenthalts überwiegend (24,4%) um einen dauerhaften Aufenthalt mit der Familie über eine bestimmte Zeit. 6,4% befanden sich aus schulischen Gründen im Ausland und nur 1,3% aus einem anderen Grund. Die Dauer dieser Aufenthalte betrug mit 11,5% 15 Jahre und länger, bei 9% 1-5 Jahre, bei 5,1% 5-10 Jahre und bei 3,8% 10-15 Jahre. Dabei war der Altersabstand mit 25,6% bei den meisten zwischen 0-18 Jahren. Und bei 6,4% zwischen 18-25 Jahren. Zusammenfassend zu den vorhandenen Auslandsaufenthalten der DaF-Studenten kann man sagen, dass es sich überwiegend um Rückkehrer handelt, die dort geboren oder im Kindesalter mit der Familie ins Ausland gezogen sind. Wenn man Dauer und den Altersabstand gegenüberstellt, kann man davon ausgehen, dass die meisten dort über eine bestimmte Zeit auch zur Schule gegangen sind und daher in unmittelbaren Kontakt zu fremdkulturellen Personen waren.

**Tabelle 4.23.: Auslandsaufenthalte (DaF-Studenten)**

	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
<b><i>Auslandserfahrung über 3 Monate</i></b>		
Kein Auslandsaufenthalt vorhanden	53	67,9
Auslandsaufenthalt	25	32,1
<b><i>Art des Auslandsaufenthalts</i></b>		
Leben	19	24,4
Schule / Hochschule/ Erasmus	5	6,4
Sonstiges	1	1,3
<b><i>Dauer des Auslandsaufenthalts</i></b>		
0-1 Jahr	3	3,8
1-5 Jahre	7	9
5-10 Jahre	4	5,1
10-15 Jahre	3	3,8
15 – Jahre und noch länger	9	11,5
<b><i>Altersabstand während des Auslandsaufenthalts</i></b>		
0-18	20	25,6
18-25	5	6,4
25-älter	-	-

Wie es mit dem Zusammenhang zwischen Auslandserfahrungen und der interkulturellen Sensibilität bei den DaF-Studenten aussieht, wird durch den Vergleich der Mittelwerte der abhängigen Skalen zur Messung der interkulturellen Sensibilität mit der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ festgestellt.

Die Ergebnisse der T-Testanalyse (s. Tabelle 4.24) zeigen bei der Gruppe DaF-Studenten, dass es bei den Mittelwerten zwischen der Gruppe mit Auslandserfahrung und der ohne keine augenscheinlichen Differenzen gibt. Die Signifikanzwerte von  $p= 0,726- 0,061$  sind auch deutlich über  $0,050$ . Damit besteht auch statistisch gesehen ( $p > 0,05$ ) kein Zusammenhang zwischen der Auslandserfahrung und der interkulturellen Sensibilität.

**Tabelle 4.24.: Mittelwertvergleiche mit den abhängigen Variablen „Respekt für kulturelle Unterschiede“, „Selbstbewusstsein“, „Selbstwertgefühl“ und „Interaktions-vergnügen und Aufmerksamkeit“ und der unabhängigen Variable „Auslandserfahrung“ ( DaF-Studenten)**

<i>Skalen</i>	<i>Auslands-erfahrung</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T-Wert (Signifikanz)</i>
<i><b>Selbstwertgefühl</b></i>	Ja	3,09	,85	1,33
	Nein	2,82	,76	(,188)
<i><b>Respekt für kulturelle Unterschiede</b></i>	Ja	2,37	,92	-,35
	Nein	2,44	,90	(,726)
<i><b>Selbstbewusstsein</b></i>	Ja	2,81	,72	1,91
	Nein	2,46	,77	(,061)
<i><b>Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit</b></i>	Ja	3,28	,54	,71
	Nein	3,16	,77	(,480)

Die Analyse der Untersuchung mit DaF-Studenten zeigt, dass sich die Ergebnisse in einigen Bereichen mit den Ergebnissen der DaF-Lehrer unterscheiden. Der Vergleich zwischen diesen zwei Gruppen wird in Kapitel 4.4 gemacht und ausführlich diskutiert.

### 4.3 Ergebnisanalyse der Untersuchung mit Sekundarstufenschülern

In der Befragungsgruppe Sekundarstufenschüler befinden sich insgesamt 94 Personen türkischer Nationalität. Mit 56,4% weiblichen und 43,6% männlichen Teilnehmern handelt es sich um eine relativ ausgeglichene Gruppe, deren Alter zwischen 15-18 Jahren variiert. Mit einer Standardabweichung von 1,09 beträgt das Durchschnittsalter 16,29. Die genaue Anzahl über das Alter der beteiligten kann aus Tabelle 4.25 entnommen werden. Aus den Tabellen 4.25 und 4.26 kann man entnehmen, dass die Altersverteilung auf die Klassen relativ angemessen ist. Mit 31,9% sind die meisten Beteiligten in der 11. und 30,9% in der 9. Klasse.

**Tabelle 4.25.: Alter der Sekundarstufenschüler**

<i>Alter</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<b>15</b>	31	33
<b>16</b>	20	21,3
<b>17</b>	28	29,8
<b>18</b>	15	16
<b>Total</b>	94	100,0

**Tabelle 4.26.: Klassenvert. der Sekundarstufenschüler**

<i>Klasse</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
<b>9. Klasse</b>	29	30,9
<b>10. Klasse</b>	14	14,9
<b>11. Klasse</b>	30	31,9
<b>12. Klasse</b>	21	22,3
<b>Total</b>	94	100,0

Die Angaben zur Auslandserfahrung zeigen, dass mit 19,1% nur wenige Schüler schon Mal im Ausland waren. Dabei handelte es sich überwiegend um einen Auslandsurlaub, der zwischen 2-4 Wochen dauerte.

Als nächstes werden die Ergebnisse der eingesetzten Skalen analysiert, wobei erneut zu erwähnen ist, dass für diese Befragungsgruppe ein separater Fragebogen erstellt wurde. Lediglich geht es bei dieser Gruppe nicht um die Messung der interkulturellen Sensibilität, sondern vielmehr nur um die Einstellung der Schüler gegenüber kulturellen Unterschieden. Die Häufigkeitsverteilungen der Skalen sind in Tabelle 4.27 präsentiert. Hier sieht man mit einem Mittelwert von  $M=2,09$  und einer Standardabweichung von 0,70 eine respektvolle Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden. Auch gegenüber Fremdsprachen scheint die Gruppe positiv zu sein. Der Mittelwert 1.40 zeigt, dass die Schüler Fremdsprachen sehr wichtig finden. Bei der Differenzierung zwischen Englisch und Deutsch wird Englisch natürlich als sehr wichtig und Deutsch als wichtig eingestuft.

**Tabelle 4.27.: Häufigkeitsverteilung der Skalen (Sekundarstufenschüler)**

<i>Skalen</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Antwortschlüssel</i>
<i>Respekt für kulturelle Unterschiede</i>	94	2,09	0,70	1-5
<i>Einstellung gegenüber Fremdsprachen</i>	94	1,40	0,91	1-5
<i>Einstellung gegenüber Deutsch</i>	94	2,31	0,95	1-5
<i>Einstellung gegenüber Englisch</i>	94	1,35	0,81	1-5

In Kapitel 4.1 haben die Ergebnisse der Analyse gezeigt, dass sich die Hypothese „H2. Die Relevanz von interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht ist den DaF-Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst und wird daher vernachlässigt“ als bestätigt erwies. Davon ausgehend wird im Weiteren die Richtigkeit der letzten Hypothese überprüft. Diese lautete:

*H3. Schüler, die keinen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht haben, können eine negative Haltung gegenüber fremden Kulturen entwickeln.*

Für die Kontrolle dieser Hypothese wird die Skala „Respekt für kulturelle Unterschiede“ in Abhängigkeit verschiedener Variablen untersucht. Es wurde bereits erwähnt, dass die Schüler Respekt gegenüber kulturellen Unterschieden zeigen. Die Standardabweichung von 0,70 erfordert jedoch einige weitere Analysen.

**Tabelle 4.28.: Mittelwertvergleiche der abhängigen Variable „Respekt für kulturelle Unterschiede“ mit der unabhängigen Variable „Alter“ (Sekundarstufenschüler)**

<i>Klasse</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>SD</i>	<i>F-Wert (Signifikanz)</i>
<b>9</b>	29	1,87	1,33	2,67	,30	
<b>10</b>	14	2,38	1,67	3,33	,44	
<b>11</b>	30	1,95	1,00	2,67	,46	
<b>12</b>	21	2,42	1,00	4,33	,90	
<b>Total</b>	94	2,10	1,00	4,33	,59	5,98 (.001)

Die Mittelwerte in Tabelle 4.28 weisen zunächst keine auffälligen Unterschiede auf, da alle Werte im positiven Bereich sind. Die Auffälligkeiten sind jedoch in den

Minimum und Maximum Werten erkennbar. Während die Minimum und Maximum Werte bei den 9. Klassen beide noch im positiven Bereich sind ist der Maximum Wert bei den 10. Klassen im unentschlossenen Bereich. Bei den 12. Klassen ist die Differenz noch größer, weil der Maximum Wert im negativen Bereich ist. Der Signifikanzwert von  $p=,001(p<,005)$  spricht für einen Zusammenhang zwischen der Skala und den unterschiedlichen Klassen. Obwohl die Schüler im Allgemeinen eine positive Einstellung gegenüber kulturellen Unterschieden haben, gibt es in der 10. Klasse welche, die sich darüber noch unsicher sind, in der 12. Klasse sogar Schüler, die keinen Respekt gegenüber kulturellen Unterschieden haben. Tabelle 4.29 gibt eine zusätzlich Information, dass es sich bei den unentschlossenen Schülern um weibliche Schüler und bei den 3 negativ eingestellten um männliche Schüler handelt.

**Tabelle 4.29.: Mittelwertvergleiche der abhängigen Variable „Respekt für kulturelle Unterschiede“ mit der unabhängigen Variable „Geschlecht“ zwischen DaF-Lehrern und Studenten**

<i>Geschlecht</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>SD</i>	<i>F-Wert (Signifikanz)</i>
<i>weiblich</i>	53	2,01	1,00	3,33	,46	
<i>männlich</i>	41	2,21	1,17	4,33	,72	
<i>Total</i>	94	2,10	1,00	4,33	,59	2,78 (.099)

An dieser Stelle ist es erwähnenswert, dass diese Analysen zugunsten vielseitiger Blickwinkel gemacht werden. Ausschlaggebend bleibt jedoch, dass die Schüler letztendlich auch ohne interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht Respekt gegenüber kulturellen Unterschieden haben. Die H3. kann in diesem Fall nicht als bestätigt erklärt werden.

Nun empfiehlt es sich Gedanken über die Faktoren zu machen, die für die positive Einstellung der Schüler beigetragen haben könnten. Die Technologie des 21 Jahrhunderts bietet den Menschen die Möglichkeit, Kontakte rund um die Welt zu knüpfen. Durch verschiedene soziale Medien kann man beispielsweise Menschen aus verschiedenen Kulturen kennenlernen und es kommt somit zum Kulturaustausch. Durch den Kontakt mit Menschen aus fremden Kulturen wird man indirekt mit dem fremden konfrontiert und entwickelt unbewusst eine

bestimmte Toleranz. Darüber hinaus bringt allein der Fernseher heutzutage die ganze Welt unter einen Dach. Verschiedene Reiseprogramme stellen die Länder und ihre Kulturen vor, sodass man ohne damit direkt in Berührung zu kommen eine Sympathie entwickeln kann und das Fremde für sich aushandeln kann. Auch durch international bekannte Filme und Serien kann man einen Einblick in fremde Kulturen haben, sodass die Andersheiten vielleicht so verinnerlicht werden, dass man sie mit der Zeit gar nicht als anders betrachtet. Man sollte vielleicht auch berücksichtigen, dass die verschiedenen „Lebenslangen Lernprogramme“ wie z.B. Erasmus, Leonardo da Vinci oder Grundtvig immer mehr Studenten bzw. Erwachsene in die Türkei führen. Somit ist es mittlerweile auch gewöhnlich, dass man im Alltag jederzeit auf fremdkulturelle Menschen trifft. Es ist allerdings zu betonen, dass es sich bei den oben genannten Feststellungen um Vermutungen handelt, die nicht auf bestimmten wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse in Verbindung mit den vorherigen Ergebnissen nochmals aufgegriffen und diskutiert.

#### **4.4 Vergleich der Analyseergebnisse von Lehrer - Student - Schüler**

In den vorherigen Abschnitten wurden die Fragebögen der drei Befragungsgruppen ausführlich analysiert und die Hypothesen überprüft. In diesem Abschnitt sollen nun die Analyseergebnisse miteinander verglichen und gedeutet werden.

##### **4. 4.1 Vergleich der Ergebnisse zur interkulturellen Sensibilität**

Die Analyseergebnisse zur interkulturellen Sensibilität bei den DaF- Lehrern zeigten, dass diese Respekt für kulturelle Unterschiede haben, aber in Kontakt mit fremdkulturellen Personen ein schwaches Selbstbewusstsein, wenig Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit haben und sich über das Selbstwertgefühl dabei nicht ganz klar sind. Bei den DaF-Studenten kamen ähnliche Ergebnisse heraus. Auch diese haben Respekt für kulturelle Unterschiede, aber in Kontakt mit fremdkulturellen Personen ein schwaches Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Im Gegensatz zu DaF-Lehrern sind sich die DaF-Studenten über das Interaktionsvergnügen mit fremdkulturellen Personen und die Aufmerksamkeit ihnen gegenüber unentschlossen. Auch bei den

Sekundarstufenschülern, deren Fragebogen eine Skala zu „Respekt für kulturelle Unterschiede“ enthielt, sieht das Ergebnis dem der anderen gleich aus. Wenn man die Werte der Gruppen Lehrer und Studenten in Tabelle 4.30 nochmals anschaut, sind die Ähnlichkeiten zwischen den Ergebnissen beider Gruppen zum einen sehr auffällig und zum anderen überraschend. Auch die nah beieinander liegende Anzahl der beteiligten Personen in beiden Gruppen vereinfacht die Vergleichbarkeit.

**Tabelle 4.30.: Vergleich der Häufigkeitsverteilungen der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität zwischen DaF-Lehrer und DaF-Studenten**

<i>Skalen (DaF-Leh.)</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skalen (DaFStd.)</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>
<i>Respekt für kult. Unterschiede</i>	72	2,72	1,20	<i>Respekt für kült. Unterschiede</i>	78	2,45	0,90	,137
<i>Selbstbewusstsein</i>	72	2,29	0,81	<i>Selbstbewusstsein</i>	78	2,61	0,77	,014
<i>Selbstwertgefühl</i>	72	3,29	0,59	<i>Selbstwertgefühl</i>	78	2,91	0,78	,036
<i>Interaktionsverg. und Aufmerksamkeit</i>	72	2,21	0,76	<i>Interaktionsverg. und Aufmerksamkeit</i>	78	3,19	0,70	,000

Obwohl es sich im Grunde um zwei verschiedene Gruppen handelt, sind die nahe liegenden Werte überraschend. Denn auf der einen Seite handelt es sich um eine Gruppe, deren Durchschnittsalter ungefähr 42 ist und die beteiligten Personen langjährige Lebens- und Berufserfahrung haben. Auf der anderen Seite geht es um eine Gruppe von Studenten, die ein Durchschnittsalter von ca. 22 Jahren haben und somit noch sehr jung sind und keine Berufserfahrung haben. Dadurch, dass beide Gruppen im Prinzip ein ganz anderes Lebensumfeld haben, erwartet man unterschiedliche bzw. voneinander abweichende Werte. Obwohl anhand der Mittelwerte lediglich in zwei Punkten ein deutlicher Unterschied zu sehen ist deuten die Signifikanzwerte  $p = ,014$ ,  $p = ,036$  und  $p = ,000 < 0,05$  darauf, dass die interkulturelle Sensibilität der DaF-Lehrer im Vergleich zu den DaF Studenten schwächer ist. Abgesehen davon sind aber die Standardabweichungen in beiden Gruppen groß und das bedeutet, dass in beiden Gruppen eine Heterogenität vorhanden ist. um diese Heterogenität aufzuheben, müssten die Skalen vielleicht erweitert und präzisiert werden. Denn bei der Befragungsgruppe „DaF-Lehrer“

konnten die Ergebnisse des Fragebogens mit Hilfe der Interviewergebnisse unterstützt werden, aber bei der Befragungsgruppe „DaF-Studenten“ hinterlassen die großen Standardabweichungen und die Unentschlossenheit beim Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit Fragezeichen.

Trotz dessen geben die Messwerte für beide Gruppen die Information, dass die beteiligten Gruppen letztendlich nicht über genügend interkulturelle Sensibilität verfügen. Dieses Ergebnis stellt ein ausdrückliches Defizit für die Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrern dar. Denn, wie in Kapitel 2 bereits ausführlich dargestellt, wird interkulturelle Kompetenz mittlerweile als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz gesehen und die Europäische Kommission geht davon aus, dass Lehrkräfte diese Kompetenz durchaus besitzen müssen (vgl. Gordon, Halasz et al., 2009, S.2). Straub, Nothnagel und Weidemann betonen in diesem Zusammenhang, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in europäischen Ländern schon längst über die Fremdsprachenlehrausbildung hinaus Bestandteil der Studienprogramme geworden ist (2010, S. 15). Wenn man nun bedenkt, dass es in der DaF-Lehrerausbildung in der Türkei nur 3 von 17 DaF-Abteilungen „interkulturelle Kommunikation“ im 8. Semester als Wahlveranstaltung anbieten, sollten die Ergebnisse der Untersuchung nicht überraschend sein. Sowohl für die tätigen DaF-Lehrer als auch für die angehenden DaF-Lehrer ist es notwendig, die interkulturelle Kompetenz zu fördern. Es ist wichtig, dass der Hochschulrat, abgesehen von den Wahlveranstaltungen, obligatorische Lehrveranstaltungen bestimmt, die über das ganze Studium zerstreut eingesetzt werden. Denn wie auch Vollmer und Butzkamm (2002, S. 21) betonen, muss ein Fremdsprachenlehrer erst selbst über das entsprechende Grundwissen und die Basiskompetenz verfügen, um sich überhaupt auf die jeweiligen Aufgabenstellungen des interkulturellen Lernens flexibel einlassen zu können. Für die DaF-Lehrer sind dementsprechende Fortbildungsprogramme von Bedarf. Das Erziehungsministerium sollte in Zusammenarbeit mit den Fremdsprachenabteilungen regelmäßige Seminare anbieten. Eine Kooperation mit dem Goetheinstitut wäre auch möglich, da diese auch in diesem Bereich ausgebildete Lehrkräfte aus dem Ausland organisieren könnte. Natürlich ergibt sich in diesem Punkt die Frage, ob die Hochschullehrkräfte in der Türkei über genügend Qualifikation verfügen, um



interkulturelles Lehren und Lernen vermitteln zu können. Dieses Problem könnte man ebenfalls mit Fortbildungsseminaren an Fakultäten für Interkulturelle Kommunikation oder im Ausland bewältigen.

#### 4. 4. 2 Vergleich der Ergebnisse zur Relevanz interkulturellen Lernens

Die Ergebnisse der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens (s. Tabelle 4.31) zeigten, dass die DaF-Lehrer interkulturelles Lernen nicht für wichtig halten. Dieses Ergebnis wurde auch anhand der Interviewergebnisse unterstützt. Im Gegensatz zu den DaF-Lehrern sind sich die DaF-Studenten über die Relevanz interkulturellen Lernens unentschlossen. Das heißt, sie sind sich nicht sicher, ob dieses Thema wichtig oder unwichtig für sie ist. Die Signifikanzwerte des t-Tests verdeutlichen auch hier, dass die DaF-Lehrer im Gegensatz zu den DaF-Studenten eine negative Haltung gegenüber der Relevanz interkulturellen Lernens zeigen.

**Tabelle 4.31.: Vergleich der Häufigkeitsverteilung der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens zwischen DaF-Lehrer und DaF-Studenten**

<i>Skala (DaF-Lehrer)</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skala (DaF-Student.)</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig.</i>
<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	72	2,20	1,10	<i>Relevanz interkulturellen Lernens</i>	78	3,02	0,94	,005

Die unentschlossene Haltung der DaF-Studenten könnte möglicherweise mehrere Gründe haben. An erster Stelle ist es aber erwähnenswert, dass diese im Gegensatz zu den DaF-Lehrern noch keine Berufserfahrung haben und sich dadurch über die Relevanz der Unterrichtsinhalte noch nicht ganz sicher sind. Natürlich ist es auch von Bedeutung, dass man erst selbst ein bestimmtes Grad an interkultureller Kompetenz bzw. Sensibilität besitzen muss, um diese überhaupt im Unterricht weiterleiten zu können. Die negative Haltung der DaF-Lehrer ist im Zusammenhang mit den Ergebnissen zur interkulturellen Sensibilität auch nachvollziehbar. Man kann nämlich von jemandem, der nicht weiß was

interkulturelle Kompetenz ist, erwarten, dass er interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht eine bestimmte Wertschätzung zuteilt.

An dieser Stelle eignet es sich nochmals zu betonen, dass nach Edmonson und House (2006) der Fremdsprachenunterricht, der am meisten geeignete Ort ist, um die interkulturelle Sensibilität zu fördern. Interkulturelles Lernen erfordert nämlich einen langen Lernprozess und kann parallel zum Fremdsprachenunterricht effektiver realisiert werden. Auch der neue Lehrplan für das Primarschulwesen für Deutsch als Fremdsprache in den Grund- und Mittelschulen für die 2.-8. Klassen (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2014, S. 24) setzt interkulturelle Kompetenz bzw. Interkulturelles Bewusstsein als allgemeine Kompetenz des DaF-Unterrichts voraus, unterstreicht aber ausdrücklich, dass man lediglich die erzieherische Funktion der Interkulturalität vor Augen halten und sie nie als Gegenstand des Unterrichts sehen soll. Demnach sollen die Schüler im DaF-Unterricht

- für die Verschiedenartigkeit von Sprachen (Lautlichkeit, Bezeichnungsweisen) sensibilisiert werden,
- für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich möglicher Organisationsformen des alltäglichen Lebens sensibilisiert werden,
- einige ausgewählte Gewohnheiten beschreibend auf Deutsch darstellen können, sollen an dieser Thematik interessiert sein und ein solches Wissen als Bereicherung empfinden.

Die oben aufgeführten Erwartungen bezüglich des interkulturellen Bewusstseins sind im Vergleich zu den in Kapitel 1 aufgeführten Definitions- und Erklärungsversuchen recht oberflächlich. Wichtig ist aber an dieser Stelle, dass der Oberste Erziehungsrat mittlerweile die interkulturelle Kompetenz in die Lehrpläne aufgenommen hat. Das muss natürlich auch in der Fremdsprachenlehrerausbildung seinen Platz einnehmen. Im vorherigen Kapitel wurde vorgeschlagen, dass sowohl DaF-Lehrern, als auch DaF-Studenten Seminare zur Förderung der interkulturellen Kompetenz angeboten werden sollten. Zusätzlich sind aber auch Seminare bzw. Lehrprogramme für interkulturelles Lernen notwendig. Das verfügen über interkulturelle Kompetenz bzw. Sensibilität bedeutet nicht, dass man diese auch ohne weiteres weiterleiten kann. Darüber hinaus sollten auch die Lehrbücher mit diesbezüglichen

Zusatzmaterialien dementsprechend gestaltet werden. Die Integration von interkulturellen Themen bzw. Inhalten können den Lehrkräften eine große Hilfe im Unterricht leisten.

#### **4.4.3 Vergleich der Ergebnisse zu Auslandserfahrungen**

Es wurde bereits festgestellt, dass in der Gruppe DaF-Lehrer 38,9% und in der Gruppe DaF-Studenten 32,1% der Beteiligten Auslandserfahrung hatten, die über drei Monate dauerte. Dabei handelte es sich bei beiden Gruppen hauptsächlich um einen dauerhaften Aufenthalt bei der Familie der über eine bestimmte Zeit dauerte. In diesem Kapitel geht es darum, zu überprüfen, in wie weit die Auslandserfahrung in beiden Gruppen auf die interkulturelle Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens Auswirkungen hatte.

Die Mittelwertvergleiche der Skalen zur Messung der interkulturellen Sensibilität in Abhängigkeit von Auslandserfahrung zeigten bei den DaF-Lehrern positive Auswirkungen. Bei den DaF-Studenten konnte allerdings kein Zusammenhang festgestellt werden. Daher bedarf die H3. *Auslandserfahrungen haben positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität* erneut einer näheren Betrachtung. Insofern ist auch die Art und Dauer der Auslandserfahrung zu berücksichtigen. Demzufolge ist es auffällig, dass es sich in beiden Gruppen hauptsächlich um Auslandserfahrungen handelt, bei denen die Angehörigen im Alter von 0-18 Jahren, 1-5 Jahre mit der Familie im Ausland gelebt haben. Es handelt sich demnach nicht um einen freiwilligen Auslandsaufenthalt, der spezifisch den Kontakt mit einer fremden Kultur bezweckt hat. Dieser Aspekt ist insofern von Bedeutung, weil Renges in diesem Sachverhalt betont, dass Auslandsaufenthalte nur zu interkulturellem Lernen führen, wenn es eine eigens darauf abgestimmte Vorbereitung gibt (2005, S. 25).

Auch die Mittelwertvergleiche der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens in Abhängigkeit von Auslandserfahrung weisen verschiedene Ergebnisse in beiden Gruppen auf. Während sich die DaF-Lehrer mit Auslandserfahrung über die Relevanz interkulturellen Lernens unentschlossen sind, finden die DaF-Studenten mit Auslandserfahrung interkulturelles Lernen unwichtig und die ohne Auslandserfahrung sind sich unsicher. Die unterschiedlichen Ergebnisse in beiden Variablen sind ein wichtiges Argument dafür, dass die H.3 nicht immer zutreffend

sein muss und man das positive Ergebnis von der Gruppe DaF-Lehrer nicht verallgemeinern kann. Denn nicht nur der Auslandsaufenthalt allein, sondern auch der Zweck und die Motive spielen eine wichtige Rolle (vgl. Ünver, 2014).

Abschließend zu diesem Kapitel ist festzuhalten, dass die Vergleiche der Analyseergebnisse gezeigt haben, dass die Hypothesen H1. Und H2. sich weitgehend als bewährt erklärt haben. Allerdings können die Hypothesen H3. und H4. nicht als bestätigt betrachtet werden. Möglicherweise müsste man andere Variablen mit in die Untersuchungsgegenstände miteinbeziehen.

## 5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE

### 5.1 Schlussbetrachtung

Bei der vorliegenden Masterarbeit geht es um die Erforschung der interkulturellen Sensibilität von tätigen und zukünftigen DaF-Lehrern in der Türkei und deren Einschätzung der Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht. Zusätzlich wird beabsichtigt die Einstellung von Sekundarstufenschülern, die Deutsch als zweite Fremdsprache zwei Stunden pro Woche lernen, gegenüber fremden Kulturen zu ermitteln. Mögliche positive Auswirkungen von Auslandsaufenthalten, unter Berücksichtigung dessen Art und Dauer wurde dabei besonders in Betracht gezogen. Für die Untersuchung wurde an erster Stelle mittels einer umfassenden Literaturrecherche die theoretische Basis der Arbeit erstellt. In diesem Zusammenhang wurde zunächst der Forschungsstand recherchiert. Es wurde festgestellt, dass es über die Ermittlung der interkulturellen Sensibilität von DaF-Lehrern oder DaF-Studenten im türkischen Raum keine konkreten Forschungsergebnisse gibt. Die wissenschaftlichen Beiträge beschäftigen sich lediglich über interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachenlehrerausbildung oder interkulturelles Lernen in der Fremdsprachenlehrerausbildung in der Türkei. Abgesehen von den wissenschaftlichen Beiträgen gibt es auch Masterarbeiten, die sich mit dem Thema Interkulturalität von Lehrern und interkulturellem Lernen in der Türkei befassen.

Im Nachhinein folgten eine Reihe von Begriffsbestimmungen zu Kultur, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz und Sensibilität und interkulturelles Lernen. Des Weiteren wurden die Anwendungsbereiche interkultureller Kompetenz in Betracht genommen. Dabei wurde an erster Stelle interkulturelle Kompetenz als globale Herausforderung ausführlich erläutert. An dieser Stelle wurde zum einen durch die Entwicklung der Reisemöglichkeiten und Kommunikationstechnologie steigende Mobilität und die dadurch entstandene Verflechtung der Gesellschaften betont und die Notwendigkeit von interkultureller Kompetenz unterstrichen. In diesem Kontext wurde auch die Beziehung zwischen der Türkei und Deutschland vor Augen geführt. Darauf folgend wurde die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im europäischen Rahmen dargestellt,

wobei interkulturelle Kompetenz als wichtiger Bestandteil der Fremdsprachenpolitik in Europa pointiert wurde. Es wurde auch zum einen über die Studie der CASE, die im Rahmen der fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen interkulturelle Kompetenz als eine von acht Schlüsselkompetenzen ermittelt hat und zum anderen über die Hervorhebung der Relevanz von interkultureller Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen berichtet. In Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht wurde die Beziehung zwischen Sprache und Kultur in den Vordergrund gebracht, wobei insbesondere betont wurde, dass es in jeder Sprache bestimmte Ausdrücke oder Redewendungen gibt, die nicht Wort wörtlich in eine andere Sprache übersetzt werden können und es demzufolge im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung ist, Wortbedeutungen, Sprechhandlungen und Gesten zu lernen, die sich in verschiedenen Kulturen unterscheiden. Denn Sprachlernen wird als interkulturelles Lernen betrachtet und somit ist der Fremdsprachenunterricht der am meisten geeignete Ort, um interkulturelle Sensibilität zu fördern.

Im Weiteren wurden die Befunde über interkulturelles Lehren und Lernen in der Fremdsprachenlehrausbildung vorgeführt. An dieser Stelle wurde insbesondere von der internationalen Studie der LACE für „die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht im Pflichtschulbereich in der Europäischen Union“ berichtet, nach deren Ergebnissen die meisten, der an der Umfrage beteiligten Fremdsprachenlehrer, in Bezug auf interkulturelle Kompetenz der Meinung waren, dass ihre Ausbildung unzugänglich war. Darüber hinaus wurde im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten an erster Stelle hervorgehoben, dass die Annahme, dass jeder, der im Ausland gewesen ist auch automatisch interkulturell kompetent ist, in der wissenschaftlichen Literatur abgelehnt wird und dass Auslandsaufenthalte nur zu interkultureller Kompetenz führen, wenn es eine darauf abgestimmte Vorbereitung gibt. Es wurde festgestellt, dass für alle Studierenden eines Fremdsprachenfaches Auslandsaufenthalte obligatorisch werden sollten und die angehenden Fremdsprachenlehrer unbedingt auf diese Auslandsreisen durch ein interkulturell ausgerichtetes Seminar vorbereitet werden sollten.

Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils wurde letztendlich auf den Stellenwert des interkulturellen Lehrens und Lernens in der DaF-Lehrerbildung in der Türkei eingegangen. Hier wurde zum einen betont, dass es laut Curriculum für die Fremdsprachenlehrerbildung keine obligatorische Lehrveranstaltung zum interkulturellen Lehren und Lernen gibt und zum anderen die im 8. Semester angebotene Wahlveranstaltung von insgesamt 17 Abteilungen für Deutschlehrerbildung nur 3 DaF-Abteilungen (Hacettepe, Erciyes, Selçuk) anbieten. Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, dass der Hochschulrat eine obligatorische Lehrveranstaltung bestimmen sollte, die nicht nur innerhalb eines Semesters einmalig stattfindet sondern über das Studium zerstreut eingesetzt wird.

Für den empirischen Teil der Arbeit wurden zunächst folgende Hypothesen aufgestellt:

H1. DaF-Lehrer in der Türkei verfügen über unzureichende interkulturelle Sensibilität.

H2. Die Relevanz von interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht ist den DaF – Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst und wird daher vernachlässigt.

H3. Schüler, die keinen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht haben, können eine negative Haltung gegenüber fremden Kulturen entwickeln.

H4. Auslandserfahrungen haben positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität.

Die Stichprobe wurde an drei verschiedenen Gruppen durchgeführt. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um 72 DaF-Lehrer, deren Durchschnittsalter 41,72 ist und alle Beteiligten türkischer Nationalität sind. Die zweite Gruppe besteht aus 78 Lehramtsstudenten für DaF der Universität Erciyes, deren Durchschnittsalter 22,41 ist und 91% der Beteiligten türkischer Nationalität sind. Die dritte Gruppe bilden 94 Sekundarstufenschüler, deren Durchschnittsalter 16,29 ist und alle Beteiligten türkischer Nationalität sind. Die Untersuchungsdurchführung wurde separat gemacht. Dafür wurden im Laufe des Jahres 2012 über 200 Fragebögen über soziale Medien an DaF-Lehrer innerhalb der Türkei verschickt, wobei allerdings nur 41 ausgefüllt zurückgeschickt wurden. Die restlichen 31 Fragebögen wurden anhand von persönlichen Besuchen verschiedener staatlicher Schulen in

Kayseri an DaF-Lehrer verteilt. Während dieser Besuche wurde zusätzlich zum Fragebogen ein persönliches Interview mit den DaF-Lehrern durchgeführt. Für die zweite Befragungsgruppe wurden im Herbstsemester 2012-2013 78 Fragebögen persönlich an die Lehramtsstudenten für DaF der Pädagogischen Fakultät der Universität Erciyes verteilt. Für die letzte Befragungsgruppe wurden im 1. Halbjahr des Schuljahrs 2012-2013 100 Fragebögen an Sekundarstufenschüler in drei verschiedenen staatlichen Schulen in Kayseri verteilt, wovon 94 ausgefüllt wurden. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden ein Fragebogen mit insgesamt 36 Items und ein Interview erstellt.

Für die Messung der interkulturellen Sensibilität und Relevanz interkulturellen Lernens wurde eine Skala aus insgesamt 24 Item erstellt. Dabei wurde die Skala für die Messung der interkulturellen Sensibilität in Anlehnung an „das Modell der interkulturellen Sensibilität“ von Chen erstellt. Das ursprünglich in den USA entwickelte Modell von Chen stellte insofern eine geeignete Grundlage dar, so dass es, laut einer „internationalen Vergleichsstudie zur Messung der interkulturellen Sensibilität in verschiedenen Kulturen“ einen brauchbaren Ansatzpunkt zur kulturübergreifenden Messung der interkulturellen Sensibilität bietet. Für die Ermittlung der Relevanz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht wurde eine eigene Skala erstellt. Da Auslandsaufenthalte bei der Analyse auch berücksichtigt werden mussten, wurde im zweiten Teil des Fragebogens ein Konstrukt zur Auslandserfahrung erstellt, der „Häufigkeit“, „Art und Dauer“ sowie „Intensität interkultureller Kontakte“ ermitteln sollte. Dabei wurden insbesondere nach Auslandserfahrungen gefragt, die über 3 Monate dauerten. Im dritten Teil des Fragebogens wurden letztendlich soziodemografische Fragen zur Ermittlung von *Geschlecht, Alter, Nationalität, Dauer der beruflichen Tätigkeit* bzw. *Studiensemester, Teilnahme an interkulturellen Seminaren* und *Wertschätzung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht* formuliert. Für die Befragungsgruppe *Sekundarstufenschüler* wurde ein separater Fragebogen erstellt, der aus einer Skala zum „Respekt für kulturelle Unterschiede“ und eine zur „Relevanz von Fremdsprachenlernen“ besteht. Denn bei dieser Gruppe ging es nicht darum, die interkulturelle Sensibilität zu ermitteln, sondern vielmehr eine Einsicht in die Einstellung dieser gegenüber fremden Kulturen und Fremdsprachenunterricht zu



bekommen. Das Erhebungsinstrument Interview wurde für die Befragungsgruppe DaF-Lehrer selbst erstellt. Es besteht aus 10 Fragen, die Auskunft über die *Dauer der Tätigkeit als DaF-Lehrer, Auslandsaufenthalte, Dauer und Anlass, Teilnahme an Fortbildungsseminaren*, insbesondere an interkulturellen Seminaren, *Einstellung gegenüber interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht und Reaktion der Schüler auf kulturelle Unterschiede* geben. Die Analyse wurde zunächst separat für jede Gruppe durchgeführt. Die Ergebnisse wurden anhand Tabellen und Abbildungen dargestellt bzw. gedeutet. Zuletzt wurden die Ergebnisse der Gruppen gegenübergestellt, miteinander verglichen und die Richtigkeit der Hypothesen nochmals überprüft. Demnach konnte mit dieser Untersuchung empirisch belegt werden, dass die DaF-Lehrer in der Türkei über unzureichende interkulturelle Sensibilität verfügen. Denn die Häufigkeitsverteilungen der Skala zur Messung der interkulturellen Sensibilität zeigten, dass DaF-Lehrer zwar Respekt für kulturelle Unterschiede haben, aber in Kontakt mit fremdkulturellen Personen ein schwaches Selbstbewusstsein, wenig Interaktionsvergnügen und Aufmerksamkeit haben und sich über das Selbstwertgefühl dabei unklar sind. Auffälliger Weise waren auch die Antworten aus dem Interview zur interkulturellen Kompetenz sehr oberflächlich und ungenau. Die Ergebnisse der DaF-Studenten waren auch ähnlich wie die der DaF-Lehrer. Die Annahme, dass die Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht den DaF-Lehrern in der Türkei nicht immer bewusst ist und diese daher vernachlässigt wird, wurde auch bestätigt. Hier zeigten die Häufigkeitsverteilungen der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens im DaF, dass die DaF-Lehrer dies für unwichtig halten und die DaF-Studenten sich unsicher darüber sind. Dieses Ergebnis wurde durch die Antworten aus dem Interview unterstützt. Denn auf die Frage, ob für sie interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht wichtig ist, antworteten 73% mit nein und nur 27% mit ja. Aus dem Interview konnte auch entnommen werden, dass nur 10% an einem Seminar über das Thema Interkulturalität teilgenommen haben. Darüber hinaus war es auch auffällig, dass sowohl für DaF-Lehrer als auch für DaF-Studenten „Interkulturelle Fähigkeiten“ bei der Rangierung der vorrangigen Themen im DaF-Unterricht an letzter Stelle gewählt wurde. Darüber hinaus zeigte auch diese Untersuchung, dass Auslandsaufenthalte zweckgemäß sein müssen, um überhaupt positive Auswirkungen auf die Förderung der interkulturellen Sensibilität haben zu können. Die Mittelwertvergleiche der Skalen zur Messung

der interkulturellen Sensibilität in Abhängigkeit von Auslandsaufenthalten zeigten nämlich bei den DaF-Lehrern positive Auswirkungen, aber bei den DaF-Studenten konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Auch bei den Mittelwertvergleichen der Skala zur Relevanz interkulturellen Lernens in Abhängigkeit von Auslandserfahrung wurden verschiedene Ergebnisse in beiden Gruppen festgestellt. Während sich DaF-Lehrer mit Auslandserfahrung über die Relevanz interkulturellen Lernens unentschlossen sind, finden DaF-Studenten mit Auslandserfahrung interkulturelles Lernen unwichtig und die ohne Auslandserfahrung sind sich unsicher. Letzteren erwies sich die Einschätzung, dass Schüler, die keinen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht haben, eine negative Haltung gegenüber fremden Kulturen entwickeln können, als nicht mehr länger haltbar.

## **5.2 Desiderate**

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie einen wissenschaftlichen Beitrag zu der Erforschung der interkulturellen Sensibilität von DaF-Lehrern und der Relevanz interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht in der Türkei geliefert haben. Die Ergebnisse dieser Studie sollten vor allem vom Hochschulrat, bei der Erstellung des Curriculum für die Fremdsprachenlehrausbildung, berücksichtigt werden, damit diese eine obligatorische Lehrveranstaltung mit interkultureller Ausrichtung bestimmen, die nicht nur über ein Semester, sondern über das ganze Studium zerstreut eingesetzt wird. An dieser Stelle betonen Straub, Nothnagel und Weidemann zurecht, dass die Vermittlung von interkultureller Kompetenz schon längst über die Fremdsprachenlehrausbildung und spezialisierte Studiengänge hinaus; an Hochschulen sowie anderen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen Bestandteil der Studienprogramme geworden ist. Auch wäre es vom Vorteil, wenn man ein interkulturell ausgerichtetes Auslandssemester in das Studienprogramm einbauen würde. Die interkulturelle Ausrichtung ist insofern von Bedeutung, weil die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, dass Auslandsaufenthalte allein nicht unbedingt die Interkulturalität fördern. Es wäre auch von besonderem Nutzen, wenn das Bildungsministerium interkulturelles Lehren und Lernen zum festen Bestandteil von Lehrerfortbildungsseminaren machen und Interkulturelles Lernen in die DaF-Lehrwerke effektiver integrieren würde.

## QUELLENVERZEICHNIS

- Ağaçsapan, A. (2005). *Die Einstellungen von Studenten gegenüber dem Volk der zu erlernenden Sprache/Am Beispiel der Studenten der Abteilung für Fremdsprachen*. Tagungsbeiträge zum IX. internationalen Germanisten-symposium „Wissen- Kultur- Sprache und Europa“-Neue Konstruktionen und neue Tendenzen. Anadolu Üniversitesi Eskişehir, 03 Temmuz 2005.
- Auernheimer, G. (2005). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. (4., unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2002). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich.
- Bauer, R. S., Klippel, F., Voller, H.J., Zimmermann, G. & Zydati, W. (2002). Memorandum der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zur Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland. In W. Zydati (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrerausbildung- Reform oder Konkurs*. Langenscheidt: Berlin.
- Boecker, M. C. (2006). *Interkulturelle Kompetenz- Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts?. Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. [Online: [http://www.Bertelsmannstiftung.de/bst/.../xcmsbstdms1714517146\\_2.pdf](http://www.Bertelsmannstiftung.de/bst/.../xcmsbstdms1714517146_2.pdf)], Stand: 13.04.11.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. [Online: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf>], Stand: 30.03.11.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 85-120*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (1999). Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?. In: L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 11-31*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2010). Überlegungen zur Lehre Interkultureller Kompetenz. In: A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel (Hrsg.). *Wie Lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung, 99-120*. Bielefeld: Transcript.
- Brinkmann, U. (2011). Interkulturelle Sensibilität. In: D. Treichel & C. Mayer (Hrsg.). *Lehrbuch. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen, 298-303*. Münster: Waxmann.
- CASE (Center for Economic and Social Analysis). (2009). *Schlüsselkompetenzen in Europa. Kurzdarstellung*. [Online: [http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/keysum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/keysum_de.pdf)], Stand: 30.03.11.
- Çakır, M. (2002). *Die aktuelle Lage und Zukunftsperspektive des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei*. [Online: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-072/beitrag/cakir\\_1.htm](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-072/beitrag/cakir_1.htm)], Stand: 13.06.2012.

- De Caluwé, J., Dirven, R., Geeraerts, D., Goddard, C., Grondelaers, S., Pörings, R., Radden, G., Serniclares, W., Soffritti, M., Spooren, W., Taylor, J., Vazquez-Orta, I., Verspoor, M., Wierzbicka, A., & Winters, M. (2003). R. Pörings & U. Schmitz (Hrsg.). *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr.
- Delanoy, W. (1999). Fremdsprachenunterricht als *dritter Ort* bei interkultureller Begegnung. L. Bredelles, L. & W. Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, 121-159. Tübingen: Narr.
- Demirel, Ö. (2005). *Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması*. [Online : [http://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-demirel.html](http://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.html)], Stand: 13.06.2012.
- Deutsche Botschaft Ankara. (Datum unbek.). *Deutschland und die Türkei*. [Online: [http://www.ankara.diplo.de/Vertretung/ankara/de/04\\_Aussen\\_und\\_EU\\_Politik/Bilaterale\\_Beziehungen/Bilaterale\\_Beziehungen.html](http://www.ankara.diplo.de/Vertretung/ankara/de/04_Aussen_und_EU_Politik/Bilaterale_Beziehungen/Bilaterale_Beziehungen.html)], Stand: 30.01.13.
- Deutsche Botschaft Istanbul. (Datum unbek.). *Deutschland und die Türkei. Bilaterale Beziehungen*. [Online: [http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laender-infos/Tuerkei/Bilateral\\_node.html](http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laender-infos/Tuerkei/Bilateral_node.html)], Stand: 30.01.13.
- Doyé, P. (1994). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. K.R. Bausch, H. Christ & H.J. Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 43-47. Tübingen: Narr.
- Edmonson, W. J., & House, J. (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung. (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Tübingen: A. Franke Verlag.
- Ehrenreich, S. (2008). Auslandsaufenthalte quer gedacht- aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. S. Ehrenreich, G. Woodmann & M. Perrefort (Hrsg.). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Engelhard, K. (1994). Interkulturelles Lernen: Aspekte und Thesen. Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Training. Problemanalysen und Problemlösungen. Materialien zum internationalen Kulturaustausch*, 27-32. Göppingen.
- Erciyes Üniversitesi. (2011). *Alman Dili Eğitimi Bölümü. Lisans Programı*. [Online: <http://egitim.erciyes.edu.tr/ders/index.php?yazi=158>], Stand: 07.07.11.
- Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften. (2004). *Ein Referenzrahmen*. [Online: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_de.pdf)], Stand: 21.05.11.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Langenscheidt.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz. (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. [Online: <http://www.ecml.at/>], Stand: 01.07.11

- Fritz, W., Möllenbach, A. (1999). *Die Messung der interkulturellen Sensibilität in verschiedenen Kulturen. Eine internationale Vergleichsstudie.* [Online: <http://www.wiwi.tu-bs.de/marketing/publikationen/ap/download/AP99-23.pdf>], Stand: 20.06.11.
- Glaboniat M. Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* Berlin und München: Langenscheidt.
- Gordon, J. Halasz, G. et al. (2009). *Schlüsselkompetenzen in Europa. Kurzdarstellung.* [Online: [http://www.ec.europa.eu/education/.../keysum\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/.../keysum_de.pdf)], Stand: 21.05.11.
- Grosch, H. & Leenen W.R. (1998). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). *Arbeitshilfen für die politische Bildung, 29-46.* Bonn.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’ de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6, 1, 89–106.
- Hacettepe Üniversitesi. (Datum unbek.). *Alman Dili Eğitimi Bölümü. Lisans Programı.* [Online: [http://www.adea.hacettepe.edu.tr/dosyalar/prog\\_ogretim/progogretimlisansyayin.pdf](http://www.adea.hacettepe.edu.tr/dosyalar/prog_ogretim/progogretimlisansyayin.pdf)], Stand: 07.07.11.
- Heringer, H. J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation.* (2., durchgesehene Auflage). Tübingen: Narr.
- Höbler, U. (2008). Das Zusatzstudium „Internationale Handlungskompetenz“. Studienbegleitende Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen. In S. Ehrenreich, G. Woodmann, & M. Perrefort, (Hrsg.). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis,* 153-169. Münster: Waxmann.
- Karbi, G. (2002). *Die Bedeutung und Funktion interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hacettepe Üniversitesi.
- Krumm, H.J. (2001). *Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung.* [Online: <http://www.gfl-journal.de>], Stand: 07.07.11.
- LACE. (2006). *Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachen Pflichtunterricht in der Europäischen Union.* [Online: <http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace-de.pdf>], Stand: 30.05.11.
- Legutke, M.K. (1993). *Brennpunkte der Fortbildung von Fremdsprachenlehrer - innen und Fremdsprachenlehrern. Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachen didaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6 Oktober 1993.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Monteiro, M. J. P. (2007). *Deutsche Fachsprachen: alte und neue Erfahrungen mit dem Begriff „Kultur“ in den Geisteswissenschaften und im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Pandaemonium germanicum. 11/2007.* [Online: <http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao-/pandaemoniumgermanicum>], Stand: 04.07.11.

- Müller-Hartmann, A. & v. Ditzfurth, M.S. (2008). Field trips als Lernarrangement. Zur Ausbildung interkultureller Vermittlungskompetenzen bei angehenden Englischlehrkräften. In S. Ehrenreich, G. Woodmann & M. Perrefort (Hrsg.). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*, 123-138. Münster: Waxmann.
- Over, U., Mienert, M., Grosch, C. & Hany, E. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*, 65-80. Berlin: Lit Verlag.
- Özdemir, E. (2004). *Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk İngilizce öğretmen adaylarının diğer kültürlerle yaklaşımları*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul Üniversitesi.
- Renges, B.H., (2005). Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe. Aachen: Shaker.
- Roche, J. (2005). Fremdsprachenerwerb- Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Selçuk Üniversitesi. (2006). *Alman Dili Eğitimi Bölümü. Lisans Programı*. [Online: <http://www.selcuk.edu.tr/Sayfa.aspx?birim=030078&dersler&dt=1>], Stand: 07.07.11.
- Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel (Hrsg.). *Wie Lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*, 15-27. Bielefeld: Transcript.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *İngilizce. Özel Alan Yeterlilikleri*. [Online: <http://otmg.meb.gov.tr/alaningilizce.html>], Stand: 31.07.12.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Almanca Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. [Online: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokullar-veorta-okullar-almanca-dersi-2-3-4-5-6-7-ve-8-siniflar-ogretimprogrami/icerik/185>], Stand: 09.04.14.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğretim Programları. İlköğretim Programı Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9.-12. Sınıflar) Öğretim Programları*. [Online: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>], Stand: 31.01.13.
- Tenberg, R. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen“. In L. Bredella, & W. Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, 65-84. Tübingen: Narr.
- Thielmann, W. (2010). Fremdsprachenunterricht. In A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel (Hrsg.). *Wie Lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*, 463. Bielefeld: Transcript.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz- Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik*, 14 (1), 137-228.

- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*, 107-135. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Türk Ulusal Ajansı. (Datum unbek.). *Programlar. Hayat Boyu Öğrenme Programı. Erasmus. Yayınlar ve İstatistikler*. [Online: <http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1/erasmusprogram%C4%B1/yay%C4%B1nlar-ve-istatistikler>], Stand: 30.01.13.
- Ünver, Ş. (2006). *Schlüsselqualifikation: Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. [Online: <http://lingvomaster.ru/files/90.pdf>], Stand: 30.03.11.
- Ünver, Ş. (2007). Interkulturelles Vorbereitungstraining für türkische Erasmus-Austauschstudenten. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 219-228.
- Ünver, Ş. (2009). *Exkursion in (inter) kulturelle Themen*. Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Ünver, Ş. (2014). Das Kulturverständnis von DaF-Lehramtsstudierenden. *Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache. Heft 1/124*, 41-56.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Vollmer, H.J., & Butzkamm, W. (2002). Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In W. Zydaniß, (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrausbildung- Reform oder Konkurs*, 19-70. Berlin: Langenscheidt.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, Don.D, (1996). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. (9., unveränderte Auflage). Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Weidemann, A., Straub, J., Nothnagel, S. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel, (Hrsg.) *Wie Lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*, 15-27. Bielefeld: Transcript
- Yazici, Alev. (2010). *Zu methodisch-didaktischen Aspekten der effektiven Vermittlung der deutschen Sprache an türkische Auswanderer*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hacettepe Üniversitesi Ankara.
- YÖK. (2006). *Almanca Öğretmenliği Lisans Programı. Ankara*. [Online: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/almancaogretmenligi/39955176-4bee-4aa1-99b7-00cd6ef50ad3>], Stand: 07.07.11.

## **ANHANG**



## ANHANG-1 Fragebogen für DaF-Lehrer und DaF-Studierende

Bu anketteki 24 ifade sizin kültürler arası iletişim hakkındaki düşüncelerinizle ilgili. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen aklınıza gelen ilk tepkiye göre cevabınızı işaretleyin.

Cevap seçenekleri şu şekilde: **1. Kesinlikle katılıyorum- 2. Katılıyorum – 3. Kararsızım – 4. Katılmıyorum- 5. Kesinlikle katılmıyorum**

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Farklı kültürden insanlara kendimle ilgili bir şeyler anlatmanın zor olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Farklı kültürden insanlarla birlikte olduğum zaman onlarla ilgili hemen bir yargıya varıyorum.	1	2	3	4	5
3. Farklı kültürden insanlarla birlikte olduğum zaman sıklıkla kendi dünya görüşümü savunmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman utangaç olurum.	1	2	3	4	5
5. Farklı kültürden insanların düşüncelerine karşı açığım.	1	2	3	4	5
6. Yabancı dil derslerinde konuşma kalıplarının ve dil bilgisi konularının öğretilmesinin başarılı bir iletişim için yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7. Kültürler arası öğrenme olmadan da farklı kültürden insanlarla sorunsuz iletişim kurulabilir.	1	2	3	4	5
8. Farklı kültürden insanlarla iletişim halinde olduğum zaman onların görüşlerini kabul etmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
9. Farklı kültürlerden insanlarla konuşmakta zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5
10. Farklı kültürlerle ilgili bilgi okumaktan/ edinmekten hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
11. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman kendimi gereksiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Farklı kültürlerden insanlarla ilgili hemen bir izlenim edinirim.	1	2	3	4	5
13. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olmanın kolay olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
14. Başarılı bir iletişim için yabancı dil derslerinde konuşma kalıplarının ve dil bilgisi konularının öğretilmesi yeterlidir	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyuyorum.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Olumlu bir kültürler arası iletişim için kültürler arası öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Farklı kültürlerden insanlar benimle aynı fikirde olmadığı zaman cesaretim kırılıyor.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Yabancı dil dersinde yapılan kültürler arası öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Farklı kültürden insanların değerlerine anlayış gösteriyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
20. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman cesaretim kırılıyor	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
21. Yabancı dil dersinde kültürler arası öğrenmenin önemsiz olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
22. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte olduğum zaman çekingen oluyorum	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
23. Farklı kültürden insanlara karşı açık değilim.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
24. Farklı kültürlerden insanların düşüncelerini önemserim	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**Şimdi de bugüne kadar yapmış olduğunuz yurt dışı seyahatlerinizle ilgili bir kaç soruya daha yanıt vermenizi rica ediyorum.**

- Bugüne kadar hiç yurt dışında yaşadınız mı (üç aydan fazla)? Evet  Hayır   
**Cevabınız evet ise diğer soruları da yanıtlayın lütfen.**
- Yurt dışında yaşadığınız süre: 0-1 yıl  -5 yıl  10 yıl  10-15 yıl  15 ve üzeri
- Yurt dışında yaşadığınız süre zarfındaki yaş aralığınız? 0-18 yaş  18-25 yaş  25 ve üzeri
- Yurt dışında bulunma nedeniniz nedir?  
Okul- Yükseköğrenim/ Erasmus   
Ailemin orada bulunması nedeniyle  Başka neden: \_\_\_\_\_
- Yurt dışında bulunduğunuz süre zarfında yerel halkla kurduğunuz iletişim nasıldı?  
Hiç yoğun değil  yoğun değil  orta  yoğun  çok yoğun
- Yurt dışında bulunduğunuz süre zarfında kendi memleketinizden insanlarla kurduğunuz iletişim nasıldı?  
Hiç yoğun değil  yoğun değil  orta  yoğun  çok yoğun

Son olarak sizden şahsınızla ilgili bazı genel bilgiler vermenizi rica ediyorum.

1. Cinsiyet: Kız  Erkek
2. Yaş: \_\_\_\_\_
3. Uyruk: Türk  Alman  Diğer: \_\_\_\_\_
4. Kaç yıldır Almanca Öğretmeni olarak çalışıyorsunuz? \_\_\_\_\_ Yıldır
5. Kültürler arası konulu her hangi bir seminere katıldınız mı? EVET  HAYIR
6. Aşağıda verilen konuları önem sırasına göre numaralandırın lütfen.  
Ülke bilgisi  kültürler arası beceri  dil bilgisi  iletişim becerileri

**Katılımınız için teşekkürler!**

## ANHANG-2 Fragebogen für Sekundarstufenschüler

Bu anketteki 8 ifade sizin kültürler arası iletişim hakkındaki düşüncelerinizle ilgili. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen aklınıza gelen ilk tepkiye göre cevabınızı işaretleyin.

**Cevap seçenekleri şu şekilde: 1. kesinlikle katılıyorum- 2. katılıyorum – 3. kararsızım – 4. katılmıyorum- 5. kesinlikle katılmıyorum**

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Farklı kültürden insanlara karşı açığım.	1	2	3	4	5
2. Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
3. Kendi kültürümün diğer kültürlerden farksız düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Farklı kültürden insanların düşüncelerine karşı açığım.	1	2	3	4	5
5. Almanca öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Farklı kültürlerden insanların düşüncelerini kabul ediyorum.	1	2	3	4	5
7. Farklı kültürden insanların değerlerine anlayış gösteriyorum.	1	2	3	4	5
8. İngilizce öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. Yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Son olarak sizden şahsınızla ilgili bazı genel bilgiler vermenizi rica ediyorum.

1. Cinsiyet: Kız  Erkek
2. Yaş: \_\_\_\_\_
3. Bugüne kadar hiç yurt dışına çıktınız mı? ? Evet  Hayır
4. Cevabınız Evet ise hangi ülke? \_\_\_\_\_
5. Ne kadar kaldınız? \_\_\_\_\_ hafta \_\_\_\_\_ ay \_\_\_\_\_ yıl
6. Şu an kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz? 9.  10.  11.  12.

### ANHANG-3 Interview mit DaF-Lehrern über "Interkulturelle Kompetenz"

1. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als DaF-Lehrer?  
\_\_\_\_\_
2. Waren sie schon Mal in Deutschland? Wenn ja, aus welchem Anlass und wie lange?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Nehmen Sie regelmäßig an Fortbildungsseminaren teil?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Haben Sie schon Mal an einem Seminar über das Thema "Interkulturalität", "Landeskunde" teilgenommen? Wenn, ja: wo, von wem, wie lange ...  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Haben Sie schon Mal etwas über "Interkulturelle Kompetenz" gehört?  
\_\_\_\_\_
6. Was denken Sie darüber?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Ist interkulturelle Kompetenz ihrer Meinung nach im DaF-Unterricht wichtig? Warum?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Erleben sie im Unterricht Situationen, wo die Schüler auf kulturelle Unterschiede unerwartet reagieren?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Können Sie einige Beispiele nennen bzw. die Situation ausführlich beschreiben?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Wie gehen Sie mit den kulturell bzw. interkulturell geprägten Reaktionen der Schüler um?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## LEBENS LAUF

<i>Adı Soyadı</i>	Pervin DOĞAN
<i>Doğum Yeri</i>	Memmingen / Almanya
<i>Doğum Yılı</i>	1984
<i>Medeni Hali</i>	Evli

### Eğitim ve Akademik Durumu

<i>Lise</i>	Gertrud Bäumer Gymnasium	
<i>Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi	
<i>Yabancı Dil</i>	Almanca, İngilizce, Fransızca	
<i>İş Deneyimi</i>	ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Kayseri	2010-2011
	TED Kayseri Koleji Vakfı Özel Lisesi	2011- halen