

**INTERKULTURELLE SENSIBILITÄT DER STUDIERENDEN AN DER
ABTEILUNG DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DER PÄDAGOGISCHEN
FAKULTÄT AN DER ANADOLU UNIVERSITÄT**

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU

DOKTORA TEZİ

Almanca Öğretmenliği Programı / Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2021**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU'nun „Interkulturelle Sensibilität der Studierenden an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität" başlıklı tezi 17.06.2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği programı doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	:Prof. Dr. Ayhan Bayrak
Üye	:Prof. Dr. Yüksel Kocadoru
Üye	:Doç. Dr. Fesun Koşmak
Üye	:Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim
Üye	:Dr. Öğr. Üyesi Engin Bölükmeşe

ÖZET

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği'nde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 2018/2019 öğretim yılının bahar döneminde hem nicel hem nitel yöntem kullanılarak analizler yapılmıştır. Nicel yöntemde veriler yüz yetmiş beş katılımcıya uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS Statistics 25 programı ile analiz edilmiştir. Nitel yöntemde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme her sınıftan beş, toplamda yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için hazırlanan anket ve görüşme soruları Chen ve Starosta'nın kültürlerarası duyarlılık ölçeğine ve bu ölçeğin beş boyutuna dayandırılarak hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının kültürel farklılıklara saygı ve kültürlerarası etkileşimde hoşlanma alt boyutlarında daha yüksek olduğu; kültürlerarası etkileşimde özen, katılım ve özgüven alt boyutlarında ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Nitel araştırma sonucunda öğrencilerin çoğu farklılıklara açık ve duyarlı olduklarını, etkileşimden hoşlandıklarını, kültürel farklılıklara özenle yaklaştıklarını farklı kültürden kişilerin bulunduğu ortamlara katılmak istediklerini ama dil düzeyinin yetersiz kalacağından endişe duyduklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası yeterlilik, Kültürlerarası duyarlılık, Yabancı dil eğitimi

ZUSAMMENFASSUNG
INTERKULTURELLE SENSIBILITÄT DER STUDIERENDEN AN DER
ABTEILUNG DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DER PÄDAGOGISCHEN
FAKULTÄT AN DER ANADOLU UNIVERSITÄT

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Juli 2021

Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Ziel dieser Studie ist es, die interkulturelle Sensibilität von Studierenden, die im ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität studieren zu bestimmen. In diesem Zusammenhang wurden im Sommersemester des Studienjahres 2018/2019 sowohl eine quantitative als auch qualitative Analyse durchgeführt. Für die quantitative Methode, an der 175 Studierende teilnahmen, wurden die Daten über einen Fragebogen gesammelt. Die erhaltenen quantitativen Daten wurden mit dem Programm IBM SPSS Statistics 25 analysiert. Als Werkzeug für die Datensammlung der qualitativen Methode ist ein Leitfadenterview eingesetzt worden. Das Interview wurde mit insgesamt zwanzig Studierenden durchgeführt, fünf aus jedem Studienjahr. Die Fragen für den Fragebogen und die halbstrukturierten Interviewfragen sind in Anlehnung an das interkulturelle Sensibilitätsmodell von Chen und Starosta erstellt worden. Als Ergebnis der Studie wurde festgestellt, dass die interkulturelle Sensibilität der Studierenden in den Subdimensionen Respekt vor kulturellen Unterschieden und Freude an interkultureller Interaktion höher waren als in den Subdimensionen Aufmerksamkeit, Engagement und Selbstvertrauen. Die Ergebnisse der qualitativen Forschung zeigten, dass die meisten Studierenden offen und sensibel für kulturelle Unterschiede sind, dass sie Freude an interkulturellen Interaktionen haben, kulturelle Unterschiede aufmerksam angehen und gerne an interkulturellen Interaktionen teilnehmen. Heraus stach, dass sie besorgt sind, dass ihre Sprachkenntnisse unzureichend sind.

Schlüsselwörter: Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Sensibilität
Fremdsprachenunterricht

ABSTRACT

EVALUATION OF THE INTERCULTURAL SENSITIVITIES OF PRE-SERVICE TEACHERS STUDYING AT ANADOLU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION GERMAN TEACHING PROGRAM

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU

Department of Foreign Languages Education

Program in German Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

The aim of this study was to determine the intercultural sensitivity of students who are studying in the first, second, third and fourth year of study at the Department of German as a Foreign Language of the Faculty of Education at Anadolu University. In this context, both a quantitative and a qualitative analysis were carried out in the summer semester of the 2018/2019 academic year. For the quantitative method, data were collected via a questionnaire in which 175 students took part. The quantitative data obtained were analyzed using the IBM SPSS Statistics 25 program. Semi-structured interview questions have been used as a tool for the data collection of the qualitative method. The interview was conducted with a total of twenty students, five from each academic year. The questions for the questionnaire and the semi-structured interview questions are based on the intercultural sensitivity model by Chen and Starosta. As a result of the study, it was found that the intercultural sensitivity of the students in the subdimensions of respect for cultural differences and enjoyment of intercultural interaction was higher than in the subdimensions of attention, commitment and self-confidence. The results of qualitative research showed that most students are open and sensitive to cultural differences, that they enjoy intercultural interactions, approach cultural differences carefully, and that they enjoy participating in intercultural interactions. But it stood out that they are concerned that their language skills are insufficient.

Keywords: Intercultural competence, Intercultural sensitivity, Foreign language teachin

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Ayhan Bayrak für die hervorragende Betreuung und seine ständige Diskussions- und Hilfsbereitschaft bedanken. Auch möchte ich mich insbesondere bei den sehr geehrten Prof. Dr. Yüksel Kocadoru, Prof. Dr. Ali Gültekin, Prof. Dr. Adnan Boyacı, Prof. Dr. Abdullah Kuzu, Doç. Dr. Fesun Koşmak und Dr. Öğr. Üye. Eren Kesim für die Inspirationen und Unterstützung die ich von ihnen erfahren durfte bedanken.

Auch Frau Özlem Erözdemir, Öğr. Grv. Dr. Meryem B. Demirel, Öğr. Grv. Ayfer Çolak, Dr. Öğr. Üye. Behiye Arabacıoğlu und Frau Geraldine Raabe Balkan, die mich in diesem Prozess motiviert haben, danke ich für ihre freundliche Unterstützung.

Mein besonderer Dank gilt auch meinem Mann A. Uğur Kürkçüoğlu und meinem Sohn A. Onat Kürkçüoğlu, die mich in dieser Zeit uneingeschränkt, und vielseitig Unterstützt haben.

Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU

Eskişehir 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Fatma Şükran Kürkçüoğlu

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT.....	v
DANKSAGUNG.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS.....	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xiv
ERSTER TEIL	
1. EINLEITUNG	1
1.1. Ziel der Arbeit	3
1.2. Hypothesen	5
1.3. Forschungsstand	7
ZWEITER TEIL	
2. KULTUR	12
2.1. Definition des Begriffs Kultur.....	12
2.1.1. Kultur als mehrdimensionales Konstrukt.....	14
2.1.1. Die Beziehung zwischen Fremdsprache und Kultur	17
2.2. Das Fremde und Fremdsein	21
2.2.1. Die Begegnung mit dem Fremden und der Fremdheit im.....	25
Fremdsprachenunterricht	25
2.3. Stereotype und Vorurteile	26
2.3.1. Die Rolle von Stereotypen / Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht	32
DRITTER TEIL	
3. DER WEG ZUR INTERKULTURELLEN DIDAKTIK.....	37
3.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode	37
3.2. Die direkte Methode	38
3.3. Die audiolinguale / audiovisuelle Methode	39

3.4. Kommunikative Didaktik und Methodik	40
3.5. Der interkulturelle Ansatz	43
3.6. Interkulturelle Kompetenz.....	46
3.6.1. Interkulturelle Sensibilität.....	55
3.6.2. Interkulturelle Kommunikation	56
3.6.2.1. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht	60

VIERTER TEIL

4. EMPIRISCHE VORGEHENSWEISE.....	65
4.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesign	65
4.2. Arbeitsgruppe.....	66
4.2.1. Quantitative Untersuchung	66
4.2.2. Qualitative Untersuchung.....	67
4.3. Datenerhebungsmittel.....	68
4.3.1. Der Fragebogen	68
4.3.2. Das Leitfadeninterview	69
4.4. Durchführungsprozess	70
4.4.1. Der Fragebogen	70
4.4.2. Das Leitfadeninterview	70
4.5. Datenanalyse.....	71
4.5.1. Der Fragebogen	71
4.5.2. Ergebnisse der Zuverlässigkeitsanalyse zum Fragebogen.....	72
4.5.3. Das Leitfadeninterview	73

FÜNFTER TEIL

5. ERGEBNISSE.....	75
5.1. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung	75
5.2. Ergebnisse zur qualitativen Untersuchung	89
5.2.1. Das Profil der Teilnehmer	90
5.2.2. Ergebnisse zum zweiten Teil des Leitfadeninterviews.....	94
5.2.2.1. Ergebnisse zur Dimension “Respekt vor kulturellen Unterschieden”	95
5.2.2.2. Ergebnisse zur Dimension “Freude an interkultureller Interaktion”	100
5.2.2.3. Ergebnisse zur Dimension “Aufmerksamkeit in interkulturellen	

Interaktionen“	104
5.2.2.4. Ergebnisse zur Dimension “Engagement in interkulturellen Interaktionen”	110
5.2.2.5. Ergebnisse zur Dimension “Selbstvertrauen in interkulturellen Interaktionen”	115

SECHSTER TEIL

6. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG	121
LITERATURVERZEICHNIS.....	130
ANHANG	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.1. Verteilung der Studierenden nach Studienjahr	67
Tabelle 4.2. Verteilung der Studierenden nach Studienjahr	67
Tabelle 4.3. Zuverlässigkeitskoeffizienten des Fragebogens und ihrer Subdimensionen.....	72
Tabelle 5.1. Durchschnittswerte der Subdimensionen in der Skala.....	76
Tabelle 5.2. Beschreibende Statistik der interkulturellen Sensibilitätsskala.....	77
Tabelle 5.3. Vergleich der interkulturellen Sensibilität nach Studienjahr	79
Tabelle 5.4. Ergebnisse des unabhängigen Stichproben t-Tests zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität zwischen den Geschlechtern	80
Tabelle 5.5. Unabhängiger Stichproben t-Testergebnisse zum Vergleich der Sensibilität der Studierenden, welche das Gymnasium in einer Großstadt oder in einem Landkreis absolvierten.....	81
Tabelle 5.6. Deskriptive Statistik zum Bildungsstand von Mutter und Vater der Studierenden	82
Tabelle 5.7. Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand ihrer Mütter.....	82
Tabelle 5.8. Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand ihrer Väter.....	83
Tabelle 5.9. Vergleich der interkulturellen Sensibilität bei Studierenden, welche einen bestimmten Zeitabschnitt im Ausland gelebt haben und derer die nicht im Ausland gelebt haben	84

Tabelle 5.10. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die eine Schullaufbahn im Ausland hatten und derer die keine hatten.....	85
Tabelle 5.11. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, nach dem Status der Inanspruchnahme des Erasmusaustauschprogramms.....	86
Tabelle 5.12. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, welche eine Auslandsreise gemacht oder nicht gemacht haben.....	87
Tabelle 5.13. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die bereitwillig und nicht bereitwillig Lehramt Deutsch als Fremdsprache studieren.	88
Tabelle 5.14. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, mit und ohne Überzeugung ihre Fremdsprache Deutsch im Berufs- und Alltagsleben anwenden zu können	89
Tabelle 5.15. Studierende, welche der Meinung sind, dass das Studium ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen schafft.....	94

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 2.1. Kultur als Eisberg	14
Abbildung 2.2. Kulturzwiebel	16
Abbildung 2.3. Schema zur Erweiterung des Kulturbildes und seine Wirkungsfaktoren.....	20
Abbildung 2.4. Kellers sozialpsychologisches Model der Völkerverständigung	34
Abbildung 3.1. Vereinfachtes Model interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht.....	54
Abbildung 3.2. Dimensionen von interkultureller Kommunikation.....	59
Abbildung 3.3. Prämissen erfolgreicher interkultureller Kommunikation.....	63
Abbildung 3.4. An der interkulturellen Kommunikation im Unterricht beteiligte Faktoren.	63
Abbildung 5.1. Durchschnittliche Punktezahl der Skala.....	76
Abbildung 5.2. Verteilung der Studierenden nach Geschlecht.....	90
Abbildung 5.3. Durchschnittsalter der Studierenden	91
Abbildung 5.4. Verteilung der Studierenden mit und ohne Auslandserfahrung.....	91
Abbildung 5.5. Durchschnittliche Lernzeit der Deutschen Sprache.....	92
Abbildung 5.6. Bereitwilliges wählen der Studienrichtung.....	93

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	: Abbildung
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
S.	: Studierende
vgl.	: vergleiche
z.B.	: zum Beispiel

ERSTER TEIL

1. EINLEITUNG

In unserer immer mehr ineinanderfließenden Welt kommen neben Kommunikationsschwierigkeiten binnen der gleichen Sprach- und Kulturgemeinschaft geradewegs die Verständigungsprobleme mit Gemeinschaften aus anderen Nationen und Kulturen. Verständigung basiert nur zu einem Teil auf der Fähigkeit, miteinander sprachlich zu kommunizieren. Für eine erfolgreiche Interaktion ist wichtig, gegenseitiges Wissen und Verständnis und Akzeptanz für die Unterschiedlichkeit der anderen, ihrer Kultur und Lebensweise, aufzubringen. Nur so können Mißverständnisse vermieden, Vorurteile abgebaut und ein friedliches Zusammenleben ermöglicht werden. Und gerade in unserer Zeit, wo ein Zusammentreffen verschiedener Kulturen zur Alltäglichkeit geworden ist, hat der Fremdsprachenunterricht auch die Aufgabe neuen Generationen Kenntnisse über die Sprache hinaus zu vermitteln, sodass sie sprachlich und interkulturell angemessen handeln können. So hat es sich der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zur Aufgabe gemacht, dieses hohe Ziel der erfolgreichen Verständigung über Grenzen hinweg anzustreben (vgl. MEB, 2018). Diesbezüglich trägt der Fremdsprachenunterricht zur interkulturellen Kompetenz und zur Entwicklung der Sensibilität gegenüber dem „Fremden“ bei und ist ein nicht zu umgehendes Erfordernis an den Fremdsprachenunterricht.

Damit ist es ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts eine erfolgreiche Verständigung über Grenzen anzustreben. Nach Kaikkonen, bemüht sich der Fremdsprachenunterricht, „den Lernenden über die Grenzen seiner eigenen Kultur und Muttersprache hinauswachsen zu lassen“ (1995, S.161). Somit ist der Fremdsprachenunterricht nicht nur als reiner Sprachunterricht zu verstehen, sondern dient zugleich als ein Mittel um für die andere Kultur zu sensibilisieren und den Lernern neben Informationen, „Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten“ (ABCD - Thesen 1990, S. 16.), welche für eine zielführende Interaktion bedeutend ist mit auf den Weg zu geben. Auf diese Weise wird dem Lerner ermöglicht eine kritische Toleranz zu entwickeln. Toleranz ist ein wesentlicher Bestandteil für ein harmonisches Zusammenleben und Mitmenschlichkeit in einer Gesellschaft.

Dass der Fremdsprachenunterricht bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz eine bedeutende Rolle spielt ist auch in der Fülle der Veröffentlichungen zum Thema Interkulturalität innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu erkennen. Dies verdeutlicht einmal mehr die innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu beobachtende Tendenz als Lehrziel und Lehrprinzip nicht mehr allein die rein sprachliche Kommunikation, sondern auch die interkulturelle Spracherziehung und somit die Aneignung von interkultureller Kompetenz anzustreben. Folglich ist unter diesem Gesichtspunkt das Sprachenlernen nicht nur als eine Aneignung von Ausdrucksformen zu sehen, sondern es sollte auch eine Aneignung von Inhalten mit einbeziehen, die dazu verhelfen, Verständnis, Toleranz und Sensibilität gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Kulturen zu entwickeln. Denn das Erlernen einer Fremdsprache ist auch eine Begegnung mit der Fremdkultur.

Das Fremde ist Voraussetzung für die Erkenntnis des Eigenen (Löffler, 1996, S. 33). Aufgrund dessen ist es erfreulich, dass die Begegnung mit einer fremden Kultur in der heutigen Zeit keine Seltenheit mehr ist. Jedoch hat dieser Kontakt auch ihre Kehrseite. Denn durch jede interkulturelle Begegnung kann man auf sich selbst zurückblicken und dann kommt eine Auswahl als eine Stringenz, Akzeptanz oder Ablehnung. In diesem Punkt steht das Fremde im Kontrast zum Eigenen. Hier liegt die Gefahr des Missverständnisses, Vorurteils und der Fremdenfeindlichkeit; besonders, wenn man nicht über eine Sammlung an Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf interkulturelle Kompetenz und Sensibilität verfügt.

Ergo hat der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe die Lerner nicht nur auf Kommunikationssituationen, sondern sie auch auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten. Pauli Kaikkonen erklärt, das nicht ausreichen, die Lerner nur auf Kommunikationssituationen vorzubereiten wie folgt:

„Wir wissen, daß es nicht genug ist, dem Lernenden das System einer fremden Sprache beizubringen. Auch wissen wir, daß es nicht genug ist, daß der Lernende mit Hilfe eines systemorientierten Fremdsprachenunterrichts in gewissen Kommunikationssituationen geschult wird. Aber auch der rein kommunikative Ansatz ist nicht genug, weil er sich allzu sehr auf allgemeine, oft recht künstliche und nüchterne Kommunikationsmodelle und – Situationen einschränkt, die einer persönlichen Kommunikation mit anderen Menschen fremd bleiben und selten einem echten Kommunikationsvorgang entsprechen“ (Kaikkonen, 1995, S. 160).

Das Erlernen einer Fremdsprache besteht nicht nur aus dem Lernen eines Zeichensystems und es ist mehr als das Erlernen von oberflächlichen Sprachfunktionen. Durch die Fremdsprache erlernt man die Kultur und den Geist der jeweiligen Gesellschaft. Der kulturbedingte Fremdsprachenunterricht ist umfassender und übermittelt dem Lernenden umfangreicheres Verstehen. Bodmer beschreibt, dass der Bestimmung des Sprachenlernens nicht nur eine persönliche Angelegenheit zugrunde liegt, sondern die sprachlichen Erkenntnisse auch zum Weltfrieden beitragen (Bodmer, 1997, S.3). Somit ist gerade in unserer Zeit der Globalisierung, in der immer mehr Angehörige verschiedener Kulturen auf engem Raum aufeinandertreffen, interkulturelle Sensibilität eine Notwendigkeit für ein friedliches Zusammensein.

1.1. Ziel der Arbeit

Die Aneignung von interkultureller Sensibilität ist im schulischen Umfeld, und im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Qualifikation für angehende Fremdsprachenlehrer. Zum einen sind die Wahrnehmungen und Empfindlichkeiten der Lehrer gegenüber kulturellen Unterschieden wichtig, um Gerechtigkeit in der Bildung zu gewährleisten, kulturelle Konflikte zu verhindern und die Effizienz der interkulturellen Kompetenz zu steigern. Zum anderen werden die Studierenden als Lehrer sich an den Deutsch Lehrplan des Bildungsministeriums halten müssen. Der Lehrplan für Deutsch an den Gymnasien in der Türkei gibt eine Zusammenfassung des anzustrebenden Wissens, betont das Lernziel der kommunikativen Kompetenz durch Einbeziehung aller vier Fertigkeiten, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. MEB, 2018, S. 9-10). Auch wird auf die hohe Bedeutung des Fremdsprachenlernens verwiesen (vgl. MEB, 2018, S. 12). Im Weiteren wird auf den kulturellen Aspekt und die Zielsetzungen in Bezug auf die Befähigung zur interkulturellen Sensibilisierung und ein Verständnis für den Wert aller Menschen eingegangen. Dies wird wie folgt beschrieben:

Fremdspracherwerb macht den Lerner offener und toleranter. Eine fremde Sprache hilft, andere Menschen besser zu verstehen und die Welt mit anderen Augen zu sehen. Alle Menschen werden durch die Kultur, in der sie leben, geprägt und verhalten sich dementsprechend. Der Lerner wird sein Verhalten möglicherweise hinterfragen und mit anderen vergleichen. Zudem kann der Lernende sich besser mit dem, was in anderen Ländern als Richtig und Falsch angesehen wird, auseinandersetzen. Der Lerner kann schnell merken, dass die Denk- und Handlungsweisen, die er/sie kennt, vielleicht nicht immer die besten sind und sich toleranter und offener anderen gegenüber zeigen (MEB, 2018, S. 12).

Diese sind im Einzelnen im Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache unter den Allgemeinen Zielen wie folgt definiert:

- das Leben anderer Menschen, ihre Denkweise und ihre Kultur zu verstehen und seine eigenen Kulturwerte den Anderen übertragen,
- im eigenen Land den fremden Menschen helfen,
- mit Hilfe der schriftlichen, mündlichen und visuellen Produkte anderer Gesellschaften die kulturellen Unterschiede zu begreifen und Respekt für Unterschiedlichkeiten zu zeigen, tolerante und empfindsame Personen werden (MEB, 2018, S. 6)

Und im Weiteren werden unter Bezug auf Ethik und Wertebildung folgende Ziele beschrieben:

- (...) Die Sprache verbindet Menschen miteinander und macht die Meinungen, Gefühle, Perspektiven und Ideen anderer Menschen verständlich. Somit vermindern sich gegenseitige Vorurteile.
- Mit dem Erlernen einer Fremdsprache lernen die Schüler die universellen und kulturellen Werte im Ausland kennen. Der Schüler kann einen Vergleich der eigenen kulturellen Werte mit den kulturellen Werten der fremden Länder machen. Somit entwickeln die Schüler eine universelle Denkweise, starke kommunikative Fähigkeit, sind aufgeschlossen und respektvoll zur kulturellen Vielfalt.
- (...) der Fremdsprachenunterricht vermittelt die Werte wie Respekt, Vaterlandsliebe, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Selbstkontrolle, Liebe, Verantwortlichkeit, Geduld, Barmherzigkeit und Freundschaft.
- Der Lehr- und Lernprozess und die in den Lehrwerken enthaltenen Lesetexte wie die Texte für das Hörverstehen sollen so gestaltet werden, dass die Nationalen, internationalen und die geistigen Werte auf den Lerner übertragen werden, damit sie ein höheres Bewusstsein entwickeln können (MEB, 2018, S. 11).

Das türkische Ministerium für Nationale Erziehung betont im Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache Ziele wie, Schüler für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren, Bereitschaft zeigen diese Unterschiede zu erkennen und Gefallen daran zu finden. Hier steht der Fremdsprachenlehrer im Mittelpunkt des Geschehens, denn dieser ist für das Umsetzen des Lehrplans und für die Ausgestaltung der Unterrichtsinhalte zuständig. Die zentralen Herausforderungen für den Lehrer sind; die Förderung der Wahrnehmung und Akzeptanz kultureller Differenz, die Vermittlung von Werten und der Aufbau interkultureller Handlungs- und Konfliktlösekompetenz sowie eine Sensibilität gegenüber dem Anderen, dem Fremden.

Hier ist zu erwähnen, dass die Türkei seit 1949 offiziell Mitglied im Europäischen Sprachentwicklungsprojekt des Europarats ist und seit 2002 den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen anerkannt hat. Das Türkische Bildungsministerium

orientiert sich an diesen Zielsetzungen, denn der Referenzrahmen „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GER, 2001, S. 14). Auch wird der Kulturelle Kontext im Referenzrahmen abgedeckt.

Interkulturelle Fähigkeiten werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wie folgt beschrieben:

- Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen,
- Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener 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, und
- Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden (GER, 2001, S. 106).

Ausgehend der oben beschriebenen Tatsachen wird in dieser Arbeit bestrebt auf folgende untersuchungsleitende Frage eine Antwort zu finden.

Verfügen die angehenden DaF-Lehrer über ausreichende interkulturelle Sensibilität, um im Berufsleben interkulturelle Kompetenz in Form von Erziehung zum Frieden, zur Verständigung und Toleranz an ihre Schüler weiter zu vermitteln?

Um eine Antwort auf die untersuchungsleitende Frage zu erhalten wurden in dieser Forschung zwei unterschiedliche Datenerfassungsinstrumente angewandt. Diese bestanden aus einer quantitativen und einer qualitativen Forschungstechnik welche im vierten Teil der Arbeit detailliert beschrieben wird.

1.2. Hypothesen

Durch einen Fragebogen und einem Leitfadenterview soll versucht werden die interkulturelle Sensibilität der Studierenden zu bestimmen.

Teilfragen, die im Rahmen der quantitativen Forschung beantwortet werden sollen, sind folgende:

- (1) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer nach ansteigendem Studienjahr?
- (2) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer nach Geschlecht?

- (3) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer je nach dem Gymnasialabschluss in der Großstadt oder im Landkreis?
- (4) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer und dem Bildungsstand der Mütter?
- (5) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer und dem Bildungsstand der Väter?
- (6) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer, je nachdem, ob sie im Ausland gelebt haben oder nicht?
- (7) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit von einer Schullaufbahn im Ausland?
- (8) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer, je nachdem, ob sie vom Erasmus-Austauschprogramm profitierten?
- (9) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer in Abhängigkeit von Auslandsreisen?
- (10) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer bereitwillig das Studienprogramm DaF gewählt zu haben?
- (11) Gibt es nach der Überzeugung, Deutsch in ihrem beruflichen und täglichen Leben anwenden zu können, einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer?

In Bezug auf die Teilfragen liegen der vorliegenden Arbeit folgende Forschungshypothesen zu Grunde:

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden je nach Studienjahr.

H2: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach ihrem Geschlecht.

H3: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden je nach dem Gymnasialabschluss in der Großstadt oder im Landkreis?

H4: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand der Mütter.

H5: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand der Väter.

H6: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, je nachdem, ob sie im Ausland gelebt haben oder nicht.

H7: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit von einer Schullaufbahn im Ausland?

H8: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit von ihrem Status, vom Erasmus-Austauschprogramm profitiert zu haben.

H9: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit von Auslandsreisen.

H10: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer in der Abhängigkeit bereitwillig das Studienprogramm DaF gewählt zu haben.

H11: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität nach der Überzeugung der Studierenden, die Möglichkeit zu finden, Deutsch in ihrem beruflichen und täglichen Leben anzuwenden.

Für die qualitative Untersuchung wurde ein Leitfadenterview angewendet. Die Fragen des Leitfadenterviews wurden in Anlehnung an Chen und Starosta's Modell zur Messung der interkulturellen Sensibilität in Bezug auf die 5 Faktoren (Respekt vor kulturellen Unterschieden, Interaktionsfreude, Interaktionsaufmerksamkeit Interaktionsengagement und Selbstvertrauen) aufgebaut (Chen u. Starosta, 2000, S. 12).

1.3. Forschungsstand

Die Literaturrecherche hat herausgestellt, dass es im Rahmen interkultureller Kompetenz, interkulturelles Lehren und Lernen, interkulturelle Sensibilität eine Fülle von wissenschaftlichen Studien gibt. Im Folgenden wird auf einige dieser Studien eingegangen und näher beschrieben.

Wolfgang Fritz / Antje Möllenberg (1999) haben das Modell überprüft, welches von Chen als ein Meßmodell der interkulturellen Sensibilität empirisch konzipiert wurde. Diese besteht aus fünf Faktoren mit insgesamt 24 Indikatoren. Anhand einer deutschen Stichprobe überprüfen sie dieses Modell mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse. Sie kamen zu dem Schluss, daß sich dieses Modell im Großen und Ganzen als zweckdienlich erwies, wobei aber in Einzelaspekten die Operationalisierung verbesserungsbedürftig schien. Nichtsdestotrotz kamen sie zu dem Ergebnis, dass das Modell von Chen, einen

brauchbaren Ausgangspunkt für die Entwicklung eines kulturübergreifenden Instrumentariums zur Messung der interkulturellen Sensibilität von Personen gewährt.

Roland Wern (2018) hat in seiner Dissertation eine empirische Studie durchgeführt in der „Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale“ die Ausprägung Interkultureller Sensibilität und verschiedener Persönlichkeitsmerkmale von Auszubildenden mit und ohne Auslandsaufenthalt während der Ausbildung untersucht wurde. Die Untersuchung, wurde mittels einer quantitativen Untersuchungsmethode durchgeführt. Es wurden Daten zu Unterschieden in der Ausprägung einzelner Facetten Interkultureller Sensibilität zwischen den beiden Gruppen sowie der Zusammenhang zwischen Soziodemografika respektive schulischen Leistungen und dem Absolvieren eines Ausbildungsabschnitts im Ausland als Ergebnis erhalten.

In ihrem Artikel “Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum” erläutern Eğinli und Yalçın (2016) das Konzept der interkulturellen Kompetenz, die Dimensionen und Komponenten der interkulturellen Kompetenz, den Prozess der Erlangung interkultureller Kompetenz und das Erreichen von interkultureller Harmonie.

Yılmaz und Göçen (2013) untersuchten anhand von verschiedenen Variablen die interkulturelle Sensibilität von Grundschullehrerkandidaten. In der Forschung; „Sınıf öğretmenliği adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi“ wurde die interkulturelle Sensibilität der angehenden Grundschullehrer nach den Variablen wie Geschlecht, Klassenstufe, Art der Ausbildung und Siedlungseinheit untersucht. Die Teilnehmer der Forschung bestanden aus 404 Kandidaten die im akademischen Jahr 2012-2013 an der Abteilung Grundschullehrerausbildung der pädagogischen Fakultät Ziya Gökalp an der Dicle Universität studierten. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die interkulturellen Sensibilitätsniveaus der Lehrerkandidaten in Bezug auf Geschlecht, Studienjahr und Variablen der Siedlungseinheiten nicht signifikant unterschieden, während es einen signifikanten Unterschied zwischen der Variablen der Art der Ausbildung und der interkulturellen Sensibilität gab.

Rengi und Polat (2014) zielten in ihrem Artikel „Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları Ve Kültürlerarası Duyarlılıkları“ darauf ab zu untersuchen, was Grundschullehrer als kulturelle Unterschiede bei ihren Schülern wahrnehmen. Diesbezüglich wurden 286 Klassenlehrer, die während dem Schuljahr 2013-2014 an öffentlichen Grundschulen in Kocaeli, Çayırova arbeiten befragt. Aus der Studie ergab

sich, dass die interkulturelle Sensibilität der Lehrer hoch war. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Klassenlehrer "sprachliche Unterschiede" ihrer Schüler als herausstechenden kulturellen Unterschied wahrnehmen.

Pan (2008), hat in seiner Dissertation "Interkulturelle Kompetenz als Prozess Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung" die interkulturelle Kompetenz im Kontext des germanistischen Studiums in China untersucht. Für die empirische Untersuchung wurde ein Leitfadenterview herangezogen. Das Interview erfolgte mit chinesischen und deutschen Führungskräften. Diesbezüglich sind Empfehlungen zur Förderung interkultureller Kompetenz bei den Germanistikstudenten formuliert worden.

Agnieszka Błażek (2008) erforscht in ihrer Dissertation „Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und-Lehrern in Polen“ ob angehende Deutschlehrer in Polen interkulturell kompetent sind und untersucht den Beitrag der Institutionen, welche für die Ausbildung von Deutschlehrern zuständig sind und hält Auswirkungen die den Prozess begleiten vor Augen. Dabei werden Studienpläne und -inhalte ausgewählter Deutschlehrausbildungsinstitutionen analysiert.

Das Ziel der Studie „Kültürlerarası Duyarlılık ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Bir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Örneği" von Bulduk et al. (2017) ist es, die interkulturelle Sensibilität und die Einflussfaktoren zu ermitteln. Hierzu wurden Studierende einer Hochschule für Gesundheitswesen herangezogen. Infolge der Untersuchung wurde festgestellt, dass sich der Grad der interkulturellen Sensibilität bei den Studierenden, die mit verschiedenen Kulturen interagieren und Interaktionen mit verschiedenen Kulturen positiv wahrnehmen, signifikant unterscheidet. Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmer ein weiterer Faktor sind, der die interkulturelle Sensibilität beeinflusst.

Fuchs (2016) betont in ihrer Dissertation "Entwicklung interkultureller Kompetenz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht", daß die Forderung nach interkultureller Kompetenz Bildung im Fremdsprachenunterricht angestrebt wird, aber diesbezügliche Methoden und Ideen fehlen. Es werden Bestandteile des Puzzle-Modells vorgestellt und Beispiele für den Fremdsprachenunterricht beschrieben. Mit drei Variablen wurde die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz gemessen: interkulturelle Kenntnisse, interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Fähigkeiten. Die Teilnehmer an der Studie haben in Bezug mit dem Umgang von Emotionen in interkulturellen Situationen

überwiegend positive Erfahrungen gemacht. Es hat sich erwiesen, daß das Puzzle Model im Fremdsprachenunterricht geeignet ist um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Die Studie von Park (2017) untersucht die gegenseitige Beziehung zwischen multikultureller Erfahrung und interkultureller Sensibilität von Jugendlichen in Südkorea. Für die Studie wurden drei Gymnasien in Seoul nach einem geschichteten, mehrstufigen Cluster ausgewählt, wobei Standort, Status und Koedukation berücksichtigt wurden. Hierzu wurden insgesamt 574 Fragebögen ausgewertet. In dieser Studie wurden nicht nur die Erfahrungen des direkten Kontakts mit anderen Kulturen, sondern auch der aktuelle Stand des indirekten Kontakts durch die Massenmedien analysiert. Es ist über alle Bereiche hinweg ein statistischer Unterschied beobachtet worden. Festgestellt wurde, dass die Teilnahme an einer interkulturellen Interaktion bei Probanden, welche Kontakte zu multikulturellen Familien, indirekte Medienkontakte pflegen, Dauer von Auslandsaufenthalten und das Alter erhöhte Teilnahme an der Interaktion bewiesen.

Bekiroğlu und Balcı (2016, S. 429-460) haben im Rahmen ihrer Studie anhand der von Chen und Starosta (2000) entwickelten interkulturellen Sensibilitätskala die interkulturelle Kommunikationsensibilität am Beispiel von Studenten der Fakultät für Kommunikation an der Universität Selcuk untersucht. Auch ist untersucht worden, ob die Sensibilitätsniveaus der Studierenden sich in der interkulturellen Kommunikation in Übereinstimmung mit bestimmten Variablen unterscheiden. Als Forschungsmethode ist eine Feldforschung herangezogen und 302 Fragebögen ausgewertet worden. Nach den Faktorenanalyseergebnissen, wurde festgestellt, dass 5 Faktoren in der Skala von Chen und Starosta nicht vollständig wiederholt wurden und 4 Faktorgruppen auftraten. Die Ergebnisse haben erwiesen, dass sich die interkulturelle Sensibilität je nach der Bereitschaft, vom Erasmus-Austauschprogramm zu profitieren, der Häufigkeit, den Medien verschiedener Länder zu folgen, der Häufigkeit der Kommunikation mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in sozialen Medien, dem Wunsch, in einem Land mit unterschiedlichen Kulturen zu leben, und dem Grad der Fremdsprachenkenntnisse unterscheidet.

Işık (2012) geht in ihrer Dissertation der Frage nach, inwieweit das Erlernen von Fremdsprachen zur Beseitigung etablierter und stereotyper Vorurteile in verschiedenen Kulturen beitragen kann. Der Umfang der Studie, in der der Prozess des Lernens von Deutsch als Fremdsprache diskutiert wird, besteht darin, die Perspektive der Studierenden an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Fakultät für

Geisteswissenschaften der Sivas Cumhuriyet Universität aufzuzeigen. Als Werkzeug der Forschung ist ein Fragebogen erstellt und eingesetzt worden. Der in diesem Zusammenhang erstellte Fragebogen wird auch auf die Studierenden der Abteilungen Englische Sprache und Literatur, Türkische Sprache und für die Abteilung Geschichte angewendet, um eine Vergleichsmöglichkeit zu schaffen. Das Ziel ist es herauszuarbeiten, welche Stereotypen in der Wahrnehmung angehender Lehrer gegenüber Deutschland und die deutsche Kultur bestehen und ob es Unterschiede zu anderen Lehrerkandidaten gibt, deren Bildungsbereich nicht Deutsch ist.

Bayrak (2006) geht in seinem Artikel „Landeskundliche Elemente im Lehrwerk „Hier sind wir“ der Frag nach, ob im Lehrbuch „Hier sind wir“, welche für die Sekundarstufenschüler vorbereitet wurde, Landeskundliche und Kulturelle Merkmale in Bezug auf das Zielsprachenland übermittelt werden. Zu diesem Zweck wurden im Frühling 2005 Meinungen von Lehrern durch eine offene Interviewmethode eingeholt und im Folgenden analysiert. In Anlehnung auf die analysierten Daten hat sich ergeben, dass das Lehrbuch „Hier sind wir“ nicht nur darauf abzielt die Fremdsprache Deutsch, sondern auch die Kultur der Zielsprache zu vermitteln.

Ağaçsapan, (2005) beschreibt in ihrer Untersuchung „Einstellungen von Studenten gegenüber dem Volk der zu erlernenden Sprache / Am Beispiel der Studenten der Abteilung für Fremdsprachen“ den gegenseitigen Zusammenhang zwischen dem Lernen einer Fremdsprache und der positiven Wahrnehmung in Bezug auf die Personen aus dem Zielsprachenlang und dass das Erlernen einer Fremdsprache Interesse für interkulturelle Kontakte weckt

ZWEITER TEIL

2. KULTUR

2.1. Definition des Begriffs Kultur

Interkulturalität setzt ein bestimmtes Kulturverständnis voraus. Der Begriff „Kultur“ wird häufig und ganz selbstverständlich verwendet, aber wenn man den Begriff „Kultur“ genauer betrachtet ist schnell ersichtlich, dass dieser je nach Fachgebiet in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen und unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. Eine Suche nach der universal gültigen Definition von Kultur wäre ein Verfangen. Seelye beschreibt viele erfolglos gebliebene Versuche, Kultur zu definieren, insbesondere die von den amerikanischen Anthropologen Kroeber und Kluckhohn (1954), die circa dreihundert Definitionen von Kultur durchgesehen, aber keine einheitliche Definition des Begriffs gefunden haben (Seelye, 1985, S. 12-15, zit. nach Roche, 2001, S.10). Nach Kartarı hängt die Bedeutung des Wortes Kultur, das im täglichen Gespräch häufig verwendet wird, davon ab, von wem und in welchem Kontext dieser Verwendet wird (Kartarı, 2006, S. 14). Güvenç wiederum klassifiziert die Bedeutung von Kultur in vier unterschiedliche Bereiche; 1. Kultur im Bereich der Wissenschaft, 2. Kultur im menschlichen Bereich, 3. Kultur im ästhetischen Bereich und 4. Kultur im materiellen (technologischen) und biologischen Bereich (1994, S. 99).

Zwei Definitionen zum Begriff „Kultur“ aus der Brockhaus-Enzyklopädie werden von Lauscher wie folgt zusammengefasst:

1. Kultur im weiteren Sinn als Sammelbegriff für alles menschlich Geschaffene.
2. Kultur im engeren Sinn als (...) die Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsverfahren, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag (Traditionen, Brauchtum), weswegen dieser Kulturbegriff nicht nur das jeweils Gemachte, hergestellte und Künstliche betont, sondern auch das jeweils moralisch Gute der Kultur anspricht (Brockhaus-Enzyklopädie, Bd.19, 1990). Kultur im engeren Sinn steht also für die Handlungsbereiche, Handlungsergebnisse und Wertvorstellungen eines bestimmten Kollektivs (Lauscher, 1998, S. 278).

Claire Kramersch betont, dass es gleichgültig ist ob wir von schriftlicher oder von mündlicher kultureller Tradition reden, von Hochkultur oder Massenkultur, von wichtigen Ereignissen oder alltäglichen Begebenheiten, der Begriff Kultur habe sich immer auf mindestens zwei Definitionen gesellschaftlichen Zusammenlebens berufen

(Kramsch, 1995, S. 53). Daher konkretisiert Kramsch, Kultur aus zwei Seiten. Die eine Definition stammt von den Geisteswissenschaften und die andere von den Sozialwissenschaften. „Die erste Definition legt den Schwerpunkt auf die Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen.“ Diese seien im weitesten Sinne alles das was der Mensch selbst schaffend hervorbringt. Die zweite Definition legt das Wechselverhältnis mit anderen Sozialstrukturen dar: „Die letzte Definition bezieht sich auf die Ansichten und Überzeugungen, Attitüden und Vorstellungen, Denkmuster und Erinnerungsschemata, die Menschen in einer sozialen Gruppe gemeinsam haben“ (Kramsch, 1995, S. 53). Nach Kramsch entspricht die zweite Definition den Ansichten der Sozialwissenschaftler. Welches sie mit einem Zitat von Bristin darlegt:

„Kultur bezieht sich auf gemeinsame Ideale, Werte, Entstehung und Gebrauch von Denkkategorien, Vermutungen über das Leben und zielgerichtete Aktivitäten, die unbewusst oder unterbewusst als ‚richtig‘ oder ‚korrekt‘ von Menschen, die sich als Mitglieder einer Gesellschaft definieren, anerkannt werden“ (Bristin, 1990, S. 11 zit. nach Kramsch, 1995, S. 53).

Kultur wird von Efim Passow als die Gesamtheit aller Werte ob materiell verkörpert oder nicht, die die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte in allen Sphären des Lebens (vom Alltag bis zur Philosophie) angesammelt hat beschrieben. Nach Passow ist Kultur der Existenzraum, die Luft, die Atmosphäre, dank deren der Mensch zu homo sapiens und homo moralis wird (Passow, 1995, S. 89).

Kulturteilhabe entspricht einem gemeinsamen Wissen und einem entsprechend gemeinsamen Handeln hinsichtlich dessen, was für die Gesellschaftsmitglieder wechselseitig akzeptabel ist (Hinnenkamp, 1990, S. 48). Göhring beschreibt das Verhältnis zwischen Kultur und Zielgesellschaft wie folgt: „Kultur besteht aus all dem, was man wissen und woran man glauben muss, damit man sich in der Zielgesellschaft unauffällig wie ein Einheimischer bewegen kann, und zwar in jeder Rolle, welche von dieser Gesellschaft akzeptiert ist (Göhring, 1975, S. 82). Zum anderen ist Kultur „ein für eine Gruppe -hier die Sprachgemeinschaft- relevantes Orientierungssystem, bestehend aus erworbenen Wissens- und Symbolbeständen, welches die Wahrnehmung, das Denken, Bewerten und Handeln der Gruppenmitglieder beeinflusst und durch letztere konstituiert wird“ (Litters, 1995, S. 70 zit. nach Abendroth-Timmer, 1998, S.39).

Aus den obigen Beschreibungen ist zu erkennen, Kultur ist ein grundlegender, wie auch breiter und mehrdeutiger Begriff.

2.1.1. Kultur als mehrdimensionales Konstrukt

Beim Versuch, Kultur zu definieren, werden verschiedene Metapher verwendet. Diese definieren Kultur als ein mehrdimensionales Konstrukt, das aus einer Anzahl von Merkmalen, Werten, emotionalen und Verhaltensroutinen oder Gewohnheiten einer Gruppe von Menschen bestehen. Hierzu werden Eigenschaften verschiedener Kulturen anhand bestimmter Kategorien, Ebenen, Dimensionen, Standards klassifiziert, um somit einen Vergleich der Kulturen zu ermöglichen. In diesen Konzepten werden Kulturen klar voneinander abgegrenzt, und als mehrschichtig betrachtet. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die äußeren Schichten veränderbar sind, während die inneren unverändert und unsichtbar bleiben.

Diesbezüglich ist das Eisbergmodell eines der am häufigsten verwendeten Modelle. Nach diesem Modell ist, wie bei einem Eisberg der sichtbare Teil der Kultur auf den ersten Blick der kleinste Teil. Ein Großteil der Kultur befindet sich unter dem Wasser, mit anderen Worten, in unserem Unterbewusstsein. Der untergetauchte Teil der Kultur ist dominanter als der sichtbare Teil. Um einen Überblick über die Mehrschichtigkeit von Kultur zu gewinnen wird folgende Abbildung herangezogen.

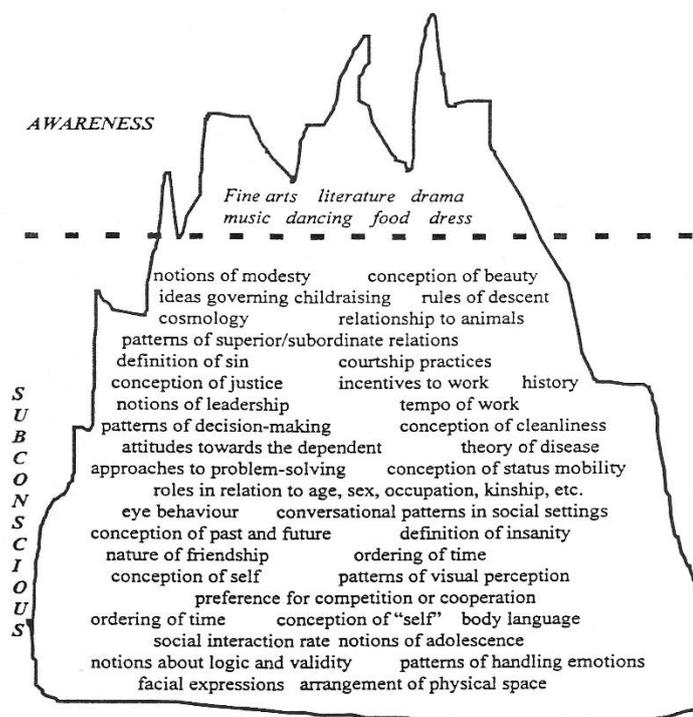


Abb.: 2.1. Kultur als Eisberg (Chase et al. 1996, in Roche, 2001, S. 20)

Das Eisbergmodell beruht auf der Vorstellung, dass Kultur als Eisberg dargestellt werden kann. Es veranschaulicht, dass die beobachtbare Oberflächenstruktur folglich nur ein kleiner Teil der Kultur sichtbar ist. Dazu zählen z.B. Literatur, Kunst, Sprache, Kleidung Essen, und Verhaltensweisen der jeweiligen Zielkultur. Unter der Spitze verborgen sind die unsichtbaren und unbewussten Elemente der Kultur, wie z.B. Zeitempfinden, Auffassung von Gerechtigkeit und Verhaltensregeln. Diese bleiben unter der Wasseroberfläche, welche das Fundament des Eisbergs bilden. Übertragen auf Kultur ist zu verstehen, dass die Teile unter dem Eisberg den unsichtbaren Aspekt der Kultur zum Ausdruck bringen. Dies bringt eine Erschwernis beim Verstehen eines Verhaltens eines Menschen aus einer anderen Kultur. Denn es wird nur das Sichtbare wahrgenommen, aber das Fundament bleibt im Verborgenen. „Der größte Teil, eingefahrener Denk- und Lebensweisen, Werte, Einstellungen etc. sind unter der Oberfläche versteckt (Roche, 2001, S. 19). Roche stellt kulturspezifische Einstellungen und Werte dar, die einen direkten, „wenn auch impliziten, Einfluß auf sprachliche Realisierungen haben“ aber in ihrer Vermittlung nicht leicht sind wie folgt dar:

- Die Neigung einer Kultur zum Individualismus oder Kollektivismus
- Die Beziehung zur Macht und Autorität
- Akzeptanz, Toleranz und Erwartung von Kritik
- Einstellungen zur Höflichkeit
- Die Vermeidung von unsicherem Verhalten/Auftreten...
- Eine spezifische Auffassung von Geschlechterrollen, wie sie zum Beispiel in der Dominanz des Männlichen oder Weiblichen ausgedrückt wird
- Die Bedeutung der Religion (Roche, 2001, S. 20).

Ein weiteres Modell ist das Zwiebelmodell. Diese besteht aus vier Häuten: Symbolen, Helden, Ritualen und Werten und in der Mitte befinden sich die Grundannahmen.

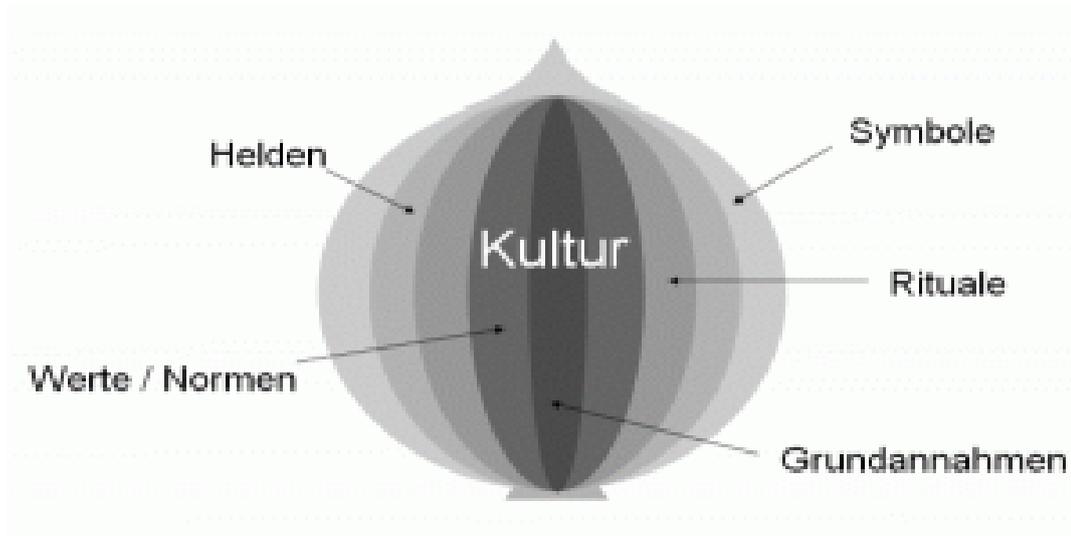


Abb.: 2.2. Kulturzwiebel, (Huber, 2009).

Mithilfe der sogenannten Kulturzwiebel versucht Hofstede interkulturelle Unterschiede zu definieren. Zu den Symbolen zählen Worte, Gesten, Mode, Musik aber auch Bilder und Gegenstände, die alle eine kulturelle Bedeutung haben und von den Mitgliedern derselben Gruppe verstanden werden. Helden oder Vorbilder sind lebende, verstorbene, wirkliche oder fiktive Vorbilder, welche in der Kultur einer Gesellschaft hoch angesehen sind. Rituale sind eine Schicht tiefer und beinhalten kollektive und symbolische Handlungen, die in den Kulturen vollzogen werden und die an sich keine Bedeutung haben, aber in der jeweiligen Kultur als unerlässlich betrachtet werden. Werte bilden den Kern in der Kultur. Diese sind unterbewusst erlernt und beeinflussen das Verhalten, Denken und die Lebensweise. Sie beeinflussen die Vorstellungen was in einer Kultur böse, gut, erstrebenswert usw. ist und beeinflussen wie Situationen und Beziehungen bewertet werden. Der Kern der Zwiebel steht für das was beim Eisberg den Teil der unter dem Wasser ist. Beide Teile sind die, die am wichtigsten beim Erlernen einer Kultur sind und aber auch der anspruchsvollste Teil (vgl. Hofstede, 1991, S. 5-9).

Letztendlich stellt „Kultur“ eine Richtschnur im Leben eines jeden Individuums dar. Und somit spiegelt jede Gesellschaft in ihrer Kultur die eigene Weltanschauung wieder. „Denn Kultur umfasst das Handeln, Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewerten von Menschen“ (Brinitzer et al. 2017, S. 98).

2.1.1. Die Beziehung zwischen Fremdsprache und Kultur

Das Lernen einer Fremdsprache ist mehr als eine Bemächtigung über deren Wortschatz und Grammatik. Durch sie kann die eigene Weltanschauung ausgeweitet und mit anderen Weltanschauungen in Kontakt getreten und neues dazu gelernt werden. Es wird ermöglicht eine Beziehung zur Fremdkultur aufzubauen, indem eine Fremdsprache gelernt, das Fremde verstanden und die eigene Kultur in Beziehung zur Fremdkultur gesetzt wird. Die Ansicht, dass die einzige Möglichkeit einen geschlossenen Kulturkreis zu verlassen nur durch das Erlernen von Fremdsprachen möglich sei hat schon Humboldt, der als einer der ersten explizit auf das Verhältnis von Sprache und Kultur eingegangen ist wie folgt beschrieben:

„Durch denselben Act, vermöge welches der Mensch die Sprache aus sich heraus spinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede Sprache zieht um die Nation, welcher sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen Sprache hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache, auf die richtige Art benutzt, ist daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält“ (Humboldt XIII, S.266, zit. nach Jörg Roche 2001 S. 37).

In Bezug auf Überlegungen von Humboldt und Sapir und Whorf wird wiederholt die These vertreten, daß in einer Sprache ein bestimmtes Weltbild enthalten sei, welches mit dem Lernen der Sprache erworben wird. Daher ist die Welt nicht unverschlüsselt zu erkennen, sondern es muss zuerst erkannt werden wie die Sprache die Welt strukturiert. Dies erklärt Whorf wie folgt: „We dissect nature along the lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face, on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds- and this means largely by the linguistic systems in our minds“ (Whorf 1956, S. 213 zit. nach Bredella, 1999, S. 87). Aus dieser Betrachtungsweise erkennen wir, daß unsere Sprache hinter unserem Rücken bestimmt, wie wir denken und die Welt wahrnehmen. Das Lernen von Fremdsprachen kann zu der Erkenntnis führen, „was uns hinter unserem Rücken bestimmt und was wir mit Anderen gemeinsam haben“ (Bredella, 1999, S. 87). Somit deuten Sapir und Whorf auf eine der wichtigsten pädagogischen Begründungen für das Fremdsprachenlernen hin (Bredella, 1999, S. 87). Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, neben dem rein sprachlichen Werkzeug den Lernern auch die nötigen Fähigkeiten mitzugeben, sich auf soziokultureller/interkultureller Ebene

zu verständigen. Hackl unterstreicht die „geänderte sprachdidaktische Akzentuierungen“ im DaF-Unterricht und macht wie folgt aufmerksam:

„Wenn Kultur heute nicht mehr als abstrakte Größe verstanden werden darf, sondern vielmehr als soziales Produkt von Eigen- und Fremdwahrnehmung (vgl. Claire Kramsch, Kontext und Culture in Language Teaching. Oxford: OUP,1993), kann sich die durch den Fremdsprachenunterricht geleitete Wahrnehmung einer Kultur nicht mehr auf das Anbieten von Tatsachen und Fakten und auf den Transfer oder den Vergleich der Kulturen beschränken.“ (Hackl, 1997, S. 30).

Hackl betont, dass die Fähigkeit, „reale“ also auch regionale Sprachzeugnisse einzuordnen, Kontexte zu rekonstruieren, kulturbedingte Implikationen oder Anspielungen zu verstehen“ durch die Entwicklung von „Übungstypologien. (...) die auch das soziokulturelle Umfeld des Sprachlernens berücksichtigen und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede produktiv nutzbar machen,“ erworben werden (Hackl, 1997, S. 30).

In diesem Zusammenhang versteht es sich, dass der Lerner durch das Erlernen einer Fremdsprache interkulturelle Sensibilität und unterschiedliche Perspektiven gewinnt, was sowohl den Horizont für unterschiedliche Kulturen öffnet als auch verhilft seine eigene Identität besser wahrzunehmen. Ndong betont, dass wenn die Blickwinkel verschieden sind, man auch verschiedenes sehen kann (Ndong, 1993, S.30).

Das Erlernen einer Fremdsprache trägt auch zur Persönlichkeitsbildung bei. Efim Passow ist diesbezüglich der Meinung, dass die fremdsprachliche Bildung zu einem anerkannten und bewussten Wert werden soll. Denn nur so kann die fremdsprachliche Bildung zu einem unentbehrlichen Instrument in den Händen einer international orientierten Persönlichkeit betrachtet werden, welche sich als kulturhistorisches Subjekt fühlt, das für die Einheitlichkeit der Welt verantwortlich ist, d.h. als Subjekt eines interkulturellen Dialogs auftritt (Passow, 1993, S. 88). Passow trifft eine Unterscheidung zwischen Unterricht und Bildung im Fremdsprachenunterricht. Er bezeichnet „Unterricht“ als die technologische Seite der Bildung. Bildung dagegen als Aneignung von Kultur. „Die Vorherbestimmung des Unterrichts besteht in der Formierung von utilitären Fertigkeiten und Fähigkeiten mit ganz konkreten pragmatischen Zielen“ (Passow, 1993, S. 88). Die Funktion von Bildung definiert Passow wie folgt:

- Entwicklung der geistigen Kräfte, die es ermöglichen, alle Lebenshindernisse zu überwinden;
- Entwicklung der Menschen zu moralisch verantwortungsvollen und sozial lebensfähigen Persönlichkeiten u. dgl., darunter auch Entwicklung der Bereitschaft zur Verständigung mit dem Fremden (Passow, 1993, S. 88).

Infolgedessen kann der Unterricht nur zum Verstehen führen, die Bildung dagegen ist imstande Verständigung zu erzielen (Passow, 1993, S. 88).

Nach Ansicht von Passow ist fremdsprachige Kultur ein Teil des gesamten geistigen Reichtums, den der Schüler sich im Sprachunterricht in den folgenden 4 Dimensionen aneignen kann bzw. soll:

1. Den landeskundlichen Inhalt der FK (den Erkenntnisaspekt der Bildung) machen die Realienkunde, die Soziokunde und die Kulturkunde (nach W.Pfeiffer) sowie die Sprachkunde (Kenntnisse über das System der Sprache als Träger der betreffenden Kultur) aus.
2. Den sozialen Inhalt der FK (den Lernaspekt der Bildung) machen die Funktionen der Kommunikanden in allen Organisationsformen der Kommunikation aus.
3. Der psychologische Inhalt der FK (der entwickelnde Aspekt der Bildung) sieht eine zielgerichtete und systemhafte Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (des phonematischen Gehörs, der Imitationsfähigkeit u. a.), Entwicklung aller Gedächtnisarten, des sprachlichen Denkens, der Kommunikationsfähigkeiten, Entwicklung der Motivation zur weiteren selbständigen Aneignung der FK vor.
4. Den pädagogischen Inhalt der FK (den erzieherischen Aspekt der Bildung) macht die moralische Erziehung (die ökologische, internationale u. dgl.) aus, die den ganzen Unterrichtsprozeß durchdringt, und latent mittels Texten, Problemen und entsprechenden Verhaltens dazu realisiert wird, ohne sozusagen auf die Bühne zu treten. Ein besonderer Platz wird dabei für die Erziehung der Bereitschaft, das Fremde wahr- bzw. aufzunehmen, eingeräumt. (Passow 1993, S. 91)

Bezüglich der oben genannten vier Dimensionen, ist die fremdsprachige Kultur nicht nur ein Ziel, sondern auch ein Mittel, das übergeordnete Ziel der Bildung zu erreichen und Persönlichkeit zu entwickeln (Passow 1993, S. 91).

Kultur ist nicht vom Fremdsprachenunterricht wegzudenken, den Kultur und Fremdsprachenunterricht sind zwei zusammenhängende Faktoren. Nur das hervorheben des systemorientierten Fremdsprachenunterrichts in gewissen Kommunikationssituationen reicht nicht aus. Denn „der rein kommunikative Ansatz ist nicht genug, weil er sich allzu sehr auf allgemeine, oft recht künstliche und nüchterne Kommunikationsmodelle und - Situationen einschränkt, die einer persönlichen

Kommunikation mit anderen Menschen fremd bleiben und selten einem echten Kommunikationsvorgang entsprechen.“ (Kaikkonen 1995, S. 160).

Somit muss das Ziel des Fremdsprachenunterrichts anders als herkömmlich formuliert werden. Der Lernende muss als Ansatzpunkt gesehen und seine Person als Ausgangsposition des fremdsprachlichen Unterrichts festgelegt werden (Kaikkonen 1995, 161). Die Erweiterung des Kulturbildes und seiner Wirkungsfaktoren wird von Kaikkonen mit einem Abbild dargestellt. Hier wird die Grundposition eines Fremdsprachenlernalers beschrieben. Durch die eigene Kulturumgebung, Muttersprache und die eigenen Kulturstandarts des Fremdsprachenlernalers wird das Bewußtsein über das Eigene ausgeweitet. Zum anderen nehmen die Kenntnisse über das Fremde durch die fremde Kulturumgebung, die Fremdsprache und den Kulturstandarts zu (Kaikkonen, 1995, S. 161).

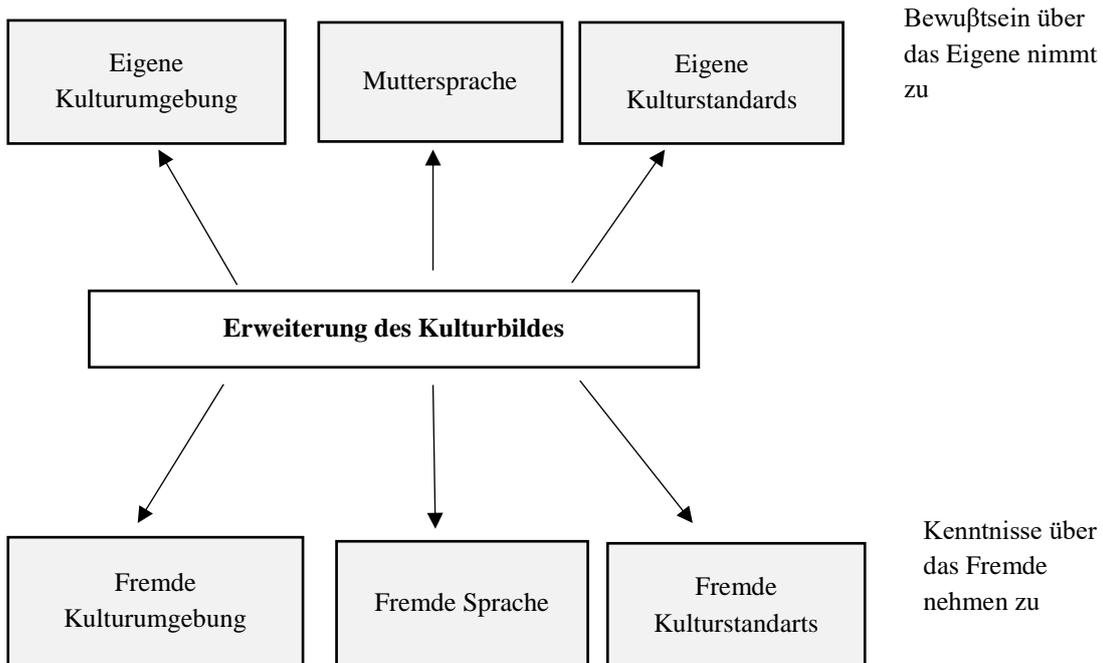


Abb.:2.3. Schema zur Erweiterung des Kulturbildes und seine Wirkungsfaktoren (Kaikkonen, 1995, S. 161).

Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet eine Kultur oder Kulturumgebung dieser Fremdsprache, zu der man keine Zugehörigkeit hat, kennenzulernen. Das Lernen einer Fremdsprache ist ein Anlaß, einer fremden Kultur näher zu kommen. Das nur oberflächliche und sprachsystemorientierte Sprachenlernen bringt keine Angehörigkeit,

sondern der Lernende bleibt dem Zielsprachenland fremd. Auch Firges und Melenk betonen, daß der DaF-Unterricht nicht nur den Erwerb kognitiven Wissens fördern soll, sondern im Rahmen der von ihnen geforderten, „transnationalen Kommunikation“ auch einen affektiven Teil beinhaltet. Dieser soll zur Völkerverständigung führen, die „mit dem Ziel der Sicherung des Friedens und der Vermeidung von Kriegen“ verbunden ist (Firges und Melenk, 1995, S. 513-514). Wenn man eine Fremdsprache mit der dazu gehörenden Kultur parallel lernen kann, wird das Verständnis für die fremde Kultur tiefgreifender. Um etwas gegen Fremdenfeindlichkeit und Fremdenhass tun zu können, ist es wichtig, dass sich diejenigen, die sich mit Fremdsprachenlehren und –lernen beschäftigen, die Fremdsprache so lehren, daß die Lernenden die Begegnung mit dem Fremden als eine Bereicherung entgegennehmen (Bredella, 1995, S. 30). Bredella erläutert „Interkultureller Fremdsprachenunterricht wird möglichst viele kulturelle Unterschiede ins Bewußtsein heben und die Sensibilität der Schüler für solche Unterschiede schärfen“ (Bredella, 1999, S. 90).

In Anbetracht der starken Verbindung zwischen Sprache und Kultur ist das Lernen einer Fremdsprache eine Aneignung der jeweiligen Kultur. Somit bedeutet dies, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern auch die Aneignung von Inhalten ist. Folgerichtig ist das Lernen einer Fremdsprache eine Begegnung mit der Fremdheit und der Fremdkultur. Der Mensch hat die Fähigkeit von ihm fremden Kulturen neues aufzunehmen, abzulehnen oder diese in Zusammenstimmung zu bringen und Fremderfahrung zuzulassen.

2.2. Das Fremde und Fremdsein

Der Begriff „fremd“ kann ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Je nach Betrachtungsweise hat sie eine jeweils andere Bedeutung. Hermanns erläutert welche Frage bei einer Begegnung mit dem „Fremden“ gestellt werden sollte wie folgt: „Wenn wir das Wort „fremd“ verwenden oder ihm begegnen, müssen wir uns also nicht nur fragen, in Bezug worauf bzw. für wen etwas oder jemand fremd ist, sondern auch inwiefern“ (Hermanns, 1996, S. 49-50).

Diese Fragen werden nicht nur durch die Fremdsprachenphilologen gestellt, welche ja schon durch die Benennung ihres Faches darauf hinweisen „(...) daß sie ihrem Tun, ihren Inhalten ein gewisses Maß an Fremdheit unterstellen (sollten) (Bobst, 1995, S. 221). Auch Disziplinen, wie Rechtswissenschaft, Soziologie, Theologie, Philosophie,

Kulturanthropologie, Religions- und Kulturgeschichte haben sich mit dem Begriff „fremd“ beschäftigt (Wierlacher 1990, S. 60-61). Wierlacher klärt auf wie der Begriff in diesen Wissenschaften aufgefasst wird:

„In der *Rechtswissenschaft* bezeichnet der Begriff des Fremden -ich sehe hier vom Eigentumsrecht ab, das in unserer Wissenschaft nicht zuletzt beim Zitieren wirksam wird- ein Tatbestandsmerkmal, das sie im Sinne einer umfassenden Definition ausschließlich negativ bestimmen läßt: „es ist derjenige, der - aus welchem Grunde auch immer- nicht die Staatsangehörigkeit des Staatsverbandes innehat, zum welchem die zu untersuchende Rechtsbeziehung besteht.“

Die *Soziologie* versteht unter dem Fremden den ‚Randseiter‘ oder die marginale Person‘, deren Prototyp in unseren Tagen wohl der Gastarbeiter ist bzw. der Exilierte und der Flüchtling.

In der *Kulturanthropologie* gilt der Mensch fremder Kulturen als Fremder; die Theologie verbindet den Begriff des Fremden und der Fremde mit der Vorstellung des Sünders und des Zustands in der Sünde.

In der *Philosophie* wird der andere Mensch, das alter ego, als Fremde apostrophiert. In der modernen Logik heißen ‚fremd‘ zwei Klassen oder Mengen, deren Durchschnitt leer ist.

In der *Religions- und Kulturgeschichte* insbesondere der Frühzeit begegnet der Fremde als der Unbekannte fremder Sprache und Polis, vor dem man sich fürchtet, der unheimlich ist; auf einer späteren Entwicklungsstufe kommt es zur Vorstellung einer Verbindung des Fremden mit den Göttern, die ursprünglich ebenfalls aus Furcht erwuchs: aus Furcht vor dem Erscheinungswandel der Götter nimmt man sich des Fremden gastlich an“ (Wierlacher, 1990, S. 60-61).

Aus diesen Definitionen ist zu entnehmen, dass der Begriff „fremd“ in den unterschiedlichen Disziplinen eine eigene Beschreibung findet. Die Wörterbücher Duden und Wahrig definieren den Begriff „fremd“ wie folgt:

„fremd (Adj.) aus einem anderen Land, einer anderen Stadt, aus einem anderen Volk, einer anderen Familie, ausländisch; andern gehörig; andersartig, fremdartig, seltsam; unbekannt, ungewohnt, unvertraut“ (Wahrig, 1986, S. 500).

„fremd (Adj.; -er, -este) nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend, von anderer Herkunft, einem anderen gehörend, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend,

unbekannt, nicht vertraut, ungewohnt; nicht zu der Vorstellung, die man von jmdm., etw. hat, passend; andersgeartet (Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd>).

Löffler durchleuchtet den Begriff „fremd und beschreibt ihn wie folgt: „fremd hat keine Synonyme, nur eine Reihe von Paraphrasen und Umschreibungen der Teilbedeutungen wie z.B. ausländisch, auswärtig, nicht von hier, nicht einheimisch, ungeläufig, ungewohnt, von weiter her. Die Bedeutungsvarianten haben alle das Merkmal ‚negativ‘. Es gibt zu fremd kein positiv markiertes Synonym im Sinn von willkommen oder freundlich“ (Löffler, 1996, S.21).

Somit hat das Wort „fremd“ die Bedeutung „nicht zu unserem Hause, nicht zur Familie, nicht zu unserem Land, nicht zu unserem Staat, nicht zu unserer Kultur gehörig. Diese Nicht-Identitäten sind verwunderlich, unerhört, neu, abstoßend, da eben von ferne, von weit weg, von draußen stammend. Der Fremde ist der ‚Herkommer‘, nicht zur Familie, nicht zur Sippe, nicht zum Land, nicht zum Volk, nicht zu den Normalen gehörend“ (Löffler, 1996, S. 22). Auch Pommerin und Götze deuten auf die negative Wahrnehmung des Begriffs hin und betonen; „Sich fremd fühlen“, „fremd sein“, „als Fremder behandelt zu werden“, sind Grunderfahrungen menschlicher Existenz, die Angst auslösen und in der Folge Scham, Abneigung, Anbiederung und in extremen Fällen Hass erzeugen; (...)“ (Pommerin-Götze, 2001, S. 980).

Der Begriff „fremd“ ist für jeden etwas anderes, wobei auch der Grad der Fremdheit subjektiv ist. „Der Blick durch die „subjektive Brille“ und die Tradition der Wahrnehmung läßt uns „etwas als unvertraut, fremd, seltsam etc. erscheinen“ (Hermes, 1999, S. 441). Schäffter beschreibt das Fremde als ein „Beziehungsmodus“: „Fremdheit ist ein relationaler Begriff, dessen Bedeutung sich nur dann voll erschließt, wenn man seine eigenen Anteile an diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag“ (Schäffter, 1991, S. 12 zit. nach Hermes, 1999, S. 441).

Abgesehen von Diversen Erfahrungsmodi des Fremdverstehens, wie das Fremde als das „Auswärtige“, „Fremdartige“, „noch Unbekannte“, „letztlich Unerreichbare“ und „Unheimliche“ beschreibt Schäffter die diskutablen Funktionen der Fremdheit für das „Herausbilden“ und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen“ (Schäffter, 1991, S. 14, zit. nach Hermes, 1999, S. 441). Diese Funktionen schildert Schäffter in vier Punkten, welche von Hermes referiert wurden wie folgt:

1. Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen: Hier wird die Fremdheit als ein spannungsreiches Verhältnis verstanden, als verschränkt mit dem Eigenen, und in dieser Verschränkung ist es prinzipiell verstehbar über Gefühle, Verständnis, Solidarität oder

Empathie. Fremdheitserfahrung trägt mit dazu bei, die eigene Identität, die eigene Existenz besser zu verstehen; das Fremde ist gleichzeitig eine Bedrohung wie auch ein Faszinosum. Es wirkt anziehend und abstoßend zugleich. Schöffter abschließend: „Dieses Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit beruht auf der Prämisse einer grundsätzlichen Verstehbarkeit aller menschlichen Ausdrucksformen [...]“ (ibid.:18).

2. Fremdheit als Gegenteil: Diese geht aus einer „Ordnungsstruktur“ hervor, die eine Ausgrenzung und Abgrenzung des anderen vorsieht. Das Fremde wird unvereinbar mit dem Eigenen. Es bedeutet einen Kontrast, der dazu beitragen soll, die eigene Identität zu stärken. Das Fremde als Gegenbild ruft aufgrund der Gegensätzlichkeit Konflikte hervor (...) und kann somit einen Machtkampf bedeuten.

3. Fremdheit als Ergänzung: das Fremde wird in Relation zum Eigenen erlebt, als Möglichkeit einer Erweiterung des eigenen Spielraumes, der eigenen Erfahrungen, als Lernanlaß. Es bietet die Chance zu größerer Selbsterfahrung. Durch die Prozesse der Assimilation des Fremden so wie der Akkommodation an das Fremde wird die eigene Erfahrung erweitert, werden Schemata geändert, wird eine persönliche Bereicherung erlebt.

Diese drei aufgeführten Besonderheiten in Bezug auf den Umgang mit dem Fremden beruhen auf der prinzipiellen Verstehbarkeit des Fremden. Sie beschreiben eine Ordnungsstruktur, welche eine Vorgehensweise mit dem Fremden ermöglichen, die eine Öffnung gegenüber dem Fremden ermöglicht aber letzten Endes die eigene Identität nicht bedroht. Somit findet eine Annäherung an das Fremde statt und kann es eventuell für sich erklären und gewinnen (Hermes, 1999, S. 442).

4. Fremdheit als Komplementarität: Hier wird das Fremde zu etwas, das prinzipiell nicht mehr verstanden wird. Neben allen Möglichen, Fremdes zu verstehen, sich anzueignen, sich sozusagen einzuverleiben, gibt es auch die Möglichkeit, vor etwas Fremdartigem zu stehen, dem man sich nicht mehr nähern kann, das sich subjektiv nicht mehr verstehen läßt. Hier geht es um die „Anerkennung einer Grenzerfahrung“ (ibid.: 26), nämlich die Einsicht, daß man an die Grenze seines eigenen Verstehenshorizontes gelangt ist, den zu überschreiten man nicht imstande ist. Es bleibt nur noch die Möglichkeit, das Nichtverstehen anzuerkennen: „Der eigenen Perspektivität bewußt, können wir [...] das Fremde als fremdes belassen (ibid.: 28)“. (Hermes, 1999, S. 442-443).

Diese vier Punkte ermöglichen eine Übersicht bezüglich der Fremdheit und aus ihnen heraus wird Fremdheit unterschiedlich erfahren und es erwachsen unterschiedliche Reaktionen auf Fremdes. (Hermes, 1999, S. 443).

Wenn das „Fremde“ oder die „Fremdheit“ verstanden werden kann, können Grenzen überwunden werden und somit selbst daran wachsen und sich entwickeln. Dieses

Geschehen beginnt mit Neugier, somit kann man beobachten, ob das Fremde gut oder schlecht für einen selbst ist. In diesem Prozess besteht eine Spannung zwischen Eigenem und Fremden. Unser Fremdverstehen baut auf Akten des Selbstverstehens auf. (Wierlacher, 1990, S. 51).

Wir erkennen uns erst durch den Anderen und werden dadurch fähig, uns selbst zu situieren (Metzeltin, 1997, S. 9.) Das Erkennen der Andersartigkeit wird durch die Verschiedenheit des Anderen möglich. Auch hat das „Fremde“ eine aufklärerische Funktion, und übernimmt die Rolle eines Spiegels. Somit überprüft und vergleicht der Beobachtende die eigene Existenz mit der fremden Existenz (Metzeltin, 1997, S. 123-124).

2.2.1. Die Begegnung mit dem Fremden und der Fremdheit im

Fremdsprachenunterricht

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht ist die Frage zu stellen „wie ist Fremdverstehen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zu bearbeiten?“ Müller-Hartmann beantwortet dies wie folgt: „Im Mittelpunkt des interkulturellen Lernens steht die Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremdem, die Fragen nach der Identität der Beteiligten und dem Prozeß des Verstehens aufwirft“ (Müller –Hartmann 1999, S.162). Das wiederum bedeutet nach Dickopp und Frenzel, dass in diesem Verfahren die Identität aller jener am Prozess beteiligten in Frage steht, denn Menschen können „nur erfolgreich interagieren, wenn sie einander ein Ich zuerkennen“ (Dickopp u. Frenzel 1992, S. 20 zit. nach Müller-Hartmann, 1999, S. 162). Damit ein Austausch an Ideen und Vorstellungen ermöglicht wird, ist der affektive Bestandteil primär wie Buttjes betont: „Empathie und Solidarität entstehen sowohl bei der selbstkritischen Rücknahme vertrauter Vorstellungen als auch bei der Entdeckung gemeinsamer Ängste und Hoffnungen“ (Buttjes 1991, S.8, zit. nach Müller-Hartmann, 1999, S. 162). Bredella, Christ und Legutke beschreiben die Funktion des Vorgangs im Fremdsprachenunterricht wie folgt: „In der Auseinandersetzung mit der >Sache<, dem Text im Klassenraum, der Fremdsprache oder ganz allgemein dem Wissen um die fremde und eigene Kultur, begeben sich die Lerner in einem Prozeß, der es ihnen erlauben sollte, nicht nur die Unterschiede zwischen den Kulturen wahrzunehmen, sondern auch die Gemeinsamkeiten, um „im Fremden das Eigene und das Fremde im Eigenen“ zu

erkennen“ (Bredella, Christ und Legutke 1997, S. 14 zit. nach Müller-Hartmann, 1999, S. 162).

Von Krumm wird folgende These argumentierte: „Ein Systematisches Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Mutter- und Fremdsprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt zielt auf das, was Kramersch (1993) als „a culture of a third kind“ oder Hammerschmidt (1994) als „das Zwischen als positiven Ort“ bezeichnet, die Entwicklung von Interkulturalität als der Fähigkeit, Verschiedenheit zu akzeptieren, mit Hilfe von Sprache eine neue Kultur zu entdecken und die eigene neu sehen zu lernen“ (Krumm, 1995, S. 159). Folglich ist der Fremdsprachenunterricht durch seine grundsätzliche Beschäftigung mit der Fremdheit ein besonders geeignetes Praxisfeld um eigenkulturelle Konzepte und Deutungsmuster zeitweilig zu Verlassen und durch Fremdverstehen den Blickwinkel der Anderen zu erschließen. Nach Merten führt „(...) die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Kulturen zwangsläufig zur Reflexion über das Fremde wie auch über das Eigene, vermeintlich Vertraute“ (Merten, 1997, S. 99). Infolge der obigen Beschreibungen, kann gesagt werden, dass es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, die Lerner für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren.

2.3. Stereotype und Vorurteile

Das bereits erworbene Wissen über die Welt beeinflusst wie die Person die Welt um sich herum versteht. Dies hat zwei Effekte zur Folge. Zum einen dient es als Referenzsystem während der Wahrnehmung und Auslegung neuer Informationen und zum anderen funktioniert es als Verstehenshindernis. Die sozio-psychologische Forschung macht immer wieder darauf aufmerksam, daß das Typisieren eines der wirkungsvollsten Mittel bei der Bewältigung der Komplexität unserer Welt ist (Roche, 2001, S. 39-40). Schon von der primitiven kommunitären Gesellschaft bis zu den heutigen sozialistischen Gesellschaften haben die Menschen sich und andere in jeder Periode und Region unterschiedlich gesehen, differenziert und in verschiedene Gruppen eingeteilt (Güvenç, 1994, S. 219). Wodurch eine Typisierung oder Kategorisierung der Personen, Gruppen, Gesellschaften stattfand. Diese Einteilung führt dazu, dass wir von unzähligen Stereotypen und Vorurteilen umgeben sind. Wenn aber ein Fremder oder etwas Fremdes ohne tatsächliche Erfahrung beurteilt wird, kann dies Auslöser von Mißverständnissen sein. Die erste Beurteilung über das Gegenüber ist maßgebend, weil

diese Beurteilung zu Stereotypen oder Vorurteilen führt. Denn, wenn wir in unserer sozialen Umwelt etwas verallgemeinern wenden wir Stereotypen auf Personen oder Personengruppen an.

Der Begriff „Stereotyp“ bedeutet „starres Muster“ und stammt ursprünglich aus dem Griechischen. Der Mensch ist dazu geneigt die von außen auf ihn suggerierenden Reize und Informationen zu kategorisieren und zu systematisieren um ihre Aufnahme zu erleichtern (http-1). Aufgrund dessen werden bestimmte Schemen im Kopf entwickelt, die dann helfen Vorhersagen über den „Fremden“ zu treffen.

Nach Bergius (Bergius, 1976) werden differenzierte Urteile über die eigene Gesellschaft als Autostereotype beschrieben. Aber werden diese Urteile auf andere Gesellschaften angewendet werden diese als Heterostereotypen bezeichnet (Bergius, 1976, S. 155, zit. nach Chovaniaková 2008, S. 24). Uhlíková erklärt die Beziehung von Autostereotypen und Heterostereotypen wie folgt:

„[...] beinahe jedes negative Heterostereotyp wird (manchmal auch unbewusst) zugleich als ein positives Autostereotyp verstanden. Die Bezeichnungen für die ‚Fremden‘ wie z. B. faul, schmutzig, geizig, lärmend, sagen deshalb nicht nur etwas über die realen Eigenschaften einer bestimmten äußeren Gruppe aus, sondern auch über die Wahrnehmung der eigenen Gruppe als fleißige, saubere, freigebige, ruhige usw.“ (Uhlíková 2005, S. 24, zit. nach Chovaniaková, 2008, S. 25)

Nünning besagt, dass Stereotype und Vorurteile eigentlich nichts mit der Wirklichkeit auf die sie verweisen zu tun haben, sondern etwas über diejenigen aussagen, die sie äußern. Somit ist jede bestimmte Fremdcharakterisierung einer anderen Nation auch eine implizite Äußerung über die eigene. Die Beurteilung einer anderen Nation und deren Art und Weise, läßt Schlüsse ziehen über das eigene Selbstverständnis, Werte- und Normensystem der eigenen Nation (Nünning, 1999, S. 326).

Stereotypen beeinflussen die Entscheidung wie gehandelt wird. Nach Gisela Baumgratz-Gangel sind Stereotype eine notwendige Wesenheit im Bereich der Orientierung und des Handelns (Baumgratz-Gangel, 1993, S. 379). „Sie beruhen auf sozialer Akzeptanz und sind versehen mit einer gewissen Legitimität, die mit bestimmten Verhaltenserwartungen oder Erwartungen an die Beschaffenheit einer Situation verbunden sind“ (Baumgratz-Gangel, 1993, S. 379). Beim Phänomen des Stereotyps handelt es sich um eine sozialpsychologische Erscheinung. Diese Erscheinung manifestiert sich sprachlich und steht in sehr enger Beziehung zu sprachlichen Äußerungen (Quasthoff, 1973, S. 13). Auch Roche (2001) macht auf die

Sprachverarbeitung und auf ihre Entlastende Funktion aufmerksam. „Die AUTOMATISIERUNG in der Sprachverarbeitung unterstützt diesen Entlastungsprozeß, wobei jedoch auch hier wieder deutlich wird, wie diese Sprachverarbeitungsprozesse Kommunikation gleichzeitig fördern und behindern, ähnlich wie positiver und negativer TRANSFER (aus der Ausgangssprache) den SPRACHERWERB auf der einen Seite (wegen der bekannten Basis) unterstützen, andererseits aber auch wesentlich behindern können“ (Roche, 2001, S. 39-40).

Beim Verstehen des Andersartigen ist auf das Bekannte aufzubauen hilfreich, da es die Integration von neuer Information in schon bestehende Netze erlaubt und somit die Verarbeitungsaufgaben effizienter gestaltet. Aber da Bekanntes auch einen hohen Grad an Stabilität hat, kann dies auch verhindern, daß neue Informationen in die Verarbeitungsprozesse eindringen. Führt diese Stabilität zu Fossilisieren entstehen Stereotype (Roche, 2001, S. 40). Bausinger macht darauf aufmerksam, daß Stereotype mehrere konstruktive Funktionen beim Umgang mit Fremden ausüben. Diese

- haben einen relativen Wahrheitsgehalt
- üben eine orientierende Funktion aus
- schaffen Identifikationsmöglichkeiten und haben eine realitätsstiftende Wirkung (Bausinger, 1989, S. 161, zit. nach Roche, 2001, S. 40).

Der Begriff „Stereotyp“ ist von Lippmann (1922) in die Sozialwissenschaften eingeführt worden. Es ist die Bezeichnung für eine „vereinfachende, schematisierende und verzerrende Kognitionen von Aspekten der sozialen Welt (Gruppen, Klassen, Nationen, Berufen, etc.) sowie von sozialen Institutionen“ (Häcker / Stapf, 2004, zit. nach Thomas, 2006a, S. 4).

Den Charakter der Stereotypen erklärt Lippmann wie folgt.:

Die Stereotypensysteme sind vielleicht Kern unserer persönlichen Überlegung und die Verteidigungswaffen unserer gesellschaftlichen Stellung. Sie sind ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unserer Hoffnung angepaßt haben. Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. In dieser Welt haben Menschen und Dinge ihren wohlbekanntem Platz und verhalten sich so wie man es erwartet. (...) Ein Stereotypenmodell ist nicht neutral. Es ist nicht nur eine Methode, der großen, blühenden, summenden Unordnung der Wirklichkeit eine Ordnung unterzuschieben. Es ist nicht nur ein Kurzschluß. Es ist alles dies und mehr. Es ist die Garantie unserer Selbstachtung: es ist die Projektion unseres Wertbewußtseins, unserer eigenen Stellung und unserer Rechte auf die Welt. Die Stereotypen sind daher in hohem

Grade mit Gefühlen belastet, die ihnen zugehören. Sie sind die Festung unserer Traditionen.
(Lippmann, 1964 zit. nach Quasthoff, 1973, S. 18).

Die Begriffe Stereotyp und Vorurteil betont Hu (1995) werden oft synonym angewendet und auch in der Literatur uneinheitlich benutzt. „Einige Autoren sehen „Stereotyp“ als kognitiven Erkenntnis- und Erfahrungsmodus, „Vorurteil“ eher als affektive und moralische Einstellung“. Und wiederum andere verstehen unter „Stereotyp“ die konkrete Äußerung, die aber auf eine bestimmte Einstellung hinweist und nicht davon zu trennen ist“ (Hu, 1995, S 405). Auch betont Hu „Beiträge über „Stereotypen“ und Beiträge über „Vorurteile“ drehen sich also häufig um die gleichen Probleme (...). Beide können sich nach meiner Auffassung nur theoretisch-analytisch, nicht aber in der Praxis getrennt werden“ (Hu, 1995, S 405). Hu betrachtet Stereotypen und Vorurteile als zwei Seiten einer Medaille, die sich im Wesentlichen nicht voneinander unterscheiden (Hu 1995, S 405). Uta Quasthoff betont, dass es diesbezüglich zwei unterschiedliche Meinungen gibt. Einerseits können die Begriffe Stereotype und Vorurteil als Synonyme definiert und verwendet werden andererseits nehmen manche Autoren jedoch eine begriffliche Abgrenzung zwischen diesen beiden Begriffen vor (Quasthoff, 1973, S. 24). Aber schließlich resultiert Uta Quasthoff, daß sich nach dem Bezugsobjekt keine Unterscheidung zwischen Vorurteil und Stereotyp treffen lässt (Quasthoff, 1973, S. 25).

In einschlägigen Enzyklopädien wird Vorurteil wie folgt definiert: „Vorurteil ist ein Einstellungs- und Beurteilungsmuster, bestehend aus einem vorgefassten, emotional gefärbten, durch neue Erfahrungen oder Informationen schwer veränderbaren und für allgemeingültig und wahrhaftig erachteten, generalisierten Urteil über soziale Sachverhalte, das ohne differenzierende Begründung als gegeben betrachtet wird.“ (Thomas, 2006a, S. 3).

Nach Thomas sind es besonders sozialpsychologische Forschungsarbeiten, welche zu der Erkenntnis geführt haben, dass im Grunde die unten aufgeführten sechs zentralen Funktionen von Vorurteilen von Bedeutung sind:

(1) Orientierungsfunktion

„Vorurteile ermöglichen eine schnelle und präzise Orientierung in einer komplexen sozialen Umwelt. Personen und Objekte lassen sich leicht kategorisieren und bewerten und man weiß schnell, woran man ist. Ein zentrales Bedürfnis des Menschen ist es, handlungsfähig zu bleiben, über sich und seine Umwelt Kontrolle zu haben und eine gesicherte Orientierung aufrecht zu erhalten. (...) Dazu sind stereotypisierende Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse und Vorurteile oft das einzige, auf jeden Fall aber das wirksamste Mittel.“

2) Anpassungsfunktion:

„Vorurteile ermöglichen eine schnelle Anpassung an die jeweiligen (sozialen) Lebensbedingungen, z.B. die vorherrschende Meinung, Wert- und Normvorstellungen und Handlungsregeln. Mit Hilfe von Vorurteilen erreicht man so ein hohes Maß an sozialer Belohnungen, gefolgt von sozialer Zuwendung und Anerkennung und eine Minimierung von "Bestrafungen" in Form von Beschimpfungen, kritischen Äußerungen oder womöglich als Außenseiter abgestempelt zu werden.

(3) Abwehrfunktion:

Vorurteile dienen der Abwehr von Schuldgefühlen, innerpsychischen Konflikten und von Selbstkritik, dem Erhalt eines positiven Selbstbildes und Vorurteile ermöglichen die Abwehr, Abwertung, und Diskriminierung von Personen und Gruppen mit der Folge positiver Selbsteinschätzung. Besonders im Zusammenhang mit Auto- und Heterostereotypen, wie sie im Vergleich von Eigen- (auto-) und Fremd- (hetero) gruppenbeziehungen wirksam werden, wird auf diese Weise ein zentrales Bedürfnis des Menschen befriedigt, nämlich über soziale Vergleichsprozesse zu einer hohen positiven Selbsteinschätzung zu kommen.

(4) Selbstdarstellungsfunktion:

Vorurteile, die sozial geteilte oder sogar sozial erwünschte Eigenschaften beinhalten, dienen der Selbstdarstellung vor der sozialen Umwelt und der Ausbildung eines positiven Eindrucks gegenüber anderen Personen. Mit Hilfe von Vorurteilen kann man sich als Wissender, als Kenntnisreicher, als kompetent Urteilender vor anderen präsentieren, vorausgesetzt die vorurteilsbehafteten Einstellungen werden von der Zuhörerschaft geteilt, übernommen oder zumindest widerspruchslos quittiert.

(5) Abgrenzungs- und Identitätsfunktion:

Vorurteile, die man mit anderen Personen teilt, fördern das Gefühl der Zusammengehörigkeit und gegenseitigen Sympathie. Sie erlauben eine klare Abgrenzung gegenüber negativ bewerteten Außengruppen und ermöglichen einen hohen Grad an Distinktion, also von abgrenzenden und sich selbst heraushebenden Eigenschaften. Vorurteile haben in diesem Sinne eine das Wir-Gefühl in der Gruppe stützende und die eigene Identität und Positionierung im Gruppengefüge stärkende Funktion.

(6) Steuerungs- und Rechtfertigungsfunktion:

Vorurteile dienen der Verhaltenssteuerung gegenüber bestimmten Personen, Objekten und Sachverhalten. Mit Hilfe von Vorurteilen lassen sich eigene Verhaltensweisen nachträglich dadurch rechtfertigen, dass man seine vorurteilsbehafteten sozialen Einstellungen dem ausgeführten Verhalten anpasst (Thomas, 2006a, S. 4-5).

Diese sechs Funktionen des Vorurteils stellen dar, „dass Vorurteile in hohem Maße dazu dienen, zentrale Bedürfnisse des Menschen im sozialen Kontakt miteinander zu befriedigen und dass in einer immer komplexer werdenden und diffuseren sozialen Umwelt“ (Thomas, 2006a, S. 6).

Nach Lüsebrink wiederum sind Vorurteile nicht nur eine Reduktion der Wirklichkeitskomplexität, sondern enthalten ideologisch besetzte Verfälschungen von Wirklichkeitsphänomenen, welche negativ besetzt sind (Lüsebrink, 2005, S. 91).

Die wichtigsten Faktoren, die eine negative Besetzung verursachen und ein vorurteilbehaftetes Denken beeinflussen beschreibt Trautmann wie folgt:

- historische Negativ-Erfahrungen, die das Kollektivbewusstsein prägen,
- Geschichtsbilder und schulische Sozialisation,
- aktuelle politische und persönliche Negativ-Erfahrungen,
- wirtschaftliche Konkurrenz- und Bedrohungsängste,
- politische Bedrohungsängste und Furcht vor einer deutschen Hegemonie,
- Informationsmängel und die Unkenntnis des Nachbarn,
- die Propagierung von Feindbildern durch den Staat,
- die Instrumentalisierung von Feindbildern zu innenpolitischen Zwecken,
- die Konstruktion der Realität in den Massenmedien,
- die Reduktion von Komplexität und eine vereinfachte Wahrnehmung, mit der sich es bequemer leben lässt, und
- das symbolische Handeln der Regierungen und Spitzenpolitiker (Trautmann, 1991, S. 10, zit. nach Chovaniaková 2008, S. 25-26).

Durch den Verstoß folgender Prinzipien unterscheidet sich nach Bergmann das Vorurteil vom Stereotyp:

- a) „Rationalität“ – Vorurteile beruhen auf einem unsicheren und empirisch unüberprüften Wissen;
- b) „Gerechtigkeit“ – Objekte des vorurteilbehafteten Denkens werden ungerecht, d. h. aufgrund anderer Maßstäbe als derer von Mitgliedern der eigenen Nation beurteilt;
- c) „Mitmenschlichkeit“ – Vorurteile demonstrieren Intoleranz und Ablehnung gegenüber dem Menschen als Persönlichkeit (Bergmann, 2005, S. 4, zit. nach Chovaniaková ,2008, S.26).

Vorurteile sind oft mit Feindbildern besetzt. Somit werden diese aktiviert, je weniger Wissen über das Fremde besteht. Infolgedessen werden vorgefertigte Vorurteile, die in der angehörigen Gruppe existieren aufgenommen und durch Emotionen, Sympathien oder Antipathien der Gruppe beeinflusst.

Der Begriff Vorurteil ist im Allgemeinen negativ besetzt. Quasthoff macht aber auf die Wirksamkeit sozialer Vorurteile aufmerksam und betrachtet diese von drei Seiten: „Erstens tragen die Vorurteile zur Stärkung des *Wir-Gefühls* innerhalb der Gruppe bei. Zweitens sind die Stereotype eines Individuums sehr leicht auf einer *Freundlich-Feindlich Skala* anzuordnen. Und drittens gibt es den Typ, der durch *Ich-weiß-nicht-*

Antworten zu charakterisieren ist und eher eine vorurteilsfreie Person ist, der keine vorgefertigten Antworten auf bestimmte Fragen hat“ (Quasthoff, 1973, S. 125). Nach Quasthoff nimmt vor allem das Wir-Gefühl eine besondere Bedeutung an. Dieser Effekt wird nicht nur durch das Bewußtsein der gleichen Meinungen über ein bestimmtes Objekt mit anderen Mitgliedern erreicht „sondern das Zusammengehörigkeitsgefühl wird gerade durch das *Äußern* von Stereotypen oder Vorurteilen immer wieder beschworen“ (Quasthoff, 1973, S. 189). Im Weiteren wird versucht auf die Frage, inwieweit der Fremdsprachenunterricht zur Auseinandersetzung mit Stereotypen bzw. Vorurteilen beitragen kann eine Antwort zu finden.

2.3.1. Die Rolle von Stereotypen / Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht ist der Ort, wo sich die Lernenden mit der Kultur der Zielsprache auseinandersetzen. Daher sollte das primäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, „dem Lerner bewußtzumachen, daß Mißverständnisse in der interkulturellen Kommunikation unvermeidbar sind. Der Lerner sollte für solche Situationen sensibilisiert werden, um aufgetretene Mißverständnisse erkennen und bewältigen zu können“ (Kumpfert, 1997, S. 289). Es wird in der Fremdsprachenforschung sowohl von positiven wie auch von negativen Stereotypen gesprochen. Hu legt die Rolle von Vorurteilen wie folgt dar: „Vorurteile blockieren den Blick auf die Realität der anderen Kultur; der Fremdsprachenunterricht hat dementsprechend die Aufgabe, die Vorurteile abzubauen und zu einer unverstellten, objektiven, authentischen Wahrnehmung des anderen Landes beizutragen“ (Hu, 1995, S. 406-407). Die positive Rolle von Stereotypen werden unter anderem von Bausinger (1988), Husemann (1991, 1993) und Steinmann (1992) vertreten. Hu fasst diese wie folgt zusammen: „Stereotype werden hier als unabdingbare Voraussetzungen menschlicher Wahrnehmung, als „gängiger Erfahrungsmodus“ (Bausinger) gesehen, ohne die eine Orientierung innerhalb der Komplexität sämtlicher Umweltreize gar nicht möglich wäre. Die fremdsprachendidaktische Folgerung ist dementsprechend nicht mehr die Folgerung: „Vorurteile müssen abgebaut werden!“, sondern „Vorurteile /Stereotype müssen in den Unterricht einbezogen, als ein fruchtbarer Anknüpfungspunkt für ein weites Unterrichtsgespräch genutzt werden“ (Hu, 1995, S. 407). Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus zum einen die Aufgabe, „Heranwachsenden eine realistische Orientierung in der Welt der Fremdheit und Exotik zu ermöglichen. Zum

anderen gilt es, Lernenden mehr „Sensibilität und Fingerspitzengefühl für die unterschwellige Kraft solcher Symbole und Etikettierungen“ beizubringen (Kleinsteuber, 1991, S. 67-68 zit. nach Nünning, 1999, S. 331).

Keller leitet aus sozialpsychologischen Theoremen für „das interkulturelle Lernen“ folgendes Postulat ab „Stereotype als notwendige Orientierungshilfen zum Verstehen fremder Kulturen zu akzeptieren“. Auch sollen die Lerner den „Schablonencharakter von Vorurteilen“ wahrnehmen und „dadurch eine Perspektivenvielfalt und das Wissen über ihre Relativität“ zu einem „spielerischen Umgang mit ihnen“ bewegt werden sollten, „wodurch das soziale Verhalten mit Sicherheit positiv beeinflusst werden kann“ (Keller, 1997, S. 92 zit. nach Nünning, 1999, S. 348). Auch Nünning betont, dass der Fremdsprachenunterricht für die Bearbeitung von Stereotypen und Vorurteilen eine wichtige Rolle spielt und Möglichkeiten dazu bietet:

Da gerade der Fremdsprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten bietet, interkulturelle Stereotypen und Vorurteile aufzudecken und Lernenden einen Sinn für die Diskrepanz zwischen Klischees und fremden Wirklichkeitsvorstellungen zu vermitteln, wird ihm in Zukunft verstärkte gesellschaftspolitische Bedeutung zukommen (Nünning 1994, S.180 zit. nach O’Sullivan und Rösler 1999, S. 315).

Die Lernenden sollen im Fremdsprachenunterricht befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen und das Globalziel der interkulturellen Kommunikation einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten soll. „Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden, indem die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund der Fremden -und umgekehrt- gedeutet wird“ (Pauldrach, 1992, S.8, zit. nach Nodari, 1995, S. 98).

Gottfried Keller hat einen sozialpsychologischen Ansatz zu einer Didaktik der Landeskunde im Hinblick auf die zu erzielenden Haltungen näher untersucht und beschrieben. Sein Modell der Völkerverständigung basiert auf die Gegebenheit, daß ebenso die Lerngruppe wie auch die Zielsprachengruppe vorgefaßte Ansichten sowohl über sich selbst wie auch über die anderen haben und zwar ein Autostereotyp und ein Heterostereotyp (Keller, 1968, S. 624, zit. nach Erdmenger u. Istel, 1978, S. 33-34).

Als Schema dargestellt sieht dies wie folgt aus:

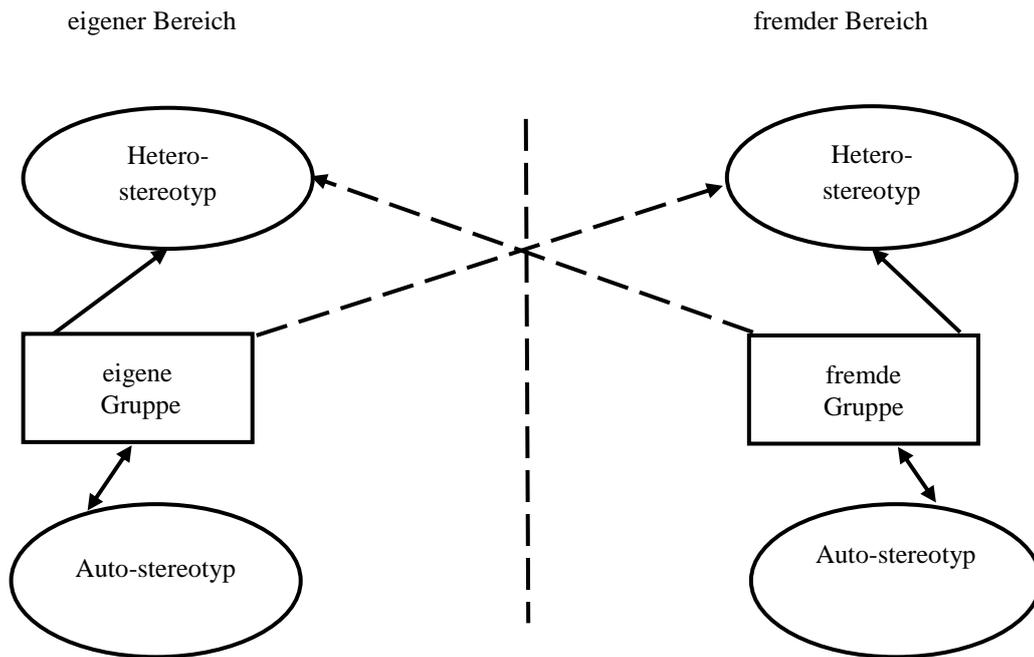


Abb:2.4. Kellers sozialpsychologisches Model der Völkerverständigung (Erdmenger u. Istel 1978, S. 34)

Auf das Verhältnis beider Gruppen zueinander hat die Art der Stereotypen Einwirkung. Und zwar je nachdem, wie sie beschaffen sind, ob sie übereinstimmen oder sich unterscheiden. Dabei sind folgende Verhältnisse für den Didaktiker wesentlich:

1. Ausgangspunkt: das eigene Autostereotyp

Die Betonung der Andersartigkeit der fremden Gruppe gegenüber der eigenen wirkt kontakthemend, die Bewußtmachung der gleichen normativen Erwartungen der eigenen und fremden gruppe entsprechend kontaktfördernd.

2. Ausgangspunkt: das eigene Heterostereotyp (im Vergleich zum fremden Autostereotyp)

Die Diskrepanz zwischen dem eigenen Heterostereotyp und dem fremden Autostereotyp bezeichnet man als objektive soziale Urteilsdivergenz,-objektiv deswegen, weil die Abweichungen empirisch feststellbar sind und wirklich bestehen. Beide Gruppen besitzen das genannte Stereotyp tatsächlich. Da nun die objektive soziale Urteilsdivergenz kontakthemmend wirkt und die Veränderung des fremden Autostereotyps nicht in unserer Macht liegt, kann nur das eigene Heterostereotyp Ansatzpunkt der didaktischen Arbeit werden; es muß am fremden Autostereotyp umorientiert werden.

3. Ausgangspunkt: das vermutete fremde Heterostereotyp (im Vergleich zum eigenen Autostereotyp)

Als Autodistanz bezeichnet man die Abweichung zwischen dem eigenen Autostereotyp und dem vermutetem fremden Heterostereotyp. Diese Divergenz ist nicht objektiv, da sie nicht auf in beiden Gruppen vorhandenen Stereotypen beruht, sondern lediglich die eigene Gruppe betrifft. Wenn nun die eigene Gruppe Kenntnis vom wirklichen fremden heterostereotyp erhält, so führt das einmal zu einer Korrektur (möglichst Verringerung) der Autodistanz und

zum anderen zur kritischen Beschäftigung mit den eigenen Normen, beides im Sinne der Haltungsobjektivierung erstrebenswerte Vorgänge.

4. Ausgangspunkt: das eigene heterostereotyp (im Vergleich zum vermuteten fremden Autostereotyp)

Entsprechend zur Autodistanz bezeichnet man als Heterodistanz die Diskrepanz zwischen dem eigenen Heterostereotyp und dem vermuteten fremden Autostereotyp. Eine Verringerung der Heterodistanz könnte dadurch erreicht werden, daß man über das wirkliche fremde Autostereotyp informiert und das eigene Heterostereotyp durch diese Information zu korrigieren versucht (Keller 1968, S. 624, zit. nach Erdmenger u. Istel, 1978, S. 34-35).

Stereotypen haben im Sozialverhalten der Menschen eine wichtige Funktion. Sie vermitteln normative Erwartungen der eigenen Gruppe und bieten Orientierungshilfen. Daher ist es wichtig, dass sich die Erziehung auf Vorurteile stützt. Hierbei ist zu beachten, Bilder auszuwählen, welche als Gruppennorm für die Eigengruppe und zum Verstehen von Fremdgruppen dienen und gleichzeitig die verschiedenen Distanzerscheinungen reduzieren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist es, den Schülern die Einseitigkeit der Urteile über Völker bewußt zu machen, um in ihnen die Bereitschaft herbeizuführen, ihr Bild vom Ausland zu erweitern und zu ändern (Keller, 1968, S. 624 zit. nach Erdmenger u. Istel, 1978, S. 35). Somit soll der Lerner während des Fremdsprachenlernens nicht nur seine eigene Position, sondern auch die Position des fremden berücksichtigen und interpretieren. Pauldrach erklärt, dass das Verstehen des Partners zur Ethik der Kommunikation gehört und ein gewolltes Missverstehen und Täuschen ein unethisches Verhalten ist (Pauldrach, 1992, S. 12).

Das Vorhandensein von Stereotypen wie auch das moralische Kriterium wird von Husemann angesprochen. Hier spielt der Lehrer im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle, denn seine Rolle scheint ein moralisches Kriterium zu sein. Entscheidend ist welche Stereotypen vom Lehrer akzeptiert werden oder nicht. Aber hier ist die Frage zu stellen, ob solch eine moralische Verantwortung in die Beliebigkeit des Lehrers gestellt ist (Husemann, 1993, S. 408-409).

Die Bearbeitung von Stereotypen und Vorurteilen im Klassenzimmer ist eine wichtige Herausforderung für den Fremdsprachenlehrer. Denn der Lehrer ist der „kulturelle Mittler und Grenzgänger“, der sowohl in seiner Muttersprache wie auch in der Fremdsprache, welche er unterrichtet Zuhause ist (vgl. Krumm, 1999, S. 48). Zumal Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen führen mehr als nur eine funktionale

Sprachfähigkeit ein. Auch sind sie es, die zur Entwicklung von kultureller Offenheit und interkultureller Kommunikationsfähigkeit Hilfe leisten (Krumm, 1999, S. 49).

Demzufolge ist der Lehrer ein Förderer interkultureller Beziehungen, welcher durch einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht zum Aufbau von Sympathiebeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen und zur Aufhebung von unerwünschten Stereotypen und Vorurteilen beiträgt und die Rolle eines Vermittlers zwischen Kulturen einnimmt. Die Bearbeitung von Stereotypen und Vorurteilen durch den Lehrer kann entscheidend für die Aneignung von interkultureller Kompetenz der Lerner sein und ihre Sensibilität gegenüber Fremden fördern.

DRITTER TEIL

3. DER WEG ZUR INTERKULTURELLEN DIDAKTIK

Um den Hintergrund des Untersuchungsgegenstands vollständig nachvollziehen zu können, wird in diesem Kapitel ein historischer Überblick über die im Laufe der Geschichte entwickelten Fremdsprachenmethoden dargestellt.

Für den Unterricht der modernen Fremdsprachen wurde im 19. und 20. Jahrhundert eine Reihe von Methoden entwickelt. Wobei es in der Entwicklung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts unterschiedliche Ansätze gab, bei denen jeweils eine andere Kompetenz im Mittelpunkt stand. Diese wurden durch Ansätze im Bereich linguistischer und lerntheoretischer, literaturwissenschaftlicher und landeskundlicher Forschung in Verbindung mit pädagogischen Zielsetzungen beschrieben (Neuner, 1981, S. 10). Diese bilden einen Zusammenhang von Lernzielen, Lernverfahren, und Lernkontrollen bei der Planung und Gestaltung des Fachunterrichts im Fachcurriculum (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 128). Nachfolgend wird auf die Fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden eingegangen, welche im Institutionellen Bereich Anwendung fanden. Dies sind die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode, die audiolinguale/audiovisuelle Methode, der kommunikativ-pragmatische Ansatz und in Weiterführung dieser der interkulturelle Ansatz.

3.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Ab Ende des 18. Jahrhunderts ist die Grammatik-Übersetzungsmethode in Lehrwerken und anderen Quellen zu finden. Aber ihre Elemente ziehen sich womöglich durch die ganze Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (Edmondson u. House, 1993, S. 108). Sie hat ihren Ursprung im Unterricht von alten Sprachen wie Latein und Griechisch und war die herrschende Fremdsprachen Methode des 19. Jahrhunderts. Bei dieser Methode wurde die grammatische Seite der Sprache hervorgehoben. Grammatik war das tragende Element der Lernstoffprogression und das übergreifende Lernziel, welches die Lerner zu erreichen hatten. Das Motto lautete: „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache!“. Mit ihrer Hilfe soll der Lernende fremdsprachliche Sätze richtig verstehen und auch selbst Konstruieren lernen (Neuner, 1995, S. 182). Das Lernen von Grammatik wird als ein Instrument, welches dazu dient

den Lerner zum logischen Denken und zur Intellektualität befähigen soll angesehen. „In der Praxis der Grammatik-Übersetzungsmethode geht man davon aus, daß Sprache aus einem Regelsystem besteht, welches Gemeinsamkeiten in vielen Sprachen hat. „Das Lernen einer Fremdsprache, das im Wesentlichen aus der Bewältigung dieser Regeln besteht, wird somit als eine primär intellektuelle Tätigkeit angesehen“ (Edmondson u. House, 1993, S. 108-109). Ein weiteres Lernziel ist die Übersetzung, denn sie ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache und der Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprach. Demzufolge lautet das zweite Motto: „Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, daß er die fremde Sprache wirklich beherrscht!“ (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 19). Der Gebrauch der gelernten grammatikalischen Strukturen in mündlicher Kommunikation, fanden in der Praxis keinen Niederschlag. Somit war die praktische Bedeutung der Sprache für eine weitere Kommunikation ausgeschlossen und wurde nicht als ein Anliegen des Fremdsprachenunterrichts angesehen. In der Grammatik-Übersetzungsmethode ist Literatur das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft. Außerdem wurde Sprachenlernen nicht nur lediglich als geistig-formale Schulung angesehen, sondern es war auch die Formung der Persönlichkeit durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur. In Literatur treten die kulturellen Werte der Zielsprachenkultur charakteristisch zutage. Diese sollen vom Lerner aufgenommen werden. Infolge einer Auseinandersetzung mit literarisch anspruchsvollen Werken soll dem Lerner dazu verholfen werden zum Wesen anders gesagt zur Kultur des fremden Volkes vorzudringen (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 19-32). Das wesentliche Ziel der Grammatik-Übersetzungsmethode ist die „geistig-formale Schulung“ (Neuner, 2003, S. 227) und die Aneignung von Sprachwissen durch die Schüler.

3.2. Die direkte Methode

Die direkte Methode ist im Jahr 1882 historisch betrachtet in Abgrenzung zur Grammatik-Übersetzungsmethode entstanden. Aus Protest zur Grammatik-Übersetzungsmethode kritisierte Wilhelm Viëtor in seiner Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ die bis dahin praktizierte Unterrichtsmethode, die er als lebensfern beschrieb. Somit ist die direkte Methode im Vergleich zur Grammatik-Übersetzungsmethode gekennzeichnet durch ihre stark entgegengesetzte Vorgehensweise. Neben neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen waren es vor allem

politische und wirtschaftliche Entwicklungen, welche die praktische Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache essentiell machten. Insofern standen Alltagskommunikationen im Vordergrund, welche die unmittelbaren Themen aus dem Alltag des Zielsprachenlands vermittelten. Denn es bestand ein Bedürfnis danach, in alltäglichen Situationen in einer Fremdsprache kommunizieren zu können. Das bedeutete für die Lernenden, dass nicht mehr das Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen das primäre Ziel im Fremdsprachenunterricht war. Darum trat die sprachliche Kompetenz in den Vordergrund und die Übersetzung und Grammatik verlor ihre herrschende Position in der Didaktik. Im Gegensatz zur Grammatik Übersetzungsmethode stand die mündliche Sprachbeherrschung und die Bewältigung von Alltagssituationen im Zielsprachenland im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Der Lernprozess ist induktiv und erfahrungsorientiert, d.h. der Lernende soll die Regeln intuitiv auf Grund der angegebenen Beispiele von selbst entdecken. Die Muttersprache wurde aus dem Unterricht ausgeklammert, sodass der Unterricht nur in der Zielsprache geführt wurde. Begründet wurde diese Vorgehensweise damit, „daß der Fremdsprachenunterricht grundsätzlich ganz ähnlich verlaufe wie der Erwerb der Muttersprache“ (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 42). An Stelle der höheren Literatur fanden Lieder, Reime, Geschichten und Märchen ihren Platz im Unterricht. Das Hauptmerkmal der direkten Methode ist grundsätzlich, die Orientierung an der Alltagssprache, die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache und der induktive Lernvorgang (vgl. Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 33-44).

3.3. Die audiolinguale / audiovisuelle Methode

Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode bauten ihre Prinzipien auf Neuansätze in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 30er und 50er Jahre auf. Die linguistische Grundlage ist die strukturalistische Sprachbeschreibung, die nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache zum Ausgangspunkt der Sprachanalyse nimmt, sondern jede Sprache nach den ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten zu erfassen sucht. Aus lernpsychologischer Sicht wird Spracherwerb als Verhaltenskonditionierung gesehen. Ziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung und fortwährende Einübung von Patterndrills. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben sind in den Anfangsphasen des Unterrichts ausgeschlossen. In Bezug auf die Landeskunde stand die Beherrschung von praktisch

verwertbarem Alltagswissen und der alltäglichen Kommunikationssituationen im Mittelpunkt. Der Fokus lag auf der Alltagssprache, welche durch Dialoge erlernt wurde, die aus Alltagssituationen der Kultur der Zielsprache stammten. Die Bezüge zur kulturellen Realität wurden durch Dialoge und Sachtexte mit landeskundlichen Informationen zu vermitteln versucht, diese waren jedoch für die Bezüge zur kulturellen Realität des Zielsprachenlandes mangelhaft und traten in Form von Realienkunde auf. Literarische Texte fanden in der Unterrichtspraxis grundsätzlich keinen Platz. Die linguistischen und die lernpsychologischen Grundlagen der audiovisuellen Methode basieren auf die audiolinguale Methode. Ein wesentlicher Unterschied ist, wie der Name schon sagt die Betonung des Einsatzes von visuellen Elementen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 45-69).

3.4. Kommunikative Didaktik und Methodik

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Bedeutung der zu erlernenden Sprache für die Kommunikation erkannt und folglich als „kommunikative Didaktik“ bezeichnet und somit wurde die Kommunikationsfähigkeit zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt. Die audiolinguale/audi-visuelle Methode stützten sich auf den Strukturalismus und die behavioristische Lerntheorie. Jedoch wurde die Kritik laut, dass Fremdsprachenlernen nicht als Verhaltensprogrammierung ausgeführt werden kann. Infolgedessen wurde debattiert, dass Fremdsprachenlernen vielmehr ein bewusster kognitiver und kreativer Vorgang sei. Die kommunikative Didaktik basiert zum einen auf die pragmatische Orientierung und zum anderen auf die pädagogische Orientierung. Die Pragmatische Orientierung befasst sich mit Fragen zu zielgruppenspezifischen Ambitionen von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs (Neuner, 1995, S. 186). Das pragmatische Ziel im Fremdsprachenunterricht ist; „Lebende Sprachen lernt man in erster Linie um sie für Alltagskommunikation zu benutzen (Neuner u. Hunfeld, 1997 S, 84). Der Lernprozess wird an Inhalten, die dem Lerner etwas bedeuten orientiert, d.h. dem Lerner wird geholfen sich in der fremden Welt zu orientieren und dabei eine neue Perspektive auf die eigene Welt zu entwickeln. Das wesentliche Ziel ist es den Lernenden produktive und rezeptive Sprachfertigkeiten zu vermitteln, so dass sie sich sowohl schriftlich und mündlich in unterschiedlichen authentischen Kommunikationssituationen äußern können. Somit wird der Lerner im Lernprozess aktiviert und als aktiver Partner in den Lernprozess einbezogen, der zu bewusstem,

selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll. Auch erlebten die Sozialformen des Unterrichts und die Rolle des Lehrers deutliche Veränderungen. Der Lehrer ist nunmehr nicht mehr „nur der Wissensvermittler“, sondern als Helfer im Lernprozess präsent. Der Lernstoff wird bereits im Inhaltsverzeichnis offen angelegt und sind den Zielen und Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe angepasst. Das bedeutet, daß die Themen aus der Alltagskultur des Zielsprachenlands zu thematisieren ist. Die Fertigkeit Lesen ist nicht mehr auf die Lektüre „wertvoller Literatur“ bezogen, sondern es finden authentische Texte mit entsprechenden landeskundlichen Themen ihren Platz im Lehrbuch. (vgl. Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 83-105) Hierbei wird ein pragmatisches Ziel verfolgt und zwar ein Zurechtkommen in der fremdsprachlichen Kultur.

Das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts war es, dass der Schüler die Beschaffenheit von linguistischer und sozialer Kompetenz erwirbt. Heymes gibt die pragmatische Auffassung von kommunikativer Kompetenz folgendermaßen wieder:

He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (Heymes 1972:277, zit. nach Bredella, 1999, S. 89).

Diese Einstellung reduziert den Fremdsprachenunterricht, auf ein Instrument das einige praktische Vorteile und Möglichkeiten bietet um Alltagssituationen zu bewältigen. Bredella argumentiert dazu, daß dieses Ziel sich als illusionär erwies. Denn es wird keine Rücksicht auf interkulturelle Situationen genommen, in denen Sprecher unterschiedlicher Kulturen aufeinandertreffen und ihre eigenen kulturellen Hintergründe mit ins Spiel bringen. Die kommunikative Kompetenz geht davon aus das sich der Fremdsprachenlerner wie ein Muttersprachler verhalten solle, wobei die Strategien für ein interkulturelles Gespräch nicht in Betracht gezogen werden (Bredella, 1999, S.89).

Die pädagogische Orientierung wendet sich diesbezüglich dem Lernenden als Subjekt des Lernprozesses zu und geht auf die Lernperspektiven ein und formulierte Einwände in Bezug auf die Zielsetzungen der pragmatischen Orientierung. Die Haupteinwände lauten:

1. Wer kann mit Bestimmtheit sagen, wann und wo und wie unsere Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse auch tatsächlich „im Leben“ verwenden? Manche Schüler werden sie schon während ihrer Schulzeit aktiv einsetzen, etwa bei Reisen im Ausland, und sie nach

der Beendigung der Schule im beruflichen Leben brauchen, andere werden sie vielleicht nie benutzen.

2. „Alltagskommunikation lernen“- ist das wirklich alles, was der Fremdsprachenunterricht den Schülern zu bieten hat? Reicht das aus, um einen Unterricht, der mehrere Schuljahre umfaßt, zu gestalten? Ist die Begegnung mit einer fremden Sprache nicht zugleich auch die Begegnung mit einer fremden Welt? Trägt das nicht auch zur Persönlichkeitsbildung des Schülers bei, wenn sein Erfahrungshorizont erweitert wird? Muß nicht im Fremdsprachenunterricht in ganz besonderer Weise Wert daraufgelegt werden, daß das Verständnis für andere Völker, Kulturen, Lebensweisen und die Fähigkeit, gemeinsam Probleme zu lösen, entwickelt wird? (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 85).

Folgerichtig wurde darauf hingewiesen; „Verständigungsfähigkeit kann nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems oder die Situationsadäquate Verwendung von Sprache allein reduziert werden“ (Zeuner, 2001, S. 11). Zum anderen betont die pädagogische Orientierung, daß es das Ziel sein sollte, daß der Fremdsprachenunterricht ein Verständnis für andere Kulturen fördert. Die pragmatische Orientierung beruht auf den richtigen Gebrauch der Sprachkonstruktionen während die pädagogische Orientierung betont, daß pragmatisch orientierte Zielsetzungen nicht ausreichen um die Ziele des Fremdsprachenunterrichts zutreffend zu bestimmen.

Insbesondere wurde am pragmatisch funktionalen Konzept in Bezug auf zielsprachenferne Länder und kulturell andersartige Regionen folgendes kritisiert:

- Die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, der Vorrang
- des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben und die Ausrichtung des Lehrgangs an Sprechintentionen, wen weder ein unmittelbares Bedürfnis noch die Möglichkeit zu einer Kommunikation mit einem Partner aus dem Zielland besteht
- Die allzu einseitige Orientierung an „Alltagssituationen“ und „Alltagsthemen“ der Zielsprachenländer, zu denen man keinen unmittelbaren Zugang hat
- Die Beschränkung des Lesens auf Alltagstexte unter weitgehender Vernachlässigung literarischer Texte
- Die Ausklammerung der Muttersprache bei der Anlage des Lernprogramms und der Lernprogression
- Die Nichtberücksichtigung von eigenkulturellen Rahmenbedingungen des Lernens, angefangen bei der sprachenfolge, den äußeren Bedingungen (Schulsystem, Klima usw.) bis hin zu kulturspezifischen Lerntraditionen und Wertorientierungen bzw. Tabu-Themen. (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 106).

Die Geschichte der Didaktik und Methodik im Fremdsprachenunterricht zeigt, dass viele Ansätze und Konzepte den Vorgänger kompensieren wollen aber auch Elemente aus vorhergehenden Ansätzen integrieren.

Aus der Erkenntnis der erläuterten Gegenstimmen kam es dazu, dass sich die Fremdsprachendidaktik seit Beginn der 80'er Jahre verstärkt für die gegenseitige Wechselbeziehung von sprachlichem und kulturellen Lernen interessierte. Seitdem wird die interkulturelle Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts diskutiert.

Folgerichtig wurde im Anhang zur Kommunikativen Didaktik das Vorhaben, diese beiden Dimensionen im Fremdsprachenunterricht in einem interkulturellen kommunikationsorientierten Ansatz zu kombinieren als Ziel verdeutlicht. Woraus sich in einer zweiten Phase und durch die Erweiterung der kommunikativen Didaktik der interkulturelle Ansatz entwickelt hat, welche im Weiteren thematisiert wird.

3.5. Der interkulturelle Ansatz

Die oben aufgeführten Einwände an der kommunikativen Didaktik führten mit der 2. Hälfte der 80'er Jahre zur Auffassung, dass die weltweit verbreiteten Lehrwerke, welche nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept erstellt wurden und das Ziel „kommunikative Kompetenz“ verfolgten, nicht überall auf der Welt und für alle Menschen dasselbe bedeuten (Neuner u. Hunfeld, 1997, S. 106). Dazu kam die Überzeugung, daß die Fähigkeit sich zu Verständigen nicht auf die korrekte Verwendung eines fremden sprachlichen Systems reduziert werden kann, so dass sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt für die gegenseitige Beziehung von sprachlichem und kulturellem Lernen interessierte. Aus diesem Grunde wurde Kulturverstehen und Fremdverstehen als kongeniales Lernziel im Fremdsprachenunterricht angesehen (Zeuner, 2001, S.11). Hierbei wird der Schwerpunkt auf ein vergleichendes Verfahren gesetzt. Die eigene Sprache und Kultur wird in den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen, sodass die die Lerner vergleichend vorgehen können und dadurch die Fähigkeit gewinnen sich mit ihnen fremden Kulturen und Stereotypen auseinandersetzen. Angesichts dieser Überlegungen ist der interkulturelle Ansatz im Gegensatz zum kommunikativen Ansatz darum bemüht, dass die zu erlernende Fremdsprache den Aussagen der tatsächlichen Lebenssituationen sowie Traditionen, Bräuchen, Mentalität, Gewohnheiten, Einstellungen, Alltagsverhalten und nonverbalen

Kommunikationsformen, welchen die Lerner in der Zielsprachen Kultur begegnen entsprechen (Serebrjannikova, 2000, S. 101; zit. nach Fuchs, 2012, S. 18).

Zeuner vertritt die Auffassung, dass auch im interkulturellen Ansatz Wissen von Bedeutung ist. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht darauf abzielt in erster Linie Informationen zu vermitteln und erklärt dies wie folgt:

„(...) Zum anderen bleibt interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht nicht bei der Wissensvermittlung stehen und er will auch nicht in erster Linie Informationen vermitteln. Es geht ihm vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Dazu gehören z.B. Wahrnehmungsfähigkeiten oder Empathiefähigkeiten (d.h. die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, mit ihnen mitzufühlen). Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt - und umgekehrt - gedeutet. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden“ (Zeuner, 2001, S. 11).

In diesem Sinne ist entsprechend einem Zitat von Hans Jürgen Krumm zu verstehen:

„Gegenüber einer vor allem auf die Fremdsprache gerichteten Perspektive traditioneller Landeskunde ist die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts durch ein kulturkontrastives Vorgehen gekennzeichnet, in dem nicht mehr die Information über die andere Kultur, sondern die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und der Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen im Zentrum stehen“ (Krumm, 1995, S. 157).

Kaikkonen betont, dass der rein kommunikative Ansatz nicht ausreichend ist, da dieser sich zu sehr auf künstliche und nüchterne Kommunikationsmodelle und –situationen einschränkt und dadurch einer persönlichen Kommunikation mit anderen Menschen fremd bleibt und selten einem echten Kommunikationsvorgang entspricht (Kaikkonen, 1995, S. 160). Auch Passow, definiert eine kritische Haltung in Bezug auf das alleinige Ziel des Fremdsprachenunterrichtes, „das uns in Form der sogenannten praktischen Beherrschung der Sprache entgegentritt“ (Passow, 1995, S. 92). Er kritisiert diesbezüglich „man hat es nicht mit wirklicher Kommunikativität zu tun, sondern mit ihrer Fälschung“ (Passow, 1995, S. 92). Diese Art der Kommunikation definiert Passow als Pseudokommunikation:

„Deswegen sind wir leider oft Zeugen einer Pseudokommunikation. Sie wird schamhaft auch „Unterrichtskommunikation“ genannt und führt wie jede Art von Selbstbetrug zu nichts Gutem. Die Pseudokommunikation unterscheidet sich gegenüber der echten Kommunikation

dadurch, daß ihr die Information (wie sie in der Kybernetik verstanden wird) und folglich deren Interpretation fehlen. Was die Kommunikanden einander sagen, hat keine Bedeutung für sie als Persönlichkeiten, bewirkt keine Veränderungen in ihren wechselseitigen Beziehungen“ (Passow, 1995, S. 93).

In Anlehnung an diesen Hintergrund, fordert die Gestaltung eines Unterrichtssystems, die die fremdsprachige Kultur als Ziel des Unterrichts hat, eine andere Herangehensweise (Passow, 1995, S. 91).

Aus diesen Leitgedanken entsprang der interkulturelle Ansatz, in der davon ausgegangen wird, dass der Fremdsprachenunterricht dem Lernenden nicht nur die sprachliche Kompetenz vermitteln, sondern ihn auch auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten soll. Der interkulturell orientierte Fremdsprachenunterricht geht nicht nur von kommunikativen Lernzielen aus, sondern hat das Ziel die Lerner dazu zu bringen fremdes Verhalten zu verstehen, zu erklären und zu akzeptieren und den Unterricht so zu gestalten das die Lernenden auf die Fremdbegegnung vorbereitet werden. Somit soll der Lerner zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet angeregt werden (Neuner u. Hunfeld, 1997, S.109). Werner Delenoy beschreibt interkulturellen Fremdsprachenunterricht als die Befähigung zum Umgang mit fremden Kulturen:

Interkultureller Fremdsprachenunterricht geht von der Frage aus, was es für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutet, wenn wir ihn als Ort interkultureller Begegnung verstehen. Dabei hat dieser Ansatz eine spezifische Zielvorstellung vor Augen. Er will Lerner zu einem Umgang mit fremden Kulturen befähigen, bei dem ein Miteinander im Vordergrund steht und ein Bewältigen von Konflikten im Dialog möglich wird (Delanoy, 2000 S. 191).

Durch kulturkontrastives Vorgehen soll interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht „(..) die Sensibilisierung für fremde Kulturen, die Sichtbarmachung und den Abbau von Vorurteilen und Klischees und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen“ fördern (Krumm, 1995, S. 157). Das bedeutet, dass die Fremdsprachenlerner auf Begegnungen mit fremden Kulturen vorbereitet und in die Lage versetzt werden Informationen über andere Kulturen und Stereotypen zu hinterfragen.

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich die Erweiterung des Kulturbildes zum Ziel setzt muss auf folgende Voraussetzungen und Punkte achten:

1. ein gewisses Grundwissen über Zielsprache und –kultur,
2. die Fähigkeit, auf die Denkweise eines anderen einzugehen,
3. eine offene Haltung dem Fremden gegenüber,

4. eine hinreichende Verstehenskompetenz in der fremden Sprache,
5. Elementarkenntnisse in der fremden Sprache,
6. Gelegenheit, bei der Begegnung mit einem Muttersprachler die eigene Kommunikationsfähigkeit zu überprüfen und positive Rückmeldung davon zu gewinnen (Kaikkonen 1995, S. 160).

Die Aufgabe eines Fremdsprachenunterrichts ist es, den Kontakt zur Erweiterung des persönlichen Kulturbildes nutzbar zu machen. Diese Zielsetzung ist wesentlich bei interkultureller Begegnung und beim interkulturellen Lernen, „weil interkulturelle Begegnung ohne ausreichende Kenntnisse über die fremden Kulturstandards nur zu Mißverständnissen führt und interkulturelles Lernen erheblich langsamer und umständlicher machen würde“ (Kaikkonen, 1995, S. 162).

Zusammenfassend sollten sowohl soziale als auch kulturelle Elemente der Zielsprache berücksichtigt werden, damit der Fremdsprachenunterricht vollkommen umgesetzt werden kann. Nur so haben die Lerner die Möglichkeit, die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich aus der interkulturellen Vielfalt unseres Zeitalters ergeben. Auch entwickeln sie dadurch eine Sensibilität gegenüber Andersartigkeiten, tragen zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit bei und werden in die Lage versetzt, sich der Sprache, die sie lernen, mit Interesse und Neugierde zu nähern.

3.6. Interkulturelle Kompetenz

Mit der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierung ist der Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen, welche andere Verhaltensweisen, unterschiedliche Werthaltungen haben, Teil unseres Alltags geworden. Somit hat sich die interkulturelle Kompetenz für Begegnungen von Personen aus unterschiedlichen Kulturen als unabdingbare Qualifikation herausgebildet. Heyd betont, dass der Begriff „*interkulturelle Kompetenz*“ nicht nur als ein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst wurde, gleichwohl auch von der Erziehungswissenschaft als Lernziel für alle Unterrichtsfächer eingefordert worden ist (Heyd, 1997, S. 34). „Es geht darum, die kulturellen Besonderheiten von Menschen aus unterschiedlichen, zum Teil sehr unterschiedlichen Kulturen zu verstehen, zu respektieren, wertzuschätzen und als innovatives Potenzial zu nutzen“ (Thomas, 2006b, S. 114). Eine Definition des Begriffs „Kompetenz“, die der Kompetenzorientierung zu Grunde liegt stammt von Weinert. Er definiert „Kompetenz wie folgt:

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Aus dieser Beschreibung des Begriffs „Kompetenz“ ist zu entnehmen, daß eine Kompetenz als vorhanden betrachtet werden kann, wenn eine Anwendung dieser stattfindet. Das bedeutet, dass Wissen in verschiedenen Situationen richtig einzusetzen. In der Übertragung auf interkulturelle Kompetenz ist dies zu verstehen als eine Verknüpfung des Wissens mit einer Lösungsorientierten Problem- und Konfliktlösefähigkeit.

In der Didaktik/Methodik wird unter interkultureller Kompetenz weitgehend die Fähigkeit mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten verstanden. Dies bedeutet Empathie und kritische Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Angehörigen und somit die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen und aus deren Sicht interpretieren zu können. Über Strategien zu verfügen, sich mit eigenkulturellen und fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen und so die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen – und umgekehrt – zu erkennen (Heyd 1997, S. 34-35). Laurenz Volkmann beschreibt interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Soziologie, Linguistik und Anthropologie wie folgt:

„Mit der Begrifflichkeit der wichtigsten Bezugswissenschaften Soziologie, Linguistik und Anthropologie ausgedrückt, rekuriert IK als Konzept des fremdsprachlichen Unterrichts auf interpersonale, handlungs- und prozessorientierte Kommunikationsvorstellungen, welche die Begegnung von Individuen unterschiedlicher Kulturen als Begegnungsfeld teils überlappender, teils unterschiedlicher gruppenspezifischer Dispositionen, Denkmuster und Empfindungsweisen erkennen, wie sie sich in Konventionen von Sprache und Handeln niederschlagen“ (Volkmann, 2002. S. 12).

Im weiteren definiert Volkmann interkulturelle Kompetenz als eine notwendige Fertigkeit im Prozeß der Globalisierung.

„Interkulturelle Kompetenz heißt für mich als abstrahiertes Globalziel die Entwicklung einer gegenüber den Tendenzen der zunehmend interdependenter werdenden Weltgesellschaft offenen Feinfühligkeit, die auch den simultan mit der Globalisierung verlaufenden Verwerfungen und Brüchen dieses Großprozesses Rechnung trägt“ (Volkmann, 2000, S. 165).

Tenbergs beschreibt die Ausbildung von „interkulturellen Kompetenzen“ aus der Sicht einer heuristischen Differenzierung und teilt diese in affektive, kognitive und handlungsorientierte Komponenten ein:

1. Unabhängig von einer bestimmten Zielkultur soll der Lerner zunächst über Eigen- und Fremdkultur reflektieren und für einen interkulturellen Sichtwechsel sensibilisiert werden, um letztendlich eine Veränderung der affektiven Einstellung gegenüber Eigen- und Fremdkulturellem vollziehen zu können.

2. Darüber hinaus soll der Lerner in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielkultur Kenntnisse und Einsichten erwerben über:

- diachronische und synchronische Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur,
- -die „kollektiven Wissensvorräte“ im Hinblick auf eigene und fremde Perspektiven und diese in ihrer historischen Abhängigkeit erkennen,
- Prozesse und Institutionen der Sozialisierung in der Eigen- und Fremdkultur (Byram 1997:51),
- Machtverhältnisse und soziale Schichtung in der Eigen- und Fremdkultur in ihrer Einflußnahme auf das Alltagshandeln,
- soziale Interaktionsformen und –rituale in der Fremdkultur.

3. Sensibilisierung für und Kenntnisse über eigen und fremdkulturelle Wissensvorräte sind Grundlagen für handlungsorientierte Lernziele. Hier soll der Lerner Investigation, Interpretations- und Relationsfertigkeiten entwickeln (Byram 1997: 47) die es ihm erlauben, mit der Zielkultur auf angemessene Weise zu interagieren. Investigationsfertigkeiten betreffen die Methodik des Erwerbs neuen (inter)kulturellen Wissens und sind im Sinne Piagets (1971: 6) als Assimilationsprozesse zu verstehen (Tenberg, 1999, S. 70-71).

Bei den hier beschriebenen Grobzielen geht es in erster Linie nicht darum den Lerner in die Lage zu versetzen sich in der Fremdkultur möglichst angepaßt zu Verhalten. Die Betonung sollte vielmehr auf einem selbständigen Erforschen der fremden Kultur, auf interaktiven Verstehens- und Deutungsprozessen sowie auf interkulturellen Aushandlungsprozessen des Lerners liegen (Tenberg 1999, S. 72). Durch die Zielsetzung der Vermittlung von interkultureller Kompetenz wird dem Fremdsprachenunterricht eine neue, erweiterte Aufgabe zugewiesen, die über die Vermittlung der rein sprachlichen Kompetenz deutlich hinausweist (Steinmüller 2011, S.227). Steinmüller macht darauf aufmerksam, dass eine Notwendigkeit darin besteht die Disziplinen, die sich mit der Analyse und der Vermittlung von Fremdsprachen beschäftigen, und denen, die in ihnen tätig sind, einsichtig zu machen mit den folgenden

Kategorien auseinanderzusetzen die für die Vermittlung interkultureller Kompetenz und interkultureller Handlungsfähigkeit unabdingbar sind:

- Einsicht in die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens, Verhaltens und Handelns.
- Spezielle Kenntnis unterschiedlicher Argumentations- und Entscheidungsstrukturen, kommunikativer Stile sowie die Fähigkeit, solche Strukturen und Stile in der internationalen Kommunikation zu identifizieren und zu verwenden.
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Einnahme fremdkultureller Perspektiven.
- Empathiefähigkeit, Bereitschaft zur Einnahme von Rollendistanz und Entwicklung von Ambiguitätstoleranz.
- Beherrschung von Verhaltensmustern und Handlungsstrategien der interkulturellen Kommunikation mit beschränkten sprachmitteln.
- Beherrschung von Handlungsstrategien zur Vermeidung und Klärung von Missverständnissen.
- Fähigkeit der Reflexion über die eigene kulturelle Position und eigene Handlungsmuster (Steinmüller, 2011, S. 227-228).

Es versteht sich von selbst, dass die Anerkennung dieser neuen, zusätzlichen Aufgabenstellung Stringenzen sowohl für die Gegenstände, die Methoden und die Medien eines so ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts wie auch für die Qualifikation der Lehrer hat (Steinmüller, 2011, S. 227-228).

Eine Aneignung von interkultureller Kompetenz ist ein dauerhafter Verlauf, dessen Ziel die Intervention verschiedener Perspektiven ist. Sie führt zu einer Horizontverschmelzung und schafft somit Zugang zu höheren Schichten des Verstehens (Roche, 2001, S. 47). Was „Verstehen“ bedeutet erklärt Roche wie folgt:

„Verstehen ist in diesem Sinne ein dialektischer Prozeß, in dem das zunächst Fremde die Rolle eines Spiegels hat, dessen Spiegelungen zunehmend an Fremdheit verlieren. Ein derartiger Entfremdungsprozeß ist dabei gleichzeitig reflexiv und, sofern andere beteiligt sind, auch reziprok, denn die Fremdheit gilt für beide Seiten gleichermaßen. Damit gelingt es beiden Seiten, eine höhere Ebene des Verständnisses zu erzielen“ (Roche, 2001, S.48-49).

Infolgedessen ist für eine erfolgreiche Entwicklung von interkultureller Kompetenz die zielführende Kommunikation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen eines der wichtigsten Grundlagen. Interkulturelle Kompetenz wird von Rösch als „die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um interkulturelle Kommunikation zu gestalten“ definiert (Rösch, 2008, S. 95).

Neben diesen Eigenschaften ordnet Obermeier weitere Qualifikationen ein, die beherrscht werden sollten, um als interkulturell kompetent zu zählen:

„Persönlichkeitsstärke, Toleranz, die Fähigkeit zu sozialen Beziehungen, Intelligenz, Aufgabenorientierung und das Erkennen von Nutzen (,benefit‘). Die sozialen Fertigkeiten umfassen u. a. Sprachkenntnisse, Kommunikationsfähigkeit, das Erkennen von (Handlungs-) Chancen sowie die Fähigkeit, die o. g. Persönlichkeitszüge auch in einem fremdkulturellen Kontext anwenden zu können“ (Obermaier 2003, S. 164).

Aber auch betont Obermeier, dass das alleinige Wissen über fremde Kulturen – ihre Geschichte, Sprache(n) und Praktiken – keine ausreichende Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz darstellt (Obermaier 2003, S. 165). Obermaier erklärt dies wie folgt:

„Fehlen die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit dem Kopf des Anderen zu Denken und mit dem Herzen des Anderen zu fühlen‘ (,Perspektivübernahme‘) und die kommunikativen Fertigkeiten, dies auch sichtbar zu machen und in soziales Handeln umzusetzen, werden sowohl die IKK [interkulturelle Kompetenzen] misslingen, als auch die eigenen Handlungsoptionen scheitern“ (Obermaier 2003, S. 165).

Dabei ist es wichtig, daß junge Leute für ethnische, kulturelle und religiöse Unterschiede im möglichst frühen Alter sensibilisiert werden sollten und es darum geht, daß im Fremdsprachenunterricht Kultur und Fremdverstehen als gleichberechtigte Ziele zu betrachten sind (Rösch 2006, S. 428). Damit interkulturelle Kompetenz beim Lerner Entfaltet werden kann beschreibt Andreas Ramin fünf Voraussetzungen. Diese sind:

1. die Analyse seiner Sozialisation sowie typischer Sozialisationsmuster der Zielkultur;
2. zusätzlich zum Erlernen der Fremdsprache die Analyse der Muttersprache, um zu erkennen, welche Schwierigkeiten für den Lerner sich aus seinem Verhaftetsein in der eigenen Sprache ergeben;
3. die Kenntnis der Kollektivgeschichte der Zielkultur und der Ausgangskultur, besonders im Bezug auf das wechselseitige Verhältnis;
4. Suche und Analyse von Vergleichsformen zwischen den Kulturen wie Grundkonstanten (etwa ‘Raum‘, ‘Zeit‘, ‘Arbeit‘...) und kulturspezifischen Leitthemen/Gegenthemen (z.B. für die Bundesrepublik Deutschland Natur-/Umweltschutz vs. Naturbeherrschung/Arbeit). Durch Vergleich mit anderen kulturspezifischen Leit- und Gegenthemen können sich systembildende Zusammenhänge ergeben. Dieses Verfahren ist auch gut geeignet, wenn ein Leitthema der Zielkultur z.B. ein Gegen thema der Ausgangskultur ist um umgekehrt;
5. Schaffung einer Metaebene für die Selbst- und Fremdbeurteilung durch eine der oben genannten Vergleichsformen.

Ramin empfiehlt für die Auswahl von geeigneten Themen die Orientierung an der Gegenwart und an potenziellen Bezügen zur Ausgangskultur (Ramin, 1989, S. 233-235 zit. nach Heyd, 1997, S. 36-37).

Zur Bestimmung der Lehrziele im Fremdsprachenunterricht unterscheidet Doyé drei Zieldimensionen. Die pragmatische, die kognitive und die emotionale Dimension. Nodari erläutert diese drei Zieldimensionen von Doyé wie folgt:

1. Die pragmatische Dimension umfasst gemäß Doyé jene Fähigkeiten (er nennt sie Kompetenzen), die zum Gebrauch und zum Verstehen der Sprache notwendig sind, und zwar Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Dazu kommt die Kenntnis syntaktischer, lexikalischer, phonologischer und graphischer Sprachmittel, die in der Verwendung zielgerichtet, partner- und sachgerecht zu sprachlichen Handlungen integriert werden sollen. Als Oberbegriff für die pragmatische Dimension wählt Doyé Kommunikationsfähigkeit, die vier Fähigkeiten bezeichnet er als sprachliche oder kommunikative Kompetenzen.

2. Die kognitive Dimension umfasst die Kenntnisse über Länder und deren Kulturen. Diese Zieldimension begründet Doyé in zweifacher Hinsicht. Es ist wünschenswert, im Fremdsprachenunterricht "mit der Sprache auch eine andere Kultur zu vermitteln. Beim Umgang mit der Fremdsprache ergibt sich von selbst, dass man den Blick auf die Menschen, die diese Sprache als Muttersprache verwenden, und das Land, in dem dies geschieht, richtet" (Doyé 1989, 129). Unmittelbar an diese erste semiotische Begründung, die sich auf die kulturgerechte Interpretation von Sprachlichem bezieht, schließt eine pädagogische an. "Als Gegenstück zur Heimatkunde in der Grundschule, in welcher der Schüler seine nähere Umgebung gründlich kennenlernt, soll die Beschäftigung mit anderen Ländern, Gesellschaften, Kulturen ihm den Blick öffnen für anderes, Fremdes und ihn vor ethnozentrischem Denken bewahren" (ebda.). diese pädagogische Zieldimension steht in engem Zusammenhang mit der dritten Dimension.

3. Die emotionale Dimension umfasst persönlichkeitspezifische, affektive Lehrziele. Es handelt sich dabei um spezifische Haltungen und Einstellungen, von denen Doyé drei als besonders wichtig bezeichnet:

- Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen. "Wenn es gelingt, Menschen durch ihren Fremdsprachenunterricht dahin zu führen, dass sie Angehörigen anderer Kulturen mit der gleichen Offenheit begegnen wie Angehörigen ihrer eigenen Kultur, ist viel gewonnen" (ebda.).

- Toleranz als Fähigkeit, "das andere gelten zu lassen neben der eigenen Art zu leben und die Welt zu sehen. Dazu gehört die Bereitschaft, Spannungen zu ertragen, indem man die neu erfahrenen Lebensweisen zwar anders erlebt und registriert, aber ohne sie als minderwertig zu empfinden, neben der eigenen akzeptiert"(ebda.,130).

-Kommunikationsbereitschaft als Komplement zu Kommunikationsfähigkeit. Denn was nützen alle Fähigkeiten, positiven Haltungen und Einstellungen, wenn die Bereitschaft zur Kommunikation gegen null tendiert? (Doyé 1989, S. 127, zit. nach Nodari, S.33-34)

Jörg Roche erläutert, dass die interkulturelle Kompetenz mehrerlei Phasen durchläuft, Zeit in Anspruch nimmt und das Ziel hat verschiedene Perspektiven zu vermitteln. Daher ist es wichtig, dass die Unterrichtsmethodik diese Phasen anschaulich macht und empfiehlt folgende Schritte:

1. Zunächst wird die fremde Kultur und Sprache ausschließlich vor dem Hintergrund der eigenen Kultur/Sprache interpretiert. Obwohl dies kein unproduktiver Anfang ist, ist es mit Sicherheit auch nicht die Endphase. Dennoch können aber bestimmte Elemente der fremden Kultur/Sprache identifiziert werden und als Grundlage für einen gemeinsamen Code dienen, so beschränkt dieser zunächst auch sein mag. Der Lehrer sollte die Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt stellen, ohne allerdings Stereotypen Vorschub zu leisten. Auch wenn die Fremdheit in dieser Phase nicht sonderlich betont wird, so ist sie doch implizit oder explizit gegenwärtig.

2. Grenzerfahrungen, das heißt vorübergehende und gegebenenfalls kontrollierte Erfahrungen mit der fremden Kultur, werden gefördert, um so zu einem erweiterten Bewußtsein der fremden und eigenen Kultur/Sprache beizutragen. Dies kann unter anderem durch Vergleiche oder diskussionsanregende Vorführungen geschehen, die den Lernern Anlaß zur Formulierung von eigenen Fragen geben. Eine vorsichtige, einfühlsame Vorgehensweise ist zu empfehlen.

3. Selektives Verstehen, gegebenenfalls sogar Akzeptanz und das Schätzen/Tolerieren der fremden Kultur/Sprache wird angestrebt bei gleichzeitig zunehmender Vertrautheit mit bestimmten Elementen der fremden Sprache/Kultur. Durch den Vergleich verschiedener Weltansichten erfahren die Lerner die Relativität von Sprachen/Kulturen, einschließlich ihrer eigenen. Das Einverständnis sollte in dieser Phase in der Tat mehr gefordert werden als das Lernen über das Andere.

4. Eine (idiosynkratisch-) selektive Annahme verschiedener (subjektiv adaptierter) Weltansichten wird in dieser Phase angestrebt. Das bessere Verständnis von Eigenem und Fremdem erfolgt durch Information, detaillierte Vergleiche, Analysen und Diskussionen. Es kann auf Kosten einer existierenden Weltansicht geschehen, zu einer Parallelsicht von gleichem Rang oder zu 'Toleranz' führen. Auch wenn diese Annahme bisher normativ praktiziert wird –das heißt, es wird von den Lernern erwartet, daß sie verschiedene Verhaltensmuster der Zielsprache und –kultur übernehmen – sollte dieser Prozeß als offen und die Auswahl des Lerners überlassen betrachtet werden. Es geht also nicht darum, aus jedem Deutschlerner einen Fußballspieler zu machen, nur, weil das Thema so eng mit der deutschen Kultur verbunden ist. Allerdings ist auch nicht ausgeschlossen, daß der eine oder andere begabte Sportler sich zu einem Beckenbauer entwickelt. Und natürlich kann auch derjenige Deutsch lernen, den Fußball überhaupt nicht interessiert.

In Hinsicht auf den Sprachcode bedeutet das, daß die Lerner unter Umständen eine bestimmte Sprache oder Sprachschicht (rezeptiv oder produktiv) für eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Thema bevorzugen, während sie eine andere für andere Aufgaben oder Themen benutzen. Sprachmischungen sollten daher im Unterricht durchaus erlaubt sein und gefördert werden. Eine Vertrautheit mit dem Fremden kann durchaus einen gewissen Grad an Assimilation und Adaptation an die fremde Sprache/Kultur umfassen. Zu beobachten ist dies zum Beispiel bei Lernern, die aus einem natürlichen Immersionsumfeld stammen oder aus einem solchen zurückkehren, zum Beispiel Austauschstudenten, die ein Jahr im Ausland verbracht haben, und Sprecher aus halb-authentischen Umgebungen (Immersionsprogramme in Schulen, Familien, in denen die Zielsprache nur teilweise verwendet wird). In der Regel sind die Lerner dabei nur in Teilsegmenten der Zielsprache zu Hause, die sie aber unter Umständen sogar gegenüber ihrer Ausgangssprache bevorzugen, häufig auch dann, wenn sie sie nur teilweise und oberflächlich verstehen. Gelegentlich kann die gezeigte oberflächliche Vertrautheit/Flüssigkeit zu dem Trugschluß führen, der Lerner könne tatsächlich gut in der Fremdsprache kommunizieren oder kenne sich in der fremden Kultur sehr gut aus.

5. In dieser Phase wird die Integration des Fremden in Form von Bi- oder Multikulturalität angestrebt, das heißt, die Fähigkeit, leicht zwischen fremder und eigener Kultur zu wechseln und verschiedene CODES mit Leichtigkeit und ohne größere Übergangsverzögerungen zu verwenden. Normalerweise ist hierzu ein längerer Aufenthalt in der Zielsprache und –kultur nötig. Es ist eher unwahrscheinlich, wenn überhaupt möglich, daß sich die Lerner in einer der Kulturen/Sprachen völlig zu Hause fühlen, denn die Verbindung der Sprachen/Kulturen schafft eine gewisse Außenseiterperspektive in beiden. Im Sprachbereich kann sich dies in einem Akzent oder anderen INTERFERENZEN sowie einem Schwinden der Fertigkeiten ausdrücken. Das gilt im Übrigen auch in der Ausgangssprache (, Muttersprache’). Der Begriff ‘muttersprachliche KOMPETENZ’ ist daher im Grunde irreführend, da er vollständige und bestmögliche Sprachbeherrschung suggeriert. In Wirklichkeit aber ist es häufig so, daß die Kompetenz mehrsprachiger Sprecher die von einsprachigen übertrifft und/oder daß sie in einzelnen Bereichen defizient ist beziehungsweise durch den Fremdspracherwerb defizient wird. Im Anschluß an die Diskussion hermeneutischer Fragen muß davon ausgegangen werden, daß derartige Defizite, wie sie bei der Entstehung neuer Sprachen und Kulturen (zum Beispiel PIDGINS) auftreten, nur in einer Verschmelzung der beteiligten Kultur- und Sprachhorizonte ausgeglichen werden können, das heißt, es entsteht eine neue Norm, die sich zwar an die beteiligten Kulturen anlehnt, aber dennoch davon abweichen kann. Multikulturelle Lerner, die sich in mehreren Kulturen “zu Hause fühlen”, weisen so zum Beispiel darauf hin, daß die Frage der kulturellen Identität, die ja viele nationale Kulturen beschäftigt, für sie weitgehend oder völlig an Relevanz verloren hat. Trotz des durchaus vorhandenen Bewußtseins ihrer “kulturellen Wurzeln” fühlen sich sie überall dort zu Hause, wo sie gerade sind. Sie sind sich dabei aber auch bewußt, daß sie deshalb nicht unbedingt genauso handeln, wie es die jeweilige Zielkultur (trotz aller interner Variation) verlangen würde (Roche, 2001, S. 50-52).

Eine vereinfachte Darstellung der Verstehensbedingungen im Fremdsprachenunterricht wird von Roche anhand eines Schemas wie folgt dargestellt:

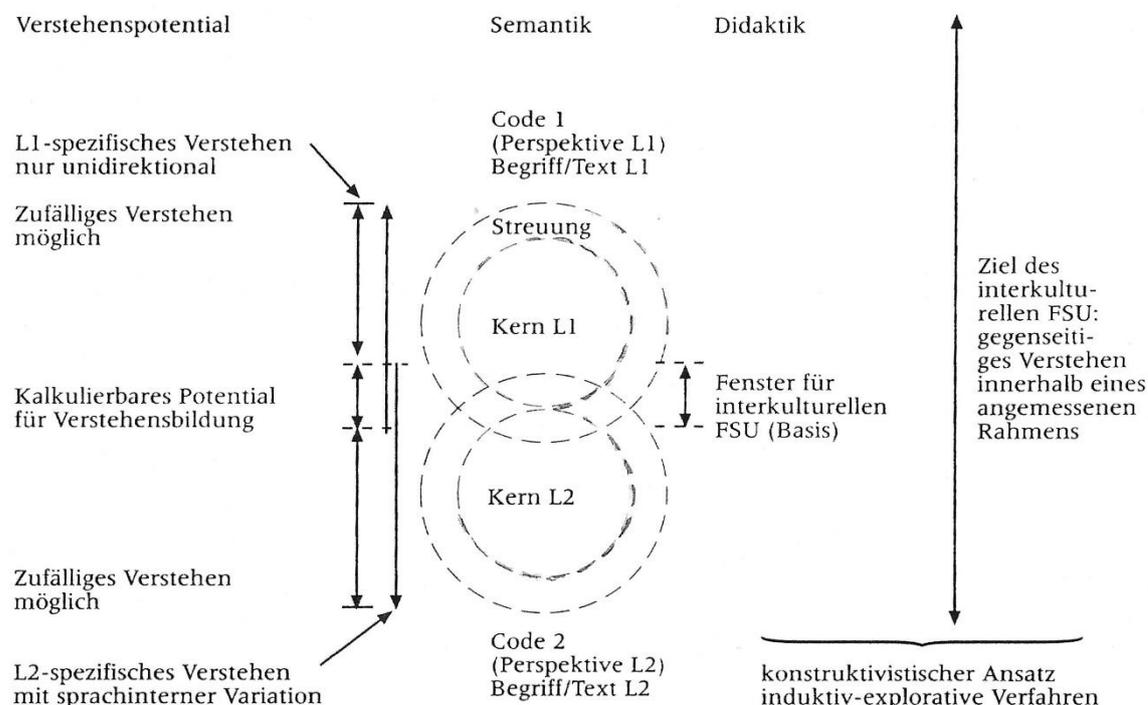


Abb: 3.1. Vereinfachtes Model interkulturellen Verstehens im Fremdsprachenunterricht (Roche, 2001, S. 51)

Das Schema von Roche zeigt vorerst eine eingegrenzte Schnittmenge von Ähnlichkeiten in hermeneutischen Prozessen, welche zur Erweiterung des Verstehenshorizontes und letztlich zu Interkultureller Kompetenz führt. Im Weiteren stellt er Vorgehensweisen vor, um den Prozeß eines zunehmenden Verständnisses im Fremdsprachenunterricht herbeizuführen. Diese sind:

- Durch die Thematisierung kulturübergreifender Ereignisse, etwa die internationale Friedensbewegung, den internationalen Terrorismus oder die internationale Umweltbewegung.
- Durch die Behandlung universeller Ereignisse oder Texte, wie sie in grundlegenden Dokumenten ihren Ausdruck finden, etwa in Gesetzestexten oder religiösen Texten (vgl. Hall 1959, Brake et al. 1992, Trompenaars 1993).
- Durch die Konfrontation mit (mehr oder weniger) gegensätzlichen Strukturen in den beteiligten Sprachen und Kulturen, inklusive stereotypischer Vorstellungen (vgl. Müller-Jacquier 1981) (Roche, 2007, S. 41).

Abschließend kann gesagt werden, dass eine Person, welche interkulturell kompetent ist, ist sich seiner und der fremden Kultur bewusst. Dies bedeutet die Person hat ein Wissen über das sozialpolitische System seines Eigenen und des Gegenübers. Begegnet anderen Kulturen und deren Angehörigen mit Respekt und ist “kontaktfreudig, offen, flexibel, geduldig, empathisch und neugierig”. Außerdem verfügt es über die Fähigkeit “zur Perspektivenübernahme, Konfliktlösung und Lernbereitschaft” (Kramer, 2015, S. 33-34). Interkulturelle Kompetenz ist letztendlich eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede.

3.6.1. Interkulturelle Sensibilität

In der Forschung wird interkulturelle Kompetenz wiederholt in drei Dimensionen unterteilt. In eine affektive, eine kognitive und eine behaviorale. Es wird davon ausgegangen, daß diese drei Dimensionen ausgeprägt sein müssen, damit eine Person angemessen und erfolgreich mit Personen aus anderen Kulturen in Interaktion treten kann (Fritz, W., et al., S. 2). Auch Chen und Starosta unterscheiden drei grundsätzliche Komponenten der interkulturellen Kompetenz. Diese drei Komponenten beinhalten nochmals zahlreiche weitere Eigenschaften und Fähigkeiten, welche von Fritz et.al wie folgt beschrieben werden:

- Die affektive Komponente interkultureller Kompetenz beschreiben die Autoren mit dem Konzept der interkulturellen Sensibilität (*Intercultural Sensitivity*). Das Model der interkulturellen Sensibilität (...) umfaßt die Fähigkeit einer Person, positive emotionale Signale vor, während und nach interkulturellen Interaktionen zu empfangen und auch zu senden. Die Autoren gehen davon aus, daß diese positiven emotionalen Signale dazu beitragen, kulturellen Unterschieden mit Respekt und Anerkennung zu begegnen. Interkulturelle Sensibilität basiert auf den folgenden Eigenschaften: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Aufgeschlossenheit, Unvoreingenommenheit und soziale Entspantheit
- Die kognitive Komponente interkultureller Kompetenz wird durch das interkulturelle Bewußtsein (*Intercultural Awareness*) definiert. Das Teilkostrukt bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, andere Kulturen verstehen und erklären zu können.
- Die interkulturelle Geschicklichkeit (*Intercultural Adroitness*) bildet die behaviorale Komponente interkultureller Kompetenz. Sie umfaßt das Vermögen einer Person, in der Interaktion mit Personen aus einer anderen Kultur die eigenen Kommunikations- und Handlungsziele zu erreichen. (Fritz, W. et al., S. 3-5).

Chen und Starosta (2000, S. 12) erklären das Konzept der interkulturellen Sensibilität in fünf Dimensionen. Diese sind: Engagement in interkulturellen

Interaktionen, Respekt vor kulturellen Unterschieden, Selbstsicherheit in interkulturellen Interaktionen, Freude an interkulturellen Interaktionen und Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen. Der Inhalt dieser Dimensionen wird unten erläutert.

- Die Dimension Engagement in interkulturellen Interaktionen umfasst die Aufgeschlossenheit, aktive Teilnahme und positive Einstellungen in interkulturellen Interaktionen.
- Die Dimension Respekt vor kulturellen Unterschieden analysiert die Toleranz vor kulturellen Unterschieden und die Achtung vor anderen Kulturen.
- Mit der Dimension Selbstsicherheit in interkulturellen Interaktionen soll erfasst werden, wie selbstsicher und gesellig die Person in interkulturellen Interaktionen ist.
- Die Dimension Freude an interkultureller Interaktion beschreibt, wie wohl sich die Person in interkulturellen Situationen fühlt.
- Die Dimension Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen fragt nach der Fähigkeit, sich in interkulturellen Interaktionen sensibel und aufmerksam zu verhalten (Graf, 2004, S. 72)

In weiteren Definitionen gilt interkulturelle Sensibilität (...) als der Grad der Empfindlichkeit gegenüber Reizen aus fremden Kulturen und wird im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz als Voraussetzung für effektive interkulturelle Interaktion beschrieben (Treichel, 2011, S. 298 zit. nach Zenz 2020, S. 2). Schneider versteht unter Interkultureller Sensibilität das „Erfassen, Reflektieren und Verstehen der fremd- und eigenkulturellen Werte, Normen, Sitten, Gebräuche, Verhaltensregeln, Menschen- und Weltbilder“ (Schneider, 2005, S. 6 zit. nach Zenz 2020, S. 2). Brinkmann beschreibt interkulturelle Sensibilität als einen wesentlichen interkulturellen Kompetenzaspekt, welche als eine Voraussetzung für die effektive und interkulturelle Interaktion beschrieben wird (Brinkmann, 2001, S. 298). Zusammenfassend ist interkulturelle Sensibilität „neben interkulturellem Bewusstsein und interkulturellem Geschick eine der drei Kernkomponenten der interkulturellen Kompetenz“ (Zenz, 2020, S. 3).

3.6.2. Interkulturelle Kommunikation

Kommunikation ist das wohl wichtigste Mittel zur Verständigung zwischen Menschen. Durch sie werden Informationen ausgetauscht, Aufforderungen gemacht oder über Gefühle gesprochen. Und natürlich wird auch eine Reaktion erwartet. Kommunikation ist also auf Wechselseitigkeit angelegt, wodurch die

Kommunikationspartner den Kontakt zueinander halten. Nach Schugk ist Kommunikation ein Austausch von Informationen und Zeichen zwischen Empfänger und Sender, welche diese Rollen gegenseitig in Anspruch nehmen können (Schugk, 2004, S. 11). Piepho beschreibt das globale Lehrziel von Kommunikationsfähigkeit wie folgt:

Kommunikationsfähigkeit ist ein Lehrziel, dessen Bedingungen und Begründungen ausserhalb von Schule liegen und dessen Ergebnisse wiederum erst ausserhalb der Schule wirksam werden. Sie soll in Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft verstärken und schrittweise ihre rezeptiven, produktiven und einsichtigen Sprachverwendungen daraufhin trainieren, an der linguistischen und soziokulturellen Realität Deutsch im Inland und im Ausland teilzuhaben und teilzunehmen (Piepho 1983, 31, zit. nach Nadori 1995, S. 32).

„Als Grundkriterium für die interkulturelle Kommunikation wird die Verwendung einer zweiten oder fremden Sprache durch mindestens einen der beteiligten Kommunikationspartner angesehen“ (Kumpfert, 1997, S.288). Die Kommunikationspartner verfügen über ein soziokulturelles Wissen über die Welt, welches sie in die Kommunikation hinzuziehen. Dabei werden Normen, Wertvorstellungen und Konventionen in die Interaktion miteinbezogen. Diese stellen zum einen das Eigene und zum anderen das Fremde dar, die bei einer interkulturellen Kommunikation aufeinandertreffen (Kumpfert, 1997, S.288). Die Partner sind sich dabei der Tatsache bewusst, dass der jeweils andere „anders“ ist und dass man sich wechselseitig als „fremd“ erlebt (Maletzke, 1996 S. 37). Die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist daher nicht nur aufgrund unterschiedlicher Sprachen schwierig, sondern auch, weil die jeweiligen kulturellen Standards den Ablauf der Kommunikation beeinflussen. Daher ist für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation von entscheidender Bedeutung, dass man sich dieser Verschiedenheiten bewusst ist (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 11). Paul Watzlawick betont die ‘Doppelbödigkeit’ jeder Kommunikation: Kommunikation wird auf einer Inhalts- und Beziehungsebene aufgebaut. Die Inhaltsebene vermittelt die Daten und die Beziehungsebene weist vor, wie diese Daten aufzufassen sind (Auernheimer, 2016, S. 110). Die Hauptstörungsquellen in einer interkulturellen Kommunikation ist nach Auernheimer, auf der “Beziehungsseite” zu suchen.

Die in der einschlägigen Literatur geschilderten Beispiele für Kommunikationsstörungen, meist durch differente Kulturmuster bedingt, betreffen fast immer die Beziehung, weil jemand zum Beispiel Formen der Höflichkeit oder Tabus verletzt. Dazu kommt, dass Beziehungsbotschaften überwiegend nonverbal ausgetauscht werden. Gerade die

Bedeutung von Mimik und Gestik, Blickkontakt, sprachlicher Intonation, räumlicher Distanz, um nur einiges zu nennen, ist aber ebenso hochgradig kulturspezifisch wie 'unbewusst' (Auenheimer, 2016, S. 110).

Ndong stellt die Frage, ob die Begegnung mit der Fremdheit oder der Fremdkultur nur ein Zeichen von Interesse ist und verneint diese Frage in dem er erklärt, dass dies nicht nur ein Zeichen von Interesse an der Fremde, sondern auch ein Bedürfnis nach Vielfältigkeit oder nach Buntheit ist (Ndong, 1993, S. 30). Die Andersartigkeit der Kulturen muss in der Kommunikation als wichtiger Bestandteil gesehen werden. Die Kommunikation mit den Anderen ist unsere einzige Möglichkeit, mehrere Leben und dadurch viele Geschichten zu haben: und zwar nicht nur die – simultane – Kommunikation mit gleichzeitigen Anderen, sondern auch die –historische- Kommunikation mit Anderen anderer Zeiten und fremder Kulturen, wobei ihre bunte Andersartigkeit gebraucht wird und wichtig ist, die in der Kommunikation nicht getilgt, sondern gepflegt und geschützt werden muss (Ndong, 1993, S. 30).

Ausgehend von häufigen Geschehnissen in interkulturellen Situationen entwickelte Auernheimer ein Orientierungsmodell für die interkulturelle Kommunikation, bestehend aus vier Dimensionen, die die Erwartungshaltung der Kommunikationspartner beeinflussen können:

- Machtasymmetrien
- Kollektiverfahrungen
- Fremdbilder (Stereotypen, Vorurteile)
- Differenz der Codes (Scripts, Kulturstandards) (Auernheimer, 2016, S. 111)

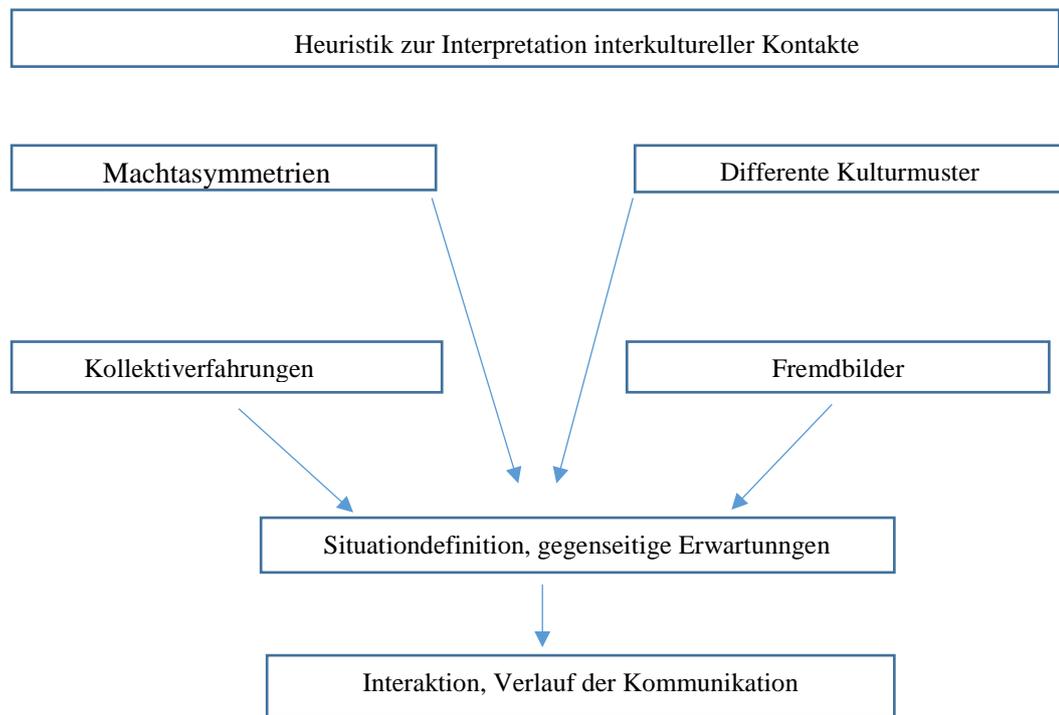


Abb.:3.2. Dimensionen von interkultureller Kommunikation nach Auernheimer (2016, S. 111).

Laut diesem Schema hat jeder Kommunikationspartner eine konkrete und kulturgeprägte Meinung zu Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Kulturmustern und Fremdbildern. Wodurch zwischen den Kommunikationspartnern gegenseitige Erwartungen entstehen und Kommunikationssituationen bestimmt werden, die wiederum für den Verlauf der Kommunikation entscheidend sind.

Interkulturelle Kommunikation kann in dem gegenseitigen Verstehen, dem Verständnis für die andere, fremde Kultur ausgedrückt werden. „Voraussetzung ist das Kennenlernen der fremden Kultur“ (Uhlisch, 1995, S. 233-234). Indem das Neue mit Hilfe des schon Bekannten identifiziert wird, finden bewußte oder unbewußte Prozesse einer interkulturellen Kommunikation statt. Interkulturelle Kommunikation kann zum Erfolg führen, wenn die Partner in der Kommunikation die unterschiedlichen kulturellen, Gegebenheiten und Voraussetzungen mit Fremdsprachenkompetenz und interkultureller Kompetenz ausgleichen können.

3.6.2.1. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht

Durch das Erlernen einer Fremdsprache erlebt man neue Kulturen. Man beschäftigt sich nicht nur mit dem Auswendiglernen von Vokabeln und den Redemitteln, sondern auch mit der Kultur, in der die jeweilige Sprache gesprochen wird. Gerade heute, wo verschiedene nationale Kulturen in einem engen Verhältnis zueinander stehen ist ein Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen keine Seltenheit mehr. Aber um die kulturellen Grenzen zu überwinden braucht der Lerner zielkulturelles Wissen sowie auch Fähigkeiten zum interkulturellen Handeln. Nur so können Einblicke in den Alltag anderer Menschen, in ihre Traditionen und Denkweisen erhalten werden. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Ausbildung interkultureller Kompetenz ist die Kommunikation zwischen Menschen aus anderen Kulturen.

Krumm erwähnt, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts und des Deutschunterrichts darin besteht „die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen“ (Krumm, 1994, S.23).

In der Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik wird das Interkulturelle, das zwischen den Kulturen Liegende erforscht und beschrieben. Dabei ist interkulturelle Kommunikation keine unvoreingenommene Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen. Die Sprache spielt in der interkulturellen Kommunikation eine entscheidende Rolle, aber auch Einstellungen und Vorurteile sind in der Kommunikation wesentlich. Darüber hinaus ist das Bestreben sich mit der fremden Kultur auseinanderzusetzen eine unumgängliche Bedingung (Stephan Merten, 1997, S. 93). Delanoy betrachtet die zu erlernende Fremdsprache als Instrument interkultureller Verständigung. Er postuliert „Fremdsprachenunterricht ist daher aufgefordert, auf der Basis fremdsprachlichen Handelns Möglichkeiten und Probleme interkultureller Kommunikation erlernbar zu machen, um interkulturelles Verstehen und interkulturelle Verständigung zu fördern“ (Delanoy, 1995, S 284).

Volker Hinnekamp beschreibt die Beziehung zwischen Kultur und Kommunikation wie folgt: „Kulturelles“ spiegelt sich in der Kommunikation wieder. (...) Gemeinsame Kulturteilhabe erleichtert die Kommunikation, unterschiedliche Kulturteilhabe erschwert sie. Treten Teilhaber unterschiedlicher Kulturen miteinander in Kommunikation, dann können Probleme entstehen, die ursächlich mit der unterschiedlichen Kulturteilhabe verknüpft sind“ (Hinnekamp 1990, S. 46-47). Kumpfert betont die Notwendigkeit der

Bereitschaft, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen und es anzunehmen. “Mißverständnisse können beim Fehlen dieser Bereitschaft zur Distanz führen” (Kumpfert 1997, S.292). Somit ist es in erster Line das Ziel des Fremdsprachenunterrichts “dem Lerner bewußtzumachen, daß Mißverständnisse in der interkulturellen Kommunikation unvermeidbar sind. Der Lerner sollte für solche Situationen sensibilisiert werden, um aufgetretene Mißverständnisse erkennen und bewältigen zu können” (Kumpfert, 1997, S. 289).

Nach Kaikkonen ist den Lernern durch Erziehung und Unterricht die Fähigkeit, mit fremden Kulturen in Frieden und Anerkennung zu leben mit auf den Weg zu geben. Nach ihm setzt eine gemeinsame Verständigungsbasis zwischen Kommunikationspartnern unterschiedlicher Kulturen folgendes voraus:

- (1) gewisses Grundwissen über Zielsprache und –kultur
- (2) Fähigkeit zu einem ähnlichen Denken oder empathische Fähigkeit, auf die Denkweise eines anderen einzugehen.
- (3) offene Haltung dem Fremden gegenüber
- (4) eine hinreichende Verstehenskompetenz in der fremden Sprache
- (5) Gelegenheit, vor der Begegnung mit einem Muttersprachler die eigene Kommunikationsfähigkeit zu überprüfen und positive Rückmeldung davon zu gewinnen
- (6) entgegenkommende Grundeinstellung des Muttersprachlers (oder desjenigen, der besser die gemeinsame fremde Sprache beherrscht). Der Kommunikationspartner mit schwächeren Sprachkenntnissen braucht oft Unterstützung, Ermunterung und Hinweise des Erfahreneren (1994, S.58).

Somit bedeutet interkulturelle Kommunikation nicht nur eine Kommunikation zwischen einer Person der Kultur A und einer Person der Kultur B, sondern “Interkulturelle Kommunikation bedeutet vielmehr das Aufeinandertreffen einer Vielzahl von Faktoren, die das Menschsein bestimmen (...)” (Merten, 1997, S. 93).

Yürük weist für die Aneignung der interkulturellen Kommunikation auf die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts hin: “Interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten zu erwerben, sollte nicht nur bedeuten, die Merkmale einer Kultur zu kennen. Es ist notwendig, alle Kommunikationsstile und -verhalten dieser Kultur zu kennen. Fremdsprachenunterricht ist eine der am besten geeigneten Umgebungen zum Erlernen interkultureller Kommunikation” (Yürük, 2020, S. 96).

Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Vernetzungen bewirken, dass die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen immer bedeutender wird. Zwischenmenschliche und wohlweisliche Kommunikation gewinnt sowohl im

Berufsleben wie auch im Privatleben immer mehr an Bedeutung. Somit, wird es immer wichtiger, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Sprache dient diesbezüglich als ein Elementares Werkzeug. Lewandowski betont die Funktion der Sprache in der Kommunikation wie folgt:

„Sprache ist die Voraussetzung für kommunikativen Kontakt, die notwendige Bedingung für die Aneignung von Kenntnissen über die Welt, für die Gliederung und Strukturierung von Erfahrungen, für die Entwicklung der Persönlichkeit. (...) Kommunikation läßt sich als Prozeß beschreiben, der mit Hilfe von sprachlichen Zeichen Gesellschaft und Individuum zueinander in Beziehung bringt, als Prozeß der Verständigung zwischen Menschen. (...) Menschliche Kommunikation läßt sich am besten als Prozeß des Sich-Verständlichmachens und Verstandenwerdens, des gegenseitigen Verständigens und Verstehens begreifen.“
(Lewandowski 1991, S. 13)

Werner Hüllen betont die Priorität des neuen Paradigmas: „Interkulturelle Kommunikation ist das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Sie hat die „kommunikative Kompetenz“ seit jüngstem verdrängt“ (Hüllen, 1991, S. 8, zit. nach Tenberg, 1999, S. 65).

Was unter interkultureller Kommunikationsfähigkeit zu verstehen ist beschreibt Heinz Göhring, wie folgt: „Ein Fach DaF, das sich als interkulturelle Disziplin versteht, kann sich nicht darauf beschränken, neben Sprachlehre und Literaturvermittlung eine Landeskunde zu betreiben, die sich etwa in der Vermittlung von Wissen über Geographie, Geschichte und politische Institutionen, des Zielgebietes erschöpft. Das Ziel der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit (...) macht DaF zu einem auch kulturanthropologisch orientierten Fach. (Göhring, 1980, S. 83).

Mit der Entscheidung eine Fremdsprache zu lernen, ist anzunehmen, dass ein Einverständnis in Bezug auf die Minimalanforderungen interkultureller Kommunikation beim Lerner besteht. Hiervon ausgehend ist zu erwarten, dass bei einer gemeinschaftlichen Übereinstimmung der Einstellungen der Kommunikationspartner interkulturelle Kommunikation in künftigen metakommunikativen Aspekten, wie der Offenheit des Kommunikationsprozesses, Ambiguitätstoleranz, Dialektik der Vermittlung, Empathie usw. weiter erleichtert wird (Roche, 2001, S. 48). Roche stellt den Deckungsbereich für den Kommunikationsbeginn wie folgt dar:

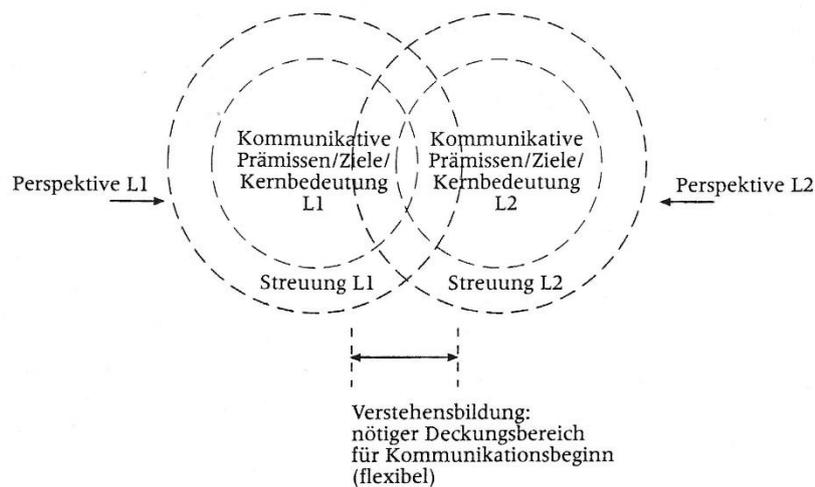


Abb: 3.3 Prämissen erfolgreicher interkultureller Kommunikation (Roche, 2001, S. 48)

Nach Roche ist Fremdsprachenunterricht so betrachtet „eine besondere, besonders günstige, Spielart interkultureller Kommunikation“ (Roche, 2001, S. 48). Interkulturelle Kommunikation findet im Sprachunterricht auf folgenden Ebenen statt:

- Zwischen Lehrbuch/-materialien und Lernern/Lehrern
- Zwischen den Lernern (zu Beispiel Lernern aus unterschiedlichen Ausgangskulturen)
- Zwischen Lernern Lehrern
- Zwischen der Gruppe und anderen Ressourcen/Kulturen (Roche, 2001, S. 49).

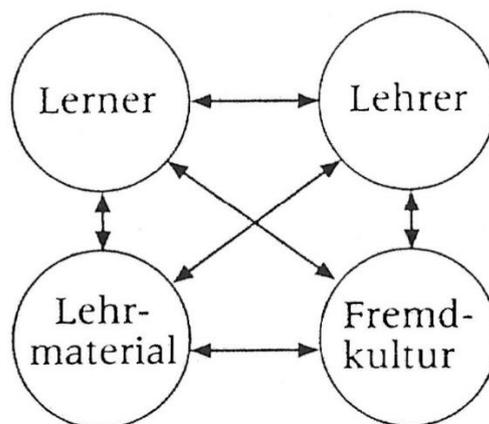


Abb: 3.4. An der interkulturellen Kommunikation im Unterricht beteiligte Faktoren (Roche, 2001, S. 49)

Die Konsense kann unter den im Unterricht beteiligten Faktoren, wie Lerner und Lehrer unterschiedlich entwickelt sein, was wiederum zu Verständnisschwierigkeiten und Verunsicherungen zwischen Lernern und Lehrern führt. Dies hätte eventuell zur Folge,

den gemeinsamen CODE, der für eine erfolgreiche Kommunikation erforderlich ist herzustellen (Roche 2001, S. 49).

Obwohl es nicht eindeutig ist, wie ein Verstehen gegenüber fremden Kulturen erreicht werden kann, ist dies einer der wichtigsten und zweifelsfreien Ziele des Fremdsprachenunterrichts weltweit. „In diesem Sinne soll der Fremdsprachenunterricht zu einer Reduktion kultureller STEREOYPE und zur Förderung von Toleranz, Empathie und gegenseitigem Verständnis beitragen“ (Roche, 2001, S. 154). Brière deutet darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht dabei einen expliziten interkulturellen Weg einschlagen solle wie folgt:

The real problem is not to know if the teaching of foreign cultures must adopt an intercultural approach-this is always the case – but if such an approach must remain implicit, unconscious of itself with all the risks involved, or must become explicit, openly expressed. Why not integrate such a movement in the teaching process itself? Why not explicitly recognize that the foreign culture teacher is also a teacher of American cultural consciousness? Students should always be made aware that they do not tackle the study of a foreign culture with a blank mind and that their own culture has instilled in the patterns of perception which are going to orient the way they look at the other (Brière, 1986, S. 204-205, in Roche, 2001, S. 154).

Der Fremdsprachenunterricht „öffnet den Blick für andere Kulturen und erklärt deren Sichtweisen, Werte, Normen und Haltungen, die das Zusammenleben der Menschen prägen (Davids, 1981, zit. nach Erdmenger, 1996, S. 19).

Abschließend soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Fremdsprachenunterricht vor Augen gehalten muss, dass unsere Welt immer schneller zu einem globalen Dorf zusammenwächst. Früher war die Begegnung mit einem Fremden eher Seltenheit, was aber heute zu unserem normalen Alltag dazu gehört. Es wäre nicht falsch zu behaupten, dass die Türkei sich in den letzten zehn Jahren als ein Transit- und Einwanderungsland entwickelt hat. Diese Situation bringt mit sich, daß diese Menschen mit einer anderen Sprache und einer anderen Kultur unsere Nachbarn sind oder sein können. Und diese dichte an Menschen mit unterschiedlichen Kulturen hat auch die Kommunikation mit ihnen immens erhöht. Ein interkultureller ausgerichteter Fremdsprachenunterricht kann dazu beitragen, die kommenden Generationen auf einen friedlichen und freundlichen Umgang mit anderen Nationen und Kulturen vorzubereiten und zugleich Verständigungsproblemen unter der gleichen Sprach- und Kulturgemeinschaft entgegenwirken.

VIERTER TEIL

4. EMPIRISCHE VORGEHENSWEISE

Im Folgenden wird die Arbeitsmethode, das Arbeitsdesign, die Arbeitsgruppe, das Datenerhebungsmittel, der Durchführungsprozess und die Datenanalyse dieser Arbeit näher beschrieben.

4.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesign

In dieser Forschung wurden zwei unterschiedliche Datenerfassungsinstrumente angewendet, die sowohl aus einer qualitativen als auch aus einer quantitativen Forschungstechnik bestehen. Eine quantitative Methode hat den Vorteil, eine große Menge an Daten einzusammeln, um sie hinterher vergleichen zu können, z.B. mit Hilfe eines Fragebogens (vgl. Ekiz, 2015, S. 116). Qualitative Forschung ist eine Forschungsmethode, bei der Datenerhebungsmethoden wie Beobachtung, Interview und Dokumentenanalyse verwendet werden und ein qualitativer Prozess verfolgt wird, um Wahrnehmungen und Ereignisse in der natürlichen Umgebung auf realistische und ganzheitliche Weise aufzudecken (vgl. Yıldırım u. Şimşek, 2006, S. 39). Hier steht die Person, welche in die Forschung miteinbezogen wird, mit dem jeweiligen Sein, Denken und Handeln im Mittelpunkt des Interesses. In der qualitativen Forschung wird der deterministische Ansatz nicht in den Vordergrund gerückt und es wird keine Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen Ereignissen hergestellt (Neuman, 2012, S. 224 zit. nach Karataş, 2015, S. 63-64). Die Daten liegen eher in Form von verbalen Aussagen als in Form von Zahlen vor. Daten werden hauptsächlich durch Interviews, Abschriften von Interviews, Feldnotizen, Dokumente usw. gesammelt (Uzuner, 1999, S. 180). Mehrere dieser Werkzeuge können gleichzeitig zur Bestimmung der Forschungsmethode verwendet werden, und es können Methoden Kombinationen eingesetzt werden, um die Untersuchung durch Anreicherung dieser Werkzeuge zu verbessern. Die qualitative Forschung erleichtert aufgrund seiner Flexibilität die Erstellung von Forschungsdesigns und die Durchführung der Forschung und ermöglicht die Entwicklung neuer Methoden und Ansätze in jeder Phase der Forschung sowie Änderungen des Forschungsdesigns je nach Situation (Karataş, 2015, S. 66).

Yıldırım und Şimşek erläutern, daß in der qualitativen Forschung häufig drei Arten von Daten gesammelt werden:

1. Daten zur Umgebung; Es bezieht sich auf die psychosozialen, kulturellen, demografischen und physischen Merkmale der Umgebung, in der die Forschung durchgeführt wird.
2. Prozessbezogene Daten; Es geht darum, was während der Forschung vor sich geht und wie sich diese Dinge auf die Forschungsgruppe auswirken.
3. Daten zu Wahrnehmungen; Es geht darum, was Einzelpersonen in der Forschungsgruppe über den Prozess denken (Yıldırım u. Şimşek, 2008, S. 40).

In der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Arbeit ging es darum, die Meinungen von Einzelpersonen zur Forschungsfrage zu sammeln. Das Interview ist eines der am häufigsten verwendeten Techniken zur Datenerfassung in der qualitativen Forschung (vgl. Tekin u. Tekin, 2006, S. 102). Die als Methode zur Datenerfassung im Rahmen der Forschung gewählte Technik ist das Leitfadeninterview.

Der Forschungsumfang umfasst angehende DaF-Lehrer, die im Sommersemester 2018/2019 an der Pädagogischen Fakultät an der Abteilung für Fremdsprachen im Programm "Lehramt Deutsch als Fremdsprache" eingeschrieben sind. Das Programm für Lehramt Deutsch als Fremdsprache ist Teil der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität und das Studium dauert in der Regel acht Semester.

4.2. Arbeitsgruppe

4.2.1. Quantitative Untersuchung

An der quantitativen Untersuchung, welche aus einem Fragebogen besteht, haben im Sommersemester 2018/2019 Studierende die im ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität studieren teilgenommen. Insgesamt nahmen 175 Studierende an der Befragung teil. Die Verteilung der Studierenden nach Studienjahr ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4. 1. Verteilung der Studierenden nach Studienjahr

Studienjahr	N	%
1.Studienjahr	52	29,7
2. Studienjahr	49	28.0
3.Studienjahr	36	20.6
4. Studienjahr	38	21.7
Insgesamt	175	100

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, nahmen an der quantitativen Forschung 52 Studenten aus dem 1. Studienjahr (29.7 %), 49 Studenten aus dem 2. Studienjahr (28.0 %), 36 Studenten aus dem 3. Studienjahr (20.6 %) und 38 Studenten aus dem 4. Studienjahr (21.7 %) an der Studie teil.

4.2.2. Qualitative Untersuchung

Für das Leitfadeninterview wurden Studierende die im ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität studieren herangezogen. An der qualitativen Untersuchung, haben insgesamt 20 Studierende teilgenommen.

Tabelle 4.2. Verteilung der Studierenden nach Studienjahr

Studienjahr	N	%
1. Studienjahr	5	25
2. Studienjahr	5	25
3. Studienjahr	5	25
4. Studienjahr	5	25
Insgesamt	20	100

4.3. Datenerhebungsmittel

Empirische Untersuchungen können einerseits mit einer quantitativen andererseits mit einer qualitativen Forschungsmethode durchgeführt werden. Genauso ist eine Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung möglich. Es wird empfohlen in einer wissenschaftlichen Forschung unterschiedliche Techniken (Beobachtung und Interview) und Daten (quantitativ und qualitativ) gemeinsam zu verwenden, um dieselbe Forschungsfrage zu beantworten (Silverman, 1993, S. 156, zit. nach Türnükli, 2000). Somit kann die Genauigkeit der durch eine Technik erhaltenen Daten durch eine andere Technik getestet und verifiziert werden. Für die Datensammlung dieser Arbeit wurde solch eine Kombination herangezogen und diesbezüglich ein Fragebogen und ein Leitfadeninterview angewandt. Die Datenerhebung zum Fragebogen und zum Leitfadeninterview wird im Folgenden beschrieben.

4.3.1. Der Fragebogen

Bei jeder Umfrage ist die Auswahl der Fragen der wohl schwierigste und wichtigste Schritt. Ohne eine sinnvolle Fragestellung kommt es zu einer willkürlichen Ansammlung von Aussagen, die sich nur äußerst schwer in einem brauchbaren Ergebnis zusammenfassen lassen. Um zu einer aussagekräftigen Darstellung der Datenerhebungsmittel zu kommen wurde der Fragebogen mit drei Feldexperten besprochen und deren Ratschläge und Empfehlungen bei der Erstellung des Fragebogens in Betracht gezogen und nach notwendigen Korrekturen für die Feldforschung fertiggestellt. Die Fragen sind in Anlehnung an die fünf Faktoren von Chen und Starostas Modell für interkulturelle Sensibilität klassifiziert worden. Diese sind: 1. Respekt vor kulturellen Unterschieden, 2. Interaktionsfreude, 3. Interaktionsaufmerksamkeit 4. Interaktionsengagement, und 5. Selbstvertrauen (Chen und Starosta, 2000, S.12). Der tatsächlichen Umfrage ging ein Pretest voraus. Eine Miniumfrage dient dem vorzeitigen Erkennen von Problemen in Bezug auf die Auswahl der Fragen, deren Formulierung und den zu erwartenden Zeitrahmen, den ein Befragter benötigt, um einen Fragebogen zu beantworten. Außerdem bietet dies dem Untersuchenden Erfahrung beim Vorstellen des Fragebogens und kann somit auch an den Reaktionen der Befragten ablesen, ob ihnen die Motivation zur ausführlichen Beantwortung der Fragen gegeben wurde (Sudman u. Bradburn, 1982, S. 281-286).

Für den Pretest wurden Studierende aus dem ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr herangezogen. Es wurde darauf hingewiesen, daß es sich um einen "Probetest" handelt, es jedoch wichtig sei, diesen so gut wie möglich auszufüllen. Aus den Ergebnissen des Pretests ergab sich, daß die Befragten keine Schwierigkeiten hatten, den Fragebogen auszufüllen und die durchschnittliche Zeit, die zum Ausfüllen benötigt wurde etwa 10 bis 15 Minuten betrug. Laut dem Pretest ist es gelungen, den Fragebogen so zu gestalten, daß er verständlich und leicht auszufüllen ist. Die statistische Auswertung des Pretests erwies sich als ausreichend informativ. Auf Grund dessen mußten keine Veränderungen in Bezug auf die Fragestellung und die Anordnung der Fragen gemacht werden.

4.3.2. Das Leitfadeninterview

Zum Zweck der vorliegenden Arbeit hat sich das Leitfadeninterview als geeignet erwiesen. In einem Leitfadeninterview können die Fragen offener verfasst werden als in einem standardisierten Interview und es können Erzählaufforderungen gestellt werden. Sie können bestimmte Problembereiche oder spezifisch einzelne Aspekte eines Problems beleuchten. Wodurch aber keine Antworten erwartet werden, welche einem kategorialen Typ eingeordnet werden und es das Ziel ist, zusammenhängende Darstellungen und Argumentationen der Befragten anzuregen (Weischer, 2007, S. 273).

Der Hauptzweck der Interviewtechnik besteht normalerweise nicht darin, eine Hypothese zu testen. Im Gegenteil, es wird versucht, die Erfahrungen der Interviewten zu verstehen und wie sie diese Erfahrungen wahrnehmen zu erfassen. Der Forscher versucht, durch die Interviewtechnik in die innere Welt der interviewten Person einzutreten und Ereignisse aus ihrer Perspektive zu verstehen (vgl. Patton, 1987, S. 109 zit. nach Türnüklü, 2000, S. 544, Tekin u. Tekin, 2006, S. 102). Die Interviewtechnik wird verwendet, um Informationen über die Einstellungen und Verhaltensweisen von Personen zu verschiedenen Themen zu erhalten. Mit der Interviewtechnik ist es möglich vertrauliche Ansichten aufzudecken, die mit anderen Forschungstechniken nicht erreicht werden können.

Beim Leitfadeninterview hat der Interviewer die Fragen im Voraus vorbereitet, die Antworten auf die Fragen sind jedoch unbefristet. Diese Funktion des Leitfadeninterviews bietet dem Teilnehmer während des Interviews teilweise Flexibilität und ermöglicht es dem Forscher, innerhalb der Grenzen des Forschungsthemas zu

handeln. Die wichtigste Annehmlichkeit, die das Leitfadeninterview dem Forscher bietet, besteht darin, dass sie systematischere und vergleichbarere Informationen liefert, da das Interview auf der Grundlage des zuvor erstellten Interviewprotokolls fortgesetzt wird (Yıldırım und Şimşek, 1999, S. 283). Insofern kann gesagt werden, dass es sich um eine Forschungstechnik handelt, die für pädagogische Studien geeignet ist.

Die Fragen des Leitfadeninterviews wurden in Anlehnung an das interkulturelle Sensibilitätsmodell von Chen und Starosta (2000, S. 12) formuliert und die Fragen hinsichtlich der fünf Faktoren 1. Respekt vor kulturellen Unterschieden, 2. Interaktionsfreude, 3. Interaktionsaufmerksamkeit 4. Interaktionsengagement und 5. Selbstvertrauen klassifiziert.

4.4. Durchführungsprozess

4.4.1. Der Fragebogen

Nach dem Vorstellen des Forschungsprojekts und der Einholung der Erlaubnis von der Ethikkommission, wurde die Umfrage und das Leitfadeninterview im Sommersemester 2018/2019, durchgeführt. Das Vorhaben wurde mit dem Einverständnis der Lehrbeauftragten in ihren Lehrveranstaltungen vorgestellt, mit dem Ziel freiwillige Studierende für das Ausfüllen des Fragebogens zu gewinnen. Insgesamt haben sich 175 Studierende bereit erklärt den Fragebogen auszufüllen. Davon waren 52 im ersten, 49 im zweiten, 36 im dritten und 38 im vierten Studienjahr. Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Studierenden, stellte das Studienjahr dar. Dabei war es das Ziel, eine Vielfaltigkeit von individuellen Gesichtspunkten zu erlangen. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Fragen im Fragebogen bewusst auf Türkisch formuliert wurden, um eventuelle Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen.

4.4.2. Das Leitfadeninterview

Nach dem Ausfüllen der Fragebögen wurde den Studierenden erklärt, daß für die weiterführende Forschung je fünf Studierende aus jedem Studienjahr benötigt werden und gefragt, wer bereit wäre teilzunehmen. Im Folgenden wurde den Studierenden, welche sich freiwillig gemeldet haben in einer Form einer kleinen Versammlung das Forschungsvorhaben kurz erklärt und die Termine für die Interviews festgelegt. Außerdem wurden die Studierenden über das Datenschutzgeheimnis und über den vertraulichen Umgang mit dem aufgezeichneten Material aufgeklärt und um ihr

Einverständnis gefragt und eine Einwilligung der Studierenden an der Forschung eingesammelt.

Die Interviews mit den 20 Studierenden fanden in den freien Unterrichtsräumen der Universität statt. Um eine lockere und vertraute Atmosphäre zu schaffen, aussagekräftige Antworten zu erhalten und um Sprachschwierigkeiten vorzubeugen erfolgte das Interview auf Türkisch. Auch wurde den Studierenden mitgeteilt, daß die Antworten zum Interview streng vertraulich sind und ihre Namen in der Arbeit nicht erwähnt werden.

4.5. Datenanalyse

4.5.1. Der Fragebogen

Die im Rahmen der Untersuchung erhaltenen quantitativen Daten wurden mit dem statistischen Auswertungsprogramm IBM SPSS 25 analysiert. Im Rahmen der Normalverteilungsbedingungen wurden Häufigkeit, Prozentsätze, Mittelwert und Standardabweichungen untersucht.

Entsprechend den Variablen Geschlecht, Studienjahr, Ort an dem das Gymnasium absolviert wurde (Großstadt/Landkreis), Dauer des DaF-Unterrichts, Bildungsstand der Mutter, Bildungsstand des Vaters, Leben im Ausland, Schulbesuch im Ausland, Teilnahme am Erasmusaustauschprogramm, Auslandsreisen, im Glauben sein, die Möglichkeit zu finden Deutsch im beruflichen wie im täglichen Leben anwenden zu können und das Studium Lehramt Deutsch als Fremdsprache bereitwillig gewählt zu haben wurde ein unabhängiger Stichproben-t-Test angewendet, um festzustellen, ob es in Bezug auf diese Teilfragen einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer gab. Darüber hinaus wurde eine einseitige-Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt, um festzustellen, ob zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer je nach Studienjahr und dem Bildungsstatus ihrer Eltern ein signifikanter Unterschied besteht. Weil die als unabhängige Variable bestimmte Variable (erstes, zweites, drittes und viertes Studienjahr) aus zwei oder mehr Gruppen besteht (vgl. Kalaycı, 2008, S. 74). Demzufolge testet der einseitige-Anova-Test, ob es einen Unterschied zwischen den Mittelwerten in der abhängigen Variable (interkulturelle Sensibilität) nach diesen Gruppen gibt (vgl. Kalaycı, 2008, S. 132). Das Signifikanzniveau wurde in den durchgeführten Analysen als $p = 0,05$ bestimmt. Die Benferroni-Korrektur wurde verwendet, um die Möglichkeit von

Fehlern zu verringern, die bei mehreren Vergleichen zu signifikanten Ergebnissen führen können.

4.5.2. Ergebnisse der Zuverlässigkeitsanalyse zum Fragebogen

Zuverlässigkeitsanalysen der in der Studie verwendeten interkulturellen Sensibilitätsskala und der Unterdimensionen der Skala wurden durch Berechnung der Cronbach-Alpha-Koeffizienten durchgeführt. Der Cronbach-Alpha-Koeffizient zeigt die interne Zuverlässigkeit der Skala und der Koeffizient sollte einen Wert von 0,70 und höher haben (Pallant, 2001). Für die, in der Studie verwendete Sensibilitätsskala gibt es insgesamt 29 Items, 6 Items in Bezug auf Respekt vor kulturellen Unterschieden, 7 Items in Bezug auf Interaktionsfreude, 6 Items in Bezug auf Interaktionsaufmerksamkeit, 5 Items in Bezug auf Interaktionsengagement und 5 Items in Bezug auf Selbstvertrauen (Chen und Starosta, 2000, S. 12). Die Zuverlässigkeit der Sensibilitätsskala wurde unter Verwendung des Cronbach-Alpha-Koeffizienten berechnet, und eine ähnliche Berechnung wurde für die Subdimensionen des Fragebogens angewendet.

Tabelle 4.3. Zuverlässigkeitskoeffizienten des Fragebogens und ihrer Subdimensionen

	Cronbach Alpha Koeffizient	Cronbach Alpha- Koeffizient der Subdimensionen	Anzahl der Items
Skala	.942	.947	29
Subdimension: Respekt vor kulturellen Unterschieden	.869	.879	6
Subdimension: Interaktionsfreude	.886	.892	7
Subdimension: Interaktionsaufmerksamkeit	.813	.820	6
Subdimension: Interaktionsengagement	.760	.773	5
Subdimension: Selbstvertrauen	.770	.791	5

Als Ergebnis der Zuverlässigkeitsanalyse wurde der Cronbach-Alpha-Koeffizient der interkulturellen Sensibilitätsskala als 0,942 bestimmt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der Cronbach-Alpha-Koeffizient der Subskalen des Fragebogens .869 für Respekt vor kulturellen Unterschieden, .886 für Interaktionsfreude, .813 für Interaktionsaufmerksamkeit, .760 für Interaktionsengagement und .770 für Selbstvertrauen beträgt.

4.5.3. Das Leitfadeninterview

Der Prozess der Datenerfassung in der qualitativen Forschung ist mit relativ unterschiedlichen Herausforderungen verbunden. Die Hauptschwierigkeit ist jedoch der Bewertungs- und Analyseprozess dieser gesammelten Daten. Nach Wolcott (1994) gibt es drei Ansätze zur Datenanalyse für die qualitative Forschung.

- Der erste Ansatz besteht darin, dem Leser die Daten mit einem beschreibenden Ansatz zu präsentieren, indem er der ursprünglichen Form der gesammelten Daten so weit wie möglich treu bleibt und bei Bedarf direkt von den an der Forschung beteiligten Personen zitiert.
- Der zweite Ansatz besteht darin, eine „systematische Analyse“ durchzuführen, um Ursachen und erklärende Ergebnisse zu erzielen, einschließlich des ersten Ansatzes.
- Im dritten Ansatz nimmt der Forscher, den ersten und zweiten Ansatz als Basis. Darüber hinaus handelt es sich um einen gemischten Ansatz, wobei der Forscher seine eigenen Kommentare in den Datenanalyseprozess einbezieht.

Diese Klassifikation von Wolcott (1994) wird in der Literatur als "deskriptive Analyse" und "Inhaltsanalyse" bezeichnet.

Die in der deskriptiven Analyse erhaltenen Daten werden unter zuvor festgelegten Titeln (z. B. Themen) zusammengefasst. In der deskriptiven Analyse können direkte Zitate aufgenommen werden, um die Ansichten der Befragten oder beobachteten Personen widerzuspiegeln. Auf diese Weise werden ausgeprägte Ansichten der Befragten reflektiert (Altunışık, Çoşkun u. Bayraktaroğlu 2012, S. 324). Die zu diesem Zweck erhaltenen Daten werden zunächst systematisch und klar beschrieben. Anschließend werden diese Beschreibungen erklärt und interpretiert, Ursache-Wirkungs-Beziehungen untersucht und Schlussfolgerungen gezogen.

Das Leitfadeninterview besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurden Informationen zu den personenbezogenen Daten eingeholt, um ein Profil der Studierenden zu erhalten. Im zweiten Teil sind offene Fragen zum Zweck der Forschung und den grundlegenden Aspekten des Forschungsthemas gestellt worden.

Die Antworten der Studierenden auf die Fragen wurden während des Interviews mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen. Durch das Anhören dieser Tonaufnahmen wurden die Antworten der Studierenden unverändert als Text transkribiert. Das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse der Studie liegt auf den inhaltlichen Aspekten der Interviews. Infolgedessen wurde Entschieden eine wörtliche Übersetzung und Transkription ins Schriftdeutsche zu machen. Im Weiteren wurden die Rohdaten für jeden Interviewer in der Reihenfolge der Frage auf Tabellen übertragen. Der "Interviewtext" jedes einzelnen Studierenden wurde zeilenweisen in die Tabellen aufgenommen, und ein zusammenfassendes Thema für die Antwort des Studierenden erstellt, indem die Antworten der Befragten auf die relevante Frage bewertet wurden. Dieses zusammenfassende Thema wird mit "kurzen Phrasen und Schlüsselwörtern" angezeigt. Um keine Rückschlüsse auf die befragten Studierenden zu ermöglichen, erfolgt die Anonymisierung der Namen. Daher wird anstelle der Namen die Bezeichnung S1, S2 usw. gebraucht.

FÜNFTER TEIL

5. ERGEBNISSE

5.1. Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Die statistische Analyse der Daten in der Studie und die Testergebnisse der Hypothesen sind unter dieser Überschrift dargestellt. Zunächst wird auf die untersuchungsleitende Forschungsfrage eingegangen „Verfügen die angehenden DaF-Lehrer über ausreichende interkulturelle Sensibilität, um im Berufsleben interkulturelle Kompetenz in Form von Erziehung zum Frieden, zur Verständigung und Toleranz an ihre Schüler weiter zu vermitteln?“

Bei der Interpretation der Mittelwerte aus den von den Studierenden gegebenen Antworten zu den in der Studie verwendeten Skalenelementen wurde festgestellt, dass die interkulturelle Sensibilität der Studierenden in Bezug auf die Subdimensionen Respekt vor kulturellen Unterschieden und Interaktionsfreude höher waren als Interaktionsaufmerksamkeit, Interaktionsengagement und Selbstvertrauen. Hieraus ist zu entnehmen, daß die Studierenden offen gegenüber fremden Kulturen sind, aber in Bezug auf Interaktionsaufmerksamkeit, Interaktionsengagement und Selbstvertrauen teilweise zurückhaltend sind und im Kontakt mit Personen aus einer anderen Kultur Bedenken zeigen. Der höchste Durchschnittswert ergibt sich aus dem Item 10 „Ich möchte Freunde aus verschiedenen Kulturen haben“ und aus dem Item 5 „Ich respektiere die Unterschiede von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen“. Der niedrigste Durchschnittswert liegt beim Item 28 „Es ist eine Notwendigkeit, verschiedene Kulturen zu kennen“, und dem Item 20 „Ich kommuniziere mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Sozialen Medien“. Bei der Untersuchung der Punkte in der Skala, lagen die Durchschnittswerte zwischen 3,86 und 4,69. Die durchschnittliche Punktzahl liegt bei 4,36. Dies zeigt, dass die Studierenden ihre interkulturelle Sensibilität in der Nähe des Grads „Zustimmung“ zum Ausdruck bringen.

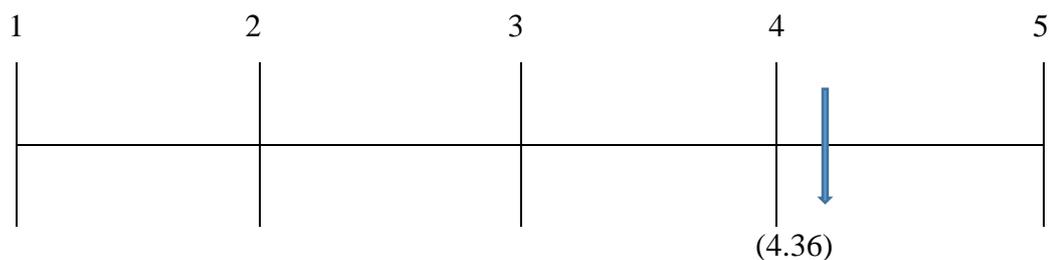


Abb.: 5.1. Durchschnittliche Punktzahl der Skala

Zusätzlich zu den Durchschnittswerten der Skala wurden die Durchschnittswerte der Subdimensionen der Skala berechnet, um zu bestimmen, welche Subkategorie der Skala eine größere interkulturelle Sensibilität bei den Studierenden aufwies. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 5.1. dargestellt.

Tabelle 5.1. Durchschnittswerte der Subdimensionen in der Skala

Subdimension der Skala	Durchschnittliche Punktezahl
Respekt vor kulturellen Unterschieden	4.56
Interaktionsfreude	4.49
Interaktionsaufmerksamkeit	4.24
Interaktionsengagement	4.30
Selbstvertrauen	4.11

Wie die Tabelle zeigt, befanden sich die höchsten Durchschnittswerte der Studierenden in der Kategorie Respekt vor kulturellen Unterschieden ($\bar{x} = 4,56$), während sich die niedrigsten Durchschnittswerte in der Kategorie des Selbstvertrauens ($\bar{x} = 4,11$) befand. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Durchschnittswerte der Studierenden in Richtung der Unterkategorien der Skala gesunken sind. Wenn die Durchschnittspunktzahl für jedes Item in der Skala untersucht wird, ist die Durchschnittspunktzahl ($\bar{x} = 3,86$, $SS = 1,146$) des 28. Items „Ich denke, es ist eine Notwendigkeit, heutzutage verschiedene Kulturen kennenzulernen“ mit der niedrigsten Durchschnittspunktzahl geringer als bei den anderen Items. Die anderen beiden Items mit niedrigem Durchschnitt sind; Item 20 „Ich kommuniziere mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Sozialen Medien“ ($\bar{x} = 3,94$, $SS = 1,143$) und Item 15 „Ich versuche, die Kulturen der Studierenden

kennenzulernen, die mit dem Erasmus-Austauschprogramm in unsere Klasse kommen“ (\bar{x} = 4,02, SS = 1,056). Der höchste Mittelwert der Skala gehört zu Item 1 „Ich bin offen für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ (\bar{x} = 4.69, SS = .649) und Item 5 „Ich respektiere die Unterschiede von Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen“ (\bar{x} = 4.63, SS = .705) und Item 10 „Ich möchte Freunde aus verschiedenen Kulturen haben“ (\bar{x} = 4.63, SS = .637).

Die unten aufgeführte Tabelle verdeutlicht, dass sich die interkulturelle Sensibilität der Studierenden auf einem hohen Grad befindet. Diese Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die Studierenden eine positive Einstellung und eine offene Tendenz in Bezug auf kulturelle Unterschiede zeigen. Beschreibende statistische Werte der Skalenelemente sind in Tabelle 5.2. aufgeführt:

Tabelle 5.2. Beschreibende Statistik der interkulturellen Sensibilitätskala

	Nr.	Items	\bar{x}	SS	N
Respekt vor kulturellen Unterschieden	1.	Ich bin offen für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen.	4.69	.649	175
	2.	Für mich ist es wichtig, dass Menschen mit kulturellen Unterschieden zusammenleben können.	4.61	.694	175
	3.	Ich denke, dass kulturelle Unterschiede kein Hindernis für das Zusammenleben sind.	4.37	.900	175
	4.	Für mich hat keine Kultur eine Überlegenheit gegenüber einer anderen Kultur, jede Kultur ist wertvoll.	4.49	.890	175
	5.	Ich respektiere die Unterschiede von Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen.	4.63	.705	175
	6.	Ich glaube, dass niemand wegen ihrer Kultur im Nachteil sein sollte.	4.59	.852	175
Interaktionsfreude	7.	Ich betrachte es als Reichtum, dieselbe Klasse mit Studenten aus verschiedenen Kulturen zu teilen.	4.62	.785	175
	8.	Ich möchte verschiedene Sprachen lernen, um verschiedene Kulturen kennen zu lernen.	4.61	.749	175
	9.	Ich interessiere mich für den Lebensstil verschiedener Kulturen.	4.47	.850	175
	10.	Ich möchte Freunde aus verschiedenen Kulturen haben.	4.63	.637	175
	11.	Ich möchte Zeit mit einem Freund aus einer anderen Kultur verbringen.	4.47	.764	175

Tabelle 5.2. (Fortsetzung) Beschreibende Statistik der interkulturellen Sensibilitätskala

Interaktionsaufmerksamkeit	12.	Ich möchte einen Job haben, in dem ich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen treffen und mit ihnen interagieren kann.	4.51	.742	175
	13.	Ich interessiere mich dafür, in den Massenmedien unterschiedlichen Kulturen zu folgen.	4.13	.901	175
	14.	Wenn ich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen begegne, versuche ich sie durch Einfühlungsvermögen zu verstehen.	4.46	.771	175
	15.	Ich versuche, die Kulturen der Studenten kennenzulernen, die mit dem Erasmus-Austauschprogramm in unsere Klasse kommen.	4.02	1.056	175
	16.	Wenn ich mit einer Person aus einer anderen Kulturen spreche, muss ich ein angemessenes sprachliches und kulturelles Kommunikationsverhalten zeigen.	4.35	.922	175
	17.	Ich denke, dass Interaktion eine interkulturelle Situation ist und es nicht möglich ist, den Interaktionszustand zu verstehen, ohne die Kulturen der Teilnehmer zu berücksichtigen.	4.12	.996	175
	18.	Bei der Kommunikation mit Menschen aus verschiedenen Kulturen berücksichtige ich, dass die Art und Weise, wie sie die Welt wahrnehmen, die verwendeten Stereotypen, die Traditionen und die Werturteile der Gesellschaft, in der sie leben, dazu neigen, zu handeln.	4.25	.867	175
	19.	Ich versuche, das Verhalten und die Gedanken von Menschen mit kulturellen Unterschieden zu verstehen, ohne sie zu kritisieren.	4.28	.828	175
	20.	Ich kommuniziere mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in sozialen Medien.	3.94	1.143	175
Interaktionsengagement	21.	Ich zögere nicht, mit Personen mit kulturellen Unterschieden zu kommunizieren.	4.25	.806	175
	22.	Ich denke, dass es keine Vorurteile gegen Personen mit kulturellen Unterschieden geben sollte.	4.60	.678	175
	23.	Fremdsprachenkenntnisse bringen unsere eigene Kultur mit einer fremden Kultur zusammen.	4.38	.914	175
	24.	Um das Verhalten von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu verstehen, halte ich es für notwendig, Menschen nach ihrer eigenen Kultur zu bewerten.	4.37	.840	175
Selbstvertrau	25.	Ich denke, ich kann in einem Land mit einer anderen Kultur leben.	4.27	.885	175
	26.	Wenn ich im Ausland lebe, denke ich, dass ich mich mit den Einheimischen schnell verstehen kann	4.07	1.003	175

Tabelle 5.2. (Fortsetzung) Beschreibende Statistik der interkulturellen Sensibilitätsskala

27.	Ich zögere nicht, mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammenzukommen.	4.17	.893	175
28.	Ich denke, es ist heute eine Notwendigkeit, unterschiedliche Kulturen zu kennen.	3.86	1.146	175
29.	Ich denke, ich kann erfolgreich mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen interagieren.	4.35	.727	175

Im weiteren wird auf die Teilfragen und deren Analysen eingegangen, welche nachfolgend aufgeführt sind:

(1) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die im ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahr sind?

Diesbezüglich wurde eine einseitige-Varianzanalyse (One-Way-ANOVA) verwendet, um zu bestimmen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Studienjahren hinsichtlich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden bestand.

Nach dieser Analyse war die interkulturelle Sensibilität unter den Studierenden des 3. Studienjahrs am höchsten ($\bar{x} = 130,17$, $SS = 12,182$); Es wurde festgestellt, dass es unter den Studierenden des 4. Studienjahrs am niedrigsten ist ($\bar{x} = 123,11$, $SS = 21,156$). Jedoch weisen die Ergebnisse keinen statistisch signifikanten Unterschied auf, wobei am Anfang der Untersuchung davon ausgegangen worden ist, dass die Studierenden mit steigendem Studienjahr eine höhere interkulturelle Sensibilität entwickeln, was sich aber nicht bestätigt hat. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 5.3. aufgeführt.

Tabelle 5.3. Vergleich der interkulturellen Sensibilität nach dem Studienjahr

Quelle der Varianz	Summe der Quadrate	sd	Durchschnittswert der Quadrate	F	P	Signifiker Unterschied
Zwischen den Gruppen	1063.674	3	354.558	1.515	.212	-
In der Gruppe	40028.875	171	234.087			
Insgesamt	41092.549	174				

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität nach dem Studienjahr gibt [$F_{3-171} = 1.515$, $p >$

.05]. Da $p > 0,05$ war, wurde die H_0 -Hypothese bestätigt und H_1 verworfen. Infolge der einseitige-Varianzanalyse gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Studienjahren, daher wurde keine Boferroni-Korrektur durchgeführt.

(2) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht?

Um die Differenz, zwischen der interkulturellen Sensibilität zwischen Studenten und Studentinnen zu bestimmen ist ein unabhängiger Stichproben t-Test angewendet worden.

Tabelle 5.4. Ergebnisse des unabhängigen Stichproben t-Tests zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität zwischen den Geschlechtern

Geschlecht	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
Studentin	104	128.35	12.227	1.199	1.831	.073
Student	70	124.01	18.995	2.270		

$p < .05$

Gemäß den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-t-Tests wurde kein signifikanter Unterschied zwischen Studenten und Studentinnen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilität festgestellt [$t(172) = 1,831, p > 0,05$]. Da $p > 0,05$ war, wurde daher die H_0 -Hypothese bestätigt und die H_2 -Hypothese verworfen. Dementsprechend liegt die interkulturelle Sensibilität der Studentinnen mit ($\bar{x} = 128,35$) nahe an der interkulturellen Sensibilität der Studenten ($\bar{x} = 124,01$). Wie aus der Tabelle hervorgeht, unterscheidet sich die interkulturelle Sensibilität nach Geschlecht statistisch nicht signifikant. Daher kann gesagt werden, dass die Werte zeigen, dass sich fast keine Differenz in Bezug auf die interkulturelle Sensibilität zwischen den Geschlechtern nachweisen läßt.

(3) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer in Abhängigkeit vom Ort ihres Gymnasialabschlusses (Großstadt/Landkreis). Ein unabhängiger Gruppen t-Test wurde durchgeführt, um den Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilität unter den Studierenden diesbezüglich zu bestimmen.

Tabelle 5.5. Unabhängige Stichproben t-Testergebnisse zum Vergleich der Sensibilität der Studierenden, welche das Gymnasium in einer Großstadt oder in einem Landkreis absolvierten.

Gymnasialabschluss	N		SS	sd	T	p
Großstadt	108	126.11	16.3814	173	,031	.975
Landkreis	67	126.53	13.6950	-	-	-

p<.05

Nach den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-T-Tests gab es keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die interkulturelle Sensibilität zwischen den Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in einer Großstadt oder in einem Landkreis gemacht haben [$t_{(173)} = 0,031$, $p > .05$]. Da $p > 0,05$ ist, wird die H_0 -Hypothese bestätigt und die H_3 -Hypothese verworfen. Demnach ist die interkulturelle Sensibilität der Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in einer Großstadt gemacht haben ($\bar{x} = 126,11$) und denen, welche ihren Gymnasialabschluss im Landkreis gemacht ($\bar{x} = 126,53$) ähnlich und es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied. Es bestand die Annahme, dass die Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in der Großstadt gemacht haben eine höhere interkulturelle Sensibilität nachweisen lassen. Zumal ein Leben in der Großstadt die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Identitäten, Lebensstilen und Gewohnheiten ermöglicht und somit ein Zusammenleben mit Menschen mit unterschiedlichen Pägungen wahrscheinlicher ist, wurde davon ausgegangen, daß die Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in einer Großstadt gemacht haben und mit kultureller Vielfalt in Berührung kamen eine höhere interkulturelle Sensibilität aufweisen, was sich aber nicht bestätigt hat.

Eine weitere Frage, die zu beantworten versucht wurde war, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden je nach Bildungsstand der Eltern gibt?

Eine einseitige Varianzanalyse wurde verwendet, um die interkulturelle Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand ihrer Eltern zu vergleichen. Die Kategorien für den Bildungsstand sind Analphabet, Primar-, Mittelschule, Gymnasium, Bachelor und Master.

Tabelle 5.6. Deskriptive Statistik zum Bildungsstand von Mutter und Vater der Studierenden

	Bildungsstand der Mutter			Bildungsstand des Vaters		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Analphabet	6	117.17	12.592	2	128.00	1.414
Primarschule	57	125.37	14.169	34	126.35	12.926
Mittelschule	40	130.03	11.777	33	124.85	15.653
Gymnasium	50	125.44	19.191	67	124.58	17.968
Bachelor	21	129.24	14.467	37	131.22	11.643
Master	1	116.00	.	2	139.00	8.485
Insgesamt	175	126.58	15.368	175	126.58	15.368

(4) Die interkulturelle Sensibilität der Studierenden wurde nach dem Bildungsstand ihrer Mütter verglichen. Die Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse sind in Tabelle 5.7. aufgeführt.

Tabelle 5.7. Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand ihrer Mütter.

Quelle der Abweichung	Quadrat Summe	<i>sd</i>	Durchschnittswert der Quadrate	F	<i>p</i>	Signifikanter Unterschied
Unter den Gruppen	1415.348	5	283.070	1.20 6	.309	-
In der Gruppe	39677.201	169	234.776			
Insgesamt	41092.549	174				

$p < .05$

Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand der Mütter gibt [$F(5-169) = 1.206, p > .05$]. Da $p > 0,05$ war, wurde die H_0 -Hypothese akzeptiert und die H_4 -Hypothese verworfen. Es wurde davon ausgegangen, dass mit steigender

Bildung der Mutter eine höhere interkulturelle Sensibilität der Studierenden zu erwarten ist, was sich aber nicht für gültig erklären ließ.

(5) Neben dem Bildungsstand der Mütter wurde die interkulturelle Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand der Väter verglichen und die Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse in Tabelle 5.8. dargestellt.

Tabelle 5.8. Ergebnisse der einseitigen-Varianzanalyse zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Bildungsstand der Väter

Quelle der Abweichung	Quadrat Summe	<i>sd</i>	Durchschnittswert der Quadrate	F	<i>P</i>	Signifikanter Unterschied
Unter den Gruppen	1475.973	5	295.195	1.259	.284	-
In der Gruppe	39616.576	169	234.418			
Insgesamt	41092.549	174				

p<.05

Aus den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass es auch keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Bezug zum Bildungsstad der Väter gibt. Da $[F_{(5-169)} = 1,259, p > .05]$. Da $p > 0,05$ war, wurde die H_0 -Hypothese akzeptiert und die H_s -Hypothese verworfen. Auch hier ist davon ausgegangen worden, dass mit steigender Bildung des Vaters eine höhere interkulturelle Sensibilität der Studierenden zu erwarten ist, was sich aber nicht nachweisen ließ.

(6) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die eine bestimmte Zeitdauer im Ausland gelebt haben, und denen, die nicht im Ausland gelebt haben?

Ein Unabhängiger Stichproben t-Test wurde verwendet, um den Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität von Studierenden, die eine bestimmte Zeitdauer im Ausland gelebt haben, und denen, die nicht im Ausland gelebt haben zu bestimmen, welche in Tabelle 5.9. aufgeführt sind.

Tabelle 5.9. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die einen bestimmten Zeitabschnitt im Ausland gelebt haben, und derer, die nicht im Ausland gelebt haben

Aufenthalt im Ausland	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Kein Aufenthalt im Ausland	139	126.66	15.666	173	.133	.894
Aufenthalt im Ausland	36	126.28	14.364			

p<.05

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden gibt, welche eine gewisse Zeitspanne im Ausland gelebt haben und denen, die nicht im Ausland gelebt haben [$t_{(173)} = .133, p > .05$]. Da $p > 0,05$ war, wurde die H_0 -Hypothese akzeptiert und die H_6 -Hypothese abgelehnt. Die durchschnittlichen Werte der Studierenden ($\bar{x} = 126,28, SS = 14,364$) die eine bestimmte Zeit im Ausland gelebt haben und derer die nicht im Ausland gelebt haben ($\bar{x} = 126,66, SS = 15,666$) lagen sehr nahe beieinander. Es hat sich keine signifikante Unterscheidung ergeben. Es wurde davon ausgegangen, dass längere Auslandsaufenthalte durch die Intensität sozialer Kontakte mit fremdkulturellen Personen und kulturellen Kontexten und Erfahrungen zu einer höheren Sensibilität führen. Diese Annahme konnte nicht bewiesen werden.

(7) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden entsprechend einer Schullaufbahn im Ausland?

Ein unabhängiger Stichproben t-Test wurde verwendet, um den Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität von Studierenden, die eine Schullaufbahn im Ausland hatten und derjenigen die keine hatten festzuhalten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.10. aufgeführt.

Tabelle 5.10. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die eine Schullaufbahn im Ausland hatten und derer die keine hatten.

Schullaufbahn im Ausland	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Keine						
Schullaufbahn im Ausland	137	126.29	15.629	173	-.474	.636
Schullaufbahn im Ausland	38	127.63	14.539			

$p < .05$

Tabelle 4.13. zeigt, dass es zwischen den Studierenden die eine Schullaufbahn im Ausland hatten ($\bar{x} = 126,29$, $SS = 15,629$) und den Studierenden, die keine hatten ($\bar{x} = 127,63$, $SS = 14,539$), kein statistisch signifikanter Unterschied besteht [$t_{(173)} = -.474$, $p > .05$]. Die Durchschnittswerte beider Gruppen liegen dicht beieinander. Da $p > 0,05$ ist, wurde die H_0 -Hypothese akzeptiert und die H_7 -Hypothese verworfen. Auch bei dieser Frage ist davon ausgegangen worden, dass Studierende mit einer Schullaufbahn im Ausland über eine höhere interkulturelle Sensibilität verfügen. Es wurde vermutet, daß eine längere Tätigkeit im Ausland, wie ein Schulbesuch durch unterschiedliche kulturelle Gruppenzugehörigkeiten in der Klasse und der Kontakt zu diesen, wie auch eine Gewisse Integration eine höhere interkulturelle Sensibilität bewirken, was sich aus den Analysen nicht bewiesen hat.

(8) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden je nach dem Status der Inanspruchnahme des Erasmus-Austauschprogramms?

Ein Unabhängiger Stichproben t-Test wurde verwendet, um den Unterschied der interkulturellen Sensibilität unter den Studierenden zu bestimmen, die am Erasmusaustauschprogramm teilnahmen oder nicht teilnahmen. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 5.11. aufgeführt.

Tabelle 5.11. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden nach dem Status der Inanspruchnahme des Erasmusaustauschprogramms

Inanspruchnahme des Erasmus-Austauschprogramms	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Nicht Inanspruchnahme des Erasmus-Austauschprogramms	165	126.05	15.550	173	-1.882	.061
Inanspruchnahme des Erasmus-Austauschprogramms	10	135.40	8.249			

p<.05

Tabelle 5.11. zeigt, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden gibt, die am Erasmus-Austauschprogramm teilgenommen und nicht teilgenommen haben [t (173)= -1.882, p>.05]. Da p> 0,05 ist, wurde die H₀-Hypothese akzeptiert und die H₈-Hypothese verworfen. Aus den Analysen ist zu entnehmen, dass die interkulturelle Sensibilität der Studierenden in beiden Gruppen nahe beieinander liegt. Auch hier wurde angenommen, dass die Studierenden welche am Erasmussaustauschprogramm teilgenommen haben durch die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts eine höhere Sensibilität nachweisen. Aber auch diese Hypothese hat sich nicht erwiesen.

(9) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Abhängigkeit einer Auslandsreise?

Es wurde ein unabhängige Stichproben t-Test verwendet, um den Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilität zwischen ins Ausland reisenden und nicht reisenden Studierenden zu bestimmen. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 5.12. aufgeführt.

Tabelle 5.12. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, welche eine Auslandsreise gemacht oder nicht gemacht haben.

Status	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Auslandsreise gemacht	111	125.16	16.226	173	-1.618	.107
Auslandsreise gemacht	64	129.05	13.522			

$p < .05$

Tabelle 5.12 zeigt, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden gibt, die ins Ausland reisten, und jenen die keine Auslandsreise angetreten sind [$t_{(173)} = -1,618, p > 0,05$]. Die Durchschnittswerte ($\bar{x} = 129,05, SS = 13,522$) der ins Ausland reisenden Studierenden entsprachen den Durchschnittswerten ($\bar{x} = 125,16, SS = 16,226$) der Studierenden, welche keine Auslandsreise gemacht haben. Da $p > 0,05$ ist, wurde die H_0 -Hypothese bestätigt und die H_1 -Hypothese verworfen. Der Sinn dieser Frage lag darin zu überprüfen, ob eine Auslandsreise positive Auswirkungen auf die interkulturelle Sensibilität der Studierenden hat. Aus den Analyseergebnissen hat sich aber kein offenkundiger Unterschied zwischen den Studierenden, welche eine Auslandsreise gemacht haben und den Studierenden, die keine Auslandsreise angetreten sind, ergeben.

(10) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilität der Studierenden in Bezug auf ihre Wahl, bereitwillig Lehramt Deutsch als Fremdsprache zu studieren?

Ein unabhängiger Stichproben t-Test wurde verwendet, um den Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden zu bestimmen, die bereitwillig und nicht bereitwillig Lehramt Deutsch als Fremdsprache studieren. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 5.13. aufgeführt.

Tabelle 5.13. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die bereitwillig und nicht bereitwillig Lehramt Deutsch als Fremdsprache studieren.

Bereitwillig Lehramt						
Deutsch als	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
Fremdsprache studieren						
Nicht bereitwillig Studierende	41	121.02	21.328	49.070	-2.113	.040*
Bereitwillig Studierende	130	128.44	12.575			

p<.05

In Tabelle 5.13. wurde festgestellt, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden gibt, die sich bereitwillig für das Fach Lehramt Deutsch als Fremdsprache entschieden [$t_{(49.070)} = -2.113$] = $p < 0,05$]. Da $p > 0,05$ ist, wurde die H_0 -Hypothese verworfen und die H_{10} - Hypothese bestätigt. Den Analyseergebnissen zufolge war die interkulturelle Sensibilität ($\bar{x} = 128,44$, $SS = 12,575$) der Studierenden die bereitwillig Lehramt Deutsch als Fremdsprache studieren höher als die der Studierenden die nicht bereitwillig das Studium Lehramt Deutsch als Fremdsprache gewählt haben ($\bar{x} = 121,02$, $SS = 21,328$). Das Ergebniss können folgende Faktoren beeinflusst haben: Der Lehrerberuf ist für viele ein attraktives Berufsziel. Der Grund ist die Verbeamtung, durch die man eine gewisse Sicherheit hat. Auch ist anzunehmen, dass die zentrale Motivation in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und ein bestehendes Interesse für die Zielsprache und -kultur ausschlaggebend für dieses Ergebniss ist.

(11) Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden mit und ohne Überzeugung ihre Fremdsprache Deutsch im Berufs- und Alltagsleben anwenden zu können?

Ein unabhängiger Stichproben t-Test wurde verwendet, um den Unterschied der interkulturellen Sensibilität zwischen Studierenden, die daran glauben im Beruf und im Alltag ihre Fremdsprache-Deutsch anwenden zu können, und derer die nicht im Glauben sind zu ermitteln. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.14. aufgeführt.

Tabelle 5.14. Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, mit und ohne Überzeugung ihre Fremdsprache Deutsch im Berufs- und Alltagsleben anwenden zu können

Überzeugung Deutsch im Berufs- und Alltagsleben anzuwenden	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
Studierende ohne Überzeugung	27	124.74	22.022	173	-.676	.500*
Studierende mit Überzeugung	148	126.92	13.893			

p<.05

Tabelle 5.14. zeigt, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität zwischen Studierenden mit und ohne Glauben an die Anwendung von Deutsch in ihrem Berufs- und Alltagsleben gibt [$t_{(173)} = -.676, p < .05$]. Da $p > 0,05$ ist, wurde die H_0 -Hypothese verworfen und die H_{11} -Hypothese bestätigt. Demnach kann gesagt werden, dass die Studierenden mit Überzeugung ($\bar{x} = 126,92, SS = 13,893$) eine höhere interkulturelle Sensibilität aufweisen als Studierende ohne Überzeugung ($\bar{x} = 124,74, SS = 22,022$). Die Motivation die erlernte Fremdsprache sowohl im Beruflichen wie auch im privaten Zusammenhang anwenden zu können ist voraussichtlich der Grund für dieses Ergebniss. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden erkennen das die erlernte Sprache eine Brücke ist, die in der Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen eine Verbindung herstellt. Auf der anderen Seite hat die Kenntniss einer Fremdsprache auch pragmatische Vorteile, wie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

5.2. Ergebnisse zur qualitativen Untersuchung

In diesem Abschnitt sind die Daten mit Hilfe der Inhaltsanalyse untersucht und die Ergebnisse dargestellt worden. Die Fragen des Leitfadenterviews wurden in Anlehnung an die fünf Faktoren von Chen und Starosta's (2000, S. 12) „Interkulturelle Sensibilitätsskala“ klassifiziert. Die fünf Faktoren, von Chen u. Starosta's Model sind wie folgt in dieser Arbeit angewendet worden.

- Welche Meinung haben die Studierenden in Bezug auf Respekt vor kulturellen Unterschieden?
- Haben die Studierenden Freude an interkulturellen Interaktionen?
- Welches Engagement haben die Studierenden in interkulturellen Interaktionen?
- Wie Aufmerksam sind die Studierenden in interkulturellen Interaktionen?

- Wie Selbstsicher sind die Studierenden in interkulturellen Interaktionen?

5.2.1. Das Profil der Teilnehmer

Die Antworten auf die Fragen, die zum ersten Teil des Interviews an die Studierenden gerichtet wurden sind in den folgenden Abbildungen aufgeführt. Zu erwähnen ist, dass diese Fragen gestellt wurden, um das Profil der Teilnehmer zu bestimmen.

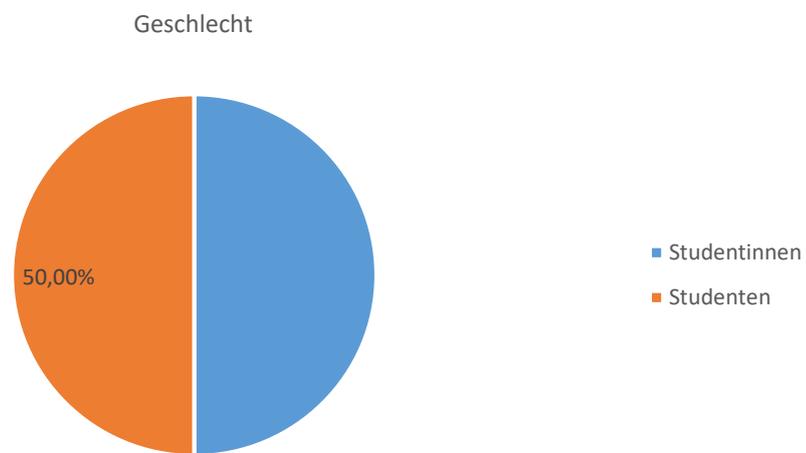


Abb.: 5.2. Verteilung der Studierenden nach Geschlecht

Insgesamt haben 20 freiwillige Studierende an der Untersuchung teilgenommen. Die Hälfte der Studierenden 50% sind Studentinnen und die andere Hälfte 50% sind Studenten.

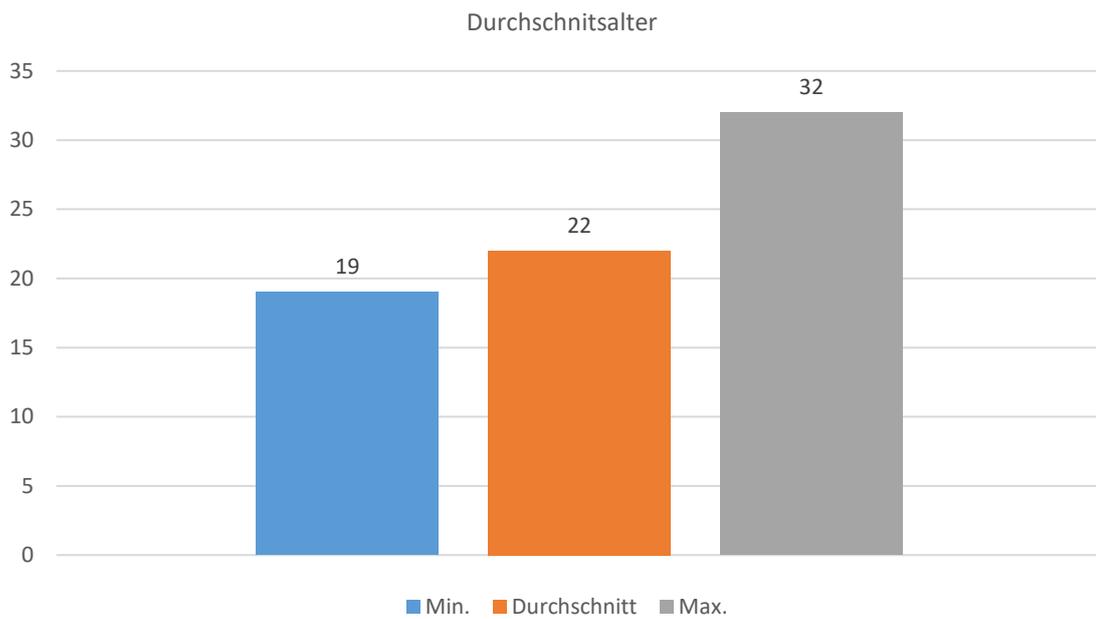


Abb.: 5.3. Durchschnittsalter der Studierenden.

Die Altersspanne der Studierenden variiert zwischen 19 und 32 Jahren und das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 22 Jahre.

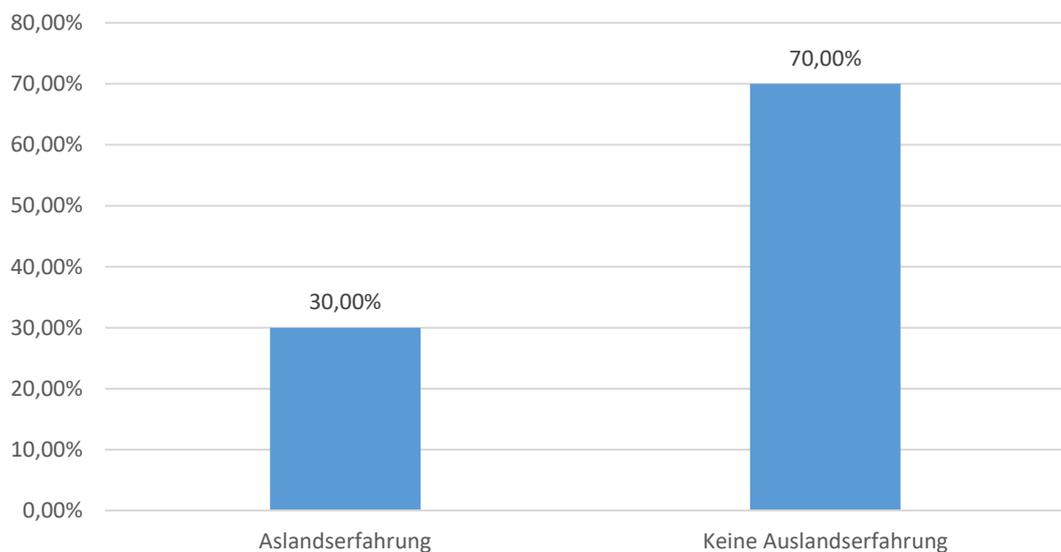


Abb.: 5.4. Verteilung der Studierenden mit und ohne Auslandserfahrung

Während 6 der Studierenden, die an dem Interview teilnahmen, Auslandserfahrung hatten, hatten die restlichen 14 keine Auslandserfahrung. Dies zeigt, dass 70% der Befragten Studierenden keine Auslandserfahrung haben.

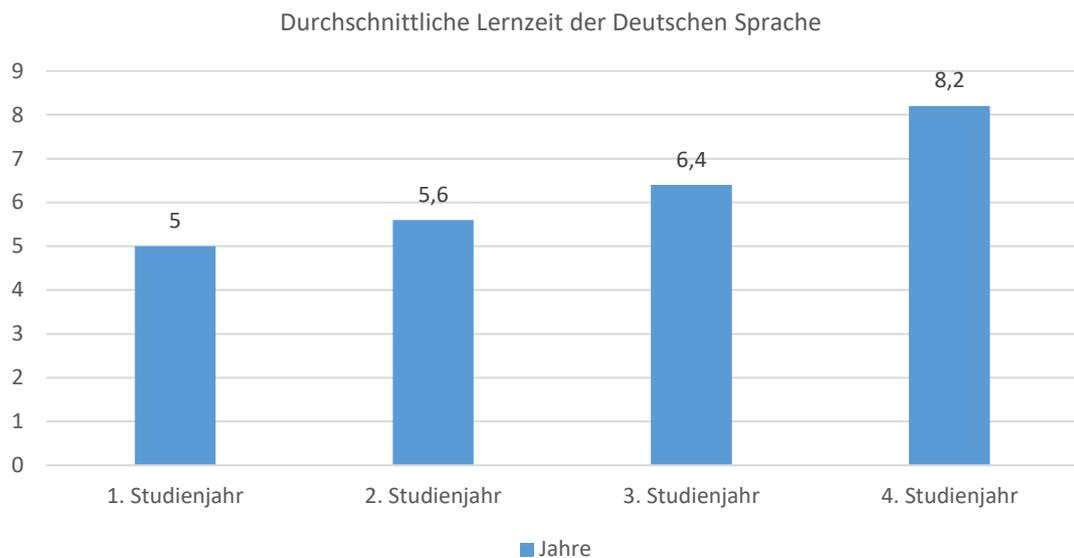


Abb.: 5.5. Durchschnittliche Lernzeit der Deutschen Sprache

Zu der Frage, wie lange die Studierenden schon Deutsch lernen, wurden unterschiedliche Zeiträume angegeben. Durchschnittlich 5 Jahre im 1. Studienjahr, 5,6 Jahre im 2. Studienjahr, 6,4 Jahre im 3. Studienjahr und 8,2 Jahre im 4. Studienjahr). Es zeigt sich, dass mit zunehmendem Studienjahr die Dauer des Erlernens der Deutschen Sprache zunimmt. Es hat sich herausgestellt, dass die Studierenden, die an dem Interview teilnahmen, durchschnittlich 6,3 Jahre lang Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Hier ist zu erwähnen, daß Deutsch als Fremdsprache an den meisten Gymnasien vertreten ist und die Studierenden schon am Gymnasium die Möglichkeit haben das Fach Deutsch als Fremdsprache zu belegen.

Auf die Frage „Glauben Sie ihre Fremdsprache Deutsch im Berufs- und Alltagsleben anwenden zu können?“ gaben alle Studierenden, die am Interview teilgenommen haben an, dass sie der Überzeugung sind, dass sie die Möglichkeit haben werden, ihre Deutschkenntnisse im beruflichen und täglichen Leben anwenden zu können.

Eine weitere frage lautete: „Haben Sie das Studium Lehramt Deutsch als Fremdsprache bereitwillig gewählt?“

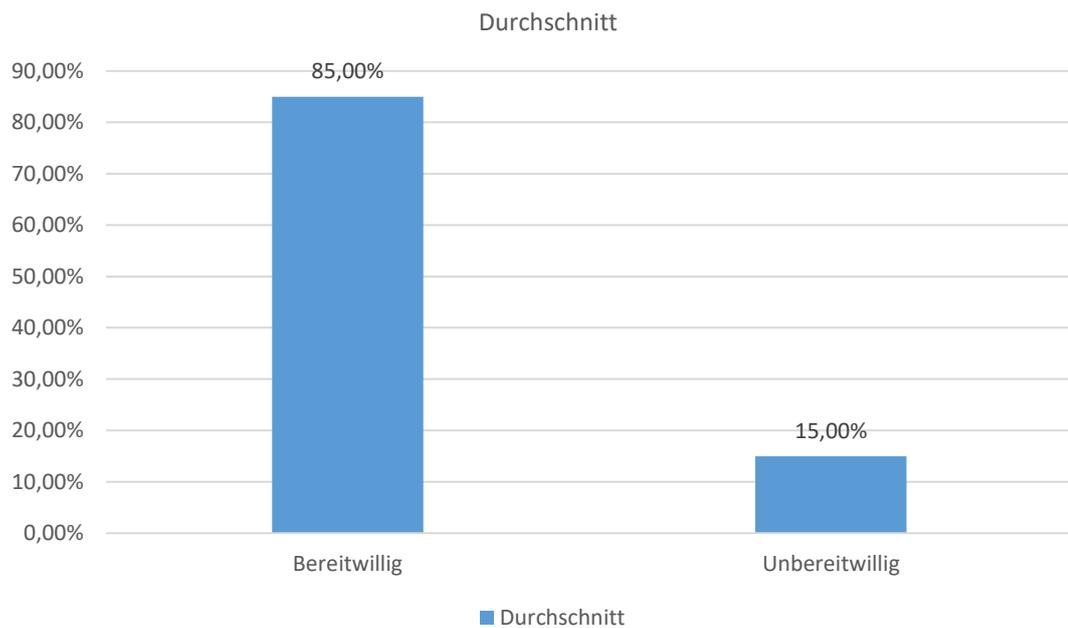


Abb.: 5.6. Bereitwilliges wählen der Studienrichtung

17 Studierende (85%), sagten aus, bereitwillig das Studium Lehramt Deutsch als Fremdsprache gewählt zu haben, während die restlichen 3 (15%) Studierenden angaben, dass sie das Studium nicht bereitwillig gewählt haben. Hier ist anzumerken, dass die Gymnasialabsolventen, welche an der Zulassungsprüfung zum Studium, die besten Ergebnisse erreichen das Vortrittsrecht bei der Belegung der beliebtesten Studiengänge haben. Folglich müssen sich diejenigen, die eine geringere Punktzahl haben, bei den weniger nachgefragten Studiengängen einschreiben. Somit ist anzunehmen, dass 3 der Studierenden ein höheres Ziel anstrebten.

Bevor zu den offenen Fragen des Interviews übergegangen wurde, wurde den Befragten eine weitere Frage gestellt. Diese Frage lautete: „Glauben Sie, dass das Studieren an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen bewirkt?“ Die Verteilung der Antworten auf diese Frage nach Studienjahr ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 5.15. Studierende, welche der Meinung sind, dass das Studium ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen schafft

Glauben Sie, dass das Studieren an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen schafft?			
	Ja	Nein	Insgesamt
1. Studienjahr	4	1	5
2. Studienjahr	4	1	5
3. Studienjahr	5	0	5
4. Studienjahr	5	0	5
Insgesamt	18	2	20

Laut dieser Tabelle sind 18 der Studierenden der Ansicht, also ein Großteil, dass das Studium Lehramt Deutsch als Fremdsprache ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen bewirkt. Somit ist davon auszugehen, dass die im Studium belegten Lehrveranstaltungen eine Grundlage für dieses Ergebniss sind. Die zwei Studierenden, welche nicht der Ansicht sind, dass das Studium ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturen ermöglicht sind im 1. und 2. Studienjahr. Eine detailliertere Analyse für die Gründe der Ergebnisse dieser Frage könnte für weitere wissenschaftliche Studien eine interessante Fragestellung bilden.

5.2.2. Ergebnisse zum zweiten Teil des Leitfadeninterviews

Im zweiten Teil des Interviews wurden den Studierenden offene Fragen zu ihrer interkulturellen Sensibilität gestellt. In der Literatur wird der Grad der Sensibilität für interkulturelle Interaktion in fünf Faktoren zusammengefasst (Chen u. Starosota, 2000, S.12). Die Fragen im Interview wurden in Anlehnung an diese fünf Dimensionen erstellt und klassifiziert. Im Rahmen der deskriptiven Analyse der aus dem Interview erhaltenen Daten wurden zusammenfassende Themen erstellt und gemäß diesen Dimensionen in der folgenden Reihenfolge analysiert und bewertet.

5.2.2.1. Ergebnisse zur Dimension „Respekt vor kulturellen Unterschieden“

Um die Dimension „Respekt in Bezug auf unterschiedliche Kulturen“ zu untersuchen wurden drei Fragen gestellt. Ziel ist es die Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Toleranz, Empathiefähigkeit und Achtung vor anderen Kulturen zu erhalten. Die Ergebnisse zu den Ansichten der Studierenden ist im Folgenden dargestellt.

1. Was denken Sie über Personen, die in unserem Land leben und kulturelle Unterschiede haben?

Mit der ersten Frage des Leitfadenterviews “Was denken Sie über Menschen, die in unserem Land leben und kulturelle Unterschiede haben?” wurde beabsichtigt die Haltung der Studierenden gegenüber Menschen aus anderen Kulturen zu ermitteln.

Die Analyse der Antworten der Studierenden in Bezug auf Personen mit fremdkulturellem Hintergrund, die in unserem Land leben hat ergeben, daß die Studierenden diesbezüglich überwiegend über eine offene und tolerante Haltung verfügen. Sie äußerten, dass jede Kultur zu schätzen ist, daß aus jeder Kultur etwas zu lernen ist und sehen das Zusammenleben mit unterschiedlichen Kulturen als Bereicherung. Auch wurde betont, dass es wichtig ist, den kulturellen Reichtum und die kulturelle Vielfalt zu bewahren. Aber es wurden auch Akzeptanzbedingungen, wie das beachten der gesellschaftlichen Regeln und Normen formuliert. Individuen, welche die Regeln und Normen nicht akzeptieren, werden als nicht willkommen gesehen. Die wichtigsten in diesem Zusammenhang erzielten Ergebnisse sind nachstehend aufgeführt.

Die Meinungen der Studierenden, die der Ansicht sind, daß das Zusammenleben mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen eine Gelegenheit und eine Bereicherung ist, sind wie folgt:

S2: „... ich betrachte kulturelle Unterschiede als Bereicherung der Gesellschaft und als eine Gelegenheit voneinander zu lernen.“

S9: „Jeder Einzelne trägt einem anderen Menschen in einer anderen Kultur etwas bei. Wichtig ist es diese Unterschiede zu akzeptieren und nicht als seltsam einzustufen. Ich denke, es ist wichtig die kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft zu schätzen.“

Die Studierenden argumentierten auch, daß es in der heutigen globalisierten Welt gar nicht mehr möglich ist, sich anderen Kulturen zu verschließen. Und sehen ein Zusammentreffen der Kulturen als eine Gelegenheit neue Perspektiven und Anschauungen zu gewinnen und Vorurteile abzubauen.

S13: „Multikulturalismus ist heute in fast jeder Gesellschaft Realität geworden. So ist auch die Präsenz unterschiedlicher Kulturen im unserem Land ein Plus. Ich denke, dass kulturelle

Interaktion uns positiv beeinflusst. Sich auszutauschen kann für beide Seiten nur ein Gewinn sein. Es verhilft zur Bildung von neuen Perspektiven, Ideen und neues Wissen anzueignen.“

S17: „Mit unterschiedlichen Kulturen zusammen zu leben, ist eine Bereicherung und wir sind zusammen die Farben dieses Landes. Wir müssen zusammenleben können. (...) Es trägt dazu bei gegenseitiges Verständnis zu entwickeln und Vorurteile abzubauen.“

S20: „Ich sehe es als sehr positiv, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammenleben. In unserer globalisierten Welt gibt es wahrscheinlich fast kein Land mehr, dass in einer monokulturellen Struktur besteht. Das ist auch gut so, denn durch die Vielfalt kann man voneinander Lernen und Erfahrungen austauschen. Solche Begegnungen verhelfen gegenseitig Verständnis für einander zu entwickeln. Dadurch können Vorurteile abgebaut und die Brüderlichkeit verbessert werden.

Im Zusammenhang mit gegenseitiger Aufbringung von Einfühlungsvermögen wird auch das akzeptieren von Unterschieden betont. Diesbezüglich ist eine der Aussagen wie folgt:

S19: „Ich bin an der Präsenz von unterschiedlichen Kulturen in unserem Land erfreut. Wir sollten respektvoll miteinander umgehen und uns ineinander hineinversetzen. Was mir auch sehr wichtig erscheint ist die Bereitschaft Unterschiede zu akzeptieren und diese nicht als Bedrohung zu sehen. Dann klappt auch das Zusammenleben.“

Einige der Studierenden äußerten, dass sie keine Abneigung gegenüber Personen aus anderen Kulturen haben aber drückten Akzeptanzbedingungen aus:

S1: „(...) Ich habe nichts gegen Personen, die aus einer anderen Kultur sind. Aber sie müssen sich an die Normen unserer Gesellschaft halten.“

S6: „(...) ich kann diejenigen nicht tolerieren, die sich in unserem Land unangemessen und Fried störend verhalten.“

S14: “Wenn diese Personen uns gegenüber respektlos sind und in der Gesellschaft ständig Probleme und Unruhe verursachen kann ich dies nicht tolerieren.“

Bei der Bewertung der erhaltenen Antworten, treten bei den Befragten folgende Punkte in den Vordergrund, wenn es um Personen geht, die in unserem Land leben und kulturelle Unterschiede aufweisen:

- Unterschiedliche Kulturen tolerieren und respektieren
- Fremde Kulturen sind eine Bereicherung
- Neue Perspektiven
- Eine Gelegenheit, mit verschiedenen Kulturen zusammenzuleben.
- Das Leben mit verschiedenen Kulturen ist Realität
- Menschen mit fremdkulturellem Hintergrund sollen sich nicht gesellschaftswidrig Verhalten

- Kein Problem, wenn die Fremden sich an die soziale Struktur anpassen und nicht stören

Die Mehrheit der Studierenden verstehen die Vielfalt als Bereicherung. Nehmen Personen mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahr, schätzen diese wert und sind tolerant und respektvoll gegenüber Personen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen. Einige wenige der Studierenden gaben jedoch an, dass sie erwarten, daß Personen aus einer anderen Kultur, welche im Land leben, mit der Gesellschaft Schritt halten und störende Verhaltensweisen vermeiden. Bei diesen Studierenden besteht keine Ablehnung gegenüber Personen aus anderen Kulturen aber es wird ein harmonisches Verhalten erwartet.

2. Ist es möglich, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen in Frieden zusammenleben?

Bei der Frage, ob es Personen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen möglich ist in Frieden zusammenzuleben, gaben fast alle Befragten an, dass es Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen möglich ist, in Frieden zusammenzuleben. Betonten auch, daß jede Kultur in ihrem eigenen Kontext bewertet werden sollte, daß gegenseitiger Respekt aufgebracht und keine Ausgrenzungen stattfinden dürfen. Aber auch wurde geäußert, dass zu große kulturelle Unterschiede bedenken zur Folge haben, und diese ein friedliches Zusammenleben nicht gestatten. Die Ansichten der Studierenden sind diesbezüglich wie folgt:

S1: "Ich denke, wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen sich mit Toleranz begegnen ist ein friedliches beieinander möglich. (...)"

S6: „Wenn es eine diskriminierende Politik gibt, werden nach einer Weile Konflikte auftreten. Ich glaube die Gesellschaft an und für sich hat untereinander mit ihren kulturellen Differenzen kein Problem. Daher ist es sehr wohl möglich, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen zusammen in Frieden leben können.“

S8: „Damit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Frieden zusammenleben können, ist gegenseitiger Respekt erforderlich. In Anbetracht der Geschichte Anatoliens leben die Menschen seit der Antike in einer multikulturellen Struktur. Wichtig ist, jede Kultur in ihrem eigenen Bezugsrahmen zu bewerten. Es ist notwendig zu versuchen, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen.“

S13: „Mit zunehmenden Unterschieden treten wahrscheinlich Konflikte, Ausschlüsse und Verachtung auf. Frieden hängt eng damit zusammen, einander näher zu kennen, sich gegenseitig zu akzeptieren und Fähigkeiten zur Problemlösung zu entwickeln. Beide Parteien müssen sich anpassen, respektieren und schätzen.“

S15: „Nichts ist so natürlich wie das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen. Die Betrachtungsweise mit veralteten Kriterien, wie Rasse, Hautfarbe und Religion führt zu Konflikten. Die Ausgrenzung von Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen kann zu Spannungen führen, deshalb sollte dies unbedingt vermieden werden. Ich denke der Reichtum eines Landes besteht darin, mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Frieden zusammenzuleben.“

Nur wenige der Studierenden glauben, dass es schwierig ist mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, friedlich zusammenzuleben. Betont wird, dass zu große kulturelle Unterschiede, Anschauungen und nicht Schritt halten können mit der Zeit diesbezüglich ein Hindernis darstellt. Demzufolge;

S3: „Ich denke, es ist schwierig, in Frieden zusammenzuleben, wenn Kulturen sehr unterschiedliche Lebensstile, Werte, Traditionen und Bräuche sowie auch Gesichtspunkte in Bezug auf Frauen und Kinder haben und diese nicht in die Gesellschaft einzuordnen sind.“

S20: „Ein Zusammenleben ist nicht unmöglich, wenn auch nicht so einfach wie zu erwarten wäre. Das hängt auch damit zusammen wie zivilisiert die Kulturen sind. Es ist nicht einfach, mit Kulturen zusammen zu leben, die sich der Zeit nicht anpassen. Das hat zur Folge das unterschiedliche Anschauungen und Lebensstile oft zu Konflikten führen.“

Wenn die Antworten bewertet werden, treten die folgenden Aussagen in Bezug auf das friedliche Zusammenleben von Personen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen in den Vordergrund.

- Kulturelle Unterschiede sind als Bereicherung zu sehen
- Tolerantes Verhalten ist wichtig
- Durch gegenseitigen Respekt ist ein Zusammenleben möglich
- Diskriminierung, Ausgrenzung sollte vermieden werden
- Zu große kulturelle Unterschiede führen zu Konflikten

Ein Großteil der Studierenden äußern, dass auch unter den Bedingungen von Vielfalt in der Gesellschaft ein friedvolles Leben möglich ist. Sie sehen die Herausforderungen und die Chancen die mit Vielfalt einhergehen und äußern nachhaltige Ansichten in Bezug auf Personen aus anderen Kulturen. Nur eine geringe Anzahl der Studierenden sind der Ansicht, dass zu große kulturelle Unterschiede zu Konflikten in der Gesellschaft führen können.

3. Wie beurteilen Sie den Gedanken, dass jede Kultur wertvoll ist?

Die Mehrzahl der Studierenden war bezüglich dieser Frage der Meinung, dass jede Kultur wertvoll ist, von jeder Kultur etwas zu lernen ist und der Reichtum und die Vielfalt der Kulturen bewahrt werden sollte.

Aus den Aussagen der Studierenden ist zu entnehmen, dass die Mehrheit gegenüber anderen Kulturen eine unvoreingenommene Haltung zeigt und kulturellen Unterschieden und Werten mit Toleranz und Respekt begegnet. Betont wird auch, dass jede Kultur einen einzigartigen Wert hat. Aber auch thematisierten einige der Studierenden, dass sie der Meinung sind, Kulturen welche nicht zeitgemäße Praktiken ausüben nicht anzuerkennen und zu respektieren.

S1: „[...] Jede Kultur ist kostbar. Ich denke, Kulturen sind einander nicht überlegen. Heute, wo sich Kulturen näherkommen als je zuvor ist es wichtig jeder Kultur eine Existenz zu ermöglichen.“

S14: "Jede Kultur ist wertvoll. Weil Kultur besteht aus Werten die sich in der Geschichte der einzelnen Gesellschaften entwickelt hat und bis in die heutige Zeit getragen wurden. Aber natürlich gibt es Kulturen die einander gleichen und solche die wesentlichen Unterschiede aufweisen. Kultur kann eigentlich nicht gut oder schlecht sein. Das ist eine Ansichtssache, weil man bewertet im eigenkulturellen Rahmen. Wichtig ist eine einfühlsame Betrachtung.“

S20: "Selbst die Existenz einer Kultur ist ein ausreichender Grund dafür, dass diese Kultur wertvoll ist, denn die Welt wäre ein sehr langweiliger Ort, wenn alle in einer und derselben Kultur leben würden. Meiner Meinung nach hat Andersartigkeit einen Reiz, den man verstehen möchte und Neugierde erweckt."

S5 betont die Wertschätzung der unterschiedlichen Kulturen und spricht für den Erhalt der kulturellen Vielfalt.

S5: „Ich denke, alle Kulturen sind wertvoll und sollten erhalten bleiben. Wenn nicht, verschwinden die kulturellen Unterschiede und es entsteht eine einzige universelle Kultur. Dies wäre das Ende des kulturellen Reichtums und der Vielfalt. Es ist wichtig jede Kultur zu bewahren und wertzuschätzen.“

Auch thematisierten einige der Studierende, daß sie der Meinung sind, Kulturen die sich strikt an Sitten halten und unkonventionelle Praktiken ausüben nicht anzuerkennen und zu respektieren. Es besteht eine Ablehnung gegenüber Kulturen, die nicht mit dem eigenen kulturellen Rahmen vereinbar sind.

S7: „Ich bin mit dieser Ansicht nicht einverstanden. Es ist nicht angebracht, illegitime kulturelle Praktiken damit zu rechtfertigen, dass es sich um Kultur handelt. Ich denke also nicht, dass jeder Aspekt einer Kultur als eine gute oder natürliche Sache angesehen werden

darf. Ich denke, dass jede Kultur in der Lage sein sollte, mit der Zeit Schritt zu halten, indem sie ihre Grundzüge bewahrt.“

S3: „Jede Kultur ist aus ihrer eigenen Perspektive wertvoll. Aber nur aus eigener Sicht. Ich denke nicht, dass die allgemeine Ansicht der Meinung ist, dass jede Kultur wertvoll ist. Ich denke, dass sich Kulturen heute an zivilisierte und universelle Prinzipien anpassen und ihre Praktiken entsprechend ändern sollten. Daher ist es mir nicht möglich jede Kultur als akzeptabel zu betrachten.“

Einer der Studierenden, der an dem Interview teilgenommen hat, bewertete dies aus einer anderen Perspektive und ist der Meinung, daß der Begriff “Kultur” keiner Bewertung unterzogen werden darf und definiert dies wie folgt:

S 8: „Sowie meine Sprache, mein Land und seine historischen Strukturen, meine Flagge usw. für mich wertvoll sind, sind diese auch für Menschen anderer Kulturen wertvoll. Abgesehen davon halte ich es für falsch, das Phänomen Kultur als modern/primitiv oder wertvoll zu bezeichnen. Kultur ist Kultur.“

Bei der Bewertung der allgemein erhaltenen Antworten treten bei der Frage, ob jede Kultur wertvoll ist, folgende Themen in den Vordergrund:

- Jede Kultur ist wertvoll
- Respekt gegenüber Kulturen
- Kulturelle Werte und Vielfalt müssen erhalten werden
- Jede Kultur hat das Recht zu existieren
- Kulturen dürfen keiner Bewertung unterzogen werden
- Kulturen müssen ihre Praktiken der Zeit anpassen

Die Studierenden betonen die Anerkennung unterschiedlicher Kulturen. Sie unterstreichen, dass Respekt und Wertschätzung gegenüber andersartigen Kulturen entgegengebracht werden muss und sind der Meinung kulturelle Vielfalt muss bewahrt werden. Aber auch wurde von einigen Studierenden akzentuiert, dass Kulturen ihre Praktiken der Zeit anpassen sollten und falls dies nicht der Fall ist, sie dieser Kultur nicht Wertschätzen.

5.2.2.2. Ergebnisse zur Dimension “Freude an interkultureller Interaktion”

In diesem Abschnitt geht es um die Forschungsfrage der Arbeit “Haben die Studierenden Freude an interkultureller Interaktion?” Das Ziel ist, durch zwei Fragen festzustellen, ob die Studierenden gefallen an einer Interaktion mit Personen aus anderen Kulturen haben und wie wohl sie sich in solch einer Situation fühlen.

1. Möchten Sie Personen aus unterschiedlichen Kulturen kennenlernen und mit ihnen interagieren?

Eine große Anzahl der Studierenden hoben heraus, dass sie gerne Menschen aus unterschiedlichen Kulturen kennenlernen und mit ihnen interagieren würden. Die meisten Studierenden glauben, dass die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen eine breit gefächerte Perspektive und die Möglichkeit gegenseitig voneinander zu lernen bietet. Die Ansichten zu dieser Frage lautet wie folgt:

S17: "Ich denke, wenn sich mir so eine Gelegenheit bietet, würde ich mich nicht reserviert verhalten. Ich bin ein aufgeschlossener Mensch und denke Bekanntschaften mit Personen aus einer mir fremden Kultur zu schließen wäre für mich kein Problem. Ich denke, dass solche Begegnungen beiden Seiten etwas bringt, denn so hat man die Möglichkeit seine und die fremde Kultur besser kennenzulernen. Das wird den Vorteil haben, dass man die Welt um sich herum mit anderen Augen betrachten lernt."

S20: „Wenn ich einen Menschen mit einer anderen Kultur treffe, möchte ich ihn kennenlernen und wenn möglich Freundschaft schließen. Das Gute an dieser Situation ist, verschiedene Kulturen, Bräuche und Traditionen, Sichtweisen kennenzulernen. Das ist ein Plus für mich. Es bereichert mich, trägt mir bei.“

S16: „In so einer Situation würde ich nicht zögern mit dieser Person in Kommunikation zu treten. Ich bin der Meinung, dass das eine besondere Erfahrung ist. Wichtig ist natürlich auch die zwischenmenschliche Harmonie die man mit dieser Person herstellt“.

Nur wenige der Studierenden gaben an, dass sie nicht bereit sind, Personen mit unterschiedlichen Kulturen zu treffen und mit ihnen in Interaktion zu treten. Einer betonte, nur dann Kontakt aufzunehmen, wenn diesbezüglich eine Notwendigkeit besteht. Zwei der Studierenden betonten, dass es ihnen diesbezüglich an Mut fehlt und sie befürchten, dass ihre sprachlichen Kenntnisse nicht ausreichend sind. Sie drückten ihre Gedanken wie folgt aus:

S12: „Ehrlich gesagt bin ich nicht unbedingt bemüht solche Bekanntschaften zu schließen. Aber, wenn eine Notwendigkeit besteht, hätte ich kein Problem damit.“

S3: „Ich fände es schon sehr interessant mit jemandem aus einer fremden Kultur zu sprechen, Informationen und Ansichten zu teilen, Argumente auszutauschen. Was mich davon abhalten würde, wären meine sprachlichen Kenntnisse, denn ich glaube das dies für eine gelingende Interaktion nicht ausreichen wird.“

S7: „Ich würde mich freuen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu treffen, weil andere Sprachen, Essgewohnheiten und Lieder usw. mich schon immer interessierten. Deshalb habe ich für mein Studium auch eine Fremdsprachenabteilung gewählt. Das gute an meinem Studium ist, dass ich durch sie die deutsche Kultur kennenlernen konnte. Aber ich hatte noch nie die Gelegenheit mit jemandem aus Deutschland Bekanntschaft zu schließen. Aber wäre

dies dem so, wäre ich auch ein bisschen schüchtern. Der Grund dafür ist, dass ich Hemmungen habe gemeinsame Themen zu finden und auch sprachlich nicht ausreiche.“

Auch äußerten einige der Studierenden, dass sie befürchten, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen führen können. Die Studierenden betonen, dass dieser Situation durch gegenseitiges kulturelles Wissen vorzubeugen ist. Aus den Aussagen ist zu entnehmen:

S8: (...) „Ich denke, auch wenn es gegenseitig keine Sprachprobleme gibt, besteht die Möglichkeit, dass durch kulturelle Unterschiede Missverständnisse entstehen können. Daher ist es wichtig, dass beide Seiten über kulturelle Eigenschaften informiert sind“. (...)

S4: "Ich habe keine Bedenken mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Gespräch zu kommen. Aber ich denke, es ist sehr wichtig, über ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Unterschiede informiert zu sein. Ansonsten befürchte ich, dass eventuell Missverständnisse auftreten können. Solche Missverständnisse würden meiner Ansicht zum Abbruch der Interaktion führen.“

Bei der allgemeinen Bewertung der Antworten der Studierenden wurden folgende Punkte im Hinblick auf das Kennenlernen und die Interaktion mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen hervorgehoben:

- Unterschiedliche Perspektiven gewinnen
- Gegenseitige Lernmöglichkeiten
- Kennenlernen von unterschiedlichen Kultur
- Hemmungen wegen unzureichender Sprachkenntnis und Schüchternheit
- Kulturelle Unterschiede können zu Missverständnissen führen

In dieser Frage ging es darum die Bereitschaft der Studierenden mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten zu bestimmen. Im Allgemeinen wurde beobachtet, dass die Studierenden offen für interkulturelle Interaktionen und an interkulturellen Austauschsituationen interessiert sind. Die Neugier sich auszutauschen und neues kulturelles Wissen anzueignen ist ein wesentlicher Punkt ihrer Motivation. In Begegnungssituationen befürchten jedoch einige der Studierenden, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichen und andere wiederum, dass wesentliche kulturspezifische Eigenschaften zu Missverständnissen führen können.

2. Wie stehen Sie zur Kommunikation und Freundschaft mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Sozialen Medien?

Aus der Tatsache, dass Soziale Medien praktisch jeden Moment der Jugendlichen prägt und die Möglichkeit bietet mit Menschen einer fernen und anderen Kultur einen Austausch zu pflegen, wurde diese Frage gestellt. Im Allgemeinen wurde festgestellt,

dass die Studierenden eine positive Einstellung in Bezug auf Kommunikation und Freundschaft mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen in den Sozialen Medien haben. Ein großer Teil der Studierenden nutzen die Sozialen Medien, um ihre Fremdsprachen zu verbessern, mit unterschiedlichen Kulturen in Kontakt zu treten, Kommunikation und Freundschaften aufzubauen und Spaß zu haben. Die Aussagen der Studierenden diesbezüglich sind wie folgt:

S3: „In Sozialen Medien habe ich regelmäßig Kontakt zu Personen aus anderen Kulturen. Ich nutze es um meine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern und unterschiedliche Kulturen kennenzulernen. Es ermöglicht mir Bekanntschaften mit Menschen aus der ganzen Welt zu schließen. (...)“

S11: „Ich habe in allgemeinen Sozial-Media-Konten, die ich benutze, einen ausländischen Freund. Es ist sehr einfach, neue Leute im Internet kennenzulernen. Das Recherchieren und Lernen von Informationen über eine fremde Kultur bietet die Möglichkeit, sich ein Bild vom Alltagsleben der Person zu machen, mit der Sie kommunizieren. Es trägt auch zur Sprachentwicklung bei. Es ist sehr einfach, Wörter und Grammatik zu lernen. Das freut mich sehr“.

S7: "Es ist sehr einfach, durch Soziale Medien mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen zu kommunizieren und sich anzufreunden. Ich denke, dass soziale Medien für unsere Generation die Bestmögliche Gelegenheit bietet Freunde aus anderen Kulturen anzueignen und zu treffen und mit ihnen in Kommunikation zu treten. Was ich als sehr positiv empfinde."

S16: „Ich bin in den Sozialen Medien seit vielen Jahren mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen in Kontakt. Von Zeit zu Zeit erlebt man schöne und lustige Situationen. Es ist auch interessant zu sehen, wie meine Spielkameraden aus unterschiedlichen Kulturen auf bestimmte Situationen im Spiel reagieren. Ich denke, dass hierbei der kulturelle Hintergrund eine Rolle spielt. Und diese zu beobachten ist sehr aufregend und auch lehrreich. (...)“

S18: „Ich bin in den Sozialen Medien in ständiger Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen. Es hilft meine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern und verschiedene Kulturen kennenzulernen. Es ermöglicht mir Menschen aus der ganzen Welt kennenzulernen. Schön wäre es, wenn sich die Möglichkeit ergeben würde, manche dieser Personen von Angesicht zu Angesicht kennenzulernen.“

Einige der Studierenden waren der Ansicht, dass die Sozialen Medien keine positive Funktion haben. Diesbezügliche Ansichten der Studierenden waren, dass, sie kein Interesse an sozialen Medien haben, diese nicht zuverlässig sind, die Beziehungen unaufrichtig sind und zu Missverständnissen führen.

S2: „Ich versuche den Sozialen Medien zu folgen und sie zu gebrauchen, aber die Kommunikation von dort aus erscheint mir nicht aufrichtig und zuverlässig. Auch denke ich,

dass der Austausch mit Personen aus anderen Kulturen sehr eingeschränkt ist, weil wir keine gemeinsame Vergangenheit haben.“

S4: „Dazu meine ich, dass der Kontakt zu Personen der eigenen Kultur in Sozialen Medien schon Vorbehalte mit sich bringt. Der Grund ist das die Kommunikation auf dieser Ebene sehr schnell zu Missverständnissen führen kann. Und das sich falsch verstehen ist mit Personen aus mir fremden Kultur dann viel wahrscheinlicher. Daher bin ich kein Befürworter für Interaktionen auf der Ebene von sozialen Medien.“

S12: „Ehrlich gesagt habe ich in diesem Sinne nicht viel Erfahrung. Auch bin ich der Meinung, dass diese Kontakte unzuverlässig und unpersönlich sind. Mir ist das kommunizieren von Angesicht zu Angesicht viel lieber. Um mit Personen aus einer anderen Kultur zu kommunizieren würde es mir wahrscheinlich auch an Kommunikationsthemen fehlen (...).“

Bei der Bewertung der Antworten sind im Allgemeinen die folgenden Punkte in Bezug auf die Kommunikation und Freundschaft mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in Sozialen Medien in den Vordergrund gerückt:

- Soziale Medien können zur Entwicklung der Fremdsprache beitragen
- Soziale Medien sind ein gutes Instrument, um unterschiedliche Kulturen kennenzulernen
- Die Plattform der Sozialen Medien ist unzuverlässig.
- Schwierigkeiten gemeinsame Kommunikationsthemen zu finden

Die Studierenden sind der Ansicht, dass die Sozialen Medien Gelegenheit bieten unterschiedliche Welten-Kulturen kennenzulernen und die Kommunikation mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen als Beitrag zum Sprachlernprozess sehen. Hier ist anzunehmen, dass die Studierenden die Anwendung ihrer Fremdsprache(n) in einer hemmungsfreien Umgebung als Vorteil sehen und das Interesse an der Fremdsprache als nützliches Kommunikationsmittel erkennen. Einige der Studierenden Empfinden die Sozialen Medien als unzuverlässig und unaufrichtig und haben dadurch eine ablehnende Haltung in sozialen Netzwerken Kontakt zu Personen aus anderen Kulturen zu pflegen.

5.2.2.3. Ergebnisse zur Dimension *“Aufmerksamkeit in interkulturellen*

Interaktionen“

In diesem Abschnitt ist es das Ziel die Meinungen der Studierenden in Bezug auf ihre Aufmerksamkeit in der interkulturellen Interaktion einzuholen. Hierbei soll die Tendenz der Studierenden bestimmt werden, ob sie Kommunikationsverhalten zeigen, welche Kompromisse in der interkulturellen Kommunikationssituation bietet.

Diesbezüglich wurden den Studierenden zwei Fragen gestellt. Hier wird nach der Fähigkeit sich in interkulturellen Interaktionen aufmerksam und sensibel zu verhalten geforscht.

1. Was sollte Ihrer Meinung nach getan werden, um Missverständnissen bei der Kommunikation mit Personen mit kulturellen Unterschieden vorzubeugen?

Mit dieser Frage soll die Meinung der Studierenden eingeholt werden, ob sie bei der Interaktion mit Personen mit fremdkulturellem Hintergrund aufmerksam vorgehen, um Missverständnisse vorzubeugen. Die Studierenden betonten grundlegend, daß in dieser Angelegenheit die kulturellen Unterschiede, die Werte und Normen der entgegengesetzten Kultur bekannt sein müssen damit keine Missverständnisse entstehen, wie die folgenden Antworten verdeutlichen:

S1: „Ich denke, die Kultur des Gegenübers zu kennen ist ein wichtiger Punkt um diesen besser einzuschätzen. Das bedeutet man sollte die kulturelle Herkunft, die Werte und Normen unbedingt beachten. Auch das Umgehen mit Differenzen ist sehr wichtig. Ich glaube nur so kann eine Interaktion mit Personen aus einer anderen Kultur gelingen und zu gegenseitigem Respekt führen.“

S1: „Ich denke, dass bei einer interkulturellen Kommunikation Probleme dann entstehen, wenn beide Seiten die Grundlagen der jeweiligen Kultur nicht kennen. Um ein Verhalten einzuordnen muss man wissen welcher kultureller Grund dahinter liegt. Nur so können gegenseitige Missverständnisse und der Abbruch der Interaktion vermieden werden. Daher bin ich der Meinung, dass das Sprachenlernen auch das Erlernen der Kultur des Zielsprachenlandes miteinbeziehen sollte.“

“S13: " Ich denke, dass hierbei das Vermeiden von richtig oder falsch nach eigenen kulturellen Werten eine wichtige Rolle spielt. Jeder nimmt das was um ihn herum vor sich geht nach eigenen kulturellen Normen wahr. Daher ist die genaue Kenntnis der Kultur, der wir gegenüberstehen unbedingt erforderlich. Hierbei geht es nicht darum mit dem Gegenüber gleich zu werden, aber unsere Denkweise sollte breitgefächert sein. Wenn das nicht gewährleistet wird sind gegenseitige Missverständnisse nicht zu vermeiden."

Die Studierenden sind sich bewusst, dass Personen mit kulturellen Unterschieden die Welt unterschiedlich wahrnehmen und unterschiedliche Werte haben. Betonen, dass das Verfügen über Informationen der fremden Kultur dazu verhelfen kann Missverständnisse vorzubeugen.

Darüber hinaus sind die Studierenden der Ansicht, daß gute Sprachkenntnisse zur Vermeidung von Missverständnissen einen wichtigen Beitrag leisten. Wie die folgenden Äußerungen verdeutlichen:

S8: „(...) Missverständnisse werden sicherlich auftreten, wenn beide Personen die Sprache des anderen nicht zu 100% beherrschen. Daher denke ich die Teilnehmer einer Kommunikation sollten erwägen, was sie sagen und wie sie etwas sagen und wie das Gesagte beim Gegenüber ankommt.“

S16: „(...) es wäre hilfreich, die Werte, Normen, Einstellungen und Mentalitäten der anderen Person zu kennen. Aber ein weiterer wichtiger Bestandteil ist die Sprache. Gute Sprachkenntnisse tragen dazu bei, eine adäquate Interaktion zu führen.“

Um Missverständnisse vorzubeugen hoben die Studierenden auch hervor, dass bei einer Interaktion mit Personen aus fremden Kulturen auch die nonverbale Kommunikation wie Gestik, Mimik und Körpersprache beachtet werden sollte und diese zu verstehen wichtig ist. Sie sind sich bewusst, dass außer gutem Willen und Fremdverstehen auch andere Faktoren, wie Körpersprache eine wichtige Funktion während der Interaktion spielen.

S6: „...Zusätzlich zu der Kenntnis von kulturellen Werten denke ich, dass auch auf universelle Höflichkeitsregeln geachtet werden sollte. Es ist jedoch sehr wichtig, die für die Kultur der Person spezifischen Verhaltensweisen zu kennen. Gleichzeitig ist es neben der Kenntnis der Sprache erforderlich, die Körpersprache, Gestik und Mimik gut zu verwenden und Verhaltensweisen zu vermeiden, die in diesem Zusammenhang zu Missverständnissen führen können.“

S19: „Über Missverständnisse.... Ich denke, die Körpersprache ist nicht in jeder Kultur gleich. Es ist notwendig, Gesten angemessen zu verwenden. In diesem Fall ist es erforderlich, über die Zielsprachenkultur gut informiert zu sein. Nur so können Missverständnisse vermieden werden.“

Ein weiteres Thema, das die Studierenden zu dieser Frage hervorheben ist, dass Einfühlen in Personen mit fremdkulturellem Hintergrund. Sie sind gewillt das Kommunikationsverhalten der anderen Partei zu interpretieren und Sensibilität zu zeigen wie den folgenden Aussagen zu entnehmen ist:

S10: „Wenn jemand unsere Kultur nicht kennt und sich nicht entsprechend verhält, würde ich dies definitiv nicht negativ auffassen. Ansonsten wäre dies ein Voreingenommenes Verhalten. Ich würde versuchen mich in die Person einzufühlen und zu verstehen warum diese Person so handelt. Ich denke Einfühlungsvermögen ist eine wichtige Voraussetzung.“

S10: „Diesbezüglich denke ich das eine gewisse positive Einstellung gegenüber Fremden bestehen muss. Ansonsten ist man schnell dazu geneigt jedes Verhalten als Angriff oder Beleidigung wahrzunehmen. Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen uns fremden Kultur und Einfühlungsvermögen kann dazu beitragen Vorurteile abzubauen. Das ist für ein treffen mit fremden Kulturen ein sehr wichtiger Faktor.“

S14: „Um Missverständnisse vorzubeugen ist es wichtig sich in diese Person einfühlen zu können. Das wird helfen diese Person besser zu verstehen. (...) aber ich glaube, dass Missverständnisse nicht nur auf geringe Sprachkenntnisse zurückzuführen sind, sondern eher mit kultureller Kenntnis zusammenhängen.“

In Anbetracht der daraus resultierenden Antworten treten die folgenden Punkte in den Vordergrund, um Missverständnissen bei der Kommunikation mit Personen aus verschiedenen Kulturen vorzubeugen:

- Die kulturellen Werte und Normen des anderen gut kennen
- Gute Fremdsprachenkenntnisse
- Empathiefähigkeit
- Kenntnis über kulturell bedingte nonverbale Kommunikation

Aus den Aussagen der Studierenden ist zu entnehmen, dass sie der Ansicht sind, dass Missverständnissen durch die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Kultur entgegengetreten werden kann. Auch wurde oft betont, dass Missverständnisse durch gute Fremdsprachenkenntnisse, Einfühlungsvermögen und das Kennen von Mustern nonverbaler Verhaltensweisen verhindert werden können.

2. Wie würden Sie sich jemandem gegenüber verhalten, der sich anders verhält als Sie es sich in Ihrer Kultur gewohnt sind?

Mit dieser Frage ist es das Ziel die Einstellungen der Studierenden gegenüber kulturell bedingten Verhaltensmustern festzuhalten. Aus den Aussagen der Studierenden hat sich ergeben, dass sie sich bewusst sind, dass es schwierig sein kann, das Verhalten von Menschen aus verschiedenen Kulturen zu verstehen, und drücken aus, dass sie bei der Interpretation dieser Verhaltensweisen nicht zu voreilig handeln. Die Studierenden betonten auch, dass sie ein derartiges Verhalten nicht aburteilen würden, und annehmen, dass solch ein Verhalten durch ein „nicht Wissen“ zustande kommt und Verständnis gezeigt werden muss. Auch nehmen die Studierenden diesbezüglich an, dass die eigenkulturelle Prägung das Verhalten lenkt und Toleranz entgegengebracht werden sollte. Einige der Studierenden meinten, ein ihrer Kultur unangemessenes Verhalten nur dann Akzeptieren zu können, wenn es den ethischen Normen entspricht, nicht verletzend und geringachtend ist. Die Meinungen der Studierenden sind wie folgt.

S4: „Zuerst würde ich es seltsam finden, aber, wenn ich den Hintergrund erkenne und dieses Verhalten Kultur bedingt ist würde ich dies mit Toleranz betrachten. Auch wenn so eine Situation mich Anfangs irritieren würde, denke ich, dass ich mich mit der Zeit daran

gewöhnen kann. Ich glaube es ist wichtig mit kulturellen Differenzen umzugehen. Und hierfür ist eine gewisse Toleranz dem Neuen, Fremden gegenüber nötig.“

S5: „Ich denke, jede Kultur ist eine Bereicherung und ich werde immer denken, dass es so ist. Empathie und Toleranz sind die Schlüssel zu allem. Eine solche Situation kann meine Bereitschaft, offen für Unterschiede zu sein, nicht untergraben.“

S10: „Ich würde versuchen das Verhalten zu verstehen und keine Vorurteile bilden. Unterschiedliche Kulturen bringen unterschiedliche Verhaltensweisen mit sich. Nichts ist natürlicher als das.“

Auch wurde betont das Gegenüber wenn Nötig auf dessen Verhalten anzusprechen um die missverständliche Verhaltensweise und die Situation zu klären. Diese Einstellung zeigt, dass die Studierenden gewillt sind eine Lösung für auftretende Probleme zu suchen.

S2: „Das Worte und Handlungen beim Zusammentreffen von Personen mit unterschiedlichen Kulturen auch mal als unangebracht bewertet werden können hängt glaube ich damit zusammen, dass man nicht ausreichend über den kulturellen Rahmen informiert ist. Daher ist es nicht richtig jemanden wegen einem falsch Verhalten zu verurteilen. Besser ist es, wenn man meint, dass das Verhalten der Person nicht angemessen ist, die Situation klärt.“

S8: „(...) Wenn es in einer solchen Situation ein unangenehmes und inakzeptables Verhalten für die Gesellschaft und mich ist, werde ich es der anderen Person erklären. Ich denke ein Gegenseitiges Gespräch und eine Aufklärung ist die beste Lösung.“

Wieder andere waren der Meinung, dass sie ein ihrer Kultur unangebrachtes Verhalten nicht tolerieren können und dem zufolge den Kontakt zu dieser Person einschränken oder unterbrechen würden. So meinten sie:

S3: „Zuerst würde ich mich versuchen einzufühlen. Aber, wenn das Verhalten zu große Kontraste mit meiner Kultur hat, und ich dadurch keinen Gefallen an diesem Kontakt mit dieser Person habe, würde ich ihn abbrechen. Auch finde ich ist es ein Zeichen des Respekts sich auf die Kultur in der man sich befindet vorzubereiten.“

S15: „Wenn es ein Verhalten ist, dass meiner Kultur schadet und sie verspottet, kann ich mit solch ein Verhalten hinnehmen. Es kommt auch darauf an, ob eine Absicht in diesem Falschverhalten ist. Ist dies nicht der Fall, kann ich es tolerieren. Ansonsten würde ich dieses falsche Verhalten ansprechen und wenn mein Gegenüber einsichtig ist den Kontakt weiterhin pflegen und wenn nicht abbrechen. (...)“

S18: „Kommt auf die Situation an. Ist es ein Verhalten das mich oder meine Kultur verletzt würde ich mit Zurückhaltung reagieren. Für mich ist es wichtig, dass allgemeine ethische Normen eingehalten werden. Empfinde ich das Verhalten als Unangenehm so würde ich den Umgang mit dieser Person nicht weiterführen. (...)“

Einige der Studierenden formulierten auch, dass sie zuerst abwägen würden, ob das Verhalten von kulturellen Unterschieden abhängt und falls dies der Fall ist, sie Toleranz und Einfühlung zeigen. Es ist zu entnehmen, dass die Studierenden bereit sind der

Situation mit Verständnis entgegenzutreten und in der Beurteilung nicht zu voreilig handeln. Demzufolge drücken sie ihre Gedanken wie folgt aus:

S11: Ich weiß das sich Personen so verhalten wie sie es in ihrer eigenen Kultur gelernt haben. Daher würde ich zuerst den Grund für dieses Verhalten hinterfragen. Basiert dieses auf nicht Wissen, oder ist es eine Absicht? Ist es keine Absicht, kann ich dies tolerieren. Auch ich könnte mich in einer Kultur unwissend falsch verhalten. Ich glaube, wenn man guten Willens ist und bereit ist sich in die Person hineinzusetzen sind solche Situationen nicht weiter von Belang.“

S17: „Ich denke, solche Situationen entstehen aufgrund kultureller Unterschiede. Diese werden jedoch im Allgemeinen nicht als solche wahrgenommen, sondern als falsches Verhalten, Respektlosigkeit oder schlechtes Verhalten angesehen. Es ist wichtig, bestimmte Verhaltensweisen immer im Kontext der Kultur zu bewerten. In so einer Situation ist die Bereitschaft Toleranz zu zeigen sehr wichtig.“

Es wurde festgestellt, dass es für manche wichtig ist, dass ethische Normen in Bezug auf ungewöhnliche Verhaltensweisen eingehalten werden. Auch eine negative Haltung der eigenen Kultur gegenüber wurde als unangebracht beschrieben. Demzufolge, drückten sie ihre Gedanken wie folgt aus.

S6: "Zuerst würde ich abwägen, ob es den ethischen Regeln entspricht. (...)." Auch ist mir wichtig, dass dieses Verhalten meine Kultur nicht abwartet. So etwas könnte ich nicht akzeptieren. (...)

S20: ” (...). Wenn das Verhalten ethisch nicht akzeptabel ist, würde ich es ehrlich gesagt nicht begrüßen. Selbst wenn in der Kultur meines Gegenübers als normal angesehen wird, kann ich diese Situation nicht positiv beurteilen, wenn sie nicht zu meinem Verständnis von Moral passt. Das Wichtigste ist, die allgemein gültigen Normen einzuhalten. “

In Bezug auf ein Verhalten, welches von ihrer Kultur abweicht ist aus den Antworten der Studierenden zu entnehmen, daß folgende Punkte in den Vordergrund treten.

- Einfühlungsvermögen, Respekt und Toleranz aufbringen
- Bewertung der Situation, die mit der eigenen Kultur nicht vertraut ist, im Rahmen ethischer Normen
- Unterbrechung der Kommunikation bei Verhaltensweisen wie beleidigend und herablassend

Ein Großteil der Studierenden ist in Bezug auf diese Frage der Meinung, dass in solch einer Situation Einfühlungsvermögen, Respekt und Toleranz aufgebracht werden sollte. Sie verdeutlichen, dass sie annehmen würden, dass solch ein Verhalten mit einem unzureichenden Wissen in Verbindung steht. Diese Studierenden zeigen, dass sie dazu

geneigt sind, Konflikte zu vermeiden und einen für beide Seiten zufriedenstellenden Umgang mit Personen aus anderen Kulturen anstreben und drücken ihren Willen zur Fortsetzung der Interaktion aus. Auch ist in den angeführten Interviewauszügen deutlich, dass die Art und Weise eines Verhaltens, an das die Studierenden in ihrer eigenen Kultur nicht gewohnt sind, bestimmt, wie sie sich Angesichts einer solchen Situation verhalten. Aber generell ist zu entnehmen, dass die Studierenden eine positive Haltung aufweisen und dem Verhalten ihres Gegenübers mit Aufmerksamkeit und sensibel entgegenreten.

5.2.2.4. Ergebnisse zur Dimension *“Engagement in interkulturellen Interaktionen”*

Es wurden zwei Fragen gestellt, um die Ansichten der Studierenden nach ihrem Interaktionsengagement mit Personen aus anderen Kulturen aufzuzeichnen. Menschen, die auf ein Interaktionsengagement achten, neigen dazu, für Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen sensibel zu sein und das Wesen ihrer kulturellen Unterschiede zu verstehen. Sie sind Aufgeschlossen, nehmen aktiv Teil und haben eine positive Einstellung in Bezug auf interkulturelle Interaktionen.

1. Würden Sie sich mit Personen, die aus einer anderen Kultur sind treffen und mit ihnen in Interaktion treten?

Über die Hälfte der Studierenden, die an dem Interview teilgenommen haben, betonten, dass sie sich bemühen würden sich mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen zu treffen und mit ihnen in Interaktion zu treten. Die Studierenden sind der Ansicht, daß sie durch solch einen Kontakt eine neue Perspektive gewinnen können. Gleichzeitig kann gesagt werden, dass die Studierenden die Neugier haben, etwas über andere Kulturen zu lernen. Sie drückten aus, offen für neue Gedanken zu sein, neue Perspektiven zu gewinnen und lernbereit zu sein. Einige der Gedanken sind nachstehend aufgeführt:

S4: „Dazu habe ich eine positive Einstellung. Ich möchte gerne Menschen aus einer anderen Kultur kennenlernen und mit ihnen in Kommunikation treten. Ich denke solch ein Zusammentreffen wird mir dazu beitragen meine Perspektive zu erweitern und einen neuen Blickwinkel zu gewinnen. (...)“.

S16: „Ich denke diese Begegnungen mit Personen aus einer anderen Kultur ist für beide Seiten eine Gelegenheit sich besser kennenzulernen. Man kann sich austauschen, voneinander lernen und einander besser verstehen. Das hat den Vorteil, daß dadurch unser Blick aufeinander ein anderer wird und man sein Gegenüber mit anderen Augen sieht. Ich bin sehr offen und auch neugierig diesbezüglich.“

Zusätzlich zu den oben genannten Ansichten waren einige Studenten der Überzeugung, dass ein Zusammentreffen mit Personen aus einer fremden Kultur ihrer persönlichen Entwicklung beiträgt.

S4: „(...) ich denke, solch eine Begegnung kann auch meiner persönlichen Entwicklung beitragen. Ich sehe dies als eine Gelegenheit gegenseitig voneinander zu lernen und meinen Horizont zu erweitern.“

S18: „... Ich hatte schon oft die Gelegenheit, Menschen aus vielen unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen, mich zu unterhalten und neue Dinge zu lernen. Es fällt mir nicht schwer, mit Personen aus einer anderen Kulturen zusammenzukommen und mich ihnen anzuschließen. Dieser soziale Austausch hat dazu beigetragen neue Erkenntnisse neu einzuordnen und somit meinen Horizont zu erweitern und auch meine Persönlichkeit im positiven Sinne verändert.“

Auch wurde von den Studierenden betont, dass sie ein persönliches Defizit verspüren, die Sprache nicht ausreichend zu beherrschen. Die Angst nicht über ausreichende Sprachkenntnisse zu verfügen wird als Grund angegeben anderen Kulturen gegenüber schüchtern und zurückhaltend zu sein. Es besteht zwar eine positive Haltung gegenüber anderen Kulturen, aber es fehlt ihnen an Mut in Kommunikation zu treten. Einige Antworten der Studierenden lauten wie folgt:

S1: "Ich würde solch eine Situation vermeiden, denn ich befürchte meine Sprachkenntnisse sind nicht ausreichend. Es ist nicht die Zurückhaltung gegenüber einer mir fremden Kultur, sondern die Angst sprachlich der Situation nicht gerecht zu werden. ..."

S3: „Ich würde mich zurückhalten. Der wesentliche Grund dafür ist, das ich glaube auf der Sprachebene nicht mithalten zu können. Ansonsten hätte ich sehr gerne Kontakt zu Personen aus anderen Kulturen.“

S19: „Ich fühle mich in einer Umgebung deren Kultur und Sprache ich nicht einwandfrei beherrsche ziemlich befangen. Es ist die Unsicherheit mich sprachlich nicht anschließen zu können, die mich vor so einer Situation zurückhält. Aber wünschen würde ich es mir schon, denn ich habe großes Interesse daran, andere Kulturen und ihre Art zu Leben kennenzulernen. Ich muss mich diesbezüglich noch Überwinden.“

S13: „Ich fände es schon sehr interessant mit jemandem aus einer fremden Kultur zu sprechen, Informationen zu teilen, Argumente auszutauschen. Was mich davon abhalten würde, wären meine sprachlichen Kenntnisse, denn ich glaube das dies für eine gelingende Interaktion nicht ausreichen wird.“

Einige der Befragten, die es ablehnten betonten persönliche Eigenschaften, welche sie davon abhalten mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen in Kontakt zu treten.

S2: „Nein, für solch eine Situation bin ich keine offene Person, ich bin zu schüchtern. Ich traue mich nicht alleine in solch ein Umfeld einzutreten. Mit Personen die ich schon kenne fällt es mir leichter.“

S6: „Ich kann mich nicht sehr wohl fühlen, wenn ich Umgebungen betrete, deren Kultur ich nicht kenne. Der Grund dafür ist, dass ich Angst habe mich falsch zu verhalten und nicht zu wissen, wie ich reagieren soll, und dass ich mich dadurch unwohl fühle.“

Die Schüchternheit, sich mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu treffen und in Interaktion zu treten, kommt bei einigen Studierenden deutlich zum Ausdruck. Es kann jedoch gesagt werden, dass die Teilnahme am Erasmus-Programmen die Schüchternheit in dieser Hinsicht wirksam bricht. Die beiden Befragten gaben die positiven Aspekte der Erasmus-Programme zu diesem Thema wie folgt an.

S11: „Während ich vor dem Erasmus-Programm mich nicht traute mit Personen aus mir fremden Kulturen zusammenzukommen, ist meine Befangenheit nach dem ich am Erasmus Programm teilgenommen habe verschwunden. Heute kann ich sehr leicht mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammenkommen und unsere Unterschiede können auch Gegenstand von Gesprächen sein. (...)“

S18: „,... Ich bin als Erasmus-Student nach Deutschland gegangen. Im Allgemeinen habe ich gesehen, dass die Deutschen sehr diszipliniert und pünktlich sind. Aber ich hatte auch die Gelegenheit zu sehen, dass die Züge und BÜße Verspätung haben können. Dies hat mir gezeigt, dass einige Dinge nicht nur in unserem Land nicht so laufen wie es sein sollte. Ich hatte die Gelegenheit, viele Themen zu vergleichen und mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen Freundschaften zu schließen. Daher hat diese Erfahrung sehr dazu beigetragen auf Personen aus anderen Kulturen zuzugehen und Bekanntschaft zu schließen.“

In Bezug auf diese Frage sind bei der Bewertung der Antworten folgende Punkte festgestellt worden:

- Unterschiedliche Perspektiven gewinnen und Erweiterung des Horizonts
- Bereitschaft zur Kommunikation mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen
- Beitrag verschiedener kultureller Umgebungen zur persönlichen Entwicklung
- Angst, daß die Sprachkenntnisse nicht ausreichen, mangelndes Selbstvertrauen und Schüchternheit

Es wurde festgestellt, dass es unter den Befragten zu diesem Thema unterschiedliche Ansichten gibt. Die Großzahl der Studierenden sind offen, neugierig und haben eine positive Einstellung. Sehen den Kontakt mit anderen Kulturen als eine Gelegenheit neues zu lernen und sich auszutauschen. Im Weiteren kann gesagt werden, dass Themen wie Angst vor unzureichenden Sprachkenntnissen und Schüchternheit ein

wichtiges Hindernis für die Studierenden sind mit Personen aus anderen Kulturen in Interaktion zu treten.

2. Wie würden Sie einen Kommilitonen aus einer anderen Kultur in ihrer Klasse aufnehmen?

Die Studierenden äußerten in der Mehrzahl positive Meinungen gegenüber Kommilitonen mit fremdkulturellen Hintergrund. In diesem Zusammenhang sind Themen wie Ideenaustausch, Kulturaustausch, eine andere Perspektive gewinnen und Horizonterweiterung herausgetreten. Einige der Ansichten der Studierenden zu dieser Frage lauten wie folgt:

S1: „Ich begrüße es positiv. Denn im direkten Austausch miteinander lernen wir, mit Vielfalt umzugehen. Ich sehe das als Chance meinen Horizont zu erweitern.“

S6: „Ich hatte noch nie einen Kommilitonen, der aus einer fremden Kultur ist. Aber ich würde gerne solch jemanden kennenlernen. Das wäre eine neue Erfahrung. Andere Kulturen kennen zu lernen bedeutet für mich in Austausch treten. Ich glaube solch eine Situation ist für beide Seiten sehr interessant, denn somit könnte man einen Einblick in andere Lebens- und Denkweisen gewinnen. Dies würde bestimmt meinen Horizont erweitern. "

S9: „Ein Kommilitone mit fremdkulturellem Hintergrund hat mich schon immer begeistert. Ich empfinde es als sehr aufregend etwas Neues zu lernen und kennen zu lernen. Es ist eine Gelegenheit sich besser kennen zu lernen und somit unsere Kulturen auszutauschen. Ich möchte hier auch sagen, dass die Türkei an sich auch über eine sehr reiche Kultur verfügt und ich mich auch mit Kommilitonen, welche aus unterschiedlichen Regionen kommen, sehr gerne austausche. Man kann gegenseitig das Blickfeld erweitern, aufeinander zugehen und voneinander lernen.“

Darüber hinaus sind die Studierenden der Ansicht, dass Kommilitonen aus fremden Kulturen respektiert, toleriert und ihnen mit Empathie entgegengetreten werden soll. Zum Beispiel:

S4: „Ich würde das als eine abwechslungsreiche Situation betrachten. Mir wäre es wichtig, dass Personen aus anderen Kulturen uns und wir sie besser kennenlernen. Auch ist dies eine faszinierende Gelegenheit um soziale Kompetenzen zu stärken. Was wichtig ist, ist das man sich mir Respekt begegnet. Dann denke ich sollten keine Probleme entstehen.“

S5: „Wäre dies der Fall würde ich diesen nicht ausschließen, sondern im Gegenteil ich würde mich bemühen diesen Kommilitonen in unsere Studentengruppe zu integrieren. Ich denke der Schlüssel zum guten Gelingen der Begegnungen zwischen Personen aus unterschiedlichen Kulturen ist, dass man Respekt und Einfühlungsvermögen aufbringt und versucht diesem Kommilitonen in ihm einer fremden Umgebung behilflich zu sein. Wichtig ist auch, dass man sich freundschaftlich entgegnet und gegenseitige Toleranz zeigt.“

Die Studierenden betonten auch, dass durch einen Kommilitonen mit fremdkulturellem Hintergrund neue Erfahrungen gesammelt werden können und gegenseitige Vorurteile abgebaut werden können:

S10: "... Wenn ja, kann dies dazu verhelfen einander besser kennenzulernen und kann auch zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen beitragen ..."

S17: „... Indem wir im Klassenzimmer dieselbe Umgebung teilen, können Verallgemeinerungen die unser Denken und Handeln beeinflussen und zu Vorurteilen oder Klischees führen abgebaut werden. Es ist schön, sich auszutauschen, und sich kennenzulernen. Dadurch kann man Ähnlichkeiten und Unterschiede vergleichen. Somit ermöglicht sich das Verstehen und die Wahrnehmung der Kultur der man fremd ist. Ich denke, dadurch entwickelt man einen anderen Blickwinkel.“

Einige wenige der Studierenden äußerten, daß sie keine Ablehnung aber auch kein besonderes Interesse an einem Mitkommilitonen aus einer ihnen fremden Kultur hätten. Auch wurde ausgedrückt, den Kontakt nur unter der Voraussetzung zu suchen, wenn die Person aus einer westlichen Kultur ist. Demzufolge;

S3: „Jemanden mit einer fremden Kultur in meiner Klasse zu haben, stört mich nicht. Aber ich habe keine besonderen Anstrengungen, um mich mit dieser Person anzufreunden. Ich bin wohl ein bisschen verschlossen gegenüber Innovationen und ungewöhnlichen Situationen. Ich glaube auch, dass es für einen Ausländer sehr schwierig sein wird, in die Studentengruppe aufgenommen zu werden. (...)“

S2: „Ehrlich gesagt hängt es davon ab, woher die Person kommt. Ich bin vielleicht ein wenig voreingenommen gegenüber fremden Kulturen, aber ich fühle mich der westlichen Kultur näher. Aus diesem Grund bemühe ich mich nicht, Menschen aus östlichen Ländern zu treffen und mit ihnen in Kommunikation zu treten. Denn ich denke, dass unsere Sicht auf das Leben und die universellen Werte anders ist.“

Aus der Bewertung der Fragen ergab sich, dass die Studierenden in hohem Maße an Engagement aufweisen und den Willen zeigen an interkulturellen Interaktion teilzunehmen. Bei der allgemeinen Bewertung der Antworten der Studierenden ergaben sich folgende Punkte:

- Positive Einstellung eine neue Kultur kennenzulernen und mit dieser Person zu interagieren
- Gelegenheit Vorurteile abzubauen
- Gegenseitigen Respekt und Toleranz aufbringen
- Möglichkeit den Blickwinkel zu erweitern
- Kein besonderes Interesse und Voraussetzungen

Die Gedanken der Studierenden ist in Bezug auf die Teilnahme mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen in Kontakt zu treten und mit diesen zu interagieren zum großen Teil positiv ausgefallen. Es kann gesagt werden, dass die Studierenden positiv über das Kennenlernen und Interagieren mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen denken, und dies als gegenseitige Gelegenheit bewerten. Wenige der Studierenden betonten diesbezüglich kein besonderes Interesse zu haben oder betonten, dass sie nur an einem Austausch mit Personen aus dem Westen interessiert sind.

5.2.2.5. Ergebnisse zur Dimension *“Selbstvertrauen in interkulturellen*

***Interaktionen*”**

Zwei Fragen wurden gestellt, um die Selbstsicherheit in der interkulturellen Interaktion, der am Interview teilnehmenden Studierenden zu bestimmen.

1. Glauben Sie, dass Sie erfolgreich mit Menschen mit kulturellen Unterschieden interagieren können?

Fast die Hälfte der Studierenden, die an dem Interview teilgenommen haben, glaubt, dass sie erfolgreich mit Menschen mit kulturellen Unterschieden interagieren können. Ziel war es, Informationen über das Selbstvertrauen der Studierenden in der Kommunikation mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu erhalten und Erkenntnisse in diese Richtung zu gewinnen. Nachfolgend sind einige Meinungen der Studierenden zu diesem Thema aufgeführt.

S9: „Ich denke, weil ich daran interessiert bin und kulturelle Unterschiede exotisch finde gut und mit Erfolg an einem Gespräch teilnehmen kann. Es ist wichtig für neues offen zu sein und zu lernen, sich auf andere einzulassen. Ich denke dies hilft Dinge aus einer anderen Sicht zu sehen, verschiedene Kulturen kennen- und schätzen zu lernen“

S15: „Ich denke ja. Denn während meines Studiums habe ich auch soziale Kompetenzen entwickelt. Ich habe gelernt Kulturunterschiede meiner Interaktionspartner zu verstehen, Beziehungen herzustellen und meinem Gegenüber zu vertrauen. Ich bin der Meinung, daß wir es gerade in unserem Zeitalter, wo die Welt vernetzt und globalisiert ist Kommunikationsbereitschaft mit anderen Kulturen aneignen sollten.

Einige der Studierenden erwähnten auch, daß Austauschprogramme wie „Erasmus“ einen großen Beitrag dazu leisten, andere Kulturen kennenzulernen und dies dazu beiträgt Befangenheit abzubauen:

S11: „Nachdem ich am Studentenaustauschprogramm teilgenommen habe, habe ich jetzt überhaupt keine Hemmungen mich mit Personen aus anderen Kulturen zu unterhalten. Ich bin der Meinung, daß ich in der Interaktion erfolgreich bin.“

“S16: „Ja, als ich nach Deutschland ging, dachte ich, daß ich Schwierigkeiten haben werde. Ich dachte ich werde nicht in ihr Umfeld aufgenommen. Aber dies hat sich dann ganz anders entwickelt, und konnte ich konnte mich sehr schnell in die Gruppe integrieren. Und es stimmte einfach alles. Das sich austauschen, Befreunden usw. kam alles von alleine. Alle gingen alle sehr positiv aufeinander zu. Wir haben versucht, uns auf gemeinsame Punkte zu einigen, und so eine erfolgreiche Kommunikation aufgebaut. Ich bin der Meinung, daß dies für mich heute kein Problem mehr ist mit Personen aus anderen Kulturen in Kommunikation zu treten.“

Auch Studierende, welche eine gewisse Zeitspanne im Ausland gelebt haben waren der Ansicht, daß sie in der Interaktion mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen erfolgreich sein können und ein Maß an Selbstvertrauen entwickelt haben. In diesem Zusammenhang weisen die Meinungen der folgenden Befragten auf diese Situation hin:

S8: „Ehrlich gesagt denke ich, dass ich erfolgreich sein kann, weil ich Englisch und Deutsch spreche. Zudem habe ich in meiner Kindheit einige Jahre in Deutschland gelebt. Ich hatte immer sehr gute Fremdsprachenlehrer. Neben dem Unterrichten einer Fremdsprache konzentrierten sie sich auf Landeskunde und interkulturelles Lernen. Aus diesem Grund denke ich, dass ich schon in jungen Jahren eine Sensibilität für Unterschiede entwickelt habe. Auf dieser Grundlage denke ich, dass ich erfolgreich mit Menschen mit einer anderen Kultur interagieren kann.“

S10: "... Ich habe 17 Jahre lang zwischen zwei verschiedenen Kulturen gelebt und in beiden Kulturen gelernt mich entsprechend zu Verhalten. Ich denke durch diese Erfahrung bin ich offen für kulturelle Unterschiede. Mir fällt es nicht schwer mit Personen einer anderen Kultur in Kontakt zu treten und Bekanntschaften zu schließen."

Einer der Studierenden betonte, dass er es nicht bevorzuge mit Personen aus dem Mittelosten in Kontakt zu treten. In den letzten Jahren stieg die Zahl der Flüchtlinge aus dem Mittelosten in die Türkei. Diese Situation mit Personen aus einer anderen Kultur in Berührung zu kommen schürte Vorurteile aufgrund von Unkenntnis und Ängsten. Der Studierende betont ausdrücklich, dass er bevorzugt, nur mit Personen aus einer westlichen Kultur in Interaktion zu treten. Diese Begründung formuliert er wie folgt:

S13: „Es hängt von der Kultur ab. Ich sehe und empfinde zu Personen aus dem Mittelosten keine Nähe und Gemeinsamkeiten. Ich bin Personen aus der westlichen Kultur aufgeschlossener. Da hätte ich auch keine Probleme, im Austausch zu stehen. Das hat mit meiner Weltanschicht, den Normen und Werten meiner Kultur zu tun. Ich bin der Meinung das dies mich mit der westlichen Kultur verbindet.“

Zwei der Befragten äußerten, daß eine gelingende Interaktion von zwischenmenschlichen Eigenschaften abhängt. Zum Beispiel:

S5: „Ich denke, hier geht es ein wenig um Vertrauen, Annäherung und gegenseitigen Gefühlsaustausch mit diesen Menschen. Ich denke, ich kann erfolgreich sein, wenn ich dieses Gefühl zwischen mir und den Menschen habe, mit denen ich interagiere.“

S19: „Ich denke ich muss die Person mögen. Auch ist es wichtig Gemeinsamkeiten zu teilen. Zum Beispiel dieselben Interessen haben, die selbe Bildung, Weltansicht usw. Wenn diese Punkte zutreffen glaube ich schon, daß ich gerne und mit Erfolg in Kommunikation trete“.

Die Mehrzahl der Studierenden im 1. Studienjahr betonten, dass sie Bedenken hinsichtlich des erfolgreichen Umgangs mit Menschen mit kulturellen Unterschieden haben. Demnach;

S1: „Ich bin mir nicht sicher, ich würde es gerne tun, aber ich weiß nicht, ob ich Erfolg haben werde. Weil ich Angst vor Missverständnissen habe und mich nicht wohl fühle.“

S2: „Das ist nicht so einfach wie es scheint. Schließlich weiß man nicht, wie diese Leute reagieren werden. Ich habe da meine Zweifel, ob ich so viel Mut habe. Ich denke ich bin ein wenig Zurückhaltend und unsicher. Ich müsste diese Leute schon ein bisschen näher kennenlernen um bedenkenlos in Kommunikation zu treten.

S3: „Ich bin zwar kein verschlossener Mensch, aber ich kann nicht sagen, daß ich ohne Bedenken in Kommunikation treten kann und in der Interaktion, dann auch erfolgreich bin. Ich glaube, ich bin etwas zurückhaltend und unsicher (...). “

Bei der Bewertung zu der Frage "Glaubst du, du kannst erfolgreich mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen interagieren?" traten folgende Punkte hervor:

- Erfolgreiche Interaktion mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen
- Gegenseitiger Respekt und Verständnis
- Ängste, Schüchternheit, Hemmungen,
- Voraussetzungen

Bezüglich dieser Frage waren es nur fast die Hälfte der Studierenden, die der Meinung sind, dass sie erfolgreich mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen kommunizieren können. Studierende aus dem ersten Studienjahr betonen öfter Zurückhaltung und Unsicherheit während Studierende aus dem dritten und vierten Studienjahr bezüglich dieser Frage eine selbstsichere Haltung zur Sprache brachten.

2. Würden Sie nach dem Abschluss Ihres Studiums im Ausland leben, arbeiten oder ihr Studium fortsetzen wollen?

Ziel dieser Frage ist es, daß Selbstbewusstsein der Studierenden in Bezug auf eine ihnen fremde kulturelle Umgebungen einzutreten festzustellen.

Es wurde festgestellt, dass ein Großteil der Studierenden, die an dem Interview teilnahmen, nach dem Abschluss bestrebt sind, im Ausland zu leben, zu arbeiten oder ihr

Studium fortzusetzen. Viele der Studierenden sehen den Beitrag eines Auslandsaufenthalts als eine Gelegenheit ihre Fremdsprache zu verbessern. Und einige von ihnen haben das Ziel ein Master Studium anzutreten. Zum Beispiel sind die Meinungen derer, die diesbezüglich keine Bedenken haben und dies als Gelegenheit sehen ihre Fremdsprache aufzubessern wie folgt:

S9: „Wenn so etwas möglich ist, würde ich gerne im Ausland leben. Ich möchte sowohl meine Sprache entwickeln als auch verschiedene Gesellschaften, Kulturen kennenlernen und sehen.“

S11: „Ich war als Erasmus-Student im Ausland. Dies hat sehr zur Verbesserung meiner Deutsch und Englisch Kenntnisse beigetragen. Den Vorteil eines Auslandsaufenthalts sehe ich darin, daß dies es ermöglicht im Land der erlernten Fremdsprache die Sprache im Alltagsleben anzuwenden, was ja hier nicht möglich ist. Ich denke, jeder sollte solch eine Erfahrung im Ausland machen.“

S18: "Ich kann mir schon vorstellen eine gewisse Zeit in Deutschland zu leben, um meine Sprachkenntnisse zu verbessern (...)"

S19: „Ich möchte ins Ausland gehen, weil ich denke, dass ich die Sprache, die ich gelernt habe, verbessern kann, indem ich dort in dem Land lebe, in dem sie gesprochen wird, dass heißt in einer natürlichen Umgebung.“

Die Studierenden benennen in ihren Antworten auch das Ziel nach ihrem Studienabschluss ein Masterstudium antreten zu wollen:

S1: "Ja, wenn möglich, möchte ich meinen Master in Deutschland machen. Dies würde mir auch die Gelegenheit bieten Land und Leute deren Sprache ich lerne näher kennenzulernen. (...)"

S12: "Ja, da habe ich absolut keine Bedenken. Ich habe vor, nach meinem Abschluss in Deutschland weiter zu studieren. Zuerst das Masterstudium und dann eventuell noch meine Promotion zu machen sind meine Ziele für die Zukunft.“

Es wurde beobachtet, dass einige der Studierenden, die an dem Interview teilnahmen, Vorbehalte und verschiedene Bedenken hinsichtlich des Lebens, Arbeitens oder Studierens im Ausland hatten. Die Meinungen diesbezüglich sind wie folgt:

S2: „Ich habe keinen solchen Gedanken. Ich denke, es ist nicht einfach, in einem fremden Land zu leben. Es ist ein Kulturschock, eine andere Sprache, eine andere Mentalität. Ich denke, es ist nicht einfach, die gewohnten Lebensbedingungen zu verlassen.“

S3: „Ich denke definitiv nicht im Ausland zu leben. Weil ich mich der Türkei zugehörig fühle. Ich fühle mich hier wohl. Auch wenn man sich im Ausland anpasst, ist man trotzdem Ausländer. Ehrlich gesagt, das möchte ich mir nicht antun.“

S4: „Nein, ich möchte nicht im Ausland leben. Weil ich kein Ausländer in einem anderen Land sein will. Obwohl ich offen für kulturelle Unterschiede bin, erfordert dies einen

Anpassungsprozess. Ich denke, ich werde mich in einem fremden Land nicht wohl fühlen können.“

Die Studierenden äußern in ihren Aussagen, dass sie denken sich im Ausland fremd zu fühlen, und formulierten Bedenken bezüglich der Anpassung. Bemerkenswert ist, dass die Mehrheit der Befragten Studierenden welche sich Enthalten im ersten Studienjahr sind. Die Bereitschaft ins Ausland zu gehen ist bei den Studierenden die im 3. und 4. Studienjahr sind, erheblich höher.

Einige der Befragten gaben an, nach dem Abschluss nicht sicher zu sein, ob sie im Ausland leben, arbeiten oder studieren wollen. Zum Beispiel:

S7: „Ich denke von Zeit zu Zeit daran, meine Ausbildung im Ausland fortzusetzen. Es ist gut für mich, alleine da zu stehen und einer anderen Kultur und Sprache ausgesetzt zu sein. Aber ich habe natürlich Bedenken. Was mir zu denken gibt ist, Anpassungsprobleme zu haben und mich nach meiner Familie und meinem Heimatland zu sehnen. Auch fürchte ich mich davor, keine Freunde zu finden und mich alleine zu fühlen.

S10: „Ich bin unentschlossen. Manchmal denke ich darüber nach. Aber nach dem Abschluss möchte ich meinen Master in der Türkei machen. Ob ich danach den Schritt ins Ausland gehe, daß weiß ich ehrlich gesagt noch nicht. (...)“

Aus der Bewertung zu der Frage " Würden Sie nach dem Abschluss Ihres Studiums im Ausland Leben, Arbeiten oder ihr Studium fortsetzen wollen?" traten folgende Punkte hervor:

- Bereitschaft ins Ausland zu reisen
- Das Zielsprachenland kennenlernen
- Sprachentwicklung und postgraduale Ausbildung im Ausland
- Zurückhaltung durch Fremdgefühl
- Die gewohnte Umgebung nicht verlassen wollen

Bei der Frage, ob sich die Studierenden nach dem Abschluss vorstellen könnten im Ausland zu leben, arbeiten oder ihr Studium fortzusetzen, wurde festgestellt, dass sie eine positive Einstellung dazu haben und zwar aufgrund von Gründen, wie der Wunsch, das Zielsprachenland und die Kultur kennenzulernen, die Fremdsprache zu verbessern, eine weitere Hochschulausbildung zu absolvieren, eine gewisse Zeit im Ausland leben usw. Auch wurden durch die Aussagen der Studierenden entnommen, dass sie aus folgenden Gründen Schwierigkeiten mit dem Gedanken haben; Konfrontation mit Ausländerfeindlichkeit, Integrationsschwierigkeiten, die Angst das gewohnte Lebensumfeld zu verlassen, das Fehlen der Sicherheit in der eigenen Kultur und Gesellschaft, die Sehnsucht nach der Heimat.: Wenn die Antworten auf die beiden Fragen

zu diesem Thema bewertet werden, ist festzustellen, dass das Selbstvertrauen der Studierenden in der interkulturellen Interaktion relativ hoch ist und dieses Selbstvertrauen mit steigendem Studienjahr zunimmt.

SECHSTER TEIL

6. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

In Hinblick der aktuellen politischen und wirtschaftlichen Veränderungen, ist es Tatsache, dass sich unsere Gesellschaft verändert. Vielfalt ist auch durch die Immensen Migrationsbewegungen aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Mannigfaltige soziale, kulturelle, ökonomische und religiöse Hintergründe wirken aufeinander ein wie nie zuvor. Auch durch die Möglichkeit der Vernetzung kommt man heutzutage mit Personen aus einer anderen Kultur in kommunikative Reichweite. Alles dies bietet neue Kontakte, Erfahrungen und Entfaltungsmöglichkeiten. Doch die Schwierigkeit dieser Tatsachen besteht darin, diese wachsende Vielfalt zukunftsfähig zu gestalten. Aus diesen Überlegungen entstand der Leitgedanke, zu untersuchen, ob angehende Deutschlehrer, welche im Berufsleben für die Umsetzung der interkulturellen Kompetenz zuständig sind, selbst über einen interkulturell Sensiblen Standpunkt verfügen festzuhalten. Denn sie sind es, die den Schülern zwischen ihren eigenen Vorverständnissen und dem für sie als fremd empfundenen als Vermittler hervortreten. „Nur wer selbst gelernt hat Grenzgänger zu sein, kann anderen zum Grenzgängertum, zum Fremdverstehen, verhelfen (Legutke, 2000, S. 40). Daher ist die interkulturelle Sensibilität des Fremdsprachenlehrers eine entscheidende Voraussetzung, um Schülerinnen und Schüler auf eine globalisierte Welt vorzubereiten und ihnen die Fähigkeit sich auf das ihnen Fremde einzulassen, ihren Horizont zu erweitern und das Bestreben ein friedliches Zusammenleben mit auf den Weg zu geben.

Die vorliegende Arbeit wurde in Anbetracht dieser Zielvorstellung in fünf Teilen verfasst. Im ersten Teil wird das Ziel der Arbeit, die Hypothesen und der Forschungsstand dargestellt. Die theoretische Grundlage der Arbeit widmet sich der Erklärung zu grundlegenden Begriffen. Diese sind im zweiten und im dritten Teil aufgeführt. Im vierten Teil wurde die empirische Vorgehensweise beschrieben und im fünften Teil die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Untersuchung in den Mittelpunkt gestellt.

Die Untersuchung wurde im Sommersemester 2018/2019 mit Studierenden der Deutschlehrerabteilung an der pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu durchgeführt. Dazu wurde eine quantitative sowie eine qualitative Forschungsmethode angewandt.

Die quantitative Untersuchung:

Das Hauptziel der Untersuchung war es auf die Frage „Verfügen die angehenden Deutschlehrer über interkulturelle Sensibilität?“ eine Antwort zu finden. Die Antwort auf diese Frage hat ergeben, daß die durchschnittliche Punktzahl der angehenden DaF-Lehrer mit (\bar{x} = 4,36) Punkten in Nähe der Ebene „Zustimmung“ liegt. Und im Weiteren war es das Ziel, Antworten auf die fünf Dimensionen „Respekt vor kulturellen Unterschieden, Interaktionsfreude, Interaktionsaufmerksamkeit, Interaktionsengagement und Selbstvertrauen“ (Chen u. Starosta, 2000, S.12) aufzuzeigen.

Die erste Teilfrage der Forschung lautet "Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer nach ansteigendem Studienjahr?" Als Ergebnis der angewandten statistischen Analyse ergab sich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Studienjahren gab. Auch wenn die Ergebnisse nicht signifikant sind ist es interessant, dass die interkulturelle Sensibilität unter den Studierenden, die im 3. Studienjahr sind am höchsten und unter den Studierenden, welche im 4. Studienjahr sind am niedrigsten ist. Es wurde davon ausgegangen, dass mit Steigendem Studienjahr die interkulturelle Sensibilität der Studierenden zunimmt, was sich aber nicht bestätigt hat.

In der zweiten Teilfrage ist untersucht worden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität in Abhängigkeit vom Geschlecht gibt. Es hat sich gezeigt, daß die interkulturelle Sensibilität der Studenten und der Studentinnen nahe beieinander liegt. Gemäß den Ergebnissen hat sich ergeben, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer gemäß der Geschlechtsvariablen gibt. Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer in Abhängigkeit vom Ort ihres Gymnasialabschlusses (Großstadt-Landkreis) gibt wurde in der dritten Teilfrage analysiert. Infolge der Analyse wurde festgestellt, dass die interkulturelle Sensibilität der Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in einer Großstadt gemacht haben und derer, die ihren Gymnasialabschluss im Landkreis gemacht haben kein signifikanter Unterschied besteht. Wobei in dieser Teilfrage die Annahme bestand, daß die Studierenden, welche ihren Gymnasialabschluss in einer Großstadt gemacht haben eine höhere interkulturelle Sensibilität nachweisen lassen. Da ein Leben in der Stadt die Begegnung mit Personen unterschiedlicher Identitäten, Lebensstilen und Gewohnheiten und Prägungen wahrscheinlicher macht. In der vierten und fünften Teilfrage

ist der Frage nachgegangen worden, ob der Bildungsstand der Mütter und Väter der Studierenden eine Auswirkung auf ihre interkulturelle Sensibilität haben. Jedoch hat sich aus den Analysen herausgestellt, dass es weder in Bezug auf den Bildungsstand der Mütter noch auf den Bildungsstand der Väter einen signifikanten Unterschied gibt. Bezüglich dieser Frage wurde davon ausgegangen, dass mit steigendem Bildungsstand der Eltern eine höhere interkulturelle Sensibilität hervorsteht. Die sechste Teilfrage beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit sich die interkulturelle Sensibilität der Studierenden, welche eine gewisse Zeitspanne ihres Lebens im Ausland verbracht haben von denen die nicht im Ausland gelebt haben unterscheidet. Diesbezüglich wurde davon ausgegangen, dass ein intensiver sozialer Kontakt mit Personen aus einer Fremdkultur zur interkulturellen Sensibilität führt. Jedoch hat die Analyse ergeben, dass die erhaltenen Werte der Studierenden, die eine bestimmte Dauer im Ausland gelebt haben und derer die diesbezüglich keine Erfahrung haben fast identisch sind. Abgeleitet von dieser Frage wurde im weiteren die interkulturelle Sensibilität der Studierenden, die am Erasmus-Austauschprogramm teilgenommen haben und derer die nicht am Erasmus-Austauschprogramm teilgenommen haben untersucht. Auch hier wurde davon ausgegangen, dass die Auslandserfahrung einen wesentlichen Effekt auf die Entwicklung von interkultureller Sensibilität zeigen wird. Da die Studierenden durch diese Studienzeit an den jeweiligen Universitäten die Möglichkeit finden in einer multikulturellen Umgebung Beobachtungen zu machen und eventuell Bekanntschaften zu schließen. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass die interkulturelle Sensibilität in beiden Gruppen keine signifikanten Merkmale trägt. Das Ziel einer weiteren Teilfrage war es herauszufinden, ob die bereitwillige Wahl Lehramt Deutsch als Fremdsprache zu studieren eine Auswirkung auf die interkulturelle Sensibilität der Studierenden hat zu hinterfragen. Den Analyseergebnissen zufolge ist die interkulturelle Sensibilität der Studierenden, welche die Studienrichtung bereitwillig studieren höher als derer, welche die Studienrichtung nicht bereitwillig gewählt haben. Das Ergebnis könnte zum einen damit verbunden sein, dass der Lehrerberuf für viele ein attraktives Berufsziel ist und zum anderen die Studierenden ein bestehendes Interesse an der Sprache und Kultur haben. Die letzte Teilfrage versuchte eine Antwort auf die Frage zu finden, inwieweit die interkulturelle Sensibilität der Studierenden in Bezug auf den Glauben, ihre Fremdsprache Deutsch in Beruf und Alltag anzuwenden zu können variiert festzustellen. Es stach heraus, dass die Studierenden, die im Glauben waren ihre Fremdsprache Deutsch sowohl im Berufs- und

Alltagsleben anwenden zu können eine höhere interkulturelle Sensibilität aufzeigen. Voraussichtlich ist die Motivation die erlernte Fremdsprache sowohl im Beruflichen wie auch im privaten Zusammenhang anwenden zu können eines der Gründe für dieses Ergebnis. Auch das Erkennen, dass die Fremdsprache ihnen in ihrem weiteren Leben einen Vorteil erwirken wird und dass die erlernte Sprache eine Brücke ist, die in der Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen eine Verbindung herstellt, könnte der Grund für das Ergebnis sein.

Aus den Ergebnissen der quantitativen Forschung konnte festgestellt werden, dass die interkulturelle Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer hoch ist.

Die qualitative Untersuchung:

Um detaillierte Daten zu erhalten wurde neben der quantitativen Untersuchung auch eine qualitative Untersuchung eingesetzt. Die qualitative Untersuchung besteht aus einem Leitfadeninterview, dessen Fragen in Anlehnung an Chen und Starosta's Model für interkulturelle Sensibilität erstellt worden ist. Dazu wurden die Fragen nach Chen und Starosta's fünf Dimensionen, Respekt vor kulturellen Unterschieden, Freude an interkultureller Interaktion, Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen, Engagement in interkulturellen Interaktionen und Selbstvertrauen in interkulturellen Interaktionen klassifiziert (2000, S. 12). Für die Analyse wurden die Antworten aus den Interviews im Rahmen der deskriptiven Analyse in Themen zusammengefasst.

Zu der Dimension "Respekt vor kulturellen Unterschieden" wurden drei Fragen gestellt: Bei der Frage "Was denken Sie über Personen mit kulturellen Unterschieden, die in unserem Land leben?" stach heraus, dass die Studierenden überwiegend über eine offene und tolerante Haltung verfügen. Ein Großteil ist der Ansicht, dass jede Kultur geschätzt werden soll und aus jeder Kultur etwas Neues gelernt werden kann. Auch wird das Zusammenleben mit Personen aus einer anderen Kultur als Bereicherung angesehen. Einige der Studierenden äußerten auch, dass sie erwarten, dass diese Personen sich den gesellschaftlichen Regeln und Normen anpassen. Falls dies nicht der Fall ist, diese Personen nicht als willkommen gesehen werden. Zur Frage "Ist es möglich, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen in Frieden zusammenleben?" ist von fast allen Studierenden akzentuiert worden, dass sie der Ansicht sind, dass ein friedvolles Zusammenleben von unterschiedlichen Kulturen möglich ist. Auch betonten sie, dass jede Kultur in ihrem eigenen Kontext bewertet werden sollte. Respekt

aufgebracht und keine Ausgrenzung stattfinden dürfe. Nur einige der Studierenden betonten, dass sie Bedenken haben, falls zu große kulturelle Unterschiede bestehen. Sie bringen zur Sprache, bei Kulturen, welche “mit der Zeit nicht Schritt halten” und zu unterschiedliche Anschauungen z.B. in Bezug auf Kinder und Frauen haben dies in der Gesellschaft zu Konflikten führen kann. Die dritte Frage lautete “Wie beurteilen Sie den Gedanken, dass jede Kultur wertvoll ist? Aus den Aussagen der Studierenden ist zu entnehmen, dass die Mehrheit gegenüber anderen Kulturen eine unvoreingenommene Haltung zeigt und kulturellen Unterschieden gegenüber mit Toleranz, Einfühlung und Respekt entgegentritt. Einige betonten, Kulturen, welche nicht zeitgemäße Praktiken ausüben nicht anzuerkennen und zu respektieren. Einer der Studierenden äußerte, dass eine Kultur keiner Bewertung unterzogen werden dürfe.

Um die Ansichten der Studierenden zur Dimension “Freude an interkulturellen Interaktionen” zu erhalten wurden zwei Fragen gestellt. Es ging in dieser Frage darum, die Bereitschaft der Studierenden mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten zu bestimmen. Die erste Frage lautete “ Möchten Sie Personen aus unterschiedlichen Kulturen kennenlernen und mit ihnen interagieren?” Es stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Studierenden offen für interkulturelle Interaktion und an interkulturellen Austauschsituationen interessiert sind. Neues Wissen anzueignen ist ein wesentlicher Punkt ihrer Motivation. Betont wurde hauptsächlich, der Glaube, dass solch eine Begegnung eine breitgefächerte Perspektive und die Möglichkeit voneinander zu lernen bietet. Einige der Studierenden gaben jedoch an, den Kontakt zu Personen aus einer anderen Kultur nur dann aufzunehmen, wenn eine Notwendigkeit diesbezüglich besteht. Als Begründung definierten die Studierenden fehlenden Mut und unzureichende Sprachkenntnisse. Andere wiederum befürchten, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen führen könnten. Sind sich aber auch bewusst, dass diesem durch gegenseitigen Wissen über die entgegengesetzte Kultur vorzubeugen ist. Eine weitere Frage lautete “Wie stehen Sie zur Kommunikation und Freundschaft mit Menschen aus verschiedenen Kulturen in Sozialen Medien?” Diese Frage wurde aus der Tatsache heraus, dass Soziale Medien die Möglichkeit bietet mit Personen einer fernen und anderen Kultur in Austausch zu treten und soziale Medien praktisch jeden Moment der Studierenden prägen gestellt. Ein Großteil erklärte eine positive Einstellung bezüglich einem Kontakt mit Personen aus anderen Kulturen in Sozialen Medien zu haben. Sie begründen dies damit, dass Soziale Medien Gelegenheiten bieten unterschiedliche

Welten-Kulturen kennenzulernen und die Kommunikation mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen als Beitrag zum Sprachenlernen sehen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden die Anwendung ihrer Fremdsprache(n) in einer hemmungsfreien Umgebung als Vorteil sehen und das Einsetzen der Fremdsprache als nützliches Kommunikationsmittel erkennen. Nur wenige der Studierenden sind der Ansicht, dass der Kontakt in Sozialen Medien unaufrichtig ist und daher den Kontakt zu anderen Kulturen auf diesen Plattformen nicht suchen.

Im Weiteren wurden Fragen zur Dimension Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen gestellt. Personen, die auf interkulturelle Interaktion achten, versuchen, Personen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen zu verstehen und eine aufmerksame Haltung gegenüber ihrem Verhalten einzunehmen. Sie neigen auch dazu, die notwendige Sensibilität zu zeigen, um Informationen über Personen mit unterschiedlichen kulturellen Merkmalen zu sammeln. Auf die Frage „Was sollte Ihrer Meinung nach getan werden, um Missverständnisse bei der Interaktion mit Personen mit kulturellen Unterschieden vorzubeugen? betonten die Studierenden, dass in dieser Angelegenheit die kulturellen Unterschiede, die Werte und Normen der entgegengesetzten Kultur bekannt sein müssen, damit keine Missverständnisse entstehen. Auch sind sie sich dessen bewusst, dass Menschen mit kulturellen Unterschieden die Welt unterschiedlich wahrnehmen und, dass diese Personen unterschiedliche Werte haben und sind der Meinung, dass man diese akzeptieren und mit Respekt aufnehmen soll. Weiter hoben die Studierenden hervor, dass gute Sprachkenntnisse zur Vermeidung von Missverständnissen beiträgt, Kenntnisse über die nonverbale Kommunikation nötig ist und das Einfühlen in das andersartige Kommunikationsverhalten wesentlich ist um Missverständnisse vorzubeugen. Eine weitere Frage lautete „Wie würden Sie sich jemandem gegenüber verhalten, der sich anders verhält als Sie es sich in Ihrer Kultur gewohnt sind? Das Ziel dieser Frage bestand darin, die Einstellung der Studierenden gegenüber kulturell bedingten Verhaltensmustern festzuhalten. Aus den Aussagen der Studierenden hat sich ergeben, dass sie sich bewusst sind, dass es schwierig sein kann, das Verhalten von Personen aus einer anderen Kultur zu verstehen und drückten aus, dass bei der Interpretation dieser Verhaltensweisen nicht zu voreilig zu handeln ist. Auch wurde betont, dass sie ein derartiges Verhalten nicht aburteilen würden, und annehmen, dass solch ein Verhalten durch ein „nicht Wissen“ zustande kommt und Verständnis aufgebracht werden muss. Die Studierenden unterstrichen auch, dass sie annehmen, dass

die eigenkulturelle Prägung das Verhalten lenkt und Toleranz entgegengebracht werden sollte. Auch wurde thematisiert, wenn nötig das Gegenüber auf ihr Verhalten anzusprechen und die Situation zu klären. Einige erläuterten ein ihrer Kultur unangemessenes Verhalten nur dann akzeptieren zu können, wenn es den ethischen Normen entspricht, nicht verletzend und geringachtend ist. Diese Einstellungen zeigen, dass die Studierenden gewillt sind eine Lösung für auftretende Probleme zu suchen.

Anschließend wurden Fragen zur Dimension Engagement in interkulturellen Interaktionen gestellt. Personen, die eine hohe interkulturelle Sensibilität haben, sind interessiert mit Personen aus einer anderen Kultur in Interaktion zu treten und versuchen verbal oder nonverbal in Kommunikation zu treten. Auch treffen sie in ihren Bewertungen des Gegenübers keine voreiligen Entscheidungen. Die erste Frage lautete „Würden Sie sich mit Personen, die aus einer anderen Kultur sind treffen und mit ihnen in Interaktion treten?“ Es wurde festgestellt, dass es unter den Studierenden zu diesem Thema unterschiedliche Aussagen gibt. Ein Grossteil der Studierenden ist offen, neugierig und haben eine offene und positive Einstellung. Sehen den Kontakt zu anderen Kulturen als eine Gelegenheit neues zu lernen und somit ihrer persönlichen Entwicklung beizutragen. Aber auch wurde von den Studierenden öfters erwähnt, dass sie Angst haben über nicht ausreichende Sprachkenntnisse zu verfügen. Auch die Schüchternheit kommt zum Ausdruck. Dies zeigt zwar, dass diese Studierenden kein Engagement einbringen, aber die Begründungen basieren nicht auf eine Ablehnung gegenüber ihnen fremden Kulturen, sondern auf Persönlichkeitsmerkmalen. Im Weiteren konnte festgestellt werden, dass Studierende, die am Erasmus-Austauschprogramm teilgenommen haben diesbezüglich keine Bedenken haben und betonen, dass sie durch diese Erfahrung offen sind mit Personen aus anderen Kulturen in Interaktion treten. Eine weitere Frage unter dieser Dimension lautete „Wie würden sie einen Kommilitonen aus einer anderen Kultur in ihrer Klasse aufnehmen?“ Die Studierenden äußerten in der Mehrzahl positive Meinungen gegenüber Kommilitonen mit fremdkulturellem Hintergrund. In diesem Zusammenhang sind Themen wie Ideenaustausch, Kulturaustausch, Perspektivengewinn, Horizonterweiterung und Empathie entgegenbringen herausgestochen. Einige wenige betonten, daß sie keine Ablehnung aber auch kein besonderes Interesse an einem Mitkommilitonen aus einer ihnen fremden Kultur haben. Weiteres wurde auch zur Sprache gebracht, nur mit Kommilitonen, welche aus der westlichen Kultur kommen in

Interaktion treten zu wollen. Die Begründung dieser Aussage zeigt, dass Vorurteile gegenüber Personen aus dem Osten bestehen.

Im Weiteren sind Fragen zur Dimension Selbstvertrauen in interkulturellen Interaktionen gestellt worden. Das Selbstvertrauen in interkulturellen Interaktionen beinhaltet eine Einstellung zum Grad des Selbstvertrauens gegenüber unterschiedlichen kulturellen Situationen und Personen. Die erste Frage zu dieser Dimension lautete „Glauben Sie, dass Sie erfolgreich mit Menschen mit kulturellen Unterschieden interagieren können?“ Die Studierenden, die in dieser Hinsicht zuversichtlich sind äußerten häufig, dass sie interessiert an kulturellen Unterschieden sind, diese exotisch finden und es wichtig ist Unterschieden gegenüber offen zu sein. Zum anderen wurde auch betont, dass es in unserem Zeitalter wichtig ist mit anderen Kulturen in Kommunikationsbereitschaft zu stehen. Aus den Aussagen war aber auch hier zu entnehmen, dass eine Abneigung gegenüber Kulturen aus dem Mittelosten besteht. Im Weiteren wurde auch angesprochen, dass eine Gelingende Interaktion von zwischenmenschlichen Eigenschaften abhängt und der Erfolg eines interkulturellen Austausches davon bestimmt wird. Hauptsächlich die Studierenden im ersten Studienjahr zeigen Zurückhaltung. Sie drücken Angst vor Missverständnissen, ungewollten Reaktionen, Zweifel und fehlenden Mut aus. Eine weitere Frage lautete „Würden Sie nach dem Abschluss Ihres Studiums im Ausland Leben, Arbeiten oder ihr Studium fortsetzen?“ Bei dieser Frage wurde festgestellt, dass die Studierenden in der Mehrheit eine positive Einstellung haben und begründeten diese mit dem Wunsch eine neue Kultur kennenzulernen, ihre Fremdsprache zu verbessern, neue Erkenntnisse zu gewinnen, ein weiteres Studium anzugehen und den Wunsch im Ausland neue Erfahrungen zu sammeln. Aber zugleich sind auch Bedenken beschrieben worden, wie Angst vor der Konfrontation mit Ausländerfeindlichkeit, Integrationsschwierigkeiten, Angst das gewohnte Lebensumfeld zu verlassen, das Fehlen der Sicherheit in der eigenen Kultur und Gesellschaft, die Sehnsucht nach der Heimat. Aus den Aussagen ist zu schließen, dass die Studierenden im ersten Studienjahr Zurückhaltung zeigen. Die Bereitschaft und das Selbstvertrauen der Studierenden im dritten und vierten Studienjahr ist erheblich höher.

Aufgrund der Ergebnisse aus den Analysen der angewandten Datenerhebungsmittel kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die angehenden DaF-Lehrer sich überwiegend auf das ihnen Fremde einlassen, reflektieren, respektieren und Einfühlungsvermögen zeigen. Studierende die Bedenken zu Sprache brachten,

begründeten diese mit unzureichender Sprachkenntnis, Persönlichen Eigenschaften, nicht einhalten von ethischen Normen, keine Zeitgerechten kulturellen Sitten und unterschiedliche Weltanschauungen. Neben den Studierenden, die ihre Bedenken und Ängste aussprachen ist die Mehrzahl der Studierenden bereit Angehörigen aus anderen Kulturen mit Achtung zu begegnen und das Verhalten anderer Kulturen aus deren Perspektive zu sehen. Auch zeigen sie sich gewillt Konflikte zu bewältigen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Trennendes besser zu verstehen. Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass die Studierenden über eine hohe interkulturelle Sensibilität verfügen. Dies ist aufgrund des Einflusses der Globalisierung, wodurch wiederum die Anzahl der interkulturellen Begegnungssituationen wächst, eine unumgängliche Klasifikation für Fremdsprachenlehrer.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit können folgende Vorschläge abgeleitet werden: Die Abteilungen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sind für die Ausrüstung und Vorbereitung der Studierenden verantwortlich. Das Curriculum für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sollte gezielte Lehrveranstaltungen zur Förderung von interkultureller Kompetenz bzw. Sensibilisierung anbieten. Dabei sollten neben theoretischen Fächern auch Praxisbezogene Lehrveranstaltungen angeboten werden, in denen die Studierenden befähigt werden ihr Wissen und ihre Haltung im Berufsleben umzusetzen, damit sie ihre Schüler für kulturelle Unterschiede sensibilisieren können.

Im Lehrplan des Türkischen Bildungsministeriums für Deutsch als Fremdsprache werden Aspekte und Zielsetzungen in Bezug auf die Befähigung zur interkulturellen Sensibilisierung und ein Verständnis für den Wert aller Menschen eingegangen. Aber im Lehrplan fehlen konkrete Vorschläge und Anweisungen wie dieses Ziel durch die Lehrer in der Praxis umzusetzen ist. Die Umsetzung hängt gegenwärtig überwiegend von der Einsatzfreude und dem Interesse einzelner Lehrer ab. Daher ist es empfehlenswert den Lehrern diesbezüglich Fortbildungsseminare und ein Handbuch mit didaktischen Vorschlägen zur Verfügung zu stellen.

Auch wäre es zu empfehlen, dass das Türkische Ministerium für Bildung mit den Fremdsprachenlehrausbildenden Universitäten in Zukunft enger zusammenarbeitet um die Möglichkeiten zu diskutieren in welcher Form die im Lehrplan Deutsch als Fremdsprache beschriebenen Ziele und Empfehlungen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilisierung effektiv in der Lehrerausbildung realisiert werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen, 2/1990, 26-29.
- Abendroth-Timmer, D. (1998). *Der Blick auf das andere Land, Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Gunter Narr.
- 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. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. (8. unveränderte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., und Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Baumgratz-Gangel, G. (1993). Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch mit oder ohne Stereotypen? Eine falsche Frage. In: Timm, J.P. u. Helmut, J. (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. (S. 372-384) Bochum: Brockmeyer.
- Bayrak, A. (2006). Landeskundliche Elemente im Lehrwerk “Hier Sind Wir”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (15), 107-112.
- Bekiroğlu, O. und Balcı, Ş. (2016). Kùltürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: “İletişim fakùltesi öğrencileri örneğinde bir araştırma”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 429-459.
- BłaŻek, A. (2008). *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und Lehrern in Polen*. Poznan: Uniwersytet im Adama Mickiewicza.
- Bodmer, F. (1997). *Die Sprachen der Welt*. Köln: Parkland.
- Bolten, J. (1995): Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In:

- Kelz, H. P. (Hrsg.): *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz*. (S. 99-140) Bonn: Dümmler.
- Bredella, L. (1995). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: Bredella, L. (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 1-31) Bochum: Univesitätsverlag.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, L. Delanoy, W. (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. (S. 85-120) Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. (2013). *DaF unterrichten, Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brinkmann, U. (2011). Interkulturelle Sensibilität. In: Treichel, D. u. Mayer, C. (Hrsg.). *Lehrbuch Kultur, Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*. (S. 298-303) Münster: Waxmann.
- Bobst, H. (1995). Das Fremde ist fast überall. (Literarische) Belege für die Alltäglichkeit von Fremdheitsgefühlen, In: Dittmar, Rost-Roth (Hrsg.). *Deutsch als Zweit und Fremdsprache, Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. (S. 221-231) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse-Verständigung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bulduk, S, Usta, E., und Dinçer Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 7 (2), S. 73-77.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, vol. (3), 1-22, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf> (Zuletzt abgerufen am 20. 03. 2021).
- Chovaniaková, D. (2008). „*Ich war dort, also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist ...*“ *Deutschland und Deutsche in der Wahrnehmung von slowakischen Schülern*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Graden Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaft-Psychologie an der Universität Siegen.

- Delanoy, W. (1995). Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigung, In: Bredella, L. (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 284-291) Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Delanoy, W. (2000). Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In Bredella, L., Meißner, F.J., Nünning, A., und Rösler, D. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"* (S. 191-230) Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/fremd> (zuletzt abgerufen am 25.06.2019).
- Edmondson, W., und House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag.
- Eğinli Temel, A., und Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi ve kültürlerarası uyum. *Global Media Journal TR Edition*, 7 (13), 6-27. <https://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Ayşen%20TEMEL%20EĞİNLİ%20&%20Melis%20YALÇIN%20.pdf> (Zuletzt abgerufen am 12. 10. 2018).
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdmenger M., und Istel, H.W. (1978). *Didaktik der Landeskunde*. München: Max Hueber Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Langenscheidt.
- Firges, J., und Melenk, H. (1995). Landeskundliches Curriculum, In: Bausch, K.R., Christ, H., Kurumm H.J., (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. (S. 513-517) Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J. u. Möllenberg, A. Eine Replikation des Chen/Starosta-Modells der interkulturellen Sensibilität in Deutschland und den USA AP-Nr. 03/03 Technische Universität Braunschweig Institut für Wirtschaftswissenschaftenfile:///C:/Users/Kullanıcı/Desktop/Wolfgang%20Fritz,%20Andrea%20Graf,%20Joachitn%20Hentze%20&%20Antje%20Möllenberg%200.pdf (Zuletzt abgerufen am: 09. 04.2021).
- Fritz, W. und Möllenberg, A. (1999). Working Paper. Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen-eine internationale Vergleichsstudie, AP-Nr. 99/22 Technische Universität Braunschweig

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/54836/1/683492128.pdf> (Zuletzt abgerufen am 06.07.2020).

- Fuchs, O. (2012). *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Doctoral Dissertation, Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek.
- Göhring, H. (1980). Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, A. (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch*, Bd.1. (S. 70-90) München: Wilhelm Fink Verlag.
- Göhring, H. (1975). Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1. (S. 80-92) Heidelberg: Groos Verlag.
- Graf, A. (2004). *Interkulturelle Kompetenzen in Human Resource Management, Empirische Analyse konzeptioneller Grundfragen und der betrieblichen Relevanz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si*. 2. Aufl. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. 6. Aufl. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hackl, W. (1997). "Regionale Vielfalt als Herausforderung." Landeskunde im DaF-Unterricht für Jugendliche und Erwachsene. Regionale Vielfalt am Beispiel Österreichs. Sprachen lernen für künftige Bürger Europas. *Bericht vom Workshop des Europarates/Rat für kulturelle Zusammenarbeit-Projekt Moderne Sprachen*. 2. erw. Aufl. Strasbourg: Europarat.
- Hermanns, F. (1996). "Fremdheit". Zur Semantik eines vielfach polysemen Wortes, In: Hess-Lüttich, E.W.B., Würffel, S. B./ Siegrist, C. (Hrsg.). *Fremdsprachen in Sprache, Literatur und Medien*. (S. 37- 57) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hermes, L. (1999). Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive in Short Stories. In: Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. (S. 439-504) Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DAF)*. Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr Verlag.
- Hinnenkamp, V. (1990). Wieviel und was ist „kulturell“ in der interkulturellen Kommunikation? - Fragen und Überblick, In: B. Spillner (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e. V.* (S. 46-52) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Hu, A. (1995). Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In: Bredella, L. (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. (S. 405- 412) Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Huber, E. (2009). Die Kulturzwiebel. Penta eder, Porjektarbeit in allen Ebenen. <https://www.pentaeder.de/projekte/2009/09/21/die-kulturzwiebel/> (Zuletzt abgerufen am: 14.05.2021).
- Huseman, H. (1993). Doktor Seltsam: Oder wie ich lernte, das Stereotyp zu lieben. In: Timm, J.P und Vollmer H.J. (Hrsg.) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. (S. 385-399) Bochum: Brockmeyer.
- Işık, Ş. (2012). *Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet Üniversitesi temelinde gençlerin Almanya'ya ve Alman toplumuna bakışları*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Istanbul: Istanbul Universität.
- Kaikkonen, P. (1994). Kultur und Fremdsprachenunterricht - einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Neuner, G. (Hrsg.) *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung*. Kassel, 1994, (S. 54-70).
- Kaikkonen, P. (1995). Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden. In: Bredella, L. (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 159-167) Bochum: Brockmeyer.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 3.Baskı. Ankara: Asil yayın dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırma dergisi. Sosyal Hizmet E-Dergi*. <https://avys.omu.edu.tr › app › public › ozgubulut> (Zuletzt abgerufen am 22.11.2020).
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: kültürlerarası iletisim*. 2. Auf. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kıncal, R. (2010): *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kramer, M. (2015). Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz als Voraussetzung für interkulturelles Lernen. Master Arbeit, Universität Rijeka, Philosophische Fakultät Abteilung für Germanistik.

<https://core.ac.uk/download/pdf/197680031.pdf> (Zuletzt abgerufen am 12.10.2020).

- Kramersch, C. (1995). Andere Worte- andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In: L. Bredella (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 51-66). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Krumm, H. J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 20. (S. 13-36) München: Iudicium.
- Krumm, H. J. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, K.R., Christ, H., Krumm H.J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. (S. 156-161) Tübingen und Basel: Francke Verlag.
- Krumm H. J. (1999). Die deutsche Sprache – eine Brückensprache für Mittel- und Osteuropa? In: Krumm, H. J. (Hrsg.) *Sprachen – Brücken über Grenzen*. Dokumentation der Wiener Konferenz. (S. 39-51) Wien: eviva-Verlag.
- Kumpfert, B. (1997). Das eigene und das Fremde in der interkulturellen Kommunikation. Wie man als Muttersprachler Missverständnisse vermeiden oder auch erzeugen kann. In: *Der fremde Blick*. (S.287-294) Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lauscher, S. (1998). Zum Kulturbegriff in deutschen Arbeiten zur Translationswissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. In: Holzer, P., und Feyrer, C. (Hrsg.) *Text, Sprache, Kultur*. (S. 277-289) Frankfurt am Main: Lang.
- Legutke, M.K. (2000). Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch entdeckende und erlebte Landeskunde“ in der Lehrerfortbildung. In: Bredella L., Meißner, F.J., Nünning, A., Rösler, D. (Hrsg.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 18-42) Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lewandowski, T. (1991). *Deutsch als Zweit-und Zielsprache*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Litters, U. (1995). *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Narr.
- Löffler, H. (1996). Fremdheit-sprachwissenschaftlich gesehen. In: Hess-Lüttich, E.W.B.,

- Würffel, S. B./ Siegrist, C. (Hrsg.). *Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien*, (S. 17-35) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Lüsebrink, H.J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Springer.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Almanca dersi (hazırlık, 9. 10.11. ve 12. sınıflar) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333> (Zuletzt abgerufen am 20.12.2020)
- Merten, S. (1997). *Wie man Sprache(n) lernt*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Metzeltin, M. (1996): *Der Andere und der Fremde. Eine linguistisch-kognitive Untersuchung*. Wien: Eigenverlag 3 Eidechsen.
- Müller-Hartmann, A. (1999): Auf der Suche nach dem ‚dritten Ort‘: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In: Bredella, L., und Delanoy, W. (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. (S.160-182) Tübingen: Narr.
- Ndong, N. (1993). *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur, Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Neuner, G. (1981). Zum Wandel der Prinzipien und Übungsformen in der Fremdsprachenmethodik. In: Neuner, G., Krüger, M. Grever U. (Hrsg.). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. (S. 7-12) Berlin und München: Langenscheidt.
- Neuner, G., und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1995). Methodik und Methode: Überblick. In: Bausch, K. R., Christ, H. und Krumm, H.J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. (S. 180-188) Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K. R., et. al.(Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. (S. 225-234) Tübingen: Francke.

- Nodari, C. (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur, Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*, Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer Verlag.
- Nünning, A. (1999). Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen. In: Bredella, L. und Delanoy, W. (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. (S. 322-380) Tübingen: Narr.
- Obermaier, D. (2003). Ist interkulturelle Kompetenz lernbar? In: Hoffmann, U.(Hrsg.) *Reflexionen der kulturellen Globalisierung. Interkulturelle Begegnungen und ihre Folgen*. (S. 161–177) Berlin: WZB.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Pan, Y. (2008). *Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung*. Sternenfelds: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Park, J. (2017). Multicultural Experience and Intercultural Sensitivity among of South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, Vol. 5, No. 2, pp. 108-138.
- Passow, E. (1995). Heisst Sprachenlernen nur Sprachen lernen? In: Bredella, L. (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (S. 87-100) Bochum: Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer.
- Patton, Q.M. (1987). *How to Use Qualitative Methods*. London: Sage Pub.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 6. München: Klett, 4-15.
- Quasthoff, U. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rengi Ö. und Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıklar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6 (3), 135-156.
<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/639>
 (Zuletzt abgerufen am 18.02.2019).

- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik, Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2007): Interkulturalität als Lernziel, Lernprinzip und Lehrsystem. Zu den Grundlagen einer systematischen Sprachdidaktik. In: Roche, Jörg; Wormer, Jörg (Hrsg.): *Transkulturalität im europäisch-islamischen Dialog. Kommunikation und Kulturen*, Bd. 4. S. (27-46) Berlin: Lit.
- Rösch, H. (2008). Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: H. Rösch et al. (Hrsg.). *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. (S. 91-110) Frankfurt am Main: Lang.
- Pommerin-Götze, G. (2001). Interkulturelles Lernen. In: Helbig, G., Götze, L. Henrici, G., Krumm, H. J., (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Handband. (S. 973-984) Berlin: De Gruyter.
- Schugk, M. (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung*. München: Verlag Vahlen.
- Sönmez, V., und Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri, genişletilmiş 4. baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>. (zuletzt abgerufen am 24.08.2019).
- Steinmüller, U. (2011). Vom Kulturkontrast zur interkulturellen Kompetenz: Deutsch als Fremdsprache in China. In: B. Schmenk und N. Würffel (Hrsg.). *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück, Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. (S. 217-228) Tübingen: Narr.
- Straub, J., Nothnagel, S., und Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: A. Weidemann, J. Straub und S. Nothnagel (Hrsg.). *Wie Lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. (S. 15-27). Bielefeld: Transcript.
- Sudman, S., und Bradburn, N.M., (1982). *Asking questions. A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tekin, H. H., und Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3 (13), 101-116.

- Tenberg, R. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenzen“. In: L. Bredella und W. Delanoy (Hrsg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. (S. 65-84) Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Thomas, A. (2006a). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handel. *Inter culture journal, Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Auflage 2 (5), (S. 3-20). http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf (Zuletzt abgerufen am 03.09.2020).
- Thomas, A. (2006b) Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt S. 114-125. <file:///E:/TEZLER/Alexander%20Thomas%20Makale.pdf> (Zuletzt abgerufen am: 04.03.2021).
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10372/126941> (Zuletzt abgerufen am: 25.10.2020).
- Uhlich, G. (1995). Kultur und Sprache-kontrastiv. In: Dittmar, N. /Rost-Roth, M. (Hrsg): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Ünite 9, Eskişehir.
- Volkman, L. (2000). Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur. In: Bredella, L., Meißner, F. J, Nünning, A., und Rösler, D. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S.164-190) Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Volkman, L. (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L., Stierstorfer, K., und Gehring, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz-Konzepte und Praxis des Unterrichts*. (S. 11-47) Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Wahrig, G. (1991). *Wahrig, Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage, (S. 17-31) Weinheim, Basel: Beltz.
- Weischer, C. (2007). *Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. California, Sage Publications.
- Wern, R. (2018). *Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale. Eine empirische Untersuchung zu Auslandsaufenthalten von Auszubildende*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wierlacher, A. (1990). Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur In: Wierlacher, A. (Hrsg.) *Hermeneutik der Fremde*. (S. 51-79) München: Indicium.
- Yıldırım, A., und Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. und Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373 – 392. ISSN: 1308–9196
- Yürük, N. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerilerinin Edinimi, In: Köksal, O. (Hrsg.). (S. 91-107). *Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zenz, S. (2020). Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen, Der Versuch einer Begriffsdefinition und -einordnung am Beispiel der Intercultural Sensitivity Scale von Guo-Ming Chen und William Starosta, *Open Online Journal for Research and Education*, Jahrestagung der Forschung 2020, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/899/920> (Zuletzt abgerufen am: 03.01.2021).
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- (http-1):<https://www.ikud-seminare.de/LINKNAME.HTML> (Zuletzt abgerufen am 31.01.2021).

Anhang-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 13.03.2019 Protokol No: 21766

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Interkulturelle Sensibilitat der Studierenden an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
TEZ YAZARI:	Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr.T. Volkan YUZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Ertan UYUMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)