



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung

Deutschlehrerausbildung

EINE STUDIE ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN IN REGIONALEN
LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Güzide ŞEN

Masterarbeit

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve deęişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung

Deutschlehrerausbildung

EINE STUDIE ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN IN REGIONALEN LEHRWERKEN
FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

YEREL ALMANCA DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA

Güzide ŞEN

Masterarbeit

Ankara, 2022

Annahme und Bestätigung

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Güzide ŞEN'in hazırladığı "Yerel Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenmeye İlişkin Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof Dr.Muhammet KOÇAK	İmza
--------------	------------------------	------

Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Doğu ATAŞ	İmza
-----------------------	--------------------------	------

Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Emel ERİM	İmza
------------	--------------------------	------

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 16 / 06 / 2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Zusammenfassung

Seit Ende der 80er Jahre entwickelte sich das interkulturelle Lernen zu einem der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts. So wurden Inhalte und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen in die Konzepte von Fremdsprachenlehrwerken aufgenommen und zu einem unverzichtbaren Element des Fremdsprachenunterrichts. Im DaF Unterricht werden globale, regionale und regionalisierte Lehrwerke verwendet. Während globale Lehrwerke häufig an Privatschulen eingesetzt werden, wird an staatlichen Schulen in der Türkei mit regionalen Schulbüchern unterrichtet. Für die Umsetzung des interkulturellen Lernens im DaF Unterricht ist es auch wichtig, dass Lehrer als Vermittler der fremden Kultur, sich der jeweiligen interkulturellen Unterschiede und ihrer Auswirkungen bewusst und in diesem Sinne interkulturell kompetent sind. In dieser Studie wird eine Antwort auf die Frage gesucht, ob die regionalen DaF- Lehrwerke, mit denen im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Gymnasien in der Türkei unterrichtet wird, für interkulturelles Lernen geeignet sind. Weiterhin beschäftigt sich die Arbeit auch mit der interkulturellen Sensibilität von DaF- Lehrern. In diesem Rahmen werden die regionalen Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ in Anlehnung an Renges Kriterienkatalog für das interkulturelle Lernen analysiert. Die interkulturelle Sensibilität von Deutschlehrern an öffentlichen Gymnasien wurde anhand des von Chen und Starosta entwickelten Fragebogens zur interkulturellen Sensibilität untersucht.

Schlüsselwörter: Regionale DaF Lehrwerke, DaF Lehrer, interkulturelles Lernen, interkulturelle Sensibilität

Abstract

Since the end of the 1980s, intercultural learning has become one of the main objectives of foreign language teaching. Thus, intercultural learning contents and activities have been included in the concepts of foreign language textbooks and have become an indispensable element of foreign language teaching. Global, regional and regionalised textbooks are used in German language teaching. While global textbooks are often used at public schools, regional textbooks are used at state schools in Turkey. For the implementation of intercultural learning in the German language lesson, it is also important that teachers, as mediators of the foreign culture, are aware of the respective intercultural differences and their effects and are interculturally competent in this sense. In this study, an answer is sought to the question of whether the regional German language textbooks used in foreign language teaching at state grammar schools in Turkey are suitable for intercultural learning. Furthermore, the study also deals with the intercultural sensitivity of German language teachers. In this context, the regional textbooks "Mein Schlüssel zu Deutsch" and "Deutsch Macht Spaß" are analysed according to Renges' catalogue of criteria for intercultural learning. The intercultural sensitivity of German language teachers at public secondary schools was examined using the intercultural sensitivity questionnaire developed by Chen and Starosta.

Keywords: Regional German language textbooks, German language teachers, intercultural learning, intercultural sensitivity

Öz

Kültürlerarası öğrenme, 80'li yılların sonundan itibaren yabancı dil öğretiminin ana hedeflerinden biri haline gelmiştir. Böylece kültürlerarası öğrenmeye yönelik içerik ve etkinlikler yabancı dil ders kitaplarının tasarımına dâhil edilmiş ve yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez unsurları olarak kabul edilmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde küresel, yerelleştirilmiş ve yerel yabancı dil ders kitapları kullanılmaktadır. Türkiye'deki özel okullarında sıklıkla küresel ders kitapları kullanılırken, devlet okullarında yerel yabancı dil ders kitapları kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası öğrenmenin gerçekleşmesinde yabancı dil öğretmenlerinin kültür aktarıcısı olarak, kültürlerarası farklılıkların ve bunların etkilerinin farkında olmaları ve bu anlamda kültürler arası yetkin olmaları da önemlidir. Bu çalışma, Türkiye'deki devlet okullarında yabancı dil derslerinde kullanılan yerel Almanca ders kitaplarının kültürlerarası öğrenmeye uygun olup olmadığı sorusuna cevap aramaktadır. Çalışma aynı zamanda Almanca öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığını da ele almaktadır. Bu bağlamda, Mein Schlüssel zu Deutsch und Deutsch Macht Spaß adlı yerel Almanca ders kitapları Renges'nin kültürlerarası öğrenme yönelik kriterleri yardımıyla analiz edilmiştir. Devlet okullarında görev yapan Almanca öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığı, Chen ve Starosta tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık anketi kullanılarak araştırılmıştır.

Anahtar sözcükler: Yerel Almanca ders kitapları, yabancı dil olarak Almanca öğretmenleri, kültürlerarası öğrenme, kültürlerarası duyarlılık

Danksagung

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

Mein besonderer Dank gilt Herrn Dr. Doğu ATAŞ, der diese Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Er stand mir nicht nur als wissenschaftlicher Berater, sondern auch stets als moralische Stütze beiseite.

Ich möchte mich auch bei meinen besten Freundinnen Dr. Demet ALKAN und Gülsüm EROL bedanken, die mich während der gesamten Entstehungszeit dieser Arbeit unterstützt und immer wieder ermutigt haben.

Einen großen Dank schulde ich auch meinem Ehemann Murat Bekir ŞEN, der mir während des gesamten Arbeitsprozesses bedingungslos zur Seite stand.

Diese Arbeit widme ich meinem Vater Ali Akin ADIVAR. Danke Papa, dass du immer an mich geglaubt hast.

Inhaltsverzeichnis

Annahme und Bestätigung	ii
Zusammenfassung	iii
Abstract	iv
Öz.....	v
Danksagung	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	x
Abbildungsverzeichnis	xi
Abkürzungsverzeichnis.....	xiv
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	4
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	5
Untersuchungsproblem	6
Hypothesen	7
Beschränkungen	8
Begriffsbestimmungen	9
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	13
Kultur.....	13
Interkulturelles Lernen.....	16
Interkulturelle Kompetenz	19
Modelle der interkulturellen Kompetenz	20
Interkulturelle Sensibilität	26
Interkulturelle Kommunikation	28
Probleme bei der interkulturellen Kommunikation	34
Interkulturelles Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts	38
Übungen und Aufgaben zur interkulturellen Kommunikation	41

Lerninhalte im interkulturell orientierten Fremdsprachunterricht.....	43
Interkulturelles Lehren und Lernen im DaF- Unterricht in der Türkei.....	47
Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.....	51
Die Begriffe Lehrbuch und Lehrwerk.....	52
Die Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht.....	54
Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	56
Regionale Lehrwerke	57
Kriterienkatalog zur Analyse des interkulturellen Potentials in Lehrwerken .	59
Teil 3 Forschungsdesign.....	62
Art der Forschung	62
Forschungspopulation und Stichprobe	64
Prozess der Datenerhebung	65
Datenerhebungsinstrumente	66
Datenanalyse	69
Teil 4 Befunde, Kommentare und Diskussion.....	70
Lehrwerkanalyse	70
Analyse des Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“	70
Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“	96
Vergleich der Ergebnisse aus den Analysen der Lehrwerke	111
Untersuchung der interkulturellen Sensibilität von Deutschlehrern	122
Ergebnisanalyse des Fragebogens zur interkulturellen Sensibilität	122
Teil 5 Fazit und Empfehlungen	129
Fazit	129
Empfehlungen	133
Literaturverzeichnis	136
ANHANG A: Kriterien von Renges zur Untersuchung interkulturelles Lehr-und Lernpotentials in den Lehrwerken.....	cxlv

ANHANG B: Kùltùrlerarası Duyarlılık Anketi.....	cxlvi
ANHANG-C: Arařtırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Arařtırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	cxlix
ANHANG-D: Milli Eėitim Bakanlıėı İzin Yazısı	cl
ANHANG-E: Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeėi Kullanım İzni	cli
ANHANG-F: Etik Beyanı.....	clii
ANHANG-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalıřması Orijinallik Raporu.....	cliii
ANHANG-H: Thesis/Dissertation Originality Report	cliv
ANHANG-I: Yayınlama ve Fikrî Mùlkiyet Hakları Beyanı	clv



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Datenerhebungsinstrumente	68
Tabelle 2 <i>Das Interkulturelle Lehr-und Lernpotential in den Lehrwerken Mein Schlüssel zu Deutsch und Deutsch Macht Spaß</i>	117
Tabelle 3 Reliabilitätsanalyse.....	122
Tabelle 4 Demografische Informationen	122
Tabelle 5 Deskriptive Statistik	124
Tabelle 6 Vergleich Der Werte Nach Dem Geschlecht Der Teilnehmer	124
Tabelle 7 Vergleich Der Werte Nach Dem Alter Der Teilnehmer	125
Tabelle 8 Vergleich Der Skalenwerte In Bezug Auf Den Abschluss Der Teilnehmer.....	125
Tabelle 9 Vergleich Der Skalenwerte Der Teilnehmer Nach Ihrer Berufserfahrung.....	126
Tabelle 10 Vergleich Der Skalenwerte Nach Einem Auslandsaufenthalt Von Mehr Als Drei Monaten	126
Tabelle 11 Vergleich Der Skalenwerte Von Gruppen Mit Freunden Aus Verschiedenen Ländern/Kulturen	127
Tabelle 12 Vergleich Der Skalenwerte In Bezug Auf Teilnehmer Mit Teilnahme An Seminaren Zum Interkulturellen Lernen, Interkultureller Kommunikation oder Interkulturellen Kompetenzen	127

Abbildungsverzeichnis

Abb 1 Die Verortung Zentraler Begriffe Des Interkulturellen Lernens	17
Abb 2 Drei Teilkompetenzen Interkultureller Kompetenz	21
Abb 3 Modell Der Interkulturellen Handlungsfähigkeiten Nach Bolten	23
Abb 4 Byrams Modell Der Intercultural Communicative Competence	25
Abb 5 Developmental Model of Intercultural Sensivity Nach Benett	27
Abb 6 Dimensionen Interkultureller Kommunikation Nach Auernheimer	33
Abb 7 U-Kurve Des Kulturschocks	37
Abb 8 Fachdidaktische Elemente und Methodische Aspekte.....	54
Abb 9 Schülerbuch -Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 1	72
Abb 10 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Steckbriefe.....	73
Abb 11 Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Trinkgewohnheiten	73
Abb 12 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Lektion 4 Startseite	74
Abb 13 Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Das Telefongespräch	75
Abb 14 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Ein Neues Leben	75
Abb 15 Mein Schlüssel zu Deutsch- Inhaltsverzeichnis	76
Abb 16 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Sprachliche Erfahrungen	76
Abb 17 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Lektion 4 Einstiegsseite	77
Abb 18 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Was Ist Typisch Für Ein DACHL-Land?	78
Abb 19 Schülerbuch- Schlüssel zu Deutsch- Typische Eigenschaften Der Nationen	79
Abb 20 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Missverständnisse	80
Abb 21 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 1 Lernziele	81
Abb22 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Unsere Gäste Kommen-Fragen	82
Abb 23 Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Das Assoziogramm	82
Abb 24 Schülerbuch-MeinSchlüsselzuDeutsch-Klischees	83

Abb 25 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Typische DACHL Länder	84
Abb 26 Schülerbuch Mein Schlüssel zu Deutsch- Die Metropole	85
Abb 27 Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Sehenswürdigkeiten und Kennzeichen Der Metropole	86
Abb 28 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Nach Dem Essen- Fragen	88
Abb 29 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Die Statistik.....	89
Abb 30 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Fragen	90
Abb 31 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Beispiele zu Den Aktivitäten Über Fachübergreifende Themen.....	90
Abb 32 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 3 Startseite	91
Abb 33 Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch- DAAD Broschüre	92
Abb 34 Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch-Von der Türkei Nach Köln Umziehen	92
Abb 35 Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch- Die Wohnungsanzeige	93
Abb 36 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Übung zu typischen Eigenschaften der Nationen	94
Abb 37 Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Der Vergleich von Klischees...	95
Abb 38 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Inhaltsverzeichnis-Modul 1.....	98
Abb 39 Schülerbuch- Deutsch Macht Spaß-DACH Länder.....	100
Abb 40 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Sehenswürdigkeiten Auf Der Welt	101
Abb 41 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Sitten und Bräuche.....	102
Abb 42 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Sitten und Bräuche In Der Türkei und Deutschland.....	103
Abb 43 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Traditionelle Kleidungen und Gerichte	104
Abb 44 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Essgewohnheiten in Deutschland ..	105
Abb 45 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Essgewohnheiten Auf Der Welt	106
Abb 46 Schülerbuch- Deutsch Macht Spaß-Klimatabelle Belek (Türkei)	107

Abb 47 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Recherche Auf Traditionen	108
Abb 48 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Recherche Auf Dem Atatürk Mausoleum	108
Abb 49 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Inhaltsverzeichnis-Modul 6 -und 7..	109
Abb 50 Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Eine Weltreise	111



Abkürzungsverzeichnis

Abb: Abbildung

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DAAD: Deutsch akademischer Austauschdienst

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



Teil 1

Einleitung

Mit der Globalisierung sind weltweite Verflechtungen und Beziehungen zwischen verschiedenen Gesellschaften in unter anderem den Bereichen wie Industrie, Handel, Kultur, Technologie und Tourismus selbstverständlich geworden. Während Kulturen vor hundert Jahren eine homogenere Struktur aufwiesen, sind sie heute viel enger miteinander verbunden. Um erfolgreich und angemessen mit anderen Kulturen zu interagieren, sind interkulturelle Kompetenzen sehr bedeutsam. Mit anderen Worten sollte die Welt nicht nur aus dem Fenster der eigenen Kultur betrachtet, sondern auch aus einer weiteren Perspektive bewertet werden können. Aus diesem Grund tritt interkulturelles Lernen als eine Notwendigkeit unserer Zeit in den Vordergrund.

Interkulturelles Lernen ist die Fähigkeit, Vorurteile gegenüber anderen Kulturen, sowie den mit ihnen verbundenen Werten abzubauen und eine gewisse Verhaltensflexibilität zu entwickeln. In diesem Zusammenhang kann interkulturelles Lernen auch kurz als ein Prozess definiert werden, in dem Individuen interkulturelle Kompetenzen erwerben.

Interkulturelle Kompetenzen ermöglichen es, Konflikte in interkulturellen Kommunikationssituationen zu überwinden oder aber auch ganz zu vermeiden. Wichtig ist, dass die Person beim Umgang mit diesen Konfliktsituationen oder der Bewältigung dieser mit Bewusstsein handelt. Dieses Bewusstsein erlangt sie durch das interkulturelle Lernen.

Die interkulturelle Komponente spielt mittlerweile in der Fremdsprachendidaktik eine äußerst wichtige Rolle. Mit dem interkulturellen Ansatz, der seit Ende der 80er Jahre im Fremdsprachenunterricht wirksam ist, entwickelte sich das interkulturelle Lernen zu einem der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts. So wurden Inhalte und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen in die Konzepte von Fremdsprachenlehrwerken aufgenommen und zu einem unverzichtbaren Element des Fremdsprachenunterrichts.

Im Fremdsprachenunterricht werden im Allgemeinen drei Arten von Lehrwerken verwendet. Es handelt sich hierbei um globale, regionale und regionalisierte Lehrwerke. Regionale Lehrwerke werden nicht im Land der Zielsprache verfasst und gedruckt, sondern in dem Land, in dem die Zielsprache unterrichtet wird (Maijala, Helmantel, 2016). Im Gegensatz zu globalen Lehrwerken enthalten regionale Lehrwerke nicht nur Merkmale der Zielkultur, sondern auch Merkmale der Ausgangskultur, die dann oft mit den Merkmalen der Zielkultur verglichen werden. Während globale Lehrwerke sehr häufig an Privatschulen eingesetzt werden, wird an staatlichen Schulen in der Türkei mit regionalen Schulbüchern unterrichtet. Die regionalen Lehrwerke, mit denen im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Schulen vorgeschriebener Weise unterrichtet werden soll, werden von Kommissionen des Bildungsministeriums verfasst. Auch werden sie vom Verlag des Ministeriums veröffentlicht und amtlich bekannt gegeben. Schulleiter sind anschließend dazu berechtigt, aus einem Modul das entsprechende kurstragende Fremdsprachenlehrwerk auszuwählen und somit zu bestimmen, welche Lehrwerke an ihren Schulen verwendet werden sollen. Aus diesem Grund ist es für Fremdsprachenlehrer an staatlichen Schulen nicht möglich, andere als die vom Bildungsministerium empfohlenen Lehrwerke in ihrem Unterricht zu einzusetzen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist, dass Lehrer als Vermittler der fremden Kultur, sich der jeweiligen interkulturellen Unterschiede und ihrer Auswirkungen bewusst und in diesem Sinne interkulturell kompetent sind.

In der vorliegenden Studie wird eine Antwort auf die Frage gesucht, ob die regionalen DaF- Lehrwerke, mit denen im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Gymnasien in der Türkei unterrichtet wird, für die Umsetzung des interkulturellen Lernens geeignet sind. Weiterhin beschäftigt sich die Arbeit auch mit der interkulturellen Sensibilität von DaF- Lehrern. In diesem Rahmen wird vor allem die Fragestellung behandelt, ob die befragten DaF- Lehrer über interkulturelle Sensibilität verfügen und inwieweit verschiedene Faktoren

das Bedürfnis der Lehrer, eine andere Kultur zu akzeptieren bzw. zu wertschätzen beeinflussen.

Als methodische Vorgehensweise wird eine Mixed Methode bestimmt, wobei qualitative -und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden. Daher lehnt sich die Arbeit zum einen an die Dokumentenanalyse und zum anderen an die schriftliche Befragung. Die Dokumentenanalyse, eine qualitative Forschungsmethode, die sich zur Analyse von Schriftstücken aller Art eignet, wird in dieser Studie bei der Analyse der regionalen DaF-Lehrwerke verwendet. Zur Untersuchung der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrer, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, wurde eine quantitative, schriftliche Befragung durchgeführt.

Diese Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Der erste Teil widmet sich einer näheren Darstellung des Ausgangsproblems und der Zielsetzung und Relevanz der Arbeit. Ferner werden in diesem Teil Hypothesen aufgestellt und auch Teilfragen aufgeführt, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird. Nach einer Definition der Grenzen dieser Studie werden terminologisch relevante Begriffe wie „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelles Lernen“, „regionale Lehrwerke“ usw. ausführlich erläutert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird auf den theoretischen Hintergrund des Forschungsthemas Bezug genommen. Im theoretischen Rahmen wird ausführlich definiert, was Kultur, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenzen, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Sensibilität sind. Grundlegende Begriffe werden auch durch Begriffe wie „interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“, „Übungen und Aufgaben zur interkulturellen Kommunikation“, „Lerninhalte im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht“ ergänzt. Anschließend wird das interkulturelle Lehren und Lernen im DaF-Unterricht in der Türkei thematisiert. Ein weiterer Abschnitt widmet sich dem theoretischen Wissen über Fremdsprachenlehrwerke, die im Zusammenhang der Arbeit von Bedeutung sind. Hier werden zunächst die Begriffe „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ voneinander abgegrenzt. Nach einer Thematisierung der Funktion von Lehrwerken im

Fremdsprachenunterricht, der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik, wird in einem weiteren Abschnitt ein kurzer Überblick zur Entstehungsgeschichte und zu den Eigenschaften regional erstellter Lehrwerke geleistet. Letztendlich wird ein Blick auf die Kriterienkataloge zur Analyse der interkulturell kommunikativen Kompetenz in Fremdsprachenlehrwerken geworfen.

Im dritten Teil wird das Forschungsdesign der Arbeit näher vorgestellt. Hier werden zunächst das Forschungsfeld und die Stichprobe, die Datenerhebungsinstrumente, der Datenerhebungsprozess und schließlich die Verfahren zur Analyse der Daten ausführlich erklärt.

Im vierten Teil der Studie werden zunächst die regionalen Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ analysiert, mit denen an den staatlichen Gymnasien in der Türkei im Deutsch als Fremdsprachenunterricht unterrichtet wird. Die Analyse der beiden Lehrwerke wird in Anlehnung an Renges (2005) Kriterienkatalog für das interkulturelle Lernen durchgeführt. Anschließend werden die Ergebnisse der Datenanalyse, die anhand des von Chen und Starosta (2000) entwickelten Fragebogens zur interkulturellen Sensibilität erhoben wurden, bewertet.

Im fünften Teil der Arbeit schließt sich daran die Darstellung der Befunde, die im Rahmen der Fachliteratur diskutiert werden. Nach einer Schlussbetrachtung endet die Arbeit mit einem Ausblick auf das interkulturelle Lernen in regional erstellten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache und auf die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern, die an den staatlichen Gymnasien in der Türkei tätig sind. Anschließend werden in Anlehnung an die Ergebnisse Problemlösungen vorgeschlagen, die sicherlich zu einer erfolgreicherer Umsetzung des Konzepts im schulischen DaF- Unterricht der Türkei Beitrag leisten könnten.

Problemstellung

Seit den 80er Jahren wurden bei der Konzipierung von Lehrwerken die Anforderungen des interkulturellen Ansatzes in Betracht genommen. Auch bei der

Gestaltung von regionalen Lehrwerken, die vom Bildungsministerium zur Verwendung als Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache Unterricht in der Türkei erstellt werden, wird der interkulturelle Ansatz berücksichtigt. Beim interkulturellen Ansatz wird erwartet, dass die Lernenden mit der Zielkultur vertraut gemacht werden und das interkulturelle Lernen als ein Endziel verfolgt wird. Daher sollten Fremdsprachenlehrwerke angemessene Inhalte und Aktivitäten enthalten, damit das Konzept des interkulturellen Lernens in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Außer Zweifel steht auch, dass Lehrende, als Vermittler von Unterrichtsmedien und Zielkultur, über interkulturelle Sensibilität und Bewusstsein verfügen müssen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, im Kontext des interkulturellen Ansatzes festzustellen, inwieweit sich die regionalen Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“, die im DaF- Unterricht in der Türkei an staatlichen Gymnasien eingesetzt werden, für eine effektive Umsetzung des interkulturellen Lernens eignen und darüber hinaus zu untersuchen, ob DaF- Lehrer, die mit diesen Lehrwerken im Unterricht arbeiten, über interkulturelle Sensibilität verfügen.

Eine Literaturrecherche zeigt auf, dass in der Türkei zahlreiche Primärstudien vorliegen, in denen Lehrwerke im Kontext des interkulturellen Ansatzes behandelt und untersucht werden. In diesen Studien werden jedoch entweder nur einzelne regional erstellte DaF- Lehrwerke in der Türkei im Rahmen des interkulturellen Lernens oder nur im Ausland verfasste überregionale DaF- Lehrwerke untersucht. Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ergibt sich aus dem Forschungsdesiderat einer Studie, in der regionale DaF- Lehrwerke, die an den staatlichen Schulen in der Türkei in den letzten Jahren verwendet werden, daraufhin untersucht werden, ob und inwieweit sie sich für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens eignen. Da interkulturelles Lernen auch durch den Grad der interkulturellen Sensibilität des Lehrenden beeinflusst wird, soll diese Arbeit außerdem auch

das Desiderat einer Studie beheben, die Ergebnisse dazu bereitstellt, ob Lehrende, die mit diesen DaF- Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht arbeiten, „interkulturell sensibel“ sind.

Untersuchungsproblem

Eignen sich die im DaF- Unterricht verwendeten regionalen Lehrwerke in der Türkei für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens?

Teilprobleme

- 1) Sind die regionalen Lehrwerke, die in den letzten Jahren im Deutsch als Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Gymnasien in der Türkei eingesetzt werden, für das interkulturelle Lernen geeignet?
- 2) Welche Inhalte und Aktivitäten bieten die regionalen DaF- Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ im Kontext des interkulturellen Lernens?
- 3) Welche Unterschiede weisen die beiden DaF- Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ in Bezug auf das Angebot zu Inhalten und Aktivitäten im Rahmen des interkulturellen Lernens auf?
- 4) Verfügen die Lehrkräfte, die die regionalen DaF- Lehrwerke als kurstragendes Lehrwerk im Unterricht verwenden, über interkulturelle Sensibilität?
- 5) Inwieweit beeinflusst ein Auslandsaufenthalt der DaF- Lehrer den Grad ihrer interkulturellen Sensibilität?
- 6) Inwieweit beeinflussen Freundschaften mit Menschen aus verschiedenen Ländern oder Kulturen die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern?
- 7) Inwieweit wirkt sich die Teilnahme an Seminaren mit Themenschwerpunkten wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „interkulturelle Kommunikation“ auf die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern aus?

Hypothesen

Mit der Globalisierung hat das Thema „Kultur“ an Bedeutung gewonnen und heutzutage ist das Erlernen einer Fremdsprache äußerst wichtig geworden, um sich mit Angehörigen anderer Kulturen besser verständigen zu können. Neben dem Fremdsprachenlernen ist es aber auch notwendig, dass die Lernenden einer Fremdsprache mit der für sie neuen und meist auch fremden Kultur vertraut gemacht werden. Das Konzept des interkulturellen Lernens dient genau diesem Zweck.

Mit dem interkulturellen Ansatz wurden Lerninhalte, die die interkulturelle Kompetenz von Lernenden fördern sollen, in das Konzept der Lehrwerke integriert. Obwohl die zukünftige Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht in der Fachdidaktik auf Grund der Digitalisierung mit unterschiedlichen Standpunkten diskutiert wird, gelten sie weiterhin noch als unverzichtbare Elemente des Fremdsprachenunterrichts. In diesem Sinne dienen Lehrwerke mit entsprechenden Inhalten und Aufgaben auch als Ausgangspunkt zur Entwicklung und Förderung einer interkulturellen Kompetenz der Lernenden.

Im DaF- Unterricht werden weltweit drei Arten von Lehrwerken verwendet, wobei es sich um überregionale, regionale und regionalisierte DaF- Lehrwerke handelt. An den staatlichen Schulen der Türkei wird mit regional erstellten DaF- Lehrwerken unterrichtet, die von staatlich berufenen Kommissionen verfasst werden. Für die Förderung und Entwicklung des interkulturellen Lernens ist es maßgeblich, dass regionale Lehrwerke angemessene Inhalte und Aufgaben als Grundlage zur Umsetzung dieses Ziels enthalten.

Zur Verwirklichung dieser Zielsetzung und einer effektiven Gestaltung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, ist es auch sehr bedeutsam, dass DaF- Lehrende als Kulturvermittler über interkulturelle Sensibilität verfügen.

Das wesentliche Ziel dieser Arbeit besteht darin, zu untersuchen, ob die regionalen Lehrwerke, die in den letzten Jahren an der gymnasialen Oberstufe in der Türkei verwendet werden, dem interkulturellen Lernkonzept entsprechen und von den erhobenen Daten

ausgehend empirisch zu ermitteln, ob die DaF- Lehrkräfte über die erwartete interkulturelle Sensibilität verfügen oder nicht.

In diesem Zusammenhang werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- 1) Die regionalen Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ bieten Inhalte und Aktivitäten, die zur Umsetzung des interkulturellen Lernens geeignet sind.
- 2) Die Lehrkräfte, die die regionalen DaF- Lehrwerke als kurstragendes Lehrwerk im Unterricht verwenden, verfügen über interkulturelle Sensibilität.
- 3) Das Auslandsaufenthalt beeinflusst der DaF- Lehrer den Grad ihrer interkulturellen Sensibilität.
- 4) Die Freundschaften mit Menschen aus verschiedenen Ländern oder Kulturen beeinflussen die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern.
- 5) Die Teilnahme an Seminaren mit Themenschwerpunkten wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „interkulturelle Kommunikation“ wirkt sich auf die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern aus.

Beschränkungen

Das Forschungsfeld dieser Arbeit ist mit der Analyse der ausgewählten regionalen Lehrwerke, die in den letzten Jahren in der Türkei im Deutsch als Fremdsprachenunterricht an den staatlichen Gymnasien verwendet werden und einer schriftlichen Befragung mit DaF- Lehrenden eingeschränkt, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind.

Im Näheren beschränkt sich die vorliegende Studie auf

- die Analyse von ausgewählten regionalen DaF- Lehrwerken im Hinblick auf das interkulturelle Lernen, die an den staatlichen Gymnasien in den letzten Jahren verwendet werden,

- die Analyse der DaF- Lehrwerke „Deutsch macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“
- die Analyse des DaF- Lehrwerks „Deutsch macht Spaß“ auf der Niveaustufe A1.2,
- die Analyse des DaF- Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“ auf der Niveaustufe B1.1,
- die kulturbezogenen Inhalte und Aktivitäten in diesen Lehrwerken,
- den Vergleich dieser Lehrwerke hinsichtlich des interkulturellen Lernens,
- eine schriftliche Befragung mit DaF- Lehrenden, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind,
- die Ermittlung der interkulturellen Sensibilität der DaF- Lehrenden, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind.

Begriffsbestimmungen

Für eine Erleichterung des Verständnisses werden zentrale Begriffe, die im Verlauf dieser Arbeit immer wieder vorkommen, in diesem Abschnitt näher erläutert.

Interkulturelles Lernen

Der Begriff „Interkulturelles Lernen“ bezeichnet eine Form des sozialen Lernens, die das Erreichen der interkulturellen Kompetenz zum Ziel hat. Laut Rötger (1996) ist interkulturelles Lernen der Weg und interkulturelle Kompetenz, in interkultureller Kommunikation das Ziel (Brunzel, 2002, 59). Mit dem interkulturellen Ansatz hat sich das interkulturelle Lernen zu einem wichtigen Konzept im Fremdsprachenunterricht etabliert. Durch interkulturelles Lernen wird die Voraussetzung bei Lernenden geschaffen, um sie dazu zu befähigen, Stereotype und Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abzubauen bzw. zu überwinden und sich somit mit Angehörigen anderer Kulturen besser verständigen zu können.

Interkulturelle Kompetenz

Mit zunehmender Globalisierung hat der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ immer mehr an Bedeutung gewonnen und deutet auf die Fähigkeit hin, sich auf die Menschen anderer Kulturen einstellen, mit ihnen effektiv umgehen und erfolgreich interagieren zu können. Für eine erfolgreiche interkulturelle Kompetenz reichen sprachliche und landeskundliche Kenntnisse allein nicht aus, sondern auch die Vertrautheit mit den meist verschiedenen Verhaltens- und Kommunikationsmustern der anderen Kultur spielen bei dieser Fähigkeit eine sehr bedeutsame Rolle.

Hesse und Göbel (2007) fassen die Merkmale des Konzepts interkultureller Kompetenz folgendermaßen zusammen:

- Sie ist mehrdimensional;
- impliziert kognitive, affektive und Handlungskomponenten;
- umfasst deklaratives Wissen sowie kommunikative und interaktive Teilkompetenzen;
- bezieht sich auf kulturallgemeine und kulturspezifische Aspekte.

Interkulturelle Kommunikation

Im Zuge der Globalisierung ist es unmöglich, Kontakte mit Menschen anderer Kulturen zu vermeiden. Interkulturelle Kommunikation kommt sowohl im alltäglichen Leben als auch im beruflichen Leben vor und ist doch erlernbar. Unter dem Begriff „interkulturelle Kommunikation“ versteht man die gegenseitige Verständigung zwischen Menschen, die aus verschiedenen Kulturen stammen. Demzufolge macht den Gegenstand der interkulturellen Kommunikation der Kontakt zwischen Personen und nicht der Kontakt zwischen den Nationen aus (Ladmiral, Liptansky, 1989, zit. nach Lüssenbrink, 2016, 7). Nach Maletzke (1996) findet interkulturelle Kommunikation dann statt, „wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sich die Partner der Tatsache bewusst sind, dass der jeweils andere anders ist, wenn man sich also gegenseitig fremd erlebt“ (zit. nach

ebd., 7). Durch eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation können Konflikte in Interaktionen mit Menschen aus fremden Kulturen aufgelöst und ein gegenseitiges Verständnis erreicht werden.

Interkulturelle Sensibilität

Interkulturelle Sensibilität beschreibt Bennet (1986) als die Fähigkeit, mit kulturellen Unterschieden umzugehen. Sie bedeutet daher keine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen oder den Wunsch, gute Beziehungen mit ihnen aufzubauen (Yussefi, 2011, 30). In der Fachliteratur werden zwei wichtige Modelle für die Entwicklung interkultureller Sensibilität aufgeführt, darunter das „Development Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) Modell von Milton Bennet und das Modell der interkulturellen Sensibilität von Chen und Starosta.

Bennet postuliert sechs Entwicklungsstufen der Wahrnehmung und des Umgangs mit kulturellen Unterschieden, die in drei ethnozentrische und drei ethnorelative Phasen gegliedert sind (Sacchetti, 2015, 16).

In dem Modell von Chen und Starosta unterteilen die Autoren interkulturelle Sensibilität in drei Dimensionen, die zusammen die interkulturelle kommunikative Kompetenz aufbauen. Dementsprechend setzt sich interkulturelle kommunikative Kompetenz aus der kognitiven Dimension der interkulturellen Bewusstheit, der affektiven Dimension der interkulturellen Sensibilität, sowie der verhaltensorientierten Dimension der Gewandtheit zusammen (Brinkmann, 2001, 298).

Regionale DaF- Lehrwerke

Im DaF- Unterricht werden im Allgemeinen drei Lehrwerktypen verwendet (Maijala, Helmantel, 2016):

- einsprachige, globale DaF- Lehrwerke, die für den weltweiten Deutschunterricht produziert werden.

- regionalisierte DaF- Lehrwerke, die aus globalen, einsprachigen DaF- Lehrwerken für einen bestimmten Markt umgearbeitet sind.
- regionale DaF- Lehrwerke, die einheimisch vor Ort produziert sind.

In der Fachdiskussion werden überregionale Lehrwerke oft kritisiert, weil sie für ein globales und nicht- spezifisches Publikum erstellt werden und somit die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden nicht erfüllen können. Regionale DaF- Lehrwerke dagegen erfahren oft eine höhere Wertschätzung, da sie die Lern- und Lehrtraditionen des jeweiligen Landes spezifischer berücksichtigen und auch als Kulturvermittler zwischen der eigenen und fremden Kultur angesehen werden können (ebd.).

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, den theoretischen Bezugsrahmen der Studie zu erarbeiten. Durch eine inhaltliche Ausrichtung auf zentrale Begriffe wie „Kultur“, „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“, „interkulturelle Sensibilität“ und „interkulturelle Kommunikation“ wird zugleich das Gegenstandsfeld der Arbeit abgegrenzt. Diese Ausführungen werden in weiteren Abschnitten in Bezug auf den Stand der Forschung und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrwerke konkretisiert.

Kultur

Je nach Autor und Kontext weist der Begriff „Kultur“ eine Vielfalt von verschiedenen Definitionen und Interpretationen auf. Im Umfang dieser Arbeit wird versucht, einen kurzen Überblick über den Begriff „Kultur“ zu schaffen und im Zusammenhang des Forschungsvorhabens zu beschreiben.

Das heutige Wort „Kultur“ ist vom lateinischen Verb „colere“ (pflegen, urbar machen) bzw. dem Substantiv „cultura“ (Ackerbau, Urbarmachung) abgeleitet (Rudolph, 2011, 7) und es wird in der Fachliteratur grob zwischen einer „engen“ und „erweiterten“ Bedeutung des Begriffs unterschieden. Der enge Kulturbegriff wurde von den Philosophen Kant und Spengler vorgebracht. Sie waren der Ansicht, dass Kultur - und Zivilisationsbegriffe getrennt zu behandeln sind. Bolten bringt dies durch die bekannte Redewendung zum Ausdruck: „Zivilisation ist, wenn man eine Gabel besitzt; Kultur, wenn man sie benutzt“ (Bolten, 2007, 12).

Seit den 70er Jahren enthält der Kulturbegriff einen „erweiterten Sinn“ im Gegensatz zur engen Definition, welcher nur Kulturprodukte wie Musik, Literatur, Architektur, Kleidung usw. umfasst (Lange, 2011, 7). Heute versteht man unter dem erweiterten Kulturbegriff alle Lebensbereiche u.a. Religion, Ethik, Recht, Alltag etc., und neben der „Hochkultur“ spricht

man auch von „Massenkultur“ und „Alltagskultur“ (Broszinsky, Schwabe, 2011, 67). Bolten beschreibt den erweiterten Kulturbegriff als einen „lebensweltlich orientierten“ Kulturbegriff. Laut ihm ist der erweiterte Kulturbegriff nicht auf das „Besondere“ eingeschränkt, sondern bezieht alle Lebensbereiche wie z.B. Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme, materielle und immaterielle Produkte und ebenso Umweltprobleme mit ein (Bolten, 2007, 13).

Da der Begriff „Kultur“ als Abstraktum, viele Bereiche unseres Lebens umfasst, ist es fast unmöglich, eine allgemeine Definition zu formulieren. Um zahlreiche Definitions- und Interpretationsversuche unter einer Definition zu bündeln, kamen Kroeber und Kluckhohn in den 1950'er Jahren nach einer komparativen Analyse von 164 verschiedenen Definitionen schließlich zur folgenden Begriffserklärung:

Kultur besteht aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die durch Symbole erworben und vermittelt werden, die spezifische Leistung einer menschlichen Gruppe begründen, einschließlich ihrer Verkörperung in Kulturprodukten. Der Wissensgehalt der Kultur besteht aus tradierten (historisch gewachsenen und selektierten) Ideen und damit verbundenen Wertevorstellungen. Kulturelle Systeme können einerseits die Ergebnisse von Handlungen und andererseits als Bedingungelemente von Handlungen betrachtet werden. (Kroeber, Kluckhohn, 1952; zit nach Rudolpf, 2011, 9)

Aus dieser Definition von Koeber und Kluckhohn lässt sich ableiten, dass (Harlander, 2011, 10):

- Kultur sich aus expliziten und impliziten Verhaltens- und Denkmustern zusammensetzt.
- der Erwerb und das Weitergeben von bestimmtem Verhaltens- und Denkmustern innerhalb einer Gruppe durch Symbole erfolgt.
- Kultur bestimmte Traditionen und Werte umfasst, die sich aus der Geschichte entwickeln.

- Kultur als eine Reihe von Handlungen und als ein Regelsystem für zukünftige Handlungen dargestellt werden kann.

Linton (1974) definiert Kultur als einen Lernprozess, in dem die Menschen bestimmte Verhaltensmuster erwerben. Laut ihm ist „eine Kultur [...] das Gesamtbild aus erlerntem Verhalten und Verhaltensresultaten, dessen einzelne Elemente von den Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaft geteilt und weitergegeben werden“ (zit. nach ebd., 10).

In Anlehnung an diese Feststellung von Linton wird ersichtlich, dass das Verhalten von Individuen durch kulturspezifische Elemente geprägt ist, in denen sie geboren und aufgewachsen sind.

Die beiden Wissenschaftler Karmasin und Karmasin (1997) beschreiben Kultur als „ein System, das als Set von Regeln und Annahmen unserem Verhalten in sozialer Hinsicht zugrunde liegt und das vom Einzelnen nicht willkürlich verändert werden kann“ (S. 90).

Hofstede und Thomas versuchten, herauszufinden in welchen Aspekten sich Kulturen voneinander unterscheiden. Auf dieser Grundlage entwickelte Hofstede die „Kulturdimensionen“ und Thomas die sogenannten „Kulturstandards“.

Hofstede beschreibt Kulturen anhand von fünf „Kulturdimensionen“. Die von ihm vorgeschlagenen Kategorien stammen aus einer Untersuchung, die er zwischen 1966-1971 in 67 verschiedenen Ländern mit 116.000 Mitarbeitern von IBM durchführte. Das Ziel seiner Forschung war, zentrale Dimensionen zu ermitteln, die eine Darstellung von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Ländern ermöglichen. Laut Hofstede unterscheiden sich Kulturen voneinander in Bezug auf Individualismus und Kollektivismus, maskulinen oder femininen Rollenstrukturen, ihre Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung, sowie ihre Langzeit- und Kurzzeitorientierung (Ünver, 2009, 29,30).

Das Modell der Kulturstandards von Thomas orientiert sich an dem Verständnis von Kultur als Orientierungssystem. Nach Thomas sind (2005) Kulturstandards:

Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“. Als deutsche Kulturstandards beschreibt er Sachorientierung, Regelorientierung, Zeitplanung, Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen, schwacher Kontext und Individualismus. (Thomas, 2005, S. 45)

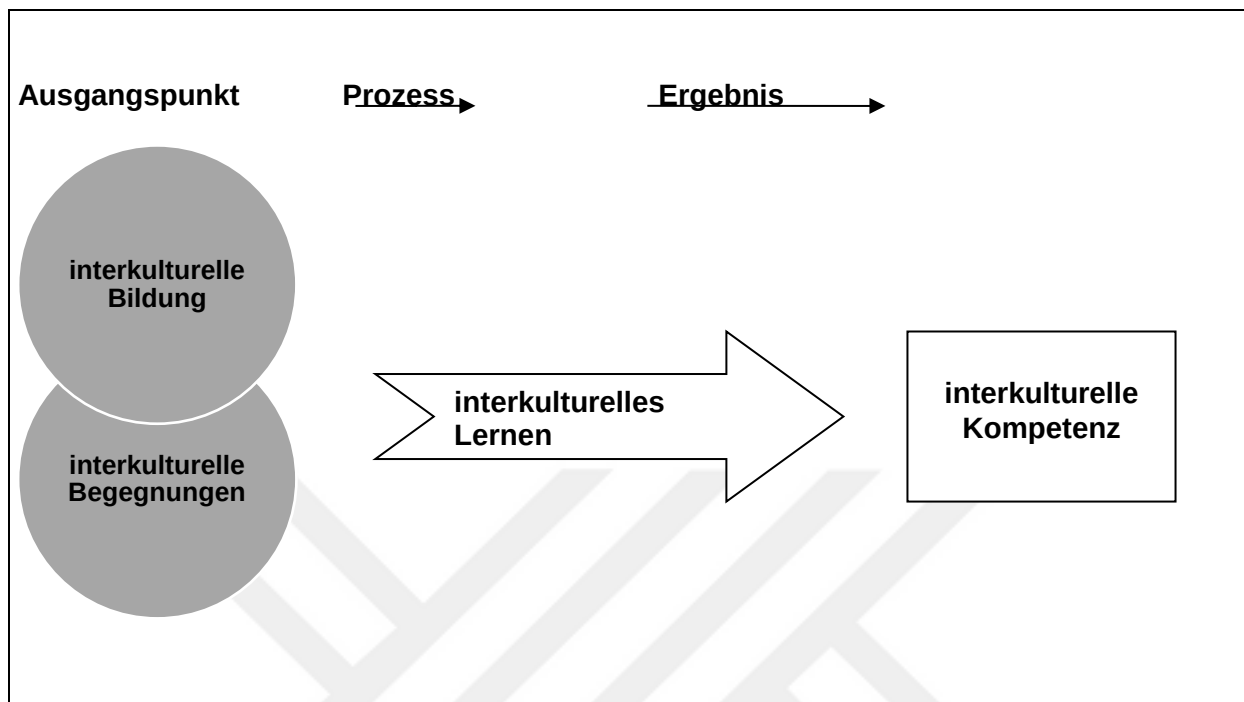
Die aufgeführten Annahmen der Wissenschaftler zeigen, dass Kultur ein sich wandelnder dynamischer Prozess ist, an dem alle Menschen beteiligt sind. Es lässt sich schließen, dass Kultur nicht etwas ist, das von einem Einzelnen verändert oder geprägt werden kann, und ein Mensch allein nicht eine Kultur besitzen kann. Es ist die Gesamtheit einer bestimmten Gesellschaft, die die Kultur formt, somit werden kulturelle Regeln nicht von einzelnen Personen erfunden. Es handelt sich vielmehr um allgemeine Verhaltensregeln, die für alle Mitglieder einer Kultur verbindlich sind. Die Kenntnis dieser Regeln ermöglicht es, Missverständnisse in interkulturellen Begegnungen zu vermeiden. Aus diesem Grund sollten kulturelle Aspekte im Rahmen einer interkulturellen Bildung und Erziehung von Schülern vor Augen gehalten werden und auch in den Fremdsprachunterricht einbezogen werden.

Interkulturelles Lernen

Es besteht kein allgemeiner Konsensus darüber, was genau unter dem Begriff „interkulturelles Lernen“ zu verstehen ist. Dennoch basieren die meisten Definitionen auf der Tatsache, dass das interkulturelle Lernen als ein „Lernen zwischen Kulturen“ verstanden wird und in einem interaktiven Prozess zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen entsteht (Chodounska, 2014, 34).

Grosch und Leenen (1998) beschreibt interkulturelles Lernen als einen Prozess „der ausgehend von Situationen interkultureller Begegnung oder aber entsprechende Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll“ (zit. nach Collenberg, 2019, 58).

Folgendes Schema soll den beschriebenen Prozess näher verdeutlichen:

Abb 1*Die Verortung Zentraler Begriffe Des Interkulturellen Lernens*

Interkulturelles Lernen ist nach Bredella und Delanoy (1999) ein Prozess, der im Rahmen eines Dialoges stattfindet und in dem eigene Ideen aufgelöst, verändert und neue erworben werden. Hier setzt man sich zwischen dem Anderen und Eigenen auseinander, indem man das Eigene relativiert, reflektiert oder wechselt. Eine Voraussetzung dafür ist der Erwerb einer Fähigkeit zu Empathie, Toleranz und Offenheit (S.13). Daraus kann gefolgert werden, dass interkulturelles Lernen, nicht nur das Lernen über die eigene und andere Kultur umfasst, sondern dass auch der Umgang mit Individuen verschiedener Kulturen von Bedeutung sind.

Laut Thomas (1993) findet interkulturelles Lernen statt, wenn:

Eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung des Denkens, Wertens und Handels zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssystem eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.

Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und der fremden Kultur erlaubt. (Thomas, 1993, S.383)

Thomas deutet auch auf interkulturelle Überschneidungssituationen hin, in denen das interkulturelle Lernen erfolgt. Laut ihm findet interkulturelles Lernen „entweder in der direkten Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten und Produkten der Kultur statt oder es kann sich in Form vermittelter indirekter Erfahrungen vollziehen (ebd., S. 382).

Interkulturelles Lernen kann sich in verschiedenen Bereichen des Lebens u.a. im Tourismus, in der Migration, im Schüleraustausch oder aber auch bei einer Auslandsentsendung von Arbeitskräften vollziehen. Auch, wenn der Fremdsprachunterricht als ein sehr geeignetes Umfeld zum interkulturellen Lernen zählt, sollte interkulturelles Lernen nicht unbedingt im Rahmen des Fremdsprachunterrichts verlaufen (Lüsebrink, 2016, 72).

Hansen (1994) erläutert drei Teilziele des interkulturellen Lernens (zit. nach Brunzel, 2002, 71):

- die Vermittlung der kulturellen Dimension von Sprache
- die Erarbeitung soziokultureller Informationen
- die Anbahnung von *cultural awareness* in Bezug auf die eigene und fremde Kultur.

Das Konzept des interkulturellen Lernens hat mit dem Anstieg von interkulturellen Begegnungen immer mehr an Bedeutung gewonnen. Obwohl das interkulturelle Lernen nicht nur auf den Fremdsprachunterricht beschränkt ist, sollten Schüler durch die Entwicklung von vorausgesetzten Haltungen und Einstellungen auf eine erfolgreiche Umsetzung interkultureller Kommunikation vorbereitet werden.

In einem weiteren Abschnitt wird das Konzept des interkulturellen Lernens in seiner Bedeutung für den Deutsch als Fremdspracheunterricht ausführlich behandelt.

Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ deutet auf ein modernes Konzept hin, das in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden ist und kann kurz als eine Fähigkeit beschrieben werden, die Menschen in interkulturellen Begegnungen einüben und brauchen. Sie ist in den letzten Jahrzehnten zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen geworden und interdisziplinär geprägt. Daher ist es möglich, im Kontext interkultureller Kompetenzforschung auf verschiedene Disziplinen wie Linguistik, Pädagogik Sozialpsychologie, Soziologie, Pragmatik und andere zu stoßen (Ratje, 2006, 2; Roche, 2001, 9).

Kulturell- heterogene Strukturen der Gesellschaft heutzutage und engere Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen haben dazu geführt, dass sich die interkulturelle Kompetenz zu einem der beliebtesten Begriffe unseres Jahrhunderts entwickelt hat und fest in die Bildungsziele verschiedener Länder einbezogen wurde (Chodounska, 2014,15).

Bolten (2007) definiert interkulturelle Kompetenz „als das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (S. 84). Laut Deardorff beschreibt sie „die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Deardorff, 2006, 5). Zu erwähnen sei auch Gertsens Definition von interkultureller Kompetenz, die inhaltlich für diese Arbeit bedeutsam ist. Nach Gertsen (2006) ist interkulturelle Kompetenz:

[...] eine Reihe der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Fertigkeiten und charakteristische Merkmale, die affektive und sittliche Interaktion in den verschiedenen kulturellen Kontexten stützen. Interkulturelle Kompetenz sorgt für eine breite Perspektive, um grundsätzliche Konzepte der Interaktion sowohl lokale als auch globale Sinne zu binden. (Gertsen, 2006, 341)

Die eine andere oft zitierte Definition der interkulturellen Kompetenz stammt von Thomas (2003):

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. (Thomas, 2003, S. 143)

In Anlehnung an die Definition von Thomas kann festhalten werden, dass niemand allein durch Spracherwerb oder kulturellem Wissen interkulturell „kompetent“ wird. Das Erlernen von Werten, Normen, Gebräuchen und Verhaltensregeln einer fremden Kultur reicht somit nicht aus, vielmehr geht es um das Respektieren, Würdigen und den Einbezug solcher Verhaltensweisen im alltäglichen Leben, indem eine positive Perspektive zum Fremden entwickelt wird.

Werden in der Fachliteratur bisher hervorgehobene Ansichten zur interkulturellen Kompetenz zusammenfasst, lassen sich daraus folgende Gedanken ziehen (Hesse, Göbel, 2007, 258-259): Interkulturelle Kompetenz ist

- mehrdimensional;
- impliziert kognitive, affektive und Handlungskomponenten;
- umfasst deklaratives Wissen sowie kommunikative, interaktive Teilkompetenzen;
- bezieht sich auf kulturallegemeine und kulturspezifische Aspekte.

Modelle der interkulturellen Kompetenz

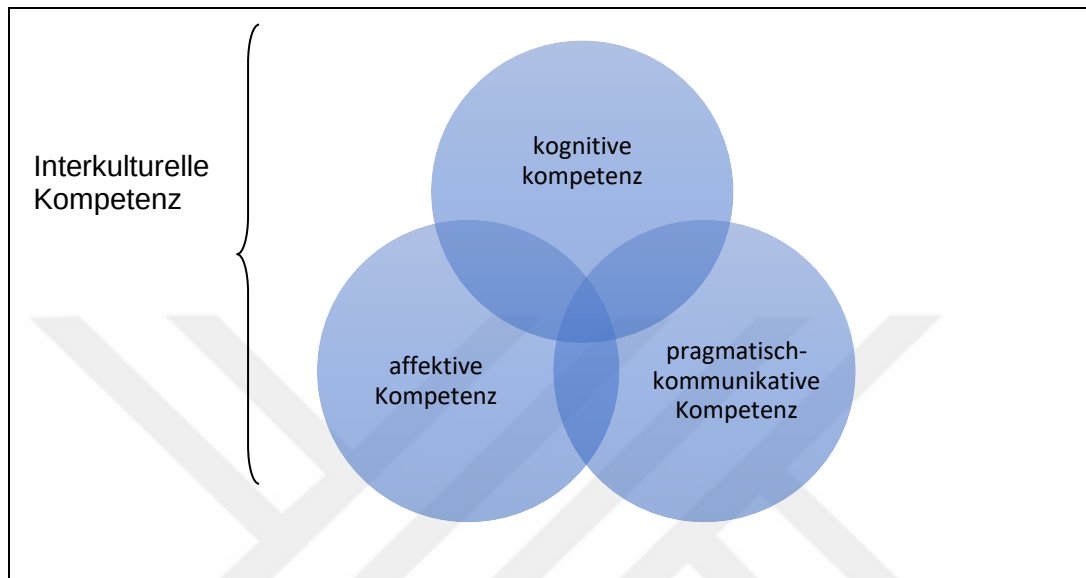
1-Modelle der drei Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist ein dynamisches Konzept, das sich ständig entwickelt und in mehreren Dimensionen abläuft. Im Wesentlichen setzt sich dieses Konzept aus drei Teilkompetenzen zusammen. Die Wissenschaftler Erll und Gymnich (2007) unterscheiden in

diesem Zusammenhang die kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz, deren Beziehungen in Abb. 2 näher verdeutlicht wird:

Abb 2

Drei Teilkompetenzen Interkultureller Kompetenz



Kognitive Teilkompetenz.

Die kognitive Teilkompetenz umfasst das allgemein kulturelle Wissen über das Zielland, das auch als landeskundliches Wissen bezeichnet wird und spezifisch für die fremde Kultur ist. In diesem Sinne birgt sie auch geographische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Informationen in sich. Obwohl dieses Wissen bei den interkulturellen Begegnungen nützlich ist, ist es keineswegs unentbehrlich. Mit anderen Worten verspricht es keine erfolgreiche Bewältigung interkultureller Interaktionen.

Ferner sind das Wissen über verschiedene Funktionsweisen der Kultur und die Fähigkeit zur Selbstreflexivität wichtige Bestandteile der kognitiven Kompetenz. Während die Erste das Wissen zu kulturellen Unterschieden und ihren Auswirkungen miteinbezieht, stellt die Letzte die Fähigkeit zur Selbstreflexivität dar und umfasst das Nachdenken über eigene Verhaltensweisen, Einstellungen und Kultur (Erll und Gymnich, 2007, 12).

Affektive Kompetenz.

Das Interesse, Einstellungen und Haltungen gegenüber der fremden Kultur werden unter der affektiven Teilkompetenz zusammengefasst. Die affektive Kompetenz kann deshalb auch als eine emotionale Komponente der interkulturellen Kompetenz beschrieben werden. Das Ziel der affektiven Kompetenz liegt darin, sich in Mitglieder einer anderen Kultur hineinzusetzen und ihre Gefühle, kommunikativen Signale und emotionalen Ausdrücke nicht nur richtig wahrzunehmen, sondern auch zu verstehen und zu akzeptieren. Bei der affektiven Teilkompetenz geht es um die Entwicklung der Fähigkeit zu Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber anderen Kulturen. Auch die Entwicklung einer Fähigkeit zu Selbstreflexion ist bedeutsam, denn die Fähigkeit zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur schafft die Grundlage für einen besseren Umgang mit Unterschieden zwischen Werten und Normen der eigenen und fremden Kultur (ebd. 13).

Pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz.

Die letzte Komponente interkultureller Kompetenz ist die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz. Im Vergleich zu den kognitiven und affektiven Teilkompetenzen stehen bei der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz konkrete Realisierungen von interkulturellen Interaktionen im Mittelpunkt. Diese Teilkompetenz konzentriert sich auf die Beherrschung von kommunikativen Problemlösungsstrategien, die positive Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen ermöglichen. Zweck hierbei ist die Befähigung zur Auswahl richtiger Kommunikationsmuster, die zur Realisierung einer erfolgreichen kulturellen Kommunikation führen. Da diese miteinander verbundenen Teilkompetenzen in fremdsprachlichen Gesprächssituationen alle zum Einsatz kommen, ist die Beherrschung dieser Teilkompetenzen für den erfolgreichen Erwerb der interkulturellen Kompetenz unentbehrlich. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Erarbeiten und Üben dieser Teilkompetenzen, sei es isoliert oder integriert, eine sehr bedeutende Rolle im Fremdsprachunterricht spielen (ebd. 13).

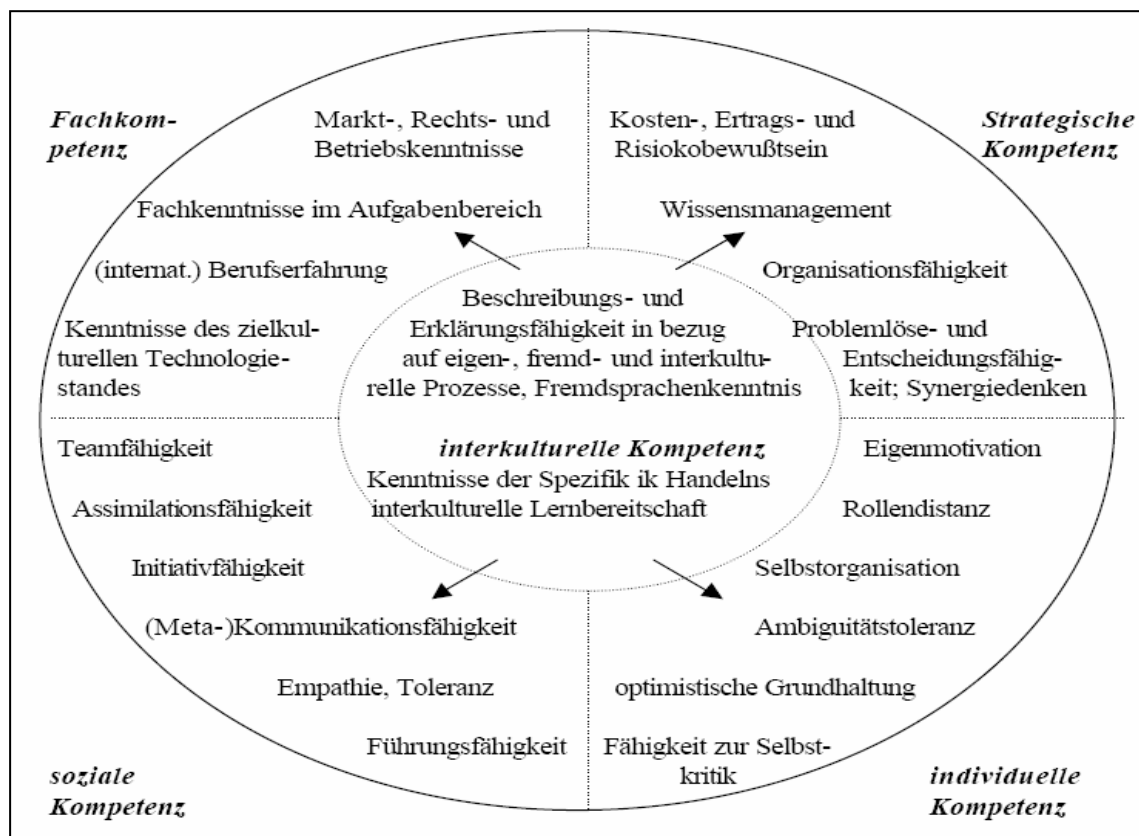
2-Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit nach Bolten

In dem von Bolten (2001) entwickelten Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit wird die interkulturelle Kompetenz in fachliche, strategische, soziale und individuelle Teilkompetenzen untergliedert (Kramar, 2015, 31). Abb.3 verdeutlicht die einzelnen Teilbereiche und die dazugehörigen Fähigkeiten:

Modell Der Interkulturellen Handlungsfähigkeiten Nach Bolten

Abb 3

Modell Der Interkulturellen Handlungsfähigkeiten Nach Bolten



Aus der Perspektive der interkulturellen Wirtschaftskommunikation, der Fremd- und Fachsprachendidaktik gibt es nur wenige Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die als interkulturell relevante Teilkompetenzen zu bezeichnen sind (Blazek, 2008, 52). Bolten betont als ultimatives Ziel einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation auf verschiedenen Ebenen nicht die interkulturelle Kompetenz, sondern eher die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Bolten geht davon aus, dass die gemeinsame Interaktion der

Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen die interkulturelle Handlungsfähigkeit kennzeichnet. Auch wenn dieses Modell überwiegend in interkulturellen Wirtschaftssituationen angewendet wird, sollte es auch in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden, da interkulturelle Kompetenz als Befähigung zur interkulturellen Handlungsfähigkeit betrachtet werden sollte (Kramar, 2015, 31).

In diesem Modell umfassen die fachlichen und strategischen Teilkompetenzen zum einen Fremdsprachenkenntnisse und zum anderen Beschreibungs- und Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, fremd- und interkulturelle Prozesse. Zu den sozialen und individuellen Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz gehören demnach Kenntnisse der Spezifik interkulturellen Handelns und interkultureller Lernbereitschaft. Im Bereich der Fachkompetenz spielen Berufserfahrung, Markt-, Rechts- und Betriebskenntnisse, daneben auch Fachkenntnisse im Aufgabenbereich sowie Kenntnisse über den zielkulturellen Technologiestandard eine bedeutende Rolle.

Wissensmanagement, Kosten-, Ertrags- und Risikobewusstsein, Organisationsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit werden in diesem Modell der strategischen Kompetenz zugeordnet (Blazek, 2008, 53, 54).

3-Interkulturelle Kompetenz Modell nach Byram.

Ein weiteres und auch sehr oft zitiertes Modell, beschreibt Byram und versteht unter dem Konzept interkultureller Kompetenz „ein Zusammenspiel von fünf unterschiedlichen Kompetenzbereichen“, die er als „savoirs“ bezeichnet (Becker, 2012, 38).

Byram (1997) verbindet die interkulturelle Kompetenz eng mit der Kommunikation und entwickelt davon ausgehend sein Modell der interkulturellen Kompetenz auf der Grundlage der Modelle von Hymes und Van Ek. Laut Van Ek, sollen im Fremdsprachenunterricht nicht nur kommunikative Fertigkeiten geübt, sondern auch die persönliche und soziale Entwicklung gefördert werden. Dementsprechend behauptet Byram, dass eine erfolgreiche Kommunikation nicht nur als ein Informationsaustausch betrachtet werden sollte, sondern vielmehr als ein Gelangen zu und Aufrechterhalten von

Einstellungen. Erweiterte Aufgaben im Fremdsprachenunterricht stellen Byram nach eine Basis für diese Kommunikation dar. Ferner analysiert Byram die Bestandteile von interkultureller Kompetenz, die im Fremdsprachunterricht geübt, aber nur in realen interkulturellen Interaktionen erfahren werden können (zit. nach Sherstinova, 2014, 15).

Die Bestandteile der interkulturellen Kompetenz die er als „savoirs“ bezeichnet, werden in knowledge, attitudes und skills unterteilt (Becker, 2012, 39). In seinem Modell ordnet Byram diese folgendermaßen an:

Abb 4

Byrams Modell Der Intercultural Communicative Competence

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/ or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Byrams Modell der „Intercultural Communicative Competence“ ist durch die Unterscheidung von Vorbedingungen („attitudes“ und „knowledge“) und Fähigkeiten („skills“) charakterisiert.

Kenntnisse („knowledge“) und Einstellungen („attitudes“) sind nach Byram die Vorbedingungen für interkulturelle kommunikative Kompetenz. Ebenso gelten „skills“ und „education“ als wichtige Komponenten für die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Die vier Komponenten können durch interkulturelle Erfahrung und Reflexion erworben werden und erfordern keinen formellen Unterricht durch Lehrer oder im Rahmen des schulischen Unterrichts (Byram, 1997, 33, 34; zit. nach Becker, 2013, 39).

Interkulturelle Sensibilität

Da im empirischen Teil dieser Arbeit der Begriff „interkulturelle Sensibilität“ eine zentrale Rolle spielen wird, werden unter diesem Kapitel die in der Fachliteratur zwei gängigsten Modelle von interkultureller Sensibilität aufgeführt.

Das „Development Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS) Modell von Milton Bennet

Während es viele Überlegungen darüber gibt, was unter interkultureller Sensibilität zu verstehen ist, sind geeignete Instrumente zur Messung interkultureller Sensibilität nur gering vorhanden (Hesse, Göbel, 2007, 261). Eines der Modelle, das nützlich für praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit ist, stellt Bennets Modell zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität dar (Sacchetti, 2015, 16). Im Mittelpunkt dieses Modells stehen individuelle Reaktionen auf interkulturelle Unterschiede. Bennet (1986) verdeutlicht, dass interkulturelle Sensibilität keine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen oder den Wunsch gute Beziehungen mit deren Angehörigen aufzubauen bedeutet, sondern vielmehr die Fähigkeit mit kulturellen Unterschieden umzugehen (Yussefi, 2011, 30).

Bennet postuliert sechs Entwicklungsstufen der Wahrnehmung und des Umgangs mit kulturellen Unterschieden, die in jeweils drei ethnozentrische und drei ethnorelative Phasen gegliedert werden (Sacchetti, 2015, 16):

Ethnozentrische Phasen:

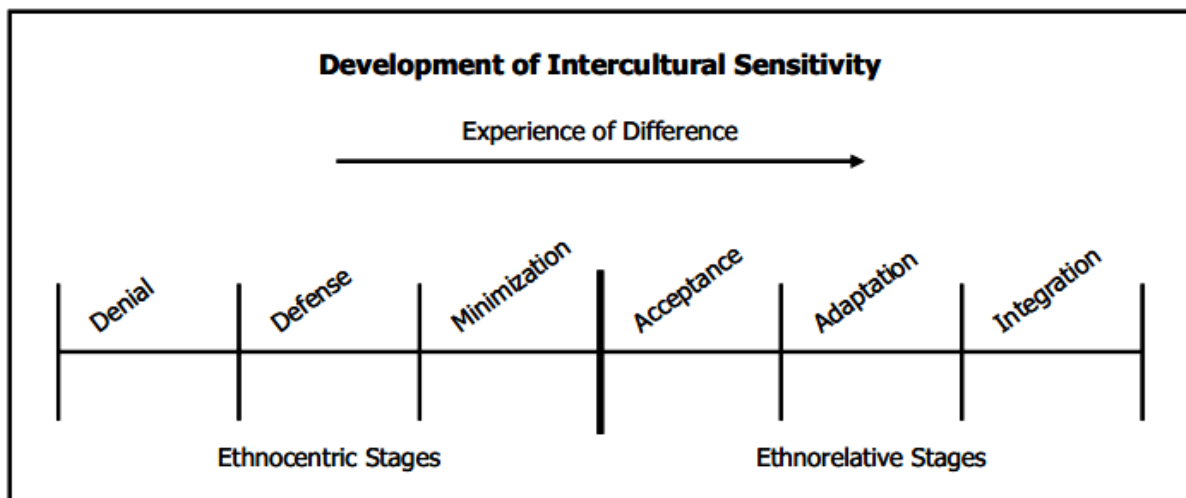
- Ablehnung/Verleugnung von kulturellen Unterschieden
- Abwehr/Verteidigung von kulturellen Unterschieden: Hier werden kulturelle Unterschiede erkannt, betont und negativ bewertet.
- Minimierung der kulturellen Unterschiede

Ethnorelative Phasen:

- Akzeptanz von kulturellen Unterschieden
- Anpassung an die kulturellen Unterschiede, indem man die Diversität als normal betrachtet. Hier werden kulturelle Unterschiede anerkannt und geschätzt.
- Integration der kulturellen Unterschiede in die eigene Identität

Abb 5

Developmental Model of Intercultural Sensivity Nach Benett



Bennet hebt hervor, dass die Entwicklungsaufgaben jeder Stufe bewältigt werden müssen, damit die nächste Stufe erreicht werden kann. Wie in Abbildung 5 ersichtlich, nehmen Sensibilität und Fähigkeit im Umgang mit Heterogenität von links nach rechts zu (ebd, 16).

Das Modell Interkultureller Sensibilität von Chen und Starosta.

Chen und Starosta unterteilen die interkulturelle Kompetenz in drei Dimensionen, nämlich einer kognitiven Dimension der interkulturellen Bewusstheit, einer affektiven Dimension der interkulturellen Sensibilität sowie einer verhaltensorientierten Dimension der Gewandtheit (Brinkmann, 2001, 298).

Nach Chen und Starosta ist interkulturelle Sensibilität „das emotionale Bedürfnis einer Person, die andere Kultur akzeptieren bzw. wertzuschätzen (affektiver Aspekt der interkulturellen Kompetenz). Diese umfasst im Einzelnen folgende Eigenschaften und Teilfertigkeiten: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Aufgeschlossenheit und Unvoreingenommenheit und soziale Entspanntheit“ (Fritz & Möllenberg, 1999, 4).

Das Modell kann als ein nützlicher Ansatzpunkt zur kulturübergreifenden Messung von interkultureller Sensibilität betrachtet werden und ermöglicht in der Praxis die Entwicklung eines Instruments zur Auswahl von kulturell- sensiblen Personen (ebd., 17, 18).

Interkulturelle Kommunikation

Auf den ersten Blick könnte behauptet werden, dass es einfach ist miteinander zu kommunizieren. Der Kommunikationsprozess beginnt mit der Wahrnehmung des anderen Partners über die Kommunikationskanäle. Dabei wird der Kommunikationspartner entweder als Individuum oder als Angehöriger einer sozialen oder kulturellen Gruppe identifiziert. Dies kann durch Kennzeichen der körperlichen Erscheinung, der Kleidung oder aber auch anderen möglichen Symbolen geschehen. Da eine Person zunächst den eigenen kulturellen Mustern und individuellen Erfahrungen angemessen handelt, kann diese Wahrnehmung verzerrt sein (Broszinsky, Schwabe, 2011, 35)

In interkulturellen Begegnungen jedoch, können Kommunikationspartner starke Emotionen wie z.B. Angst, Neugier oder Unsicherheit fühlen. Diese Emotionen können von verschiedenen Gedanken wie Erwartungen, Befürchtungen, Vorinformationen und Assoziationen begleitet sein. Im Unterschied zu allgemeinen Interaktionen im Rahmen der eigenen Kultur, fühlen sich beide Partner als Fremde (ebd., 35). Dieser Prozess kann als kompliziert eingestuft werden, weil der fremde Partner wenig oder gar nichts über die andere Kultur weiß. Demzufolge sind Sachverhalte, die nicht verstanden werden können, von Interpretationen und Annahmen begleitet (ebd., 37, 38).

Laut Bruck (1994) sind „interkulturelle Begegnungen [...] jene, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Einstellungen und Verhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und definiert“ (zit. Nach Lüsebrink, 2016, 15). Denn bei einer interkulturellen Kommunikation handelt es sich um ein Zusammentreffen von Menschen, die in Bezug auf ihre kulturellen Hintergründe einander fremd sind.

Andererseits ist es unvermeidlich, bei interkulturellen Begegnungen auf Probleme zu stoßen, wenn man seine Botschaften nicht unter Kontrolle hält. So kann eine positiv verlaufende interkulturelle Begegnung mit einem Misserfolg enden. Ein allgemein bekanntes

Beispiel dafür sind die amerikanischen Politiker oder Geschäftsleute, die ihre arabischen Partner schockierten, indem sie ihre Beine auf eine Weise ausstreckten, so dass ihre Fußsohlen auf den Partner zeigten, was als eine beleidigende Geste wahrgenommen wurde und zum Abbruch der Beziehungen führte (Broszinsky, Schwabe, 2011, 37).

Broszinsky und Schwabe weisen darauf hin, dass bei Hindernissen in interkulturellen Kommunikationssituationen folgende Merkmale auftreten können (ebd., 37):

- das Finden einer gemeinsamen Sprache, um sprachliche Verständigungsprobleme auszuklammern,
- die Fähigkeit, nonverbale Botschaften wie körperliche Haltung, Mimik, Gestik und Objekte zu entschlüsseln.

Eine Recherche in der Fachliteratur zeigt, dass der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ von vielen Wissenschaftlern definiert wurde. Hahn und Platz (1999) fassen interkulturelle Kommunikation als ein Mittel zur Verständigung zwischen Kulturen auf und definieren sie als „eine wesentliche Voraussetzung für die friedliche Koexistenz der Kulturen. Interkulturalität erscheint somit als Modell für die Entstehung einer politisch bejahten multikulturellen Weltgemeinschaft“ (zit. nach Lüsebrink 2016, 38). An dieser Stelle wäre es nicht falsch, den Begriff „interkulturelle Kommunikation“ als einen Prozess zu beschreiben, der zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen stattfindet. Zu beachten sei aber, dass die Kommunikationspartner nicht unbedingt verschiedene Sprachen sprechen müssen. Sie können zwar in der gleichen Sprache kommunizieren, aber trotzdem aus unterschiedlichen Kulturen stammen.

Ferner ist der „enge“ von dem „breiten“ interkulturellen Kommunikationsbegriff zu unterscheiden. Interkulturelle Kommunikation im „engeren“ Sinne kann als jene bezeichnet werden, bei der die Kommunikation direkt zwischen Personen in einer Interaktion stattfindet (Broszinsky, Schwabe, 2011, 35).

Den Begriff „interkulturelle Kommunikation“ im erweiterten Sinne fasst Lüsebrink zusammen und bezieht neben der personalen Interaktion auch „mediale Darstellungsformen interkultureller Kommunikation in Film, Fernsehen, Radio, Internet und andere Medien, die Formen der alltagsweltlichen interkulturellen Kommunikation gleichermaßen darstellen, stilisieren und prägen, sowie die interkulturelle Ausbreitung von Kommunikationstechnologien und medien“ mit ein (Lüsebrink 2016, 16).

Hinnenkamp (1994) versteht unter dem Begriff „interkulturelle Kommunikation“ jene „Kommunikationsformen, die die Menschen im interpersonalen Kontakt zum Ausdruck bringen, also den ganzen Bereich der verbalen, vokalen, nonverbalen, paraverbalen und ausdrucksmäßigen Kommunikation“ (zit. nach Lüsebrink, 2016, 7).

In einer weiteren Definition bringt Thomas die Bedeutung interkultureller Kommunikation folgendermaßen zum Ausdruck:

„Interkulturelle Kommunikation bedeutet Kommunikation (Formen, Vermittlungsmöglichkeiten und Störungen) unter kulturellen Überschneidungsbedingungen, wobei die kulturellen Unterschiede der Partner maßgeblich das Kommunikationsgeschehen sowohl hinsichtlich der Ablaufprozesse als auch der Resultate beeinflussen“ (Thomas, Schroll-Machl, Kammhuber, & Kinas, 2009, 101, 102).

Aus der Definition von Thomas geht hervor, dass interkulturelle Kommunikation von kulturellen Unterschieden zwischen Partnern geprägt ist. Laut Thomas hängen der Ablaufprozess und das Ergebnis von den kulturellen Unterschieden ab.

Der Wissenschaftler Lutz betrachtet interkulturelle Kommunikation aus der pädagogischen Sicht und beschreibt diese als „das Erlernen einer Akzeptanz gegenüber Minderheitskulturen und die Ermöglichung des Kontakts zu anderen Kulturen, wobei unter anderen Kulturen auch Subkulturen, Minderheiten und Abweichende zu verstehen sind“ (Lutz in Roth 2002, 291; zit. nach Schmerl, 28). Demnach soll das Ziel der interkulturellen

Kommunikation, eine Verständigung zwischen Menschen verschiedener Kulturen ermöglichen und zu einer wechselseitigen Adaptation der anderen Kultur im Alltag verhelfen.

Das Modell Interkultureller Kommunikation von Georg Auernheimer.

Georg Auernheimer (2008) behauptet, dass die Störanfälligkeit in der interkulturellen Kommunikation auf die Differenz kultureller Muster zurückzuführen ist. Auf der Basis dieser Auffassung entwickelt er ein Modell und schlägt fünf Thesen vor:

1. „Kommunikationsstörungen entstehen nicht nur bei interkultureller Kommunikation, durch divergente Erwartungen und die dadurch bedingte Enttäuschung von Erwartungen. Die Erwartungsdivergenz kann kulturell bedingt sein“ (ebd.,41).

Auernheimer geht davon aus, dass Kommunikationsstörungen von ungleichen Erwartungen verursacht werden und diese von der Kultur geprägt sind (ebd. 41).

- „Die Erwartungen, Deutungen und die Wahl der kommunikativen Mittel (Sprachstil, Sprachvarietät, Anredeform etc.) sind durch den jeweiligen Rahmen bestimmt“ (ebd., 42).

Laut Auernheimer sind Rahmen und die Organisationskultur Faktoren, die Auswirkungen auf die Kommunikationssituationen haben. Als Beispiele dafür führt er die Beziehungen zwischen dem Westen und dem „Rest“, die wirtschaftlichen Krisensituationen oder Diskursereignisse wie den 11. September 2001 an (ebd. ,42).

- „Interkulturelle Kommunikationssituationen sind so zu definieren, dass die Interaktanten sich gegenseitig als Mitglied einer Out-Group wahrnehmen“ (ebd., 43).

Die Teilnehmer bei einer interkulturellen Kommunikation, die sich für Fremde halten, distanzieren sich zunächst von den fremden Vorstellungen, anstatt sich an bestimmte kulturelle Gedankenmuster anzupassen. Hier kann Kultur als ein Differenzierungsmittel angesehen werden (ebd. 43).

- „Störungen der interkulturellen Kommunikation betreffen primär und entscheidend die Beziehungsebene“ (ebd., 43).

Durch diese These geht Auernheimer davon aus, dass es die Kommunikationsstörungen sind, die die Beziehungsebene der Teilnehmer beeinflussen. Durch solche Missverständnisse können die Teilnehmer sich persönlich angegriffen fühlen (ebd., 44).

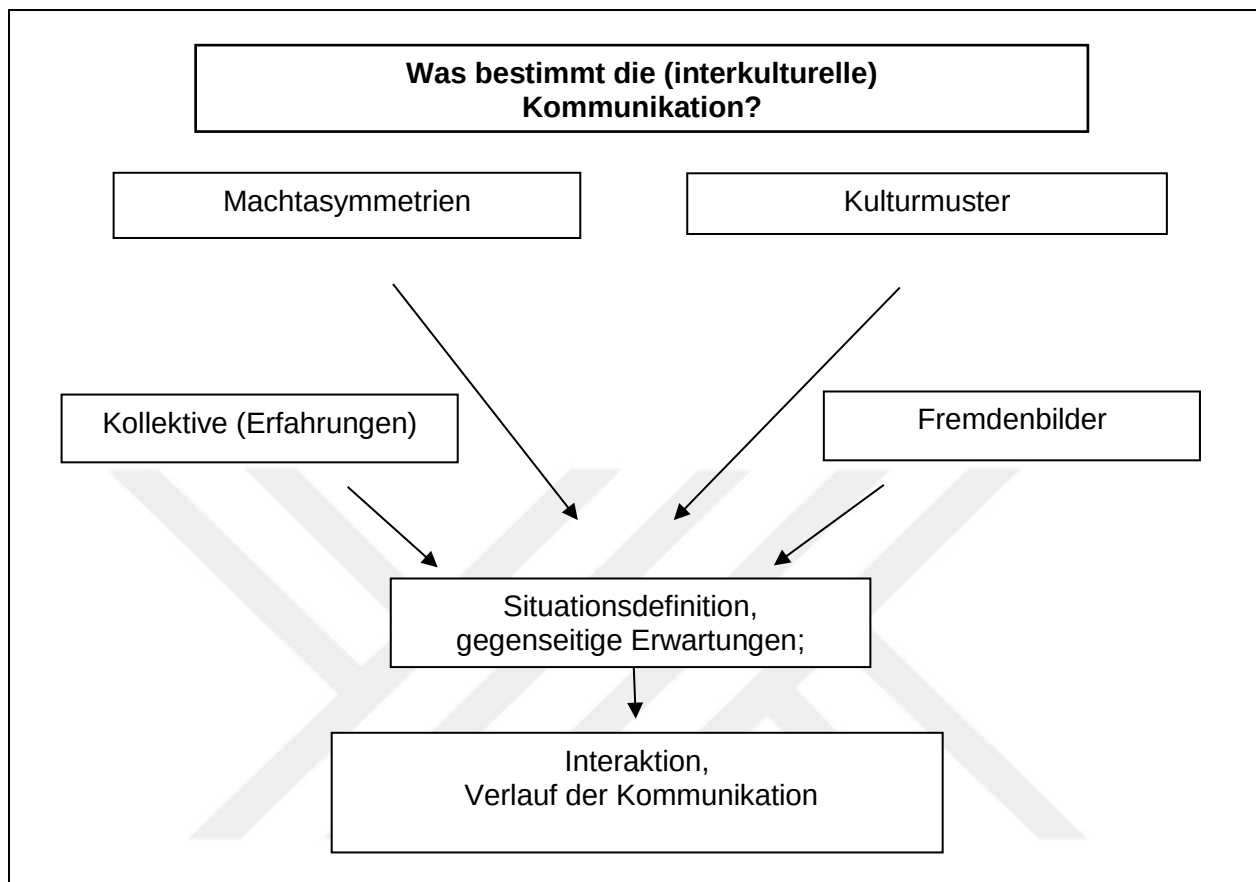
- „Irritationen und Kommunikationsstörungen ergeben sich vor allem in der Einwanderungsgesellschaft, aber auch generell im Zuge der Globalisierung“ (ebd., 44, 45).

Daraus ergibt sich, dass die Globalisierung dazu geführt hat, dass immer mehr Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen. Infolgedessen erleben Menschen heutzutage mehr Kommunikationsprobleme auf der interkulturellen Ebene als zuvor.

Ausgehend von diesen Thesen hat Auernheimer ein heuristisches Modell für die Interpretation interkultureller Begegnungen entworfen. Nach diesem Modell sind bei der interkulturellen Kommunikation vier Dimensionen zu berücksichtigen, welche den Rahmen und damit die Erwartungen sowie die Akte der Kommunikationsteilnehmer/innen bestimmen. (Auernheimer, 2016, 111).

Diese Dimensionen sind:

- Machtasymmetrien,
- Kollektiverfahrungen,
- Fremdbilder,
- und differente Kulturmuster oder Scripts.

Abb 6*Dimensionen Interkultureller Kommunikation Nach Auernheimer*

Auernheimer definiert *Machtasymmetrie* als ein typisches Merkmal von interkulturellen Beziehungen, das sich durch Status, Recht oder Wohlstand zeigt und beschreibt „Macht“ folgendermaßen:

Macht nicht zu verwechseln mit Herrschaft, bezeichnet generell die Überlegenheit hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten (...), der Chance, die Regeln zu setzen. Sie stützt sich auf ungleiche Verfügbarkeit von Ressourcen (...). Macht kann sich auf den institutionellen Status gründen, auf soziale Beziehungen oder auf Zugang zu Informationen. (Auernheimer, 2008, 47)

Nach Auernheimer kommt es bei jemandem, der einer Sprache nicht mächtig ist, zu einer Art „Infantilisierung“. Er gibt einen Flüchtling aus Afghanistan als Beispiel dafür, der in seinem Land in einer gehobenen Position tätig war, aber in der Ausländerbehörde ungeschickt versucht Deutsch zu sprechen (ebd, 48).

Kollektive Erfahrungen beziehen sich auf die gemeinsame Vergangenheit einer Kultur oder eines Landes. Auernheimer nennt als Beispiele die koloniale Vergangenheit; diese wirkt sich immer auf die Kommunikation zwischen einem Algerier und einem Franzosen aus und ruft Vorurteile hervor, bevor sie durch persönliche Eindrücke überwunden werden (ebd., 49).

Unsere Erfahrungen und sozialen Diskurse schaffen *Fremdbilder*. Ein Beispiel dafür ist der Dialekt, den ein Teilnehmer bei einer Kommunikation benutzt. Wegen des Dialekts ist die Person mit einem anderen Kulturraum verbunden und wird direkt als „fremd“ gekennzeichnet (ebd, 52, 53).

Schließlich spricht Auernheimer von kulturellen Dimensionen, die *differenten Kulturmuster*, wobei Kultur als ethnische Kultur und nicht als soziale Subkulturen verstanden werden sollte. Die Interpretationsmuster einer solchen Kultur sind Teil des Lebensumfelds und prägen daher die Wahrnehmung und die Erwartungen von den Menschen (ebd., 54).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die genannten Dimensionen, Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Kulturmuster und Fremdbilder starken Einfluss auf die interkulturelle Kommunikation haben. Durch diese wird die Kommunikationssituation definiert und gegenseitige Erwartungen werden bestimmt, welche anschließend zusammen entscheidend für den Verlauf der Kommunikation sind.

Probleme bei der interkulturellen Kommunikation

Stereotype

Stereotype sind „Abstraktionen, Verallgemeinerungen, Typisierungen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken, Sprechen und Handeln prägen“. Sie sind effizient und ermöglichen einerseits unsere Orientierung in der Realität, indem sie ihre Komplexität reduzieren, andererseits sind sie negative und nicht unbestrittene Verallgemeinerungen, die gegen Veränderungen resistent sind und die Kommunikation beim Verstehen anderer Menschen und Kulturen behindern (Brunzel, 2002, 82).

Bei der Stereotypisierung neigen Menschen dazu, die Angehörigen anderer Kulturen zu kategorisieren und ihnen aufgrund ihrer Herkunft oder charakteristischer Merkmale bestimmte Verhaltensweisen zuzuschreiben (Stark, 2005, 27).

Viele Klischees wie zum Beispiel „Engländer sind etwas reserviert“, „Italiener sind freundlich“, „Spanier essen hauptsächlich Paella und Tapas“, „türkische Männer tragen Schnurrbart“ sind Verallgemeinerungen und zeigen nicht, dass alle Individuen in dieser Gesellschaft die gleichen Eigenschaften haben, denn es ist unmöglich, dass jede Person den typischen Klischeebildern ihrer Kultur entspricht. Die Kategorisierung von Personen in bestimmte Gruppen führt dazu, dass man die eigene Gruppe bevorzugt und die Fremde vernachlässigt. So entstehen Vorurteile und Diskriminierung. Menschen, die Vorurteile haben, werden in ihren Beziehungen mit Menschen aus einer fremden Gruppe von diesen Einstellungen häufig negativ beeinflusst. Um mit fremden Menschen umgehen zu können, soll man die kulturellen Klischeebilder anerkennen und gleichzeitig die Unterschiede und Einzigartigkeiten tolerieren. So können unnötige Konflikte aufgrund kultureller Unterschiede vermieden werden (Bakratheva 2009, 28-29; Brunzel, 2002, 87-88).

Ethnozentrismus

Wenn die Mehrheit einer Bevölkerung davon ausgeht, dass die Regeln ihrer eigenen Kultur überall in der Welt gelten, wird diese Haltung als Ethnozentrismus beschrieben (Brozinsky, Schwabe, 2011, 39). Beim Ethnozentrismus erlebt man die eigene Kultur als zentral für die Wirklichkeit, verinnerlicht diese Verhaltensweise und hinterfragt sie wenig oder gar nicht (Sacchetti, 2015, 15).

Brozinsky und Schwabe (2001) definieren den Begriff „Ethnozentrismus“ als „die Vorstellung, dass die Regeln und Normen der eigenen Kultur universelle Gültigkeit haben“ (S. 39)

Laut Lüsebrink ist Ethnozentrismus eine „überhöhte Wertschätzung der eigenen kulturellen Identität, die mit der tendenziellen Ignorierung und Abwertung fremdkultureller Werte und Kulturstandards eingeht“ (Lüsebrink, 2016, 75).

Rüsen nimmt Ethnozentrismus als ein wichtiges Problem bei der interkulturellen Kommunikation an. Seiner Meinung nach „teilt Ethnozentrismus die Welt ins Vertraute und ins Fremde, ins Menschliche und ins Unmenschlich-Barbarische, ins Zivilisierte und Wilde, in hell und dunkel oder wie immer solche Dichotomien lauten mögen“ (1998, 27- 28).

Beim Ethnozentrismus legt man die eigene Kultur als Maßstab an andere Kulturen an, nimmt die Normen und Regeln der eigenen Kultur als richtig an und betrachtet die fremde Kultur als falsch. Dies bedeutet, dass die Mitglieder einer Kultur sich gegenüber Angehörigen einer fremden Kultur als kulturell überlegen fühlen und diese Verhaltensweise bei der interkulturellen Kommunikation zum Ausdruck bringen (Brozinsky, Schwabe, 2011, 39). Kurz gefasst, „sieht man die eigene Kultur als Natur, Höhepunkt der menschlichen Entwicklung, wahres Menschentum und ähnliches an“ (Payer, 2011, 175, zit. nach Lüsebrink, 2016, 200).

Ethnozentrische Vorstellungen könnten bei der interkulturellen Kommunikation hinderlich sein, da sie das Verständnis gegenüber dem Verhalten des fremden Menschen einschränken und demnach die Kommunikation erschweren. Dies zeigt, wie wichtig interkulturelles Lernen und der Erwerb von interkultureller Kompetenz für den Aufbau effektiver interkultureller Beziehungen sind.

Kulturschock

Der Begriff „Kulturschock“ wurde im Jahre 1960 vom kanadischen Anthropologen Kalervo Oberg eingeführt. Laut Oberg übt jede Form des kulturellen Kontakts mit Menschen aus anderen Kulturen zuerst eine „schockhafte“ Wirkung (Überraschung, Verwirrung, Stress etc.) aus. Diesen Prozess teilt Oberg in vier Phasen ein: die euphorische Phase, die Krisenphase, die Anpassungsphase und zuletzt die Phase, in der die Interaktion mit der

neuen Kultur als normal betrachtet wird. Bolten hat diesem Modell eine weitere Phase (die Phase der Missverständnisse) angefügt. Die fünf Phasen lassen sich in einem U-förmigen Verlauf darstellen (Erll, Gymnich, 2015, 59).

Abb 7

U-Kurve Des Kulturschocks



In der euphorischen Phase ruft der interkulturelle Kontakt positive Gefühle auf. Die neue Situation wird als aufregend wahrgenommen. Aufgrund des mangelnden kulturbezogenen Wissens entstehen bald Missverständnisse im interkulturellen Kontext. Der Kulturschock erreicht somit seinen tiefsten Punkt. Man befindet sich in einer Krise. Hierbei kommen häufig Frustrationen vor und die negativen Gefühle gegenüber der fremden Kultur nehmen zu. Dabei wird die eigene Kultur als besser angesehen. In der Anpassungsphase werden die Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der fremden Kultur akzeptiert, Widersprüche gegenüber dem Fremden werden zurückgehalten und es wird eine positive Einstellung entwickelt. Schließlich beginnt die letzte Phase, in der die neue Kultur akzeptiert wird. Nun versteht man die kulturellen Unterschiede weitgehend und neigt dazu, die kulturspezifischen Eigenschaften der fremden Kultur zu übernehmen (Bolten, 2007, 60; Erll, Gymnich, 2015, 59).

Interkulturelles Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

Ohne Zweifel steht im Mittelpunkt des Fremdsprachunterrichts das Erlernen einer Fremdsprache. Im Kontext der interkulturellen Kommunikation wird der Fremdsprache eine wichtige Rolle zugeschrieben. Durch die Fremdsprache wird es möglich, über unser Heimatland hinweg mit fremden Menschen zu kommunizieren. Obwohl das Erlernen von grammatikalischen Strukturen und unbekannten Wörtern einer Fremdsprache ausreicht, um mit Sprechern dieser Sprache zu kommunizieren, reicht es möglicherweise nicht aus, die Kultur dieser Menschen zu verstehen. In diesem Kontext gibt Gstettner zu Recht an, dass das Lernen fremder Sprachen nicht automatisch zum Verstehen der fremden Menschen führt (Gstettner, 1994, 123, zit. nach Berger, 2012, 81).

Um eine fremde Kultur besser zu verstehen, muss man über mehr verfügen als über linguistisches Wissen und Fertigkeiten, da zwischen linguistischen und kulturellen Aspekten im Fremdsprachunterricht große Zusammenhänge bestehen (Hammerschmidt, 1998, 9) und weil Kultur und Sprache als unentbehrliche Komponenten des Fremdsprachunterrichts gelten.

In vielen Fremdsprachenlehrmethoden wird rein der Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten angestrebt. Es handelt sich um die Vermittlung von sprachlichen Strukturen, die zum Beispiel in der Grammatikübersetzungsmethode durch die lineare Grammatikprogression und in der audiolingualen Methode durch Strukturübungen angestrebt werden. Mit der kommunikativen Didaktik in den 70er Jahren änderte sich jedoch die Schwerpunktsetzung von der sprachlichen Vermittlung zum Handeln in der Fremdsprache. Als das Hauptziel des kommunikativen Unterrichts wurde der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit durch Alltagssituationen angestrebt (Ünver, 2009, 62). Demnach wurden authentische Texte und Gespräche in den Vordergrund gerückt. Jedoch wurde auch der kommunikative Ansatz bald kritisiert, weil er sich zu sehr auf Alltagssituationen und -themen der Zielsprachenländer konzentriert und den kulturellen Kontext der Lernenden vernachlässigt (Rösler, 2012, 81).

In den frühen 80er Jahren, gewann die Idee an Bedeutung, dass Fremdsprachenlernen nicht nur auf situationsangemessene Verwendung von Sprache beschränkt sein sollte. Demnach wurden der Kultur und dem Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung beigemessen (Ünver, 2009, 63). Man rückte das interkulturelle Lernen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts, da das Fremdsprachenlernen als Zugang zu einer anderen Kultur angesehen wurde (Krumm, 1994, 27). Dabei wurde gefordert, das Lernziel der kommunikativen Kompetenz nicht aufzugeben, sondern es auf die interkulturelle Kompetenz zu erweitern (Renges, 2005, 21; zit nach Ünver, 2009, 64).

Das interkulturelle Lernen unterscheidet sich nur wenig von den Lernprozessen innerhalb der eigenen Kultur. Desch (2001) beschreibt interkulturelles Lernen als „eine Form des sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche, sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme, als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt“ (S. 23).

Wie Thomas zu Recht betont, stellt interkulturelles Lernen keineswegs „das Kennenlernen einiger (exotischer) Merkmale anderer Kulturen oder fremdkultureller Orientierungssysteme und einen Vergleich zwischen den eigenen und anderen Orientierungssystemen“ dar (Thomas, 2003, 146). Das bedeutet, dass ein Vergleich oder ein Nebeneinander verschiedener Kulturen jedoch nicht zur Entwicklung des interkulturellen Verständnisses ausreicht (Roche, 2005, 227, zit. nach Ünver, 2009, 65).

Da Kultur und Sprache in einem sehr engen Zusammenhang stehen, ist der Fremdsprachenunterricht ein sehr geeigneter Ort für das interkulturelle Lernen. Neuner (1999) merkt an, dass durch die steigende Mobilität der Menschen Begegnungssituationen zwischen Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und Soziokulturen immer häufiger auftreten und hebt hervor, dass es der Fremdsprachenunterricht ist, der wohl mehr mit solchen Situationen der Begegnung zu tun hat (S.32).

Für Seletzky ist das zentrale Ziel des interkulturellen Fremdsprachunterrichts die Förderung der emotionalen Bereitschaft zur Fremdbegegnung. Um dieses Ziel zu erreichen, stellt er ein Modell vor, das zunächst vorsieht, von Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Kulturen auszugehen, wodurch eine Basis für Vertrauen geschaffen werden soll. Erst danach können die Lernenden sich mit kulturbezogenen Unterschieden zwischen den Kulturen auseinandersetzen (Bradella, 2000, 215).

Anders als Seletzky nimmt Kordes die sogenannten Schockerfahrungen als Ausgangspunkt für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelles Lernen findet dann statt, wenn die Lernenden aus bisher gewohnten Denkmustern herausgerissen werden. Er geht davon aus, dass solche Erfahrungen interkulturelle Lernprozesse in Gang setzen (ebd., 217)

Die Ziele eines interkulturell- orientierten Fremdsprachunterrichts lassen sich an dieser Stelle folgendermaßen zusammenfassen:

- die Entwicklung der interkulturellen Sensibilität;
- der Aufbau von Sympathiebeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen;
- den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen;
- die Entwicklung vom systematischen Wahrnehmungstraining, das kulturgebundene Deutungsmuster in der Sprache aufsucht und Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens in den Mittelpunkt rückt. (Bradella & Delanoy, 1999, 14-16; Krumm, 1994, 122; zit. nach Ünver, 2009, 64)

Krumm (2003) ist der Meinung, dass „Fremdsprachunterricht prinzipiell interkulturell sein muss, insofern das Thema die Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur ist“ (S. 139). Es ist daher wichtig, einen interkulturell- orientierten Fremdsprachunterricht mit „sprachverhaltenssteuernden“ Übungen und Aufgaben (Rollenspiele, Diskussion etc.) zu gestalten (Neuner, 1999, 33) um zu ermöglichen, dass Lernende, die für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation geforderten Verhaltensweisen entwickeln. Übungen und Aufgaben dieser Art werden unter dem nächsten Abschnitt näher behandelt.

Übungen und Aufgaben zur interkulturellen Kommunikation

Es gibt eine Reihe von Aufgaben und Übungen, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können, um eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen (Bachmann, Gerhold, Wessling, 1996, 77, zit. nach Ünver, 2009, 80). Ziel solcher Übungen ist „dass sich die Lernenden überhaupt auf interkulturelle Kommunikation und langfristig auf einen Perspektivenwechsel einlassen“ (Grau, Würfel, 2003, 312-314).

Studien zeigen, dass der interkulturelle Aspekt Lernende motiviert (Chababy, 2009, 153). Die interkulturell orientierten DaF- Lehrwerke *Sprachbrücke* und *Sichtwechsel* zum Beispiel weisen zahlreiche Übungen und Aufgaben auf, die aus der kommunikativen Didaktik, der Literaturdidaktik, Übersetzungsdidaktik und der interkulturellen Didaktik stammen (Bachmann, Gerhold, Wessling, 1996, 77, zit. nach Ünver, 2009, 80).

Es ist die Aufgabe des Fremdsprachunterrichts, die Lernenden zu einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen und für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Lernziels, sollte der Fremdsprachunterricht mit Übungen und Aufgaben gestaltet werden, die zur Förderung des interkulturellen Lernens angemessen sind. Übergeordnetes Ziel dieser Übungen und Aufgaben ist es, eine interkulturelle Kompetenz bzw. kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen zu erwerben. Dazu unterscheidet man vier Kategorien von Aufgaben und Übungen (Grau, Würfel, 2003, 312-314):

- Aufgaben und Übungen zur Wahrnehmungsschulung, die der Förderung affektiver Lernziele dienen;
- Aufgaben und Übungen zur Sprachreflexion;
- Aufgaben und Übungen zum Kulturvergleich, die kognitive und handlungsorientierte Lernziele unterstützen;
- Aufgaben und Übungen zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen, die handlungsorientierten Lernzielen dienen.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick zu Aufgaben und Übungen dieser Kategorie geleistet:

Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung

Durch solche Aufgaben kann die Wahrnehmung und Perspektive der Lernenden erweitert und sensibilisiert werden. Zu den Übungsmöglichkeiten gehören:

- Assoziationen zu Bildern, Beschreibung von Bildern oder Filmsequenzen, um Lernende für eigene Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren;
- Hypothesenbildung zu Handlungsabläufen von Bildgeschichten um den Prozess der Herstellung von Ursache - Wirkungszusammenhängen allgemein und Kulturabhängigkeit zu verdeutlichen;
- Bildbeschreibungen im Dreischritt „wahrnehmen/beschreiben, Hypothesen bilden, persönliche Eindrücke formulieren“, um den Automatismus aufzubrechen, der den Betrachter meist direkt zur kulturabhängigen Wertung führt;
- Die gleiche Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen lassen;
- Wahrnehmungsreduktion, Übungen zu Sinnestäuschungen um sich einzelner Sinne bewusster zu werden;
- Diskussionen über Geschichten aus anderen Kulturen, um Grenzen der eigenen Erfahrungen und/oder des eigenen Wissens zu erkennen (ebd., 312, 314)

Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begrifferschließung

- Untersuchung eines Wortes (Brot) oder erweiterten Begriffsfeldes (Essen und Trinken) um seine Konnotationen, seine Verknüpfungen mit anderen Wörtern, seine Differenzen, die ihn eingrenzenden Kriterien etc. zu erfassen;
- Bedeutungscollagen aus Bildern, um die Funktionen und Begriffsvernetzungen eines Wortes nicht nur sprachlich, sondern auch visuell darzustellen;
- Aus Assoziogrammen von Muttersprachlern zu einem Begriff Mehrfachnennungen herausziehen, um Kulturmengen zu bestimmen und diese mit Kulturmengen zu kontrastieren;
- Begriffe aus Skalen oder Koordinatensysteme eintragen, um ihre Vernetzungen und hierarchischen Strukturen sichtbar zu machen. (ebd, 312, 314)

Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich

- Arbeit mit den literarischen Texten als Zugang einer fremden Welt;
- Analyse von kulturspezifischen Werten in Werbung, Kontaktanzeigen (Schönheitsideale, gewünschte Charaktereigenschaften) oder Sprichwörtern;
- Kulturvergleich von Zeit- und Raumkonzepten, Aspekten des Alltagslebens (Wohnen, Einkaufen etc.);
- Culture Assimilator: Situationen, bei denen sich die Lernenden aus einer Auswahl von möglichen Verhaltensweisen für die kulturell adäquate entscheiden sollen. Durch die Diskussion der Lösungsmöglichkeiten können kulturspezifische Verhaltensweisen bewusst gemacht werden;
- Untersuchung von situationsabhängigen Verhaltensweisen in Filmen oder literarischen Texten, z.B. Begrüßungsszenen in soap operas;
- Sammeln und diskutieren von Redewendungen, die häufig zu interkulturellen Missverständnissen führen. (ebd., 312,314)

Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen

- Dramapädagogische Übungen und Rollenspiele;
- Planspiele und Simulationen, die ein Eintauchen der Lernenden in einen fremden Kontext ermöglichen, z.B. eine internationale Verhandlungssituation;
- Feldforschung/ethnographische Projekte, die sich hauptsächlich für Lernsituationen im kulturellen Umfeld der Zielsprache anbieten (oder an Orten mit internationalem Publikum wie Flughafen oder touristischen Zentren);
- Klassenkorrespondenzen zu unterschiedlichen Themen oder literarischen Texten über verschiedene Medien wie Briefe, Video, E-Mail. etc.(ebd., 312, 314).

Lerninhalte im interkulturell orientierten Fremdsprachunterricht

Eine Fremdsprache wird meistens mit dem Ziel gelernt, um einen Kommunikationsbedarf in der Zielsprache abzudecken. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es notwendig, die Sprache nicht nur aus linguistischer Sicht, sondern auch im Zusammenhang mit der Umwelt und Gesellschaft zu berücksichtigen. Sprache ist umfassend. Deshalb erfordert die Beherrschung einer Sprache mehr als nur das geographische, historische und politische Wissen über das Zielsprachenland und umfasst

auch das Wissen über verschiedene Lebens- und Verhaltensweisen der Menschen in der jeweiligen Zielkultur. Daher spielt der Umgang mit dem landeskundlichen Wissen im Fremdsprachunterricht immer eine wichtige Rolle und hat sich im Wandel der Fremdsprachdidaktik und -methodik verändert (Ünver, 2009, 68-69).

Für den Begriff „Landeskunde“ existieren in der Fachliteratur zahlreiche Definitionen. Diese Arbeit orientiert sich überwiegend an den Definitionen der Landeskunde von Zeuner „alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachunterricht gelernt wird. Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird“ (Buttjes, 1989, zit. nach Zeuner, 2001, 4).

Zeuner (2001) bezeichnet die Landeskunde als einen der spannendsten und interessantesten Bereiche des Fremdsprachunterrichts und bringt zum Ausdruck, dass es keine allumfassende Definition von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht gibt und dass die Art und Weise einer Definition vielmehr von den jeweiligen didaktischen Konzepten abhängt (S.5). In Anlehnung an die bekannten Lehrwerkgenerationen haben Weimann und Hösch (1991) eine Klassifizierung vorgenommen, die die verschiedenen didaktischen Ansätze der Landeskunde in folgenden Bereichen zusammenfasst (zit. nach Zeuner, 2001, 8):

- der kognitive Ansatz
- der kommunikative Ansatz
- der interkulturelle Ansatz

Die kognitive Landeskunde

Die Lerninhalte dieses Ansatzes umfassen überwiegend Realien (Haustypen in Deutschland, Landschaftsformen etc.), Institutionen (z. B. der Deutsche Bundestag) sowie die Geschichte von Deutschland und seiner Kultur (Museen in Deutschland, Goethe in Weimar etc.). Wesentliches Ziel des kognitiven Ansatzes ist es, sich Tatsachen und Fakten

(enzyklopädisches Wissen) über das Zielsprachenland anzueignen, um ein realistisches Bild von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes zu schaffen. Themen der kognitiven Landeskunde werden von den Inhalten der Bezugswissenschaften wie z.B. der Soziologie, Geschichte oder der Literaturwissenschaft abgeleitet (Zeuner, 2001, 9). Der enzyklopädische Anspruch der kognitiven Landeskunde wird jedoch mit Recht kritisiert, da er versucht, das Ganze einer fremden Kultur in seinen einzelnen Teilen zu erfassen (Moreno, 2004, 44). Einzelne Teile einer Kultur können nur in ihrem Zusammenhang richtig verstanden werden.

Kommunikative Landeskunde

Mit der kommunikativen Wende in 70er Jahren wurde die Landeskunde im Fremdsprachenunterricht nicht nur neu bestimmt, sondern gewann auch an Bedeutung (Moreno, 2004, 44), folglich stand bei der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten nicht mehr wie zuvor das Faktenwissen über das Land der Zielsprache im Mittelpunkt (Ünver, 2009, 69). Mit der Wende wurden bei der Auswahl landeskundlicher Inhalte vielmehr die Interessen und Kenntnisse der Lernenden berücksichtigt. Die kommunikative Landeskunde ist deshalb handlungsorientiert und soll die Lernenden dazu befähigen, sprachliche Handlungen im Alltag zu realisieren und alltägliche kulturelle Eigenschaften der Zielsprachenkultur zu verstehen. Sie hat daher eine dienende Funktion und determiniert auf den sprachpraktischen Zielsetzungen der Fremdsprachunterrichts (Moreno, 2004, 45). Grundsätzlich hat die Kenntnis der Alltagskultur des Zielsprachenlands in der kommunikativen Landeskunde eine sehr wesentliche Rolle, da sie es den Lernenden ermöglicht, sich sprachlich angemessen zu verhalten (Biechelei, Paulos, 1999, 50, zit. nach, ebd. 45).

Interkulturelle Landeskunde

In den 80er Jahren schlug die kommunikative Didaktik eine neue Richtung ein und entwickelte sich zu der interkulturellen Didaktik. Während in der kommunikativen Didaktik auf Alltagssituationen bezogenes sprachliches Wissen im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stand, rückte mit der interkulturellen Landeskunde die Aneignung

interkultureller Kompetenz in den Vordergrund. Seitdem stehen sprach- und kulturbezogenes Wissen in einem engeren Verhältnis zueinander. Diese Weiterentwicklung stellte für die Landeskunde eine erhebliche Bereicherung dar, da neben der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz auch die Kulturkompetenz als ein Lernziel formuliert wurde (Moreno, 2004, 46). Wie Buttjes (1989) treffend sagte:

[...] geht es aber weniger um einen Raum oder einen Region (Land) als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren wissensbestand (Kunde) als vielmehr um eine sprachlich vermittelte kulturelle Kompetenz. (zit. nach ebd., 46)

Mit dem interkulturellen Ansatz wurden bei der Planung von interkulturellem Fremdsprachunterricht Themen aus universellen Erfahrungsbereichen wie Norm- und Werteorientierung (ethnische Prinzipien, religiöse Orientierung usw.), Partnerbeziehungen (Freundschaft, Liebe: Du- Erfahrung) und soziale Identität im öffentlichen Bereich (z.B. Nachbarschaft, Gemeinde, Staat usw.) bevorzugt (Neuner, Hunfeld, 1996, 113). Themen aus diesen Erfahrungsbereichen bieten Lernenden die Möglichkeit, die eigene Welt mit der fremden zu Welt vergleichen, um so Brücken von der eigenen zur fremden Welt zu schlagen (Picht, 1989, 57, zit. nach Mollinger, 1996, 14). Zu den Lernzielen der interkulturell orientierten Landeskunde gehören (Mollinger, 1996, 13):

- die Relativierung ethnozentrischer Sichtweisen (Stereotypen)
- das Abbauen von Vorurteilen
- Sensibilisierung für das Fremde
- Kultur- und Fremdverstehen
- das bessere Verständnis des Eigenen

Es wird deutlich, dass der interkulturellen Landeskunde die wichtige Aufgabe zukommt, Lernende mit Fähigkeiten auszustatten, die es ihnen ermöglichen, sich dem Fremden gegenüber flexibel zu verhalten (Dejica, Cartis, 2008, 74).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch ein kulturbezogenes Lernen im Rahmen der interkulturellen Landeskunde darauf abgezielt wird, sich selbst und andere besser zu verstehen, durch die Relativierung von Stereotypen alle Repräsentationen der fremden Kultur in ihrem Zusammenhang zu erlernen, sich für das Fremde zu sensibilisieren und Vorurteile gegenüber anderen abzubauen.

Interkulturelles Lehren und Lernen im DaF- Unterricht in der Türkei

Da in Zeiten der Globalisierung das Erlernen von Fremdsprachen unerlässlich geworden ist, stellt die Entwicklung von interkultureller Kommunikationsfähigkeit eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts dar. Dementsprechend weisen die Curricula vieler Länder eine interkulturelle Ebene auf (Kızılaslan, 2010). In der heutigen Welt sollten sich Menschen kultureller Differenzen bewusst sein. Für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation, sollten sie deshalb auch in der Lage dazu sein, tolerant mit dem Unterschiedlichen und Fremden umzugehen. Aus diesem Grund haben sich Konzepte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zum einen als Forschungsfeld und zum anderen als wichtigem Ziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert.

Vor allem in der Europäischen Union wird dem Fremdsprachenlernen und interkulturellem Lernen im Sinne einer sprachlichen und kulturellen Pluralität ein großer Stellenwert beigemessen. Für eine sprachliche Vielfalt in Europa reichen daher Englischkenntnisse nicht aus, vielmehr ist das Erlernen von weiteren bzw. mehreren Fremdsprachen und der Erwerb von interkultureller Kommunikationsfähigkeit gefragt (Altmayer, 2001, 125).

Interkulturelles Lernen ist ein wichtiger Bestandteil der europäischen Fremdsprachenpolitik. In diesem Zusammenhang veröffentlichte der Europarat im Jahre 2001 den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der interkulturelles Lernen als wichtige Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts betont. Der Referenzrahmen deutet in diesem Rahmen auf folgende Fähigkeiten hin:

- 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 kulturelle Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Europarat, 2001, 106)

Interkulturelle Kompetenzentwicklung gilt im europäischen Raum als unverzichtbarer Bestandteil der Lehrerbildung. Aus diesem Grund legen Studienprogramme zur Fremdsprachlehrerbildung auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz seit langem einen Schwerpunkt (Weidemann, Straub, Nothnagel, 2010, 10). Der Referenzrahmen „Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“, der mit Unterstützung der Europäischen Kommission an der Southampton Universität entwickelt wurde, betont den Stellenwert des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auch den der Kulturvermittlung im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In diesem Zusammenhang wird gefordert, interkulturelle Inhalte in die Aus- und Weiterbildungsprogramme für Sprachlehrer einzubeziehen (Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften, 2004, 93-94). In der Fachliteratur werden drei Formen aufgeführt, in denen interkulturelles Lernen stattfinden kann (Brunzel, 2002, 71):

- Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. z.B. Schüler und Lehrern in einer multikulturellen Gesellschaft;
- Lernen über Menschen aus dem Zielsprachenland mithilfe von fremdsprachigen Texten durch Berücksichtigung des eigenkulturellen Ausgangspunktes;

- Lernen in der Begegnung mit Sprechern aus dem Zielsprachenland. z.B. Schüleraustausch.

Die zweite Form des interkulturellen Lernens bezieht sich vor allem auf den Fremdsprachunterricht. Unter den allgemein herrschenden Lernbedingungen in der Türkei ist der Fremdsprachunterricht oft das einzige Fach ist, der es Lernenden ermöglicht, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Weiterhin gehört der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen in der Türkei nicht zu den Schlüsselqualifikationen, wie es in der Europäischen Union der Fall ist. Daher ist es erforderlich, dass interkulturelles Lernen in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei einbezogen wird.

Seit dem Schuljahr 2012 wurde in der Türkei mit einem neuen Bildungssystem, allgemein bekannt als „4+4+4 System“, die Schulpflicht auf 12 Jahre verlängert, was auch konkret für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts neue Regelungen zu bedeuten hatte. Diese neuen Regelungen erlaubten es türkischen Schülern, in einem viel früheren Alter als zuvor mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen. Demgemäß wird in der 2. Klasse der Grundschule Englisch als 1. Fremdsprache und ab der Sekundarschule eine zweite Fremdsprache als Wahlfach eingeführt.

Mit Ausnahme der Anatolischen Gymnasien, an denen Deutsch als erste Fremdsprache eingeführt wird, wird die deutsche Sprache in der Türkei meist als zweite Fremdsprache gelernt. Da die Schüler sonst die deutsche Sprache an türkischen Gymnasien ab dem ersten Schuljahr mit einer wöchentlichen Stundenzahl von 2 Unterrichtseinheiten auf dem A1- Niveau lernen, ist das Ziel eines fortgeschrittenen Niveaus fast unmöglich (Koçak, Çobanoğulları, 2017, 17). Diese ungünstigen Voraussetzungen sollten jedoch einem effizienten und interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht im Wege stehen. Durch eine integrative Einbindung des interkulturellen Lernens in Lehrplänen und einer sorgfältigen Planung können interkulturelle Kompetenzen trotz der begrenzten Unterrichtszeit vermittelt werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es sehr wichtig ist, das Konzept des interkulturellen Lernens als eine Schlüsselqualifikation von

angehenden Lehrern zu verstehen und dieses Konzept in die Ausbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrer zu integrieren.

Mit einem Erlass vom 19/01/2018 hatte das Bildungsministerium der Türkei beschlossen, einen neuen Lehrplan ab dem Schuljahr 2018-2019 für den Deutsch als Fremdspracheunterricht in den Vorbereitungsklassen und in den 9., 10., 11. und 12. Klassen der Sekundarstufe einzuführen. In diesem neuen Lehrplan wird dem interkulturellen Lernen folgender Stellenwert beigemessen:

Mit diesem Lehrplan lernen die Schüler; das Leben anderer Menschen, ihre Denkweise und ihre Kultur zu verstehen und seine eigenen Kulturwerte den Anderen zu übertragen. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, S.6).

[...] Somit entwickeln die Schüler eine universelle Denkweise, starke kommunikative Fähigkeit, sind aufgeschlossen und respektvoll zur kulturellen Vielfalt. (MEB, 2018, S.9)

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)

Angemerkt werden könnte an dieser Stelle, dass es allein nicht ausreicht, das Konzept des interkulturelles Lernen in die Lehrpläne aufzunehmen, vielmehr sind für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts die Entwicklung geeigneter Materialien zum interkulturellen Lernen und die Ausbildung der Lehrer im Kontext des interkulturellen Lernens und Lehrens von großer Bedeutung.

Ferner sei in diesem Rahmen auch zu kritisieren, dass das Bildungsministerium zwar für Englischlehrer erforderliche Fachkompetenzen definiert, jedoch für Deutschlehrer keine entsprechenden Fachkompetenzen bestimmt werden. Im Bezug dieses Rahmens werden bei der Formulierung der Fachkompetenzen von Englischlehrern keine Anforderungen im Bereich des interkulturellen Lernens gestellt (MEB, 2008).

Für den Erwerb einer erfolgreichen interkulturellen Kompetenz sollten Fremdsprachenlehrer es den Lernenden ermöglichen, eine Verbindung zwischen eigener Kultur und der Zielkultur herzustellen. Dadurch wird die Perspektive der Lernenden zur fremden Kultur erweitert und ist die Grundlage zur Befähigung einer besseren interkulturellen Kommunikation. Während des Lehrens sollten Lehrende frei von Vorurteilen und Stereotypen gegenüber fremden Kulturen sein, da besonders Fremdsprachenlehrer, von denen erwartet wird, dass sie Lernenden interkulturelle Kompetenzen vermitteln, über interkulturelles Bewusstsein verfügen müssen.

Seit dem Studienjahr 2018-2019 wurde interkulturelles Lernen als Wahlfach in das Programm des Bachelor- Studiengangs Deutsch auf Lehramt aufgenommen. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde in diesem Studiengang nur ein Wahlfach im Rahmen der Landeskunde angeboten (YÖK, 2018; Deregözü, 2020). Die Einbeziehung des Konzepts des interkulturellen Lernens in das Ausbildungsprogramm von DaF- Lehrern kann als eine wichtige Entwicklung bewertet werden, weil die heutigen Lehrerkandidaten die zukünftigen Lehrer sind.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Auswahl der Unterrichtsmaterialien. Angehende DaF- Lehrer sollten in ihrer Ausbildung die Kompetenz entwickeln, Unterrichtsmaterial auf die Eignung des interkulturellen Lernens bewerten zu können. Weitere Angebote, die angehenden Fremdsprachenlehrern Auslandserfahrungen und somit Gelegenheiten zur Begegnung mit der fremden Kultur und deren Angehörigen schaffen, würden sicherlich zu einem erweiterten Verständnis von interkultureller Kompetenz beitragen (Kızılaslan, 2010). Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang daher auch, dass mehr Studierende von Austauschprogrammen profitieren sollten, die es ihnen ermöglichen, mehr über sich und andere zu lernen.

Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird versucht, die Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht näher zu bestimmen. Das Lehrwerk kann als eine wichtige Komponente des

Fremdsprachenunterrichts beschrieben werden, da es dem Lehrer unter anderem ermöglicht, Lerninhalte kontrolliert zu vermitteln, so dass Lehrprozesse verkürzt und bzw. erleichtert werden können.

Das Lehrwerk dient zur Vereinigung von didaktischen und methodischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht. Wie kein anderer Faktor bestimmt es das fremdsprachliche Unterrichtsgeschehen (Neuner 1994, 8). Durch das Lehrwerk können Ziele und einzelne Einheiten des Unterrichts festgelegt werden, die einen strukturierten Verlauf des Unterrichts erleichtern. Des Weiteren ist das Lehrwerk entscheidend für die Auswahl und Gewichtung der Lernmaterialien, die für das Erreichen der jeweiligen Lernziele relevant sind. Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen, die Sozialformen des Unterrichts sowie das Verhalten von Lehrenden und Lernenden. Daher kann das Lehrwerk begrifflich sogar fast mit der Methode des Unterrichts gleichgesetzt werden, da durch seinen Aufbau auch die Auswahl und die Verwendung von anderen Medien geregelt werden (Leitner, 2015, 24).

Die heutigen Lehrwerke sind stark mit Medien verbunden und bieten im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche handlungsorientierte Möglichkeiten, die Lernenden nicht nur mehr Spielraum für den Aufbau von Kommunikation im Unterricht erlauben (Balkan, 2020, 44), sondern auch aufregende Lernmöglichkeiten bieten.

Die Begriffe Lehrbuch und Lehrwerk

In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts spielt das Lehrwerk eine wichtige Rolle und dient als Ankermedium auch zur Organisation des Fremdsprachenunterrichts. Wie Bausch (1999) zu Recht festgestellt hat, übernehmen „Lehr- und Lehrmaterialien [...] im realen Alltagsgeschäft des schulischen Fremdsprachenunterrichts die Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers; d.h. sie steuern und beeinflussen in übergeordnetem Sinne den gesamten Unterrichtsprozess“ (S. 17).

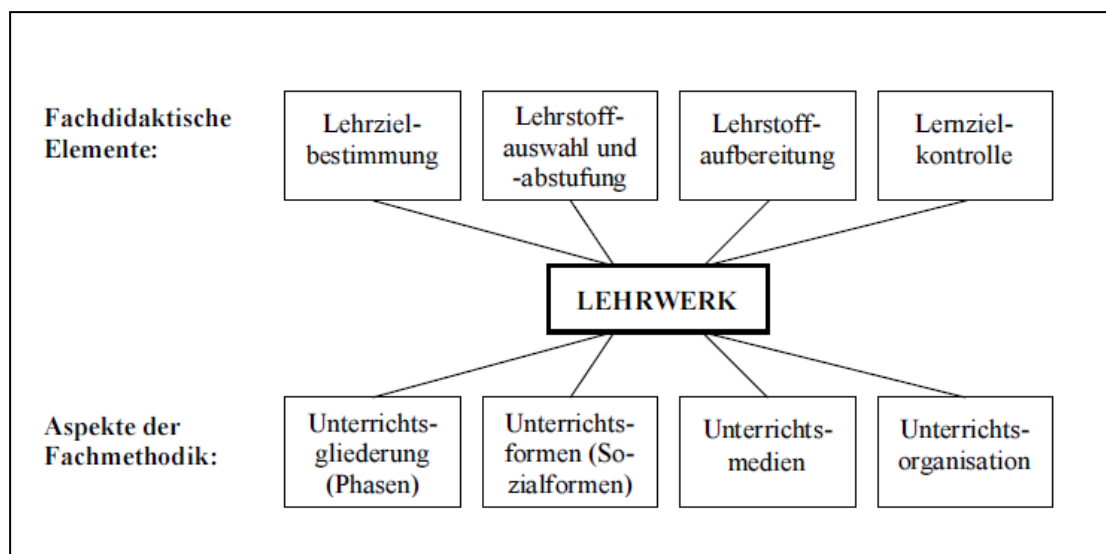
Lehrwerke unterstützen Lernende bei der Bewältigung von Problemen, die beim Erlernen einer Fremdsprache auftreten können. Sie dokumentieren die fremde Sprache,

zeigen sprachliche und nichtsprachliche Konventionen sowie Verhaltensweisen und erlauben nicht zuletzt einen Einblick in die fremde Kultur (Tönshoff, 1999, 227). Dementsprechend haben Lehrwerke im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auch eine Orientierungsfunktion.

Obwohl die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ oft synonym gebraucht werden, unterscheiden sie sich voneinander in Bezug auf ihre inhaltliche Bedeutung. Ein Lehrbuch enthält in einem gedruckten Produkt, alles was zum Lehren und Lernen in einem bestimmten Kurs benötigt wird. Im Gegensatz zu einem Lehrbuch „umfasst ein Lehrwerk mehrere Komponente wie Kurs- und Arbeitsbücher, Glossare, grammatisches Beihefte, auditive und visuelle Medien, die verschiedene Funktionen haben“ (Neuner, 2003, 399, zit. nach Vögeln, Morita, 2005, 74). Da im Fremdsprachenunterricht nicht nur schriftliche Dokumente, sondern auch andere verschiedene Arten von Arbeitsmaterialien verwendet werden, wird in der Fachliteratur öfters der Begriff „Lehrwerk“ bevorzugt.

Laut Krumm & Ohms Duszenko (2001) spiegeln Lehrwerke die Lehrziele, das methodische Vorgehen, den Lehrstoff und teilweise auch die für den Unterricht vorgesehenen Sozialformen wider und nehmen somit Funktion des traditionellen Lehrbuchs ein.

Neuner (1994) vertritt die Ansicht, dass Lehrwerke multifunktional ihrem Charakter sind. Ihm zufolge sind in einem Lehrwerk „die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vorzufinden“ (S. 8). Folgende Abbildung soll diese Elemente und Aspekte näher verdeutlichen.

Abb 8*Fachdidaktische Elemente und Methodische Aspekte*

Neuner (1994) bezeichnet Lehrwerke als „Kinder ihrer Zeit“ (ebd., S. 8) und bringt zum Ausdruck, dass Lehrwerke Spuren über gesellschaftliche, pädagogische und fachliche Diskussionen ihrer Zeit aufweisen.

Lehrwerke werden im Rahmen von Lehrplänen entwickelt bzw. überarbeitet (Abdalla, 2011, 9). Die Konzipierung und Veröffentlichung der Lehrwerke, mit denen im Fremdsprachenunterricht an staatlichen Schulen in der Türkei unterrichtet werden sollen, liegt in der Zuständigkeit des Bildungsministeriums. Das Bildungsministerium in der Türkei gibt jedes Jahr Anfang Januar durch ein Veröffentlichungsorgan namens „Tebliğler Dergisi“ (Zeitschrift für Mitteilungen) bekannt, welche Lehrwerke in verschiedenen Schulfächern verwendet werden dürfen. Schulleiter haben somit die Befugnis, aus einem vorgesehen Angebot, die Lehrwerke zu wählen, mit denen in verschiedenen Schulfächern unterrichtet werden soll.

Die Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Lehrwerke tragen im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle. Neuner (1994) bringt die Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht mit folgenden Worten zum Ausdruck. „Das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor, das, was im

Unterricht geschieht". Lehrwerke unterstützen die Planung des Unterrichts und treten oft an die Stelle der Lehrpläne. Sie wirken sich sowohl auf Lehr- und Lerninhalte als auch auf den Lernprozess aus (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, 1030). In Bezug auf die Rolle von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht können vier zentrale Relationen hervorgehoben werden:

Lehrwerk und Lehr-/Lernziele

Im Fremdsprachenunterricht übernehmen Lehrwerke oft die Funktion von Lehrplänen, indem sie auch curriculare Leitlinien für den Unterricht enthalten. Im Bereich der Texte und Themen, der Grammatik und auch anderer Zielsetzungen zeigen sie die Lehr- und Lernziele und ordnen den Lernstoff in einer Reihenfolge an, sodass eine zielorientierte Progression ermöglicht wird (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, 1030).

Lehrwerke und Lerninhalte

Lehrwerke enthalten Texte und Themen, die einen Zugang zur fremden Kultur ermöglichen. Auf diese Weise wird bestimmt, in welchen Situationen und mit welchen Texten die deutsche Sprache gelernt und geübt wird. Mit der kommunikativen Methode hat der Begriff „Authentizität“ an Bedeutung gewonnen. Krumm bringt in Bezug auf diesen Begriff zum Ausdruck, dass der Begriff sehr „relativ“ ist und dass „jede Wiedergabe eines außerhalb des Unterrichts verwendeten Textes, dieses aus seiner authentischen Rezeptionssituation entfernt“. Andererseits haben literarische Texte mit der interkulturellen Orientierung und der damit verbundenen Kritik an stark alltagsorientierten Texten seit dem Ende der 90er Jahren wieder in Platz in den Lehrwerken gefunden. Ein anderes Problem stellt die Aktualität der Lehrwerkinhalte in Bezug auf die Landeskunde dar, da eine Anpassung von Lehrwerken in kurzer Zeit oft nicht einfach ist. Hier kommt das Internet als eine Lösungsmöglichkeit zur Hilfe, jedoch tritt wiederum das Problem der Entscheidung über zielgruppenspezifische Materialien auf (ebd., 1030).

Lehrwerke und die Lernenden

Da Lehrwerke sich oft an Lehrende richten, müssen Lernende zugunsten der Orientierung an die Lehrwerke auf ihre eigenen Interessen verzichten. Folglich wird immer wieder der Versuch gewagt, sich an den Interessen der Lernenden zu orientieren und im Unterricht mit eigenen Materialien zu arbeiten. In diesem Zusammenhang schlug der französische Reformpädagoge Célestin Freinet vor, den Unterricht nicht nur mit einem Lehrbuch, sondern auch durch Handlung und Kommunikation zu gestalten und mit Medien in der Fremdsprache produktiv umzugehen (ebd., 1030-1031).

Lehrwerke in Abhängigkeit von Lehrmethoden

Lehrwerke spiegeln die zeitgenössischen methodischen Vorstellungen des Fremdspracheunterrichts und somit auch die jeweiligen Lehrmethoden wider. In Zusammenhang dessen lassen sich verschiedene Generationen von Lehrwerken unterscheiden (ebd., 1031). Götze (1994) unterscheidet in diesem Zusammenhang fünf Lehrwerkgenerationen:

- Grammatikorientierte Lehrwerke
- Audiolinguale und audiovisuelle Lehrwerke
- Kommunikative Lehrwerke
- Interkulturelle Lehrwerke
- Lehrwerke der mentalistischen Wende, die das kognitive Lernen ins Zentrum rücken.

Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Die Begriffe „Lehrwerkanalyse“ und „Lehrwerkkritik“ werden zwar oft synonym verwendet (Krumm, Ohm-Duszenko, 2001, 1033), haben jedoch unterschiedliche Bedeutungen. Bei der Lehrwerkanalyse wird durch ausgewählte Kriterien versucht, die innere Struktur eines Lehrwerks zu beschreiben, die Kriterien zur Lehrwerkanalyse können dabei entweder auf jeweiligen Kriterienrastern oder auf selbst entwickelten Fragen zur

Lehrwerkanalyse beruhen. Bei einer Lehrwerkanalyse wird ein Lehrwerk auch oft in Bezug auf die Wünsche und Bedürfnisse einer konkreten Lernergruppe untersucht, um zu prüfen, ob dieses Lehrwerk für die jeweilige Lernergruppe geeignet ist. Es können auch einzelne Teile eines Lehrwerks nach verschiedenen Kriterien untersucht werden. Wenn es um die Eignung eines Lehrwerks für eine beliebige Zielgruppe geht, kann die Lehrwerkanalyse zugleich als Lehrwerkkritik verstanden werden, da in diesem Falle eine Beurteilung des jeweiligen Lehrwerks erwartet wird. Bei der Lehrwerkkritik handelt es um das Herausarbeiten der Vor- und Nachteilen eines Lehrwerks (Ciepielewska, 2000, 66) um festzustellen, inwieweit ein neues Lehrwerk auf die aktuellen vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und didaktische Ziele angepasst ist (Krumm, Ohm-Duszenko, 2001, 1034). Eine Lehrwerkanalyse ermöglicht auch einen Einblick in das gesamte Lehrwerk und kann in diesem Falle vermeiden, dass ein Lehrwerk bei einer Zielgruppe verwendet wird, für die es eigentlich nicht geeignet ist (Ciepielewska, 2000, 67).

Regionale Lehrwerke

Im DaF- Unterricht wird im Allgemeinen mit den folgenden drei Lehrwerktypen gearbeitet:

- einsprachige, globalen DaF- Lehrwerke; die für einen großen Markt und den weltweiten Deutschunterricht produziert werden,
- regionalisierte DaF- Lehrwerke; die aus globalen, einsprachigen DaF- Lehrwerken für einen bestimmten Markt umgearbeitet sind,
- zweisprachige, regionale DaF- Lehrwerke; die vor Ort produziert sind (Maijala, Helmantel, 2016).
- Regionale Lehrwerke sind „solche, die auf der Basis überregionaler, im deutschsprachigen Raum entwickelter Lehrwerke den speziellen Bedürfnissen und besonderen Lerntraditionen eines Landes, einer Region angepasst wurden“ (ebd., 1043).

In der Fachdiskussion werden regionale Lehrwerke als ein Ergebnis von der kritischen Haltung gegenüber dem Export von Lehrwerken aus Deutschland angesehen. Gerighausen und Seel (1982) bringen diese Kritik folgendermaßen zum Ausdruck:

Ausgangsposition wie auch globale Zielvorstellung für regionale Lehrwerke ist es, Bildungsziele und –inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region in Bezug zu nehmen. (zit. nach Breitung, Lattaro, 2001, 1043)

Globale Lehrwerke werden von Autoren im Zielsprachenland konzipiert (ebd., 1043), an ihnen wird jedoch oft kritisiert, dass sie für ein globales und nicht- spezifisches Publikum erstellt werden und daher Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden nicht erfüllen können. Bei der Arbeit mit überregionalen Lehrwerken bleibt es dem Lehrenden überlassen, das Lehrwerk auf die jeweilige Zielgruppe und auf die Lerntraditionen im jeweiligen Land abzustimmen (Maijala, Helmantel, 2016). Dabei können sich bei nicht-muttersprachlichen Lehrenden Probleme ergeben, wenn sie den kulturellen Hintergrund der Zielgruppenspezifik nicht kennen (Zacharias, 2005). Aus diesem Grund könnte sich der Einsatz von regionalen Lehrwerken in der Unterrichtspraxis außerhalb des deutschsprachigen Raums für DaF-Lehrende als effizienter erweisen, weil diese den Lern- und Lehrtraditionen des jeweiligen Landes angepasst sind (Maijala, Helmantel, 2016).

Fremdsprachenlehrwerke sollten über Inhalte verfügen, die nicht nur das sprachliche, sondern auch das kulturelle Wissen der Lernenden erweitern und sollten mit diesem Ziel Sprechkanäle bieten, die Lernende zu kulturellen Reflexionen anregen. Regionale Lehrwerke werden daher geschätzt, weil sie eine wichtige Rolle als Kulturvermittler zwischen der eigenen und fremden Kultur spielen. Sie sollten jedoch auf einem kontrastiven Ansatz beruhen, d.h. es sollten Überlegungen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und fremden Kultur gefördert werden, da Lernende auf diese Weise auf kulturelle Vergleiche und Begegnungen sensibilisiert werden können (ebd.).

Laut Götze (1982) müssen bei der Konzipierung von regionalen Lehrwerken folgende Aspekte beachtet werden:

- Soziokulturelle Bedingungen des Unterrichts wie Normen, ethische Werte, religiöse Traditionen, politisches System, Stellung des Individuums und der Familie, europäische Einflüsse);
- Erfahrungen, Lernmotivationen, Herkunft und Bildungsstand der Lerner;
- Methodik und Didaktik des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts im Einsatzland (Welche Methode dominiert, Testformen und Bewertungsmaßstäbe, Ausbildungsstand der Lehrer);
- Sprachvergleich zwischen Ausgangs- und Zielsprache (auf der phonologischen, morphosyntaktischen und semantisch-pragmatischen Ebene;
- Lehr- und Lernziele des Deutschunterrichts in der Region;
- Stoffauswahl und Stoffaufbereitung (Themen, Textorten, Übungstypologien);
- Funktion und Inhalt der Landeskunde;
- Art und Funktion technischer Unterrichtsmittel (zit. nach Abdalla, 2011, 16).

Kriterienkatalog zur Analyse des interkulturellen Potentials in Lehrwerken

Neuner weist darauf hin, dass „jede Analyse von Lehrwerken Kriterien, braucht, anhand der sie bewertet werden können“. Ferner betonen Kast und Neuner in ihrem Beitrag, dass die in einer Liste zusammengestellten Kriterien anwendbar sind und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei der Anwendung auf unterschiedliche Lehrwerke gewährleisten (Kast, Neuner, 1994, 109).

Jedoch sind Kriterienraster nicht in jedem Fall vollkommen und auch objektiv. „Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen und unter Berücksichtigung der Situation vor Ort vorgenommen werden“ (ebd., 100). Zahlreiche Raster mit unterschiedlichen Formulierungen in der Fachliteratur sind darauf

zurückzuführen, dass sie unter Berücksichtigung dieser jeweiligen Zielgruppenspezifika erstellt worden sind. Laut Kast (1990) ist „jedes Beurteilungsraster subjektiv, deshalb bleibt jede Beurteilung aufgrund eines solchen Rasters auch subjektiv und jede Lehrwerkbeurteilung ist von den Realitäten des DaF- Unterrichts in einem Land, einem Institut oder einem Kollegium abhängig“ (zit. nach ebd., 22). Daher wurden immer weitere Vorschläge zu Kriterien vorgebracht, um die subjektive Vorgehensweise zur Beurteilung von Lehrwerken zu objektivieren (Kast, Neuner, 100).

Die zwei Bände des Mannheimer Gutachtens zur allgemeinen Lehrwerkbeurteilung zählen zu den wichtigsten und ausführlichsten Kriterienrastern in der Fachliteratur. Diese Kriterienraster umfassen Kriterien zu didaktischen, linguistischen und landeskundlichen Bereichen (Engel u.a., 1977, zit. nach Ünver, 2009, 87). In 80er Jahren wurde der Stockholmer Kriterienkatalog in Zusammenarbeit der Universität Uppsala und dem Goethe Institut veröffentlicht. Hierbei wurde eine Evaluierung der Lehrwerke unter verschiedenen Aspekten wie dem Aufbau des Lehrwerks, dem Layout, der Übereinstimmung mit dem Lehrplan, der Inhalte und Landeskunde, der Übungen, der Perspektive von Schülern, der Grammatik und Sprache vorgesehen (Kast, Neuner, 1994). Die landeskundlichen Kriterien im Stockholmer Kriterienkatalog beziehen sich überwiegend auf vielfältige Informationen zum Zielsprachenland, die in Lehrwerken berücksichtigt und vermittelt werden sollen (Ünver, 2009, 90).

Der von Birgit-Herta Renges entwickelte Katalog zielt auf die Analyse von Lehrwerken in Bezug auf landeskundliche Darstellungen und/oder der interkulturellen Kompetenz. In ihrem Beitrag aus dem Jahre 2005 stellt Renges 45 Fragen zur Beurteilung von Englischlehrwerken und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II (11., 12., 13. Klassen) vor. Der Katalog besteht aus Kriterien, die auf das interkulturelle Lernen, die Methodik und Didaktik gerichtet sind. In dem Abschnitt zum interkulturellen Lernen werden 33 Fragen zur Beurteilung eines Lehrwerks aufgeführt (ebd., 90-93).

Während der Stockholmer Kriterienkatalog auf die Frage „was“ gerichtet ist, spielt in dem Kriterienkatalog von Renges eher die Frage „wie“ eine zentrale Bedeutung (ebd., 90).

Im praktischen Teil dieser Arbeit werden die regionalen DaF- Lehrwerke „Deutsch Macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“ anhand der von Renges vorgeschlagenen Kriterien im Kontext des interkulturellen Lernens analysiert.



Teil 3

Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign dieser Studie vorgestellt. Zunächst wird die Art der Forschung dargelegt. Anschließend werden das Forschungsfeld und die Stichprobe, der Datenerhebungsprozess, die Datenerhebungsinstrumente und die Analyse der erfassten Daten ausführlich erläutert.

Art der Forschung

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird eine Mixed Methode verwendet. Dabei kommen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Nach Kuckartz (2014) handelt sich bei der Mixed Methode „eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln“ (S. 33).

In diesem Rahmen lehnt sich diese Arbeit zum einen an die Dokumentenanalyse und zum anderen an die schriftliche Befragung.

Die Dokumentanalyse, eine qualitative Forschungsmethode, die sich zur Analyse von Schriftstücken jeder Art eignet, wird in dieser Studie bei der Analyse der regionalen DaF-Lehrwerke verwendet.

Bei der Dokumentenanalyse, die zu den qualitativen Forschungsmethoden zählt, werden Dokumente sorgfältig und systematisch überprüft (Watch, 2013). Die Dokumentenanalyse kann als eine systematische Methode zur Prüfung aller gedruckten und elektronischen Dokumente definiert werden. Wie bei anderen Methoden der qualitativen Forschung umfasst auch diese Methode die Analyse und Interpretation von Daten, mit dem Ziel, ein Verständnis zu einem Thema zu schaffen und empirische Erkenntnisse zu entwickeln (Corbin, Strauss, 2008).

Die Lehrwerkanalysen im empirischen Teil der Arbeit wurden nach den Grundsätzen des deduktiven Verfahrens durchgeführt. Um die vorformulierten Forschungsfragen zum

Thema zu beantworten, wurde ein bestimmtes und bereits vorgegebenes Kriterienraster verwendet.

Bei deduktiven Verfahren werden die Kriterien für die Zusammensetzung der Stichprobe bereits vor Anfang der Untersuchung festgelegt. Das bedeutet, dass schon im Voraus bekannt ist, welche Faktoren sich auf den Gegenstand der Untersuchung auswirken (Hussy, Schreier, Echterhoff, 2010). Im Gegensatz zur Induktion wird bei der Deduktion vom Allgemeinen auf das Besondere, vom Ganzen auf das Einzelne und vom Abstrakten auf das Konkrete geschlossen. In diesem Zusammenhang wird kein neues, sondern redundantes Wissen erzeugt. Ferner liegt die Konklusion bereits in den Prämissen und das Ergebnis kommt nicht besonders überraschend (Bortz, Döring, 2006).

Zur Untersuchung der interkulturellen Sensibilität der DaF- Lehrer, die an den staatlichen Gymnasien in der Türkei tätig sind, wurde eine quantitative, schriftliche Befragung durchgeführt.

Die quantitative Befragung gehört zu den nicht-experimentellen Forschungsmethoden, deren wesentliches Ziel es ist, einen Sachverhalt möglichst genau zu beschreiben. Hierbei geht es um die Identifizierung und Beschreibung der beteiligten Variablen, sowie der Prüfung des Zusammenhangs dieser. Ferner werden numerische Daten zur Bildung und zur Entscheidung über Hypothesen als unerlässlich betrachtet (Hussy, Schreier, Echterhoff, 2010).

In den empirischen Sozialwissenschaften findet die quantitative Befragung häufig Verwendung. Unterschieden wird zwischen der mündlichen Befragung in Form von Interviews und der schriftlichen Befragung mit Fragebögen. Die schriftliche Befragung wird durchgeführt, indem Befragte, die an der Studie teilnehmen, schriftlich vorgelegte Fragen (in Form von Fragebögen) selbständig beantworten. Sie ist eine kostengünstige Variante, da sie es ermöglicht, in kurzer Zeit eine große Zahl von Befragten zu erreichen (Barth, 1998). Des Weiteren bleiben Befragte bei schriftlichen Befragungen anonym, was zu einer Bereitschaft

für ehrliche Angaben und einer realistischen Auseinandersetzung mit der erfragten Problematik führt (Bortz, Döring, 2006, 237).

Die, im Rahmen dieser Arbeit mit Hilfe des schriftlichen Fragebogens erhobenen Daten zur Untersuchung der interkulturellen Sensibilität von DaF Lehrern, wurden mit der Statistik-und Analyse- Software SPSS ausgewertet und interpretiert.

Forschungspopulation und Stichprobe

In dieser Studie wird auf die Frage „Sind die regionalen Lehrwerke, die im Deutsch als Fremdsprachenunterricht an staatlichen Gymnasien in der Türkei eingesetzt werden, für das interkulturelles Lernen geeignet?“, eine Antwort gesucht. Darüber hinaus wird die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, untersucht. Das Forschungspopulation dieser Studie bezieht sich deshalb zum einen auf regional erstellte DaF- Lehrwerke und zum anderen auf die DaF- Lehrer, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara als DaF- Lehrer tätig sind. Der Umfang dieser Forschung lässt sich wie im Folgenden kurz zusammenfassen.

Fremdsprachenlehrwerke, mit denen an staatlichen Gymnasien in der Türkei unterrichtet wird, werden von Kommissionen des Bildungsministeriums verfasst, vom Ministerium herausgegeben und kostenlos an die Schüler auf den staatlichen Schulen verteilt. Vor Beginn jedes Schuljahrs werden diese Lehrwerke, in einer amtlichen Zeitschrift des Bildungsministeriums (Tebliğler Dergisi) bekanntgegeben. Schulleiter können somit aus einem Modul auswählen, welche Lehrwerke sie in verschiedenen Unterrichtsfächern an ihren Schulen verwenden möchten. DaF- Lehrer an staatlichen Gymnasien werden in der Türkei für ihre Tätigkeit vom Bildungsministerium amtlich ernannt. Dafür müssen sie den amtlichen Anforderungen gerecht sein, jedoch ist der Abschluss eines Lehramtstudiums für eine Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer an staatlichen Gymnasien nicht unbedingt erforderlich. Auch Absolventen der Studiengänge Germanistik sowie des Übersetzens und Dolmetschens können durch eine entsprechende pädagogische Ausbildung als Lehrer an staatlichen Schulen arbeiten. Das Bildungsministerium der Türkei versagt es jedoch Lehrern an

staatlichen Schulen, andere als vom Ministerium festgelegte Lehrwerke, im Unterricht zu verwenden.

Als Stichproben für die Studie wurden zum einen das regionale DaF- Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ (Niveaustufe A1.2), das an staatlichen Gymnasien und zum anderen das regionale Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ (Niveaustufe B1.1), das an den staatlichen Anatolischen Gymnasien in der Türkei im DaF- Unterricht verwendet wird, bestimmt. Diese Lehrwerke werden in Bezug auf das interkulturelle Lernen mit Hilfe des von Renges entwickelten Kriterienkatalogs untersucht.

Die Gesamtzahl der DaF- Lehrer an staatlichen Gymnasien in Ankara beträgt 252. Die Größe der zweiten Stichprobe der Studie wurde auf Grundlage dieser Zahl und unter Berücksichtigung einer Fehlerquote von 10 % auf mindestens 54 festgelegt. In der Untersuchung wird die interkulturelle Sensibilität dieser Lehrer mit Hilfe des von Chen und Starosta (2000) entwickelten und von Kiran (2011) ins Türkische angepassten Fragebogens untersucht.

Prozess der Datenerhebung

In der ersten Forschungsphase wurden die ausgewählten Lehrwerke im Kontext des interkulturellen Lernens analysiert. Dabei wurden die in diesen Lehrwerken verfügbaren Daten mit Hilfe des von Renges entwickelten Kriterienkatalogs systematisch auf ihre Eignung für das interkulturelle Lernen untersucht und dementsprechend dargestellt. Mit dieser Absicht wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt.

Die Daten wurden zwischen dem Juni und Oktober des Jahres 2021 erhoben. In dieser Phase sollte eine Vorstellung davon gewonnen werden, ob diese Lehrwerke sich für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernkonzepts eignen. Die Lehrwerke wurden nach dem deduktiven Verfahren analysiert.

In der zweiten Phase wurde die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern, die an staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, untersucht. Die Forschungsdaten wurden mithilfe

eines Fragebogens erhoben, der von Chen und Starosta (2000) entwickelt und von Kiran (2011) ins Türkische angepasst wurde. In diesem Sinne wurde ein Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität erstellt, dem auch die Forschungs- und Teilfragen dieser Studie hinzugefügt wurden.

Für die Verteilung des Fragebogens und Durchführung der schriftlichen Befragung wurden zunächst die erforderlichen rechtlichen Genehmigungen vom Bildungsministerium in Ankara eingeholt. Anschließend wurden die Fragebögen an 252 DaF- Lehrer, die an staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, verschickt. Die Teilnahme an der Umfrage beruhte auf Freiwilligkeit. Der Datenerfassungsprozess erstreckt sich über den Zeitraum vom 1. Juni bis zum 30. Oktober des Jahres 2021.

Datenerhebungsinstrumente

Die Daten dieser Forschung wurden mit Hilfe des Kriterienkatalogs von Renges und dem von Chen und Starosta entwickelten Fragebogen erhoben.

Der Kriterienkatalog von Renges

Der von Renges (2005) entwickelte Kriterienkatalog umfasst insgesamt 45 Fragen. Die ersten 33 Fragen des Katalogs zielen darauf ab, das interkulturelle Lehr- und Lernpotenzial eines Fremdsprachenlehrwerks zu analysieren. Die weiteren 12 Fragen beziehen sich auf methodische und didaktische Aspekte eines Lehrwerks (Renges, 2005, zit. nach Ünver, 2009, 90). In dieser Studie wurden zur Bewertung der Umsetzung des interkulturellen Lernens in den regionalen Lehrwerken 33 Fragen aus dem Kriterienkatalog von Renges herangezogen.

Bei den Lehrwerkanalysen wurden die Daten in den Lehrwerken mithilfe des oben genannten Kriterienkatalogs geprüft und im Anschluss daran im Zusammenhang der Umsetzung des interkulturellen Lernens bewertend dargestellt.

Der Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität von Chen und Starosta

In dieser Arbeit wurde eine von Chen und Starosta entwickelte Likert- Skala mit 5 Merkmalsausprägungen und 24 Items verwendet, um die interkulturelle Sensibilität der DaF-Lehrer zu bewerten. Die Skala besteht aus fünf internen Bereichen und umfasst „die Teilnahme an interkultureller Interaktion“ (Items 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), „Respekt vor interkulturellen Unterschieden“ (Items 2, 7, 8, 16, 18, 20), „Selbstbewusstsein in der interkulturellen Interaktion“ (Items 3, 4, 5, 6, 10), „Freude an interkultureller Interaktion“ (Items 9, 12, 15), „Aufmerksamkeit auf interkulturelle Interaktion“ (Items 14, 17, 19). Die Items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 und 22 werden umgekehrt bewertet. Der Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität wurde mit den Forschungsfragen dieser Studie erweitert.

Der Fragebogen wurde von Kiran (2011) mit Genehmigung von Guo- Ming Chen ins Türkische übersetzt. Die 5 Faktoren wurden in ihrer türkischen Version in einer Faktorskala zusammengefasst, da sie zur Bewertung eines Konzepts dienen. Das 19. Item des Fragebogens wurde aufgrund der geringen Faktorbelastung entfernt. Die restlichen 23 Items wurden in die Skala aufgenommen, weil sie in Validität- und Reliabilitätsstudien akzeptable Werte aufwiesen. Der im Rahmen der Reliabilitätsstudie in Urform der interkulturellen Sensitivitätsskala ermittelte Cronbachs-Alpha beträgt $\alpha = 0,88$. Der Cronbachs-Alpha Wert der türkischen Version zeigt einen Wert von $\alpha = 0,90$. Das 19. Item, das aufgrund der Faktorenanalyse der Skala entfernt wurde, wurde nicht in die Reliabilitätsstudien aufgenommen (ebd., 2011). Tabelle 1 veranschaulicht die Datenerhebungsinstrumente, mit denen die Daten für diese Studie gesammelt wurden.

Tabelle 1*Datenerhebungsinstrumente*

Forschungsfrage	Datenerhebungsinstrument
1) Sind die regionalen Lehrwerke, die in den letzten Jahren im DaF-Unterricht an den staatlichen Gymnasien in der Türkei verwendet werden, zur Umsetzung des interkulturellen Lernens geeignet?	Kriterienkatalog von Renges
2) Welche Inhalte und Aktivitäten bieten die regionalen DaF-Lehrwerke im Kontext des interkulturellen Lernens?	Kriterienkatalog von Renges
3) Was sind die Unterschiede zwischen „Deutsch Macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“ in Bezug auf Inhalte und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen?	Kriterienkatalog von Renges
4) Verfügen die Lehrkräfte, die die regionalen DaF-Lehrwerke kurstragend im Unterricht verwenden, über interkulturelle Sensibilität?	Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität
5) Inwieweit wirkt sich ein Auslandsaufenthalt auf die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern aus?	Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität
6) Inwieweit wirken sich Freundschaften mit Menschen aus verschiedenen Ländern oder Kulturen auf die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern aus?	Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität
7) Inwieweit wirkt sich die Teilnahme an	Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität

Seminaren zu Themen wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „interkulturelle Kommunikation“ auf die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehrern aus?

Datenanalyse

Die Analyse der Daten wurde in zwei Phasen durchgeführt. In der ersten Phase wurden die ausgewählten Lehrwerke im Zusammenhang des interkulturellen Lernens in Anlehnung an den Katalog von Renges systematisch analysiert. Die anhand der Lehrwerkanalysen erhobenen Daten wurden anschließend ausführlich beschrieben, um bewerten zu können, ob die analysierten Lehrwerke für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens geeignet sind.

In der zweiten Phase wurden die Daten zur Ermittlung der interkulturellen Sensibilität von DaF-Lehrern mit der Statistik- und Analyse- Software SPSS ausgewertet.

Während die abhängige Variable in dieser Studie die interkulturelle Sensibilität darstellt, beziehen sich die unabhängigen Variablen auf das Alter, das Geschlecht, den Abschluss, die Berufserfahrung, mögliche Auslandsaufenthalte, Freundschaften aus anderen Kulturen oder die Teilnahme an interkulturellen Seminaren von DaF-Lehrern.

Bei der Datenanalyse wurde der t-Test für unabhängige Stichproben und die Einzelfaktoranalyse der Varianzanalyse ANOVA verwendet.

Teil 4

Befunde, Kommentare und Diskussion

Dieser Teil der Arbeit besteht aus zwei Abschnitten. In dem ersten Abschnitt werden die regionalen DaF- Lehrwerke im Zusammenhang des interkulturellen Lernens analysiert und der zweite Abschnitt bezieht sich auf die Untersuchung der interkulturellen Sensibilität von DaF-Lehrenden, die an den staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind.

Lehrwerkanalyse

Regionale Lehrwerke werden von zuständigen Kommissionen des Türkischen Bildungsministeriums (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB.) ausgewählt und die Liste der zugelassenen Lehrwerke wird im Amtsblatt (Tebliğler Dergisi) bekannt gegeben.

In diesem Teil der Studie werden die regionalen Lehrwerke „Deutsch Macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“, mit denen an staatlichen Gymnasien im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei unterrichtet wird, mithilfe des Kriterienkatalogs von Renges analysiert. Schließlich werden wesentliche Erkenntnisse aus den Lehrwerkanalysen zusammengefasst.

Analyse des Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“

Das regionale Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ wurde im Jahre 2018 von einem türkischen Autorenteam veröffentlicht und wird an türkischen Gymnasien (Anadolu Liseleri) im DaF- Unterricht verwendet.

Das Lehrwerk auf der Niveaustufe B1.1 und B1.2 besteht aus folgenden Komponenten: Lehrerhandbuch, Schülerbuch und Arbeitsbuch. In diesem Abschnitt wurde das Schülerbuch auf der Niveaustufe B1.1 im Hinblick auf das interkulturelle Lernen untersucht.

Auf den ersten Seiten befinden sich die türkische Nationalhymne und ein Bild Atatürks. Außerdem ist die 1927 gehaltene Ansprache des Staatsgründers Atatürk an die türkische Jugend zu finden. Danach folgen das Inhaltsverzeichnis und die Deutschlandkarte.

Das Schülerbuch besteht aus sechs Lektionen und am Ende des Lehrwerks befindet sich eine Wortliste mit deutschen Wörtern.

Das Schülerbuch ist in folgende sechs Lektionen gegliedert:

- 1) Länder, Städte, Kulturen
- 2) Emotionen
- 3) Auslandsstudium
- 4) Dachländer
- 5) Eine Reise in der Metropole
- 6) Spaß Haben

Im Folgenden wird das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ auf der Basis der von Renges formulierten Kriterien analysiert.

Einleitende Aspekte

Im Rahmen des ersten Kriteriums wird der Frage nachgegangen, ob das Konzept des interkulturellen Lernens im Vorwort des Lehrwerks explizit erwähnt wird. Darüber hinaus soll das Vorwort auch methodisch-didaktische Hinweise beinhalten. Bei der Analyse wurde jedoch festgestellt, dass das oben erwähnte Lehrwerk kein Vorwort zum Buch enthält. Allerdings liefert das Inhaltsverzeichnis erste Informationen über Themen, die für das interkulturelle Lernen geeignet sind. Die ersten Seiten des Schülerbuches enthalten jedoch keine methodischen oder didaktischen Aussagen, die darauf hinweisen könnten, dass das Lehrwerk sich an Konzepten orientiert, die das für interkulturelles Lernen entwickelt worden sind.

Die Frage im Rahmen des zweiten Kriteriums ist, ob die im Schülerbuch vorhandenen Bilder und Fotos einige multikulturelle Merkmale aufweisen.

Die Analyse zeigt in diesem Zusammenhang, dass die visuellen Darstellungen multikulturelle Merkmale aufweisen. Diese Aussage könnte durch das folgende Beispiel aus dem

Schülerbuch belegt werden. Auf dem Bild in Abb. 9 sind zum einen das Brandenburger Tor und die Süleymaniye-Moschee und zum anderen auch Menschen abgebildet, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen.

Abb. 9

Schülerbuch -Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 1



In der ersten Lektion werden Themen wie das Erleben von zwei Kulturen, Mehrsprachigkeit und Gastfreundschaft behandelt. Weiterhin wird in der ersten Lektion anhand des Bildmaterials die Aufmerksamkeit auf das Thema „Multikulturalismus“ gelenkt.

Auf einem anderen Bild werden deutsche, chinesische und italienische Studenten dargestellt. Hier sind Personen zu sehen, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen (siehe Abb. 10).

Abb 10

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Steckbriefe

1 Die Steckbriefe

A Lies die Steckbriefe, beschreib diese Menschen und schreib ins Heft.

Name : Mia Öztürk
Herkunft : Deutschland
Beruf : Schülerin
Alter : 15
Sprachen : Deutsch - Muttersprache, Türkisch - zweite Muttersprache, Englisch - Schule

Name : Lien Wang
Herkunft : China
Beruf : Student
Alter : 23
Sprachen : Chinesisch - Muttersprache, Deutsch - Studienfach, Englisch - Schule, ein wenig Französisch und Italienisch

Name : Martina Gallo
Herkunft : Italien
Beruf : Englischlehrerin
Alter : 28
Sprachen : Italienisch - Muttersprache, Englisch - Beruf, Französisch und Lateinisch - Schule, Deutsch - einen Deutschen geheiratet



Das ist Mia Öztürk. Sie kommt aus ...

Auf der Seite 26 der ersten Lektion befindet sich eine Übung, die das Thema „Trinkgewohnheiten“ thematisiert. Diese Übung illustriert Menschen, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen und unterschiedliche Trinkgewohnheiten haben. Sie beinhaltet ein Foto eines saudi-arabischen Teenagers (siehe Abb. 11).

Abb 11

Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Trinkgewohnheiten

8 Trinkgewohnheiten

Was trinkt man in welchem Land? Stellt euch gegenseitig die Fragen und beantwortet sie.

Ich habe eine Freundin in China.
Ich kenne einen Kollegen aus Deutschland.
Ich habe einen Nachbarn aus Saudi-Arabien.
Ich habe eine Kollegin aus Italien.
Ich habe einen Freund aus der Türkei.
Ich habe einen Nachbar aus England.

Er trinkt oft schwarzen Tee.
Sie trinkt meistens Cappuccino.
Ich trinke selten Espresso.
Wir trinken nie Mokka.
Manchmal grünen Tee.
Ich trinke Tee mit Milch.
Wir trinken Filterkaffee.

Was trinkt man wohl in Saudi-Arabien?



Ich habe es einmal probiert. Mokka ist zu stark für mich.

Ich habe einen Freund aus Saudi-Arabien, der oft Mokka trinkt. Ich habe es nie probiert.



Dann empfehle ich dir Cappuccino. Vielleicht schmeckt dir das.

Auf der Einstiegsseite der vierten Lektion mit dem Titel „Dachländer“ befindet sich ein Bild von der literarischen Figur „Heidi“, die in den Büchern von Johanna Spyri erscheint (siehe Abb. 12). Die vierte Lektion enthält Bildmaterialien aus dem deutschsprachigen Raum, die verschiedene kulturelle Merkmale der deutschsprachigen Länder vermitteln.

Abb 12

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Lektion 4 Startseite



Das Schülerbuch enthält viele weitere Fotos, anhand deren Multikulturalismus visuell betont und gezeigt wird, dass Multikulturalismus ein positives Merkmal ist.

Alle Texte im Buch wurden von der Kommission entwickelt, die das Lehrwerk entworfen haben. Die Buchkommission besteht aus türkischen Schriftstellern, die vom Ministerium für Nationale Erziehung ernannt wurden. Deshalb hat die Kommission keine multikulturellen Eigenschaften.

Sprache

Das Lehrwerk orientiert sich stark an der Standardsprache und enthält in diesem Sinne keine anderen deutschen Dialekte. Das Lehrwerk enthält jedoch Informationen darüber, dass in der Schweiz Schweizerdeutsch gesprochen wird. Zum Beispiel gibt es auf der 64. Seite der 4. Lektion mit der Überschrift „Dachländer“ zwei Jugendliche aus der

Schweiz, die sich in einem Telefongespräch auf Schweizerdeutsch unterhalten (siehe Abb. 13).

Abb 13

Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Das Telefongespräch

Das Telefongespräch

In diesem Gebiet spricht man schweizerdeutsch. Am Anfang hatte ich natürlich Schwierigkeiten beim Verstehen, aber mit der Zeit konnten sie mich besser verstehen und natürlich ich sie auch.

Das Lehrwerk ist komplett auf Deutsch geschrieben. Türkische Wörter und Erklärungen in der Muttersprache sind in dem Buch nicht vorhanden. Jedoch stößt man bei manchen Stellen auf kurze türkische Sätze: Zum Beispiel als Lena, deren Mutter Deutsche und deren Vater Türke ist, nach Istanbul geht und ihre türkischen Verwandten sie an der Haustür empfangen, sagen sie auf Türkisch „evine hoş geldin“ (siehe Abb. 14). Außerdem gibt es kurze türkische Sätze oder Wörter wie: „Kühlschranktan bana Butteri verebilir misin?“, „Bir çiğneme lastiği lütfen!“, „Sakız“. Abgesehen von diesen Beispielen sind in dem Lehrwerk keine weiteren türkischen Wörter oder Sätze zu finden. Die Wortliste am Ende des Buches enthält keine türkischen Entsprechungen zu den jeweiligen deutschen Wörtern.

Abb 14

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Ein Neues Leben

Ein neues Leben

Ihr Vater nimmt die Koffer und legt sie ins Auto. Nach einer einstündigen Fahrt kommen sie in ihrem neuen Haus an. Am Eingang erwartet Lena eine große Überraschung. Ihre Großeltern, Tanten, Onkel und Cousins empfangen sie herzlich. „Evine hoşgeldin!“, anders gesagt, „Herzlich Willkommen in deinem neuen Zuhause“. Sie begrüßen Lena mit einem Wangenkuss und umarmen sie herzlich. Alle

In dem Lehrwerk sind zahlreiche Beispiele zum Mehrsprachigkeitskonzept zu finden. In der 1. Lektion wird das Thema „Mehrsprachigkeit“ unter einer gesonderten Überschrift behandelt (siehe Abb. 15).

Abb 15

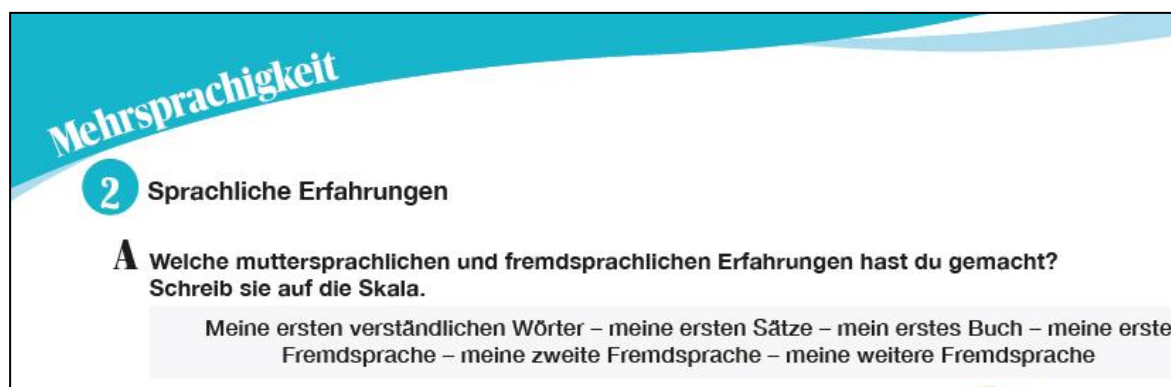
Mein Schlüssel zu Deutsch- Inhaltsverzeichnis



Mehrsprachigkeit wird im Lehrwerk als positives Merkmal dargestellt (siehe Abb. 16).

Abb 16

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Sprachliche Erfahrungen



Beim Tandemlernen handelt es sich um „eine Methode des interkulturellen Lernens, bei der zwei Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen sich gegenseitig die jeweils fremde Sprache beibringen und kommunizieren, um gemeinsam und voneinander zu lernen“ (Stangl, 2021). Das Lehrwerk enthält keine Beispiele von Sprachtandems dieser Form und auch keine Anregungen zur Verwendung dieser Methode.

Inhalte

In diesem Abschnitt wird das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ in Bezug auf Inhalte, die sich auf das interkulturelle Lernen beziehen, ausgewertet. Das Lehrwerk enthält Informationen über die Länder, in denen Deutsch gesprochen wird. Wie in Abb. 17 dargestellt wird, ist Lektion 4 mit dem Titel „Dachländer“ ausschließlich für deutschsprachige Länder bestimmt.

Abb 17

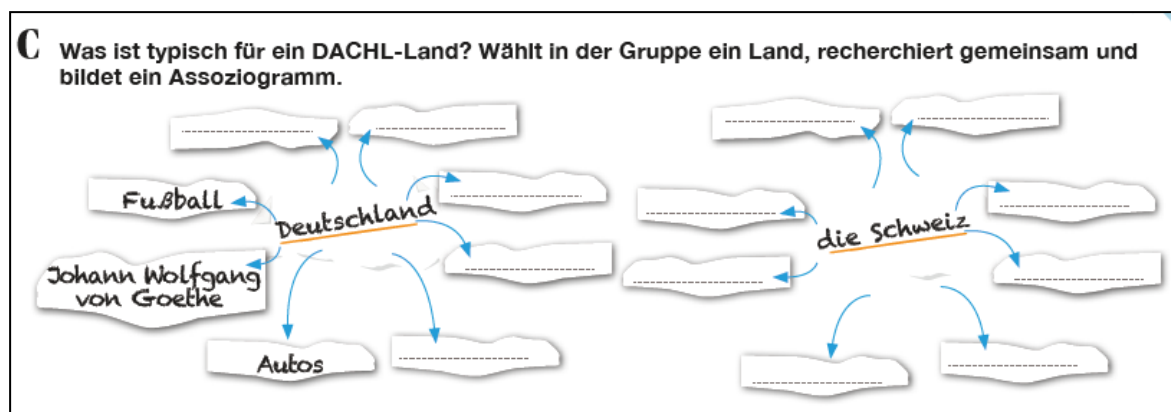
Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Lektion 4 Einstiegsseite

LEKTION 4	
DACHLÄNDER	
Themen	
4A - Über D-A-CH-L Länder 4B - Der Camp am Bodensee 4C - Länder und Leute	
Lernziele	
• die Besonderheiten der Dachländer erkennen • über Bräuche sprechen • ein Telefongespräch führen	

In dieser Lektion sind Informationen über Traditionen, Essgewohnheiten und andere kulturellen Merkmale der Menschen, die in Deutschland, der Schweiz, in Österreich und Liechtenstein leben, zu finden. Diese deutschsprachigen Länder werden in der Fachliteratur auch als „D-A-CH-L“ Länder bezeichnet. Seite 60 enthält Informationen zu den Hauptstädten, Sprachen, Bevölkerungsgruppen, zur Politik, zu Währungen und Gebieten dieser Länder. Auf derselben Seite ist auch eine Karte dieser Länder abgebildet. In der Übung „Was ist typisch für ein DACHL-Land“ auf Seite 61 werden die Schüler darum gebeten, Gruppen zu bilden, nach den typischen Merkmalen dieser Länder zu recherchieren und ein Assoziogramm zu erstellen (siehe Abb. 18).

Abb 18

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Was Ist Typisch Für Ein DACHL-Land?



In dieser Lektion wird die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums berücksichtigt. Es wird darüber informiert, dass obwohl die Amtssprache dieser Länder Deutsch ist, sich diese Länder in Bezug auf ihre kulturellen Merkmale voneinander unterscheiden.

Weiterhin wird angemerkt, dass auch die Menschen innerhalb desselben Landes unterschiedliche kulturelle Merkmale aufweisen können. Auf Seite 69 zum Beispiel informiert eine Studentin in einem Straßeninterview über die typischen Traditionen in Österreich. Als sie die Menschen auf der Straße fragt, welche Traditionen für Österreich typisch sind, erhält sie viele unterschiedliche Antworten. Einer sagt, dass der Wiener Walzer berühmt ist, der andere erzählt über einen Karneval, der in Tirol stattfindet.

In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ werden zwar interkulturelle Unterschiede berücksichtigt, jedoch sind keine Beispiele für interkulturelle Konfliktsituationen und Übungen zum Umgang mit ihnen vorhanden. So werden zum Beispiel auf Seite 23 typische Merkmale einiger Nationen angegeben und es wird betont, dass einige Verhaltensmuster spezifisch für Menschen aus diesen Kulturen sind (siehe Abb. 19). Allerdings werden weder Beispiele für solche Konfliktsituationen genannt, die sich aus kulturellen Unterschieden ergeben könnten, noch gibt es diesbezügliche Übungen, die für die Bewältigung solcher Situationen eine Hilfe leisten könnten. Obwohl einige Stellen im

Lehrwerk Themen enthalten, die sich für das interkulturelle Lernen gut eignen, enthält das Lehrwerk keine Informationen oder Übungen zum Umgang mit Konfliktsituationen und zur Bewältigung dieser.

Abb 19

Schülerbuch- Schlüssel zu Deutsch- Typische Eigenschaften Der Nationen

3 Typische Eigenschaften der Nationen

Jede Nation hat typische Eigenschaften. Sie sind oft mit diesen Eigenschaften bekannt. Wenn man beispielsweise "typisch deutsch" sagt, fällt jedem in erster Linie die Pünktlichkeit, die Disziplin und die Ordnung ein. Ohne diese Werte sind die Deutschen unvorstellbar.

Italiener machen sich als Fremdsprachler durch Gestik und Mimik verständlich und sind sehr emotionale und offene Menschen, was man auch extrovertiert (der Außenwelt zugewandt) nennt. Spanier sind ebenso und dazu noch temperamentvoll. Dagegen sind Skandinavier und Japaner zurückhaltend. Die Japaner gehören aber zu den fleißigsten und diszipliniertesten Nationen. Sie sind auch sehr pflichtbewusst. Mit diesen Eigenschaften ähneln sie den Deutschen. Sie sind auch introvertiert (Kontakt mit der Außenwelt meidend).

Die Gastfreundschaft ist eine der bekanntesten Eigenschaften von den Türken und hat in der Türkei einen großen Stellenwert. Die Türken haben immer Zeit für ihre Gäste. Sie machen alles, damit sich die Gäste wie bei sich zu Hause wohlfühlen können. Also sie sind hilfsbereit und warmherzig.

In einem Beispiel aus der 2. Lektion, mit der Überschrift „Die Körpersprache ist mehr als nur Worte“, wird der Ausdruck von Emotionen mit Gesten thematisiert. Jedoch enthält die Lektion keine Informationen darüber, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen ihre Gefühle mit unterschiedlichen Gesten ausdrücken. Es gibt auch keine Beispiele für interkulturelle Konflikte, die in dieser Hinsicht auftreten könnten. Weiterhin sind keine Übungen für den Umgang mit diesen Konfliktsituationen vorhanden.

In Lektion 6 auf Seite 100 werden Redewendungen unter der Überschrift „Missverständnisse“ thematisiert. Hier wird festgestellt, dass Missverständnisse entstehen können, wenn einem die Bedeutung einer Redewendung nicht bekannt ist. Jedoch werden auch hier keine Beispiele oder Übungen zu interkulturellen Konflikten angeführt, die aufgrund unbekannter oder missverständlicher Redewendungen einer fremden Kultur entstehen könnten. In der Übung auf Seite 101 werden die Schüler gefragt, ob sie je ein Missverständnis erlebt haben, weil sie die Bedeutung einer Redewendung nicht verstehen konnten. Sie werden auch darum gebeten, die Bedeutung der deutschen Redewendungen herauszufinden. Auch an dieser Stelle fehlen Beispiele zu interkulturellen Konflikten, die sich

durch unbekannte oder missverständliche Redewendungen ergeben könnten. Es fehlen auch Übungen zum Umgang mit diesen (siehe Abb. 20).

Abb 20

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Missverständnisse

D Hast du auch solche Missverständnisse erlebt? Wie hast du darauf reagiert? Erzähle davon und schreib.

E Ordne die Wendungen den Bildern zu und schreib sie in die erste Reihe. Und was bedeuten diese Wendungen? Ordne zu und schreib sie in die zweite Reihe.



8. den Mund halten
d) seine Meinung nicht sagen













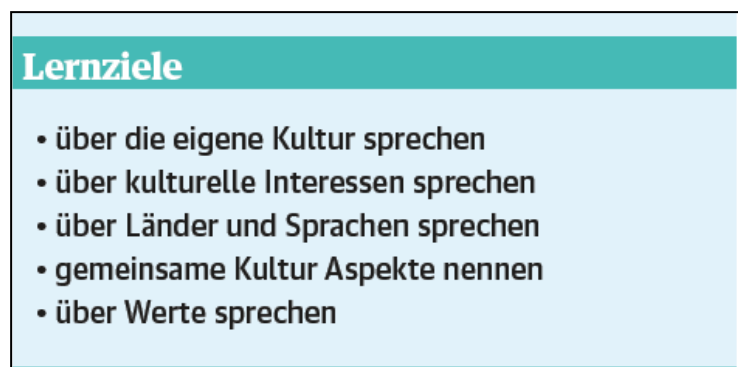


1. jemandem die Daumen drücken
2. die Katze im Sack kaufen
3. ein Brett vor dem Kopf haben
4. auf dem Holzweg sein
5. einen Zahn zulegen
6. aus dem Schneider sein
7. die Nase voll haben
8. den Mund halten

- a) aus einer schweren Situation entkommen
- b) etwas nicht begreifen können
- c) etwas ohne Prüfen kaufen
- d) seine Meinung nicht sagen
- e) jemandem Glück und Gelingen für etwas wünschen
- f) sich verirren, in Irrtum sein
- g) etwas beschleunigen, Tempo erhöhen
- h) von etwas genervt sein/genug haben

F Wie heißen diese Wendungen in deiner Sprache? Diskutiert in der Klasse.

Die Lernziele des Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“ deuten darauf hin, dass die Schüler darauf abzielen und dazu ermutigt werden, ihre eigene Kultur mit fremden Kulturen zu vergleichen, was ein Hauptziel des interkulturellen Lernens ist. In Lektion 1 soll beispielsweise über die eigene Kultur, die Kultur anderer Länder, gemeinsame kulturelle Merkmale und Werte diskutiert werden (siehe Abb. 21). Von den Schülern wird hier erwartet, dass sie mit diesen Lernzielen ihre eigene Kultur mit der Zielkultur vergleichen.

Abb 21*Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 1 Lernziele*

Abgesehen davon enthält das Buch viele Inhalte und Übungen, die es ermöglichen die eigene Kultur mit der Zielkultur zu vergleichen. Zum Beispiel gibt es auf Seite 23 in Lektion 1 einen Text, der über ein Schüleraustauschprojekt zwischen einer Schule in der Türkei und einer Schule aus Deutschland informiert. Der Name dieses Projekts lautet „Kulturen erleben“. Der Schüler Hasan und sein deutscher Freund, die sich durch das Projekt kennengelernt haben, schreiben im Internet. Hasan lädt seinen deutschen Freund und seine Familie in die Türkei ein und sie holen die Gäste vom Flughafen ab. Hasan und der Vater seines Freundes begrüßen sich durch Händeschütteln, während sich ihre Mütter enger umarmen. Als die deutschen Gäste zu dem Haus kommen, in dem Hasan und seine Familie leben, ziehen sie ihre Schuhe aus und betreten das Haus. In diesem Text sollen die Schüler die Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Kultur vergleichen. Auf dieser Grundlage werden die Schüler darum gebeten, Antworten auf folgende Fragen zu suchen und interkulturelle Unterschiede zwischen den beiden Gesellschaften finden (siehe Abb. 22).

Abb 22

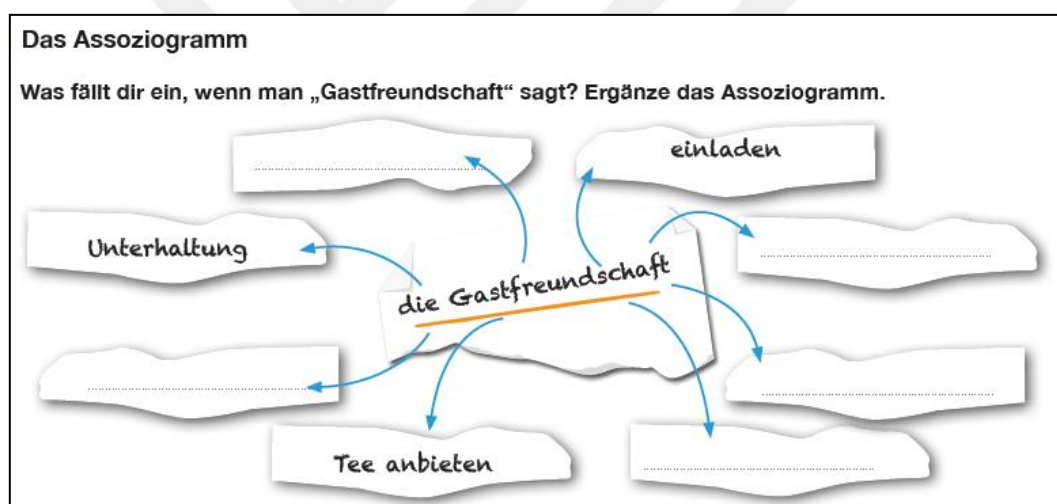
Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Unsere Gäste Kommen-Fragen

- 1. Wie begrüßt man sich in anderen Ländern? Recherchiere.**
1. Welche kulturellen Unterschiede findet man im Text?

Auf der Grundlage des desselben Lesetextes werden die Schüler gefragt, welche Assoziationen der Begriff „Gastfreundschaft“ in der türkischen Kultur bei ihnen hervorruft (siehe Abb. 23). Mit dieser Übung werden die Schüler dazu angeregt, ein Merkmal der eigenen Kultur mit einem der Zielkultur zu vergleichen.

Abb 23

Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Das Assoziogramm



Das Lehrwerk behandelt Stereotypen und Klischees unter dem Titel „Klischees“ und führt auch Beispiele dafür an (siehe Abb. 24 und Abb. 25). An dieser Stelle werden die Schüler darauf hingewiesen, dass Stereotype und Klischees einer anderen Kultur oder Gesellschaft nicht bewertet werden sollten, da diese nicht zu richtigen Schlussfolgerungen führen.

Abb 24

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Klischees

1 Klischees

A Schaut euch die Bilder an und stellt euch gegenseitig die Fragen.

Tragen alle Österreicher Lederhosen?

Sind die Deutschen wirklich überpünktlich?

Können alle Wiener Walzer tanzen?

Tragen die meisten Schweizer eine Schweizer Uhr?

Haben die meisten Österreicher eine Kaffeehauskultur?

Essen alle Schweizer schweizer Käse?

Ist Liechtenstein das kleinste Land in Europa?

Sind alle deutschen Männer sportbegeistert?

Sammeln viele Liechtensteiner Briefmarken?

Abbildung 25 zeigt eine Übung, in der die Frage gestellt wird, ob die typischen Merkmale für DACHL- Länder, die von den Schülern im Internet gesammelt wurden, richtig sind. Ziel dieser Übung ist es, den Schülern zu zeigen, dass Stereotype und Klischees nicht verallgemeinernd auf eine Gesellschaft übertragen werden können.

Abb 25

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Typische DACHL Länder

B Die Schüler haben im Internet über typisch DACHL-Länder recherchiert und folgende Daten gesammelt. Stimmt das? Was meinst du? Kreuze an.

	stimmt	stimmt nicht
1. Alle Österreicher tragen Lederhosen.	☐	☐
2. Die meisten Deutschen trinken täglich Filterkaffee.	☐	☐
3. Die Deutschen sind wirklich überpünktlich.	☐	☐
4. Alle Schweizer tragen ein schweizerisches Messer.	☐	☐
5. Die meisten Schweizer tragen eine Schweizer Uhr.	☐	☐
6. Man kann nur in Wien Schnitzel essen.	☐	☐
7. Alle Wiener können Walzer tanzen.	☐	☐
8. Alle Deutschen haben keinen Humor.	☐	☐
9. Die Schweizer können vier Sprachen sprechen.	☐	☐
10. Viele Liechtensteiner sammeln Briefmarken.	☐	☐
11. Fast alle Österreicher haben eine Kaffeehauskultur.	☐	☐
12. Alle deutschen Männer sind sportbegeistert.	☐	☐
13. Liechtenstein ist das kleinste Land in Europa.	☐	☐

In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ werden auch andere Länder als die deutschsprachigen Länder erwähnt. In Lektion 1 auf Seite 79 wird beispielsweise mit dem Titel „Eine Reise in die Metropole“ über verschiedene Metropole auf der Welt informiert (siehe Abb. 26). Auf Seite 82 sind verschiedene Sehenswürdigkeiten der Stadt Istanbul zu sehen. Weiterhin sind auf Seite 86 auch die zwei Paläste „Topkapı“ und „Dolmabahçe“ abgebildet.

Abb 26

Schülerbuch *Mein Schlüssel zu Deutsch- Die Metropole*

D William, Djamal und Lilianna berichten kurz über ihre Städte. Lies die Texte und beantworte die Fragen über diese vier Metropolen.



am Ufer der Themse als eine Siedlung von den Römern gegründet. Der Fluss Themse ist das wichtigste Kennzeichen der Stadt. Heutzutage leben Menschen hier miteinander, die aus etwa 160 Nationen stammen. Auf den Straßen von London kann man ungefähr 300 verschiedene Dialekte und Sprachen hören.

Hi, my name is Bond, William Bond. Ich bin ein Londoner. Die Stadt, in der ich lebe, ist nicht nur die Hauptstadt von Großbritannien sondern auch die Hauptstadt der Kulturen (Multikulti) und ist einer der größten Metropolen Europas. London wurde im Jahr 43

Hallo, ich bin Djamal aus Paris. Meine Familie stammt aus Algerien, aber meine Geschwister und ich sind hier in Paris geboren. Die Kelten errichteten im 3. Jahrhundert auf der Île de la Cité die Siedlung "Lutia". Im 6. Jahrhundert bauten die Römer an dem Ufer der Seine das heutige Paris, die zur Königsresidenz des Fränkischen Reiches wurde. Die Metropole Paris wird auch als die Hauptstadt der Mode genannt. Mit 11,03 Millionen Einwohnern ist Paris einer der größten Metropolen in Europa.





1948 die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik gegründet. Die Folge war, dass Berlin in zwei Städte geteilt wurde. Zwei Jahre nach dem Mauerfall wurde Berlin im Jahr 1990 wieder die Bundeshauptstadt.

Hallöchen, ich heiße Lilianna und komme aus Polen. Ich bin in Warschau geboren und lebe seit zwei Jahren hier in Berlin. Urkundlich wurde der Name im 13. Jahrhundert (1244) als „Freie Hansestadt Berlin“ genannt. Nach dem 2. Weltkrieg wurde

In der Übung auf Seite 80 (siehe Abb. 27) werden die Schüler darum gebeten, im Internet nach den Ikonen der Weltmetropole und deren Sehenswürdigkeiten zu suchen. Diese Informationen sollen anschließend im Klassenzimmer präsentieren werden.

Abb 27

Schülerbuch- Mein Schlüssel zu Deutsch- Sehenswürdigkeiten und Kennzeichen Der Metropole

B Wählt zu zweit eine Sehenswürdigkeit aus, recherchiert im Internet darüber und präsentiert es in der Klasse.

 1 Das Goldene Horn	 2 Der Doppeldeckerbus und die rote Telefonzelle	 3 Das Louvre Museum	 4 Die Berliner Mauer
 5 Londoner Turm	 6 Brandenburger Tor	 7 Notre Dame	 8 Der Galata Turm
 9 Der Alexanderplatz	 10 Eiffelturm	 11 Hagia Sophia	 12 Tower Bridge
 13 Der Buckingham Palast	 14 Der Große Basar	 15 Der Königspalast	 16 Der Reichstag

Das letzte Kriterium der inhaltlichen Analyse des Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ist, ob Frauen im Kontext des interkulturellen Lernens, in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Rollen vertreten sind. Aus den Fotos und Texten des gesamten Lehrwerks gehen keine der Frau zugewiesenen stereotypischen Rollen hervor. Unter den weiblichen Personen gibt es in diesem Lehrwerk Schülerinnen, Studentinnen, Lehrerinnen, Frauen aus der Arbeitswelt und Hausfrauen. Es gibt viele Studentinnen, die aus anderen Ländern für das Studium nach Deutschland gekommen sind. In Lektion 1 auf Seite 12 mit der Überschrift „Ein neues Leben“, wird über ein junges Mädchen namens Lena berichtet, dessen Vater Türke und Mutter Deutsche ist. Lenas Vater entschied sich, wieder in die

Türkei zurückzukehren. Dementsprechend beschloss sie, mit ihrem Vater in die Türkei zu gehen. Hier geht es um die Ehe einer deutschen Frau mit einem türkischen Mann. Obwohl Lena eine deutsche Mutter hat, fühlt sie sich der türkischen Gesellschaft sehr angeschlossen und deshalb entscheidet sie sich dazu, in der Türkei zu leben. In einer anderen Übung in Lektion 1 auf Seite 20 wird das Interview mit Frau Bulut erwähnt. Sie ist die Tochter einer türkischen Mutter und eines deutschen Vaters hat in Deutschland einen Dokortitel im Fachbereich „Mehrsprachigkeit“. Des Weiteren wird auf Seite 24 in einer Übung mit dem Titel „Eine nette Unterhaltung“ über Frau Öztürk berichtet. Sie ist eine türkische Hausfrau. Der Freund ihres Sohnes und dessen Familie aus Deutschland kommen zu Besuch. In der Übung in Lektion 5 auf Seite 10 besucht ein junges deutsches Mädchen namens Anna das Zimmer, in dem Atatürk im Dolmabahçe-Palast gestorben ist und erhält Informationen über Atatürks Leben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Frauen in diesem Lehrwerk im sozialen und kulturellen Leben verschiedene Rollen als Mütter, Studentinnen und berufstätige Frauen erhalten. Das Profil von gebildeten Frauen ist somit in dem Lehrwerk vertreten. Ferner wird vermittelt, dass Ehen zwischen Deutschen und Türken etwas sehr Gewöhnliches sind. Mit dem Text über das Mädchen, das den Raum besucht, in dem Atatürk starb, wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Staatsgründer Atatürk diese Frauen im sozialen und kulturellen Leben sehr unterstützte.

Methoden

In diesem Abschnitt wird das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ im Kontext des interkulturellen Lernens hinsichtlich methodischer Aspekte untersucht.

Im Rahmen der Fragestellung, ob das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ Inhalte und Übungen enthält, die es den Schülern ermöglichen, zuerst Ähnlichkeiten zwischen ihrer eigenen Kultur und der Zielkultur festzustellen und dann verschiedene Eigenschaften der Zielkultur zu erkennen, wie es in Seletzkys Stufenmodell dargelegt wird, kann festgehalten werden, dass das Lehrwerk einige Inhalte und Übungen dazu umfasst.

Ein Beispiel in Lektion 1 auf Seite 25 in dem Dialog „Nach dem Essen“ zeigt, dass die türkische Familie, den deutschen Gästen nach dem Essen einen türkischen Kaffee anbietet. Die türkische Familie weiß, dass sowohl in der deutschen Kultur als auch in der türkischen Kultur nach dem Abendessen ein Kaffee getrunken wird. Jedoch bringen die deutschen Gäste in der gegebenen Situation zum Ausdruck, dass sie einen Filterkaffee und keinen türkischen Kaffee bevorzugen. Diesem Dialog zufolge werden die Schüler darum gebeten, folgende Fragen zu beantworten und über diese zu diskutieren (siehe Abb. 28).

Abb 28

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Nach Dem Essen- Fragen

B Beantworte folgende Fragen nach den Texten in 4A, 5A und 6A.

1. Welche Kaffeesorten trinkt man in den beiden Ländern?
2. Wie serviert man in beiden Ländern Kaffee?
3. Kennst du kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Türkei und Deutschland?
Diskutiert in der Klasse und sammelt die Ergebnisse an die Tafel.

In diesem Dialog wird gezeigt, dass die deutsche Kultur als auch die türkische Kultur die Gewohnheit hat, nach dem Essen ein heißes Getränk zu trinken, aber sich die Kaffeepräferenzen der beiden Kulturen unterscheiden. Die dritte Frage bezieht sich darauf, ob die Lernenden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der türkischen und deutschen Kultur kennen. Mit dieser Frage sollen sich die Schüler darüber bewusst werden, wie sich die deutsche Kultur von der türkischen Kultur unterscheidet, indem sie die Ähnlichkeiten zwischen der türkischen und deutschen Kultur aufdecken. Demnach kann an dieser Stelle ein schrittweise eingeführtes interkulturelles Lernen nach dem Modell von Seletzky nachgewiesen werden.

Nach Kordes können Lernende durch Schockerfahrungen die Zielkultur näher kennenlernen. Dieses Lehrwerk weist jedoch keine Inhalte oder Übungen in diesem Rahmen auf.

Das Lehrwerk enthält statistische Informationen und Tabellen. In Lektion 1 auf Seite 19 wird beispielsweise die Anzahl der zwischen den Jahren 2015 und 2018 in Deutschland lebenden Ausländern und ihre Verteilung nach Ländern angegeben (siehe Abb. 29).

Abb 29

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Die Statistik

4

Die Statistik

A Lies die Statistik und beantworte die Fragen.

Die Welt globalisiert sich in den letzten Jahrzehnten überhöht. Viele Jugendliche studieren schon im Ausland. Und viele Millionen Menschen leben im Ausland. Hat der Begriff „Heimat“ inzwischen für diese Menschen die Bedeutung verloren oder eher gewonnen?

Anzahl der Ausländer in Deutschland nach dem Herkunftsland in den Jahren 2015-2018				
Herkunftsland	2015	2016	2017	2018
Italien	596.127	611.450	643.065	643.530
Russland	230.994	245.380	249.205	254.325
Polen	740.962	783.085	866.855	860.145
Kroatien	297.895	332.605	367.900	395.665
Bulgarien	226.926	263.320	310.415	337.015
Syrien	366.556	637.845	698.950	745.645
Türkei	1.506.113	1.492.580	1.483.515	1.476.410
Griechenland	339.931	348.475	362.245	363.205
Rumänien	452.718	533.660	622.780	696.275
Kosovo	208.613	202.905	208.505	218.150

1. Welche Anzahl der Ausländer in Deutschland hat sich im Jahr 2018 erhöht und welche reduziert?

2. Welche Anzahl der Ausländer hat sich im Jahr 2016 fast verdoppelt?

Diese statistischen Informationen beziehen sich auf die Anzahl der in den Metropolen Europas lebenden Menschen oder der Internet- und Mediennutzungsraten. Der Angabe dieser statistischen Informationen folgen verschiedene Arbeitsanweisungen im Sinne von Diskussionsfragen (siehe Abb. 30).

Abb 30*Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Fragen*

C Recherchiere folgende Fragen im Internet und präsentiere sie in der Klasse.

1. Warum hat sich die Anzahl der Syrier fast doppelt erhöht?
2. Warum besteht die größte Anzahl der Ausländer in Deutschland aus türkischen Mitbürgern?
3. Aus welchen Gründen wird Deutschland von Ausländern bevorzugt?

Ein weiteres Kriterium bei der methodischen Bewertung im Zusammenhang des interkulturellen Lernens stellt die Frage dar, ob Lernende zu fachübergreifenden Projekten ermutigt werden oder nicht.

Obwohl es in dem Lehrwerk nicht explizit als Projekt beschrieben wird, werden Lernende dazu aufgefordert, einzeln oder in Gruppen zu arbeiten, dabei zu verschiedenen Themen Internetrecherchen durchzuführen, Präsentationen auf Deutsch vorzubereiten, statistische Tabellen und Grafiken zu erstellen und Interviews zu machen (siehe Abb. 31).

Abb 31*Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Beispiele zu Den Aktivitäten Über**Fachübergreifende Themen*

Recherchiere folgende Fragen im Internet und präsentiere sie in der Klasse.

1. Warum hat sich die Anzahl der Syrier fast doppelt erhöht?
2. Warum besteht die größte Anzahl der Ausländer in Deutschland aus türkischen Mitbürgern?
3. Aus welchen Gründen wird Deutschland von Ausländern bevorzugt?

Mach ein Interview mit jemandem, der zweisprachig aufgewachsen ist.

Recherchiere folgende Fragen im Internet.

Warum hat sich die Küsschen-Kultur in Deutschland besonders unter den Jugendlichen verbreitet? Diskutiere.

Recherchiere im Internet den Wiener Walzer. Sammle Informationen von Texten, Videos, Bildern und präsentiere sie in der Klasse.

Recherchiere im Internet folgende Fragen und präsentiere sie in der Klasse.

1. Welche Weltkulturerben befinden sich in der Türkei?
2. Was ist ein Zeppelin? Finde Fotos darüber im Internet.

Das letzte Kriterium für die methodische Analyse des Buches im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen ist, ob dieses Lehrwerk den Schüler vorbereitende Inhalte für einen Auslandsaufenthalt bietet oder nicht. In Lektion 3 (siehe Abb 32) mit der Überschrift „Auslandsstudium“ werden äußerst nützliche und praktische Inhalte wie Ausbildung im Ausland, Universitäten in Deutschland, Unterkunft in Deutschland, Vorbereitung eines Lebenslaufs oder Bewerbung an einer Universität im Ausland vorgestellt.

Abb 32

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Lektion 3 Startseite

LEKTION 3	
AUSLANDSSTUDIUM	
Themen	
3A - Rund ums Auslandsstudium	
3B - Gute Gründe für ein Auslandsstudium	
3C - Muss meine Wohnung unbedingt groß sein?	
Lernziele	
• Gründe für ein Studium im Ausland nennen • Wohnanzeigen verstehen • E-Mail schreiben • tabellarischen Lebenslauf schreiben	

In Lektion 3 auf Seite 44 ist zum Beispiel eine Broschüre über den DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) abgebildet. Diese Broschüre beinhaltet Informationen über das Bewerbungsverfahren an Universitäten in Deutschland, Bewerbungsgebühren, Unterkunft, Kosten für die Verpflegung, Krankenversicherung, Stipendien und auch andere Informationen (siehe Abb. 33).

Abb 33

Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch- DAAD Broschüre

1 DAAD-Broschüre
Metin besucht DAAD Webseite und liest die Broschüre.

DAAD Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service
Wir möchten dir helfen!

Du willst in Deutschland studieren? Das ist eine sehr gute Idee! Weltweit entscheiden sich immer mehr junge Leute für einen Studienaufenthalt in Deutschland. Mehr als 350.000 Studierende an deutschen Hochschulen kommen aus einem anderen Land.
Du bist also nicht allein! Wahrscheinlich hast du viele Fragen rund um das Leben in Deutschland. Genau darum gibt es diese Broschüre. Hier findest du schon einmal eine ganze Reihe von Informationen zu den wichtigsten Themen.
Ich wünsche dir viel Spaß bei deinen Vorbereitungen – und einen guten Start in Deutschland!

Zeitplan >Ca. 15 Monate vor der geplanten Abreise nach Deutschland • Informier dich über die Möglichkeiten für einen Studienaufenthalt in Deutschland • Informier dich darüber, ob du die Voraussetzungen für einen Studienaufenthalt erfüllst. –Reicht dein Schulabschluss aus? –Musst du noch einen Sprachtest machen? • Informier dich darüber, wie du deinen Studienaufenthalt finanzieren kannst. >Ca. 9 Monate vor der Abreise • Entscheide dich für einen Studiengang und eine Hochschule. • Nimm Kontakt mit dem Akademischen	Studiengebühren anfallen – in manchen Fällen mehr als 10.000 Euro pro Semester (= 1/2 Jahr). Auch private Hochschulen verlangen zum Teil relativ hohe Studiengebühren. Die Höhe der Studiengebühren sagt in Deutschland nichts über die Qualität der Ausbildung aus. Auch die kostenfreien Studiengänge sind von sehr guter Qualität. Weitere Infos: www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren Krankenversicherung Alle Studierenden müssen krankenversichert sein. Falls deine Krankenversicherung nicht anerkannt wird, musst du dich in Deutschland versichern. Das kostet etwa 80 Euro pro Monat.	• beim Akademischen Auslandsamt der Hochschule nachfragen, ob es Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen und/oder Patenprogramme gibt Grobe Orientierung Wo ist was? • recherchieren, wie man vom Flughafen oder Bahnhof zur Unterkunft fährt • recherchieren, wo das Akademische Auslandsamt ist, wann es geöffnet ist und wie man dahinkommt Persönliche Dokumente • Reisepass, der für die gesamte Zeit des Aufenthalts in Deutschland gültig ist (bei Studierenden aus einem EU Land, aus Island, Liechtenstein, Norwegen oder der Schweiz
---	--	--

Ferner liegt auf Seite 47 es eine Übung vor, bei der ein Schüler für sein Studium von der Türkei nach Köln umzieht (siehe Abb. 34).

Abb 34

Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch-Von der Türkei Nach Köln Umziehen

3 Von der Türkei nach Köln umziehen

A Was muss Metin wo erledigen? Lies die Ausdrücke, ordne sie zu, erweitere sie.

sich abmelden – sich anmelden – einen Antrag schreiben – das Anmeldeformular ausfüllen – den Mietvertrag kündigen – den Internetanschluss kündigen – sich beim Internetanbieter anmelden – den Kabelanschluss kündigen – Kontakte zu den Landsleuten suchen – Abschiedsparty machen – neue Freundschaften schließen – neue Adresse an allen Freunden und Bekannten schicken – einen Stadtplan kaufen – den Strom anmelden – die Umgebung kennenlernen – zum Einwohnermeldeamt gehen – die Dokumente kopieren – ein neues Konto eröffnen – das Konto abschließen – ...

Zudem enthält die Aufgabe „Auslandsstudium“ auch Inhalte und Übungen, die sich thematisch auf das Schreiben von formellen E-Mails, das Weiterstudium in Deutschland und, wie in Abbildung 35 dargestellt, auf Wohnungsanzeigen in Deutschland beziehen. Ziel ist es, Lernende für einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorzubereiten und praktische Kenntnisse zu vermitteln, die sie in ihrem täglichen Leben nutzen können.

Abb 35

Schülerbuch-Mein Schlüssel Zu Deutsch- Die Wohnungsanzeige

4 Die Zeitungsanzeigen

A Köln/Sülz
Kantstraße4, 3ZKB, Garage, BLK, zentral Hzg.
ca. 3Min zur S-Bahn, Wfl.85m², NB-Whg, Ideal
für Familien mit den Kindern, 900 €+110 € NK,
KT:1 Monatsmiete
Infos unter
0151/1234567
0621/1234567

B Köln/Innenstadt
Altstadt
1 Zimmer, Wfl:40m²,
BLK,
Garage, 480.-€+NK
Bj:1985
Tel:0621/1234567

C Köln/Lindenthal
Zimmer frei! 25m², ruhig
mit BLK, 210,-€+50,-€ NK
2 Monatsmieten KT, ab
sofort zu mieten
Tel:0172/1234567

D Köln/Deutz
Schöne AB-hg.Wfl.75m², 2ZKB,
BLK, Keller,
Miete:550,-€+NK
Infos unter
0621/1234567

A Was bedeuten diese Abkürzungen? Schreibe.

Whg	EG	BJ
1Zi	DG	KT
AB	3ZKB	EBK
NB	m²	Wfl
Hzg	NK	BLK

Lernziele

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ interkulturelle Kompetenz die interkulturelle kommunikative Kompetenz ersetzt.

Wird interkulturelles Lernen als ein Prozess betrachtet, so gilt der Erwerb interkultureller Fähigkeiten als das ultimative Ziel dieses Prozesses. Mit dem interkulturellen Ansatz ist nicht nur der Erwerb kommunikativer, sondern auch interkultureller Kompetenzen in den Vordergrund gerückt. Da dies ein sehr wichtiger Aspekt ist, enthalten Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht Inhalte und Übungen zum Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen.

In dem regionalen DaF- Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ist zu sehen, dass neben den vier grundlegenden kommunikativen Kompetenzen auch Inhalte und Übungen zum Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen enthalten sind und auch die Lernziele entsprechend formuliert werden. Ob der Inhalt und die Übungen des Lehrwerks

dem Erwerb des interkulturellen Lernens und einer erfolgreichen Umsetzung interkultureller kommunikativen Kompetenzen genügen, wird im letzten Teil dieser Studie erörtert. An dieser Stelle lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen ersetzt.

Überprüfung interkulturellen Lernens

Das erste Kriterium unter dieser Überschrift betrifft die Fragestellung, ob das analysierte Lehrwerk durch interkulturelles Lernen die Möglichkeit zur Entwicklung einer Verhaltensflexibilität bietet. Das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ bietet Lernenden durchaus die Möglichkeit, diese Fähigkeit zu entwickeln. So werden zum Beispiel typische Merkmale einiger Nationen in der Übung in Lektion 1 auf Seite 23 erwähnt. Ziel dieser Übung ist es, dass Lernende eine Vorstellung von den typischen Merkmalen dieser Nationen erhalten und flexibel handeln können, wenn sie auf solche Verhaltensmuster stoßen (siehe Abb. 36).

Abb 36

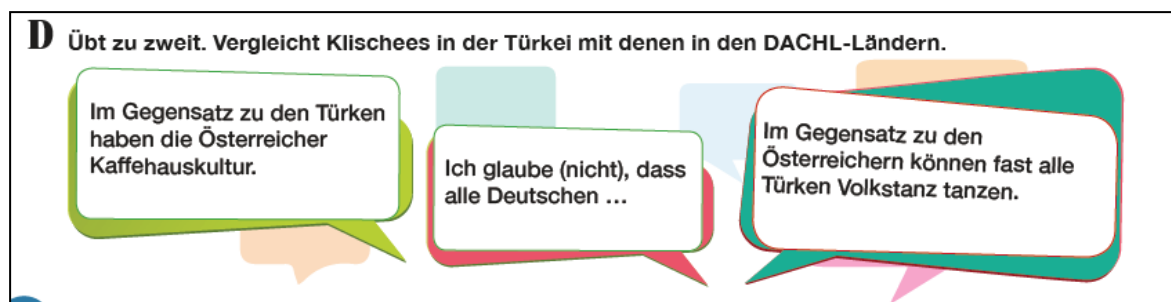
Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch- Übung zu typischen Eigenschaften der Nationen

Lies den Text und bilde Sätze.			
Die Türken Die Japaner Die Deutschen Die Spanier Die Italiener	sind	meistens immer besonders	pünktlich – ordentlich – temperamentvoll – emotional – extrovertiert – zurückhaltend – introvertiert – diszipliniert – pflichtbewusst – gastfreundlich – hilfsbereit – fleißig

Auch werden Lernende in der Übung in Lektion 4 auf Seite 71 gebeten, Klischeevorstellungen miteinander zu vergleichen (siehe Abb. 37). Mit dieser Übung wird gezeigt, dass Klischees nicht immer der Wirklichkeit entsprechen. Deshalb wird von den Lernenden erwartet, dass sie eine gewisse Verhaltensflexibilität entwickeln, um sich von derartigen Klischees fremder Kulturen befreien zu können.

Abb 37

Schülerbuch-Mein Schlüssel zu Deutsch-Der Vergleich von Klischees



Ein weiteres Kriterium unter dieser Überschrift bezieht sich auf die Frage, ob die Bedeutung des interkulturellen Lernens und seine Beziehung zum Alltagsleben der Lernenden in dem analysierten Lehrwerk klar enthalten sind. In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ wird die Bedeutung des interkulturellen Lernens hervorgehoben, ferner wird auch die Beziehung zwischen dem interkulturellem Lernen und dem Alltagsleben der Lernenden deutlich. Auch deuten die Überschriften der einzelnen Lektionen wie „Länderstädte und Kulturen“ (Lektion 3), „Auslandsstudium“ (Lektion 3), „Dachländer“ (Lektion 4) und „Eine Reise in der Metropole“ (Lektion 5) des Lehrwerks darauf hin, dass das Lehrwerk Inhalte und Übungen zur Umsetzung des interkulturellen Lernkonzepts enthält. So können Lernende flexible Verhaltensmuster in ihrem täglichen Leben widerspiegeln. Eine Einheit zum Testen des interkulturellen Lernens wird im Lehrwerk jedoch nicht empfohlen.

Fiktionale Literatur

Es ist allgemein bekannt, dass literarische Texte eine wichtige Rolle beim interkulturellen Lernen spielen. Literarische Texte können einen Ausgangspunkt für Lernende darstellen, damit sie ihre Perspektive in Bezug auf die Zielkultur erweitern und Flexibilität in ihrem Verhalten entwickeln können. Renges geht von dieser Grundidee aus. Einige Kriterien zur Analyse des interkulturellen Lernens weisen in diesem Zusammenhang auch auf die Frage hin, ob Lehrwerke literarische Texte enthalten. Das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ enthält jedoch keine literarischen Texte. Die Analyse dieses Lehrwerkes zeigt lediglich Sachtexte, Dialoge, Zeitungsanzeigen und Broschüren auf.

Europa

Das letzte Kriterium in Renges Katalog widmet sich der Fragestellung, ob das Thema „Europa“ und das europäische Sprachportfolio in dem Lehrwerk behandelt werden.

Das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ist ein regionales DaF-Lehrwerk, das von einer Kommission des Türkischen Bildungsministeriums, die sich aus einem türkischen Autorenteam zusammensetzt, verfasst und auch veröffentlicht wurde. Begriffe wie „europäische Kultur“, „Unionsbürgerschaft“ und „Europäische Union“ in diesem Lehrwerk jedoch nicht berücksichtigt. Dagegen werden Themen wie die typischen Merkmale einiger europäischer Länder, die kulturellen Merkmale der deutschsprachigen Länder und die Sehenswürdigkeiten verschiedener Metropole in Europa behandelt. Davon ausgehend kann festgehalten werden, dass das Thema „Europa“ inhaltlich in diesem Buch thematisiert wird.

Das europäische Sprachportfolio ist ein Hilfsmittel, mit dem Menschen ihre informellen, interkulturellen Erfahrungen und Spracherfahrungen während ihres gesamten Lebens in der Schule, in der beruflichen Bildung und am Arbeitsplatz aufzeichnen und berichten können. Es besteht aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiographie und dem Dossier.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ das Konzept des europäischen Sprachportfolios nicht enthält.

Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“

Einblick ins Lehrwerk

Das regionale Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wurde im Jahre 2018 veröffentlicht und ist für den Einsatz im DaF- Unterricht an staatlichen Gymnasien in der Türkei vorgesehen. Das Lehrwerk wurde von einer Kommission verfasst, die vom türkischen Bildungsministerium ernannt wurde. Das Lehrwerk ist auf den Niveaustufen A1.1, A1.2, A2.1 und A2.2 erhältlich. Jede Niveaustufe besteht aus drei Komponenten: Lehrerhandbuch, Schülerbuch und Arbeitsbuch.

In diesem Abschnitt wird die Niveaustufe A1.2 im Schülerbuch des regionalen DaF-Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ im Hinblick auf das interkulturelle Lernen untersucht. Das Lehrerhandbuch und das Arbeitsbuch der Lehrwerkreihe werden nicht untersucht.

Das regionale Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wurde von einer Kommission türkischer Schriftsteller verfasst. Das Buch besteht aus 114 Seiten. Die ersten Seiten des Buches enthalten die türkische Nationalhymne, Atatürks Ansprache an die Jugend und Atatürks Porträtfoto. Auf der 7., 8., 9. und 10. Seite des Lehrwerks befinden sich ein Inhaltsverzeichnis, ein Organisationsschema und eine Deutschlandkarte.

Das Schülerbuch besteht aus acht Einheiten, die in dem Lehrwerk mit dem Begriff „Modul“ bezeichnet werden. In jedem dieser Moduleinheiten wird jeweils ein anderes Thema behandelt.

Die einzelnen Module des Lehrwerks umfassen folgende Themenbereiche:

- 1) Die Wohnung
- 2) Körperteile der Gesundheit
- 3) Im Einkaufszentrum
- 4) Urlaub und Reisen
- 5) Neue Stadt neue Schule
- 6) Folgen
- 7) Bundesländer und Städte
- 8) Essen und Trinken

Jedes Modul umfasst weiterhin einen Kommunikations- und Grammatikteil. Die Lernziele der einzelnen Module werden jeweils unter den Überschriften „Kommunikation und Grammatik“ aufgeführt (siehe Abb. 38).

Abb 38

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Inhaltsverzeichnis-Modul 1

DEUTSCH MACHT SPAß INHALTSVERZEICHNIS	
MODUL 1 DIE WOHNUNG	Seite 11
1.1 Wohnmöglichkeiten	12
1.2 Meine Wohnung	15
1.3 Mein Zimmer	17
Was haben wir gelernt?	20

Kommunikation
▪ Unterkunftsmöglichkeiten nennen ▪ ein Zimmer, eine Wohnung beschreiben ▪ Möbelstücke und Gegenstände nennen
Grammatik
▪ Adjektive ▪ zusammengesetzte Nomen ▪ Wechselpräpositionen im Dativ und im Akkusativ ▪ bestimmter und unbestimmter Artikel im Dativ ▪ Verben: einziehen, ausziehen, umziehen

Nach dem 8. Modul folgt zunächst eine Seite, die sich thematisch auf den Staatsgründer Atatürk bezieht („Atatürks Seite“). Dieser Seite schließt sich eine alphabetische Liste mit deutschen Wörtern an, in der die türkischen Bedeutungen der deutschen Wörter angegeben werden. Im Anhang werden die regelmäßigen und unregelmäßigen Verben tabellarisch aufgeführt. Diese Verbtabelle enthält Infinitiv-, Partizip Perfekt- und Präteritumformen, sowie die türkischen Entsprechungen der Verben.

Im folgenden Abschnitt wird das regionale Lehrwerk anhand der Fragen aus dem Kriterienkatalog von Renges hinsichtlich des interkulturellen Lernens analysiert.

Einleitende Aspekte

Da das DaF- Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ kein Vorwort enthält, fehlen auf den ersten Seiten des Lehrwerks Angaben zum interkulturellen Lernkonzept. Ein erster Blick in das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks vermittelt den Eindruck, dass das Lehrwerk ab dem 4. Modul Themen enthält, die sich für das interkulturelle Lernen eignen. Es gibt jedoch keine methodischen oder didaktischen Hinweise auf den Einführungsseiten, die darauf hinweisen, dass das Lehrwerk in Übereinstimmung eines interkulturellen Lernkonzepts entwickelt wurde.

Ein weiteres Kriterium in diesem Abschnitt ist die Frage, ob die Fotos im Lehrwerk multikulturelle Merkmale besitzen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass das Lehrwerk nur eine geringe Anzahl von Fotos enthält, die multikulturelle Eigenschaften aufweisen. Das Lehrwerk beinhaltet aber viele Fotos, die auf verschiedene Merkmale der türkischen und deutschen Kultur hindeuten. Die Karikatur in Modul 6 auf Seite 69, in der die Menschen traditionelle Kleidung aus verschiedenen Ländern tragen und das Foto einer Spanierin in traditioneller Kleidung in Modul 7 auf Seite 71 könnten als multikulturell bezeichnet werden. Darüber hinaus gibt es in Modul 7 mit der Überschrift „Länder und Städte“ und in Modul 8 mit der Überschrift „Essen und Getränke“ Fotos aus verschiedenen Ländern. Abgesehen von diesen Fotos konnten keine weiteren Fotos, die den Multikulturalismus betonen könnten, identifiziert werden.

Die in dem Lehrwerk enthaltenen Texte wurden von der Kommission verfasst, die das Buch konzipiert hat. Die Mitglieder der Kommission sind somit türkische Schriftsteller, die vom türkischen Bildungsministerium ernannt wurden und das Autorenteam setzt sich nicht aus multikulturellen Mitgliedern zusammen.

Sprache

Die Texte im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ sind im Standarddeutschen verfasst, weitere Dialekte enthält das Lehrwerk nicht.

Im Anhang dieses Lehrwerks ist eine alphabetische Wortliste zu finden, in der die deutschen Wörter mit türkischen Bedeutungen angeführt werden. Ebenfalls ist eine Liste mit den „regelmäßigen und unregelmäßigen Verben“ vorhanden, auch hier werden die entsprechenden Bedeutungen in der Muttersprache angegeben. Darüber hinaus gibt es in Modul 6 eine Übung („Traditionelle Kleidungen und Gerichte“), in der Begrüßungen auf Französisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch thematisiert werden. Weitere Beispiele im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts sind in dem Lehrwerk nicht gegeben.

Im Hinblick auf das letzte Kriterium soll an dieser Stelle der Frage nachgegangen werden, ob in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Beispiele für das Tandemlernen vorzufinden sind. Es lässt sich jedoch feststellen, dass keine Inhalte oder Übungen im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernmodell „Tandemlernen“ zu finden sind.

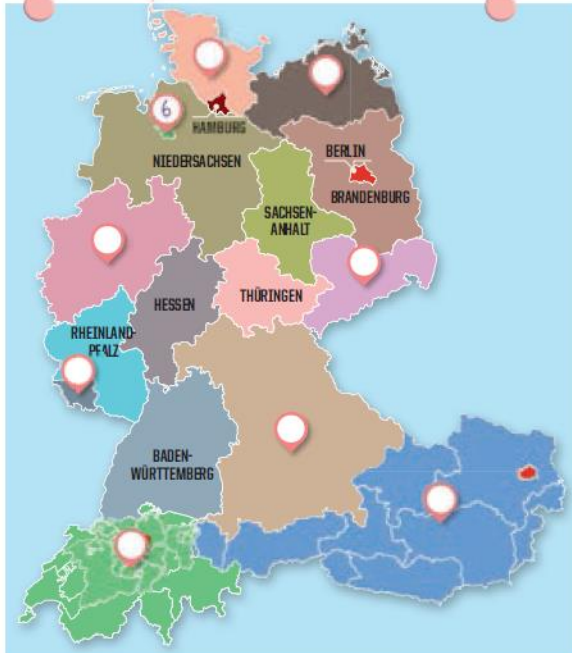
Inhalte

Dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ sind nicht viele Informationen über die deutschsprachigen Länder zu entnehmen und sind mit wenigen Beispielen begrenzt. In Modul 8 ist eine Übung mit der Überschrift „Länder und Städte“ zu finden, bei der die DACHL-Länder auf einer Karte abgebildet sind (siehe Abb. 39). Weiterhin enthält die Übung in Modul 7 mit der Überschrift „Essen und Trinken“, kurze Information über das „Schnitzel“ in Österreich.

Abb 39

Schülerbuch- Deutsch Macht Spaß-DACH Länder

2. DACH Länder
a Wo liegen die Bundesländer und Länder? Lesen Sie die Sätze und schreiben Sie die Nummern auf die Landkarte.



1. Schleswig-Holstein liegt im Norden.
2. Bayern liegt im Süden.
3. Nordrhein-Westfalen liegt im Westen.
4. Sachsen liegt im Osten.
5. Mecklenburg-Vorpommern liegt im Nordosten.
6. Bremen liegt im Nordwesten.
7. Saarland liegt im Südwesten.
8. Österreich liegt im Südosten.
9. Die Schweiz liegt im Südwesten.

b Wo liegen diese Bundesländer? Schauen Sie sich die Landkarte an und schreiben Sie Sätze wie im Beispiel.

Sachsen liegt im Westen von Berlin.

In diesem Lehrwerk wird die kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder nicht ausreichend berücksichtigt. Eine einzige Ausnahme stellt die Übung „Traditionelle

Kleidungen und Gerichte“ in Modul 6 mit der Überschrift „Traditionen“ dar. Dort werden Frauen und Männer mit österreichischer traditioneller Kleidung in einer Karikatur dargestellt. In derselben Übung wird die österreichische Begrüßungsform „Servus“ erwähnt.

Die inhaltliche Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ zeigt, dass das Lehrwerk keine Beispiele für interkulturelle Konfliktsituationen oder Übungen zum Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen enthält.

Des Weiteren enthält das Lehrwerk Informationen über andere Länder als die deutschsprachigen Länder. So sind Informationen über die Sehenswürdigkeiten (siehe Abb. 40) und die Essgewohnheiten von nicht- deutschsprachigen Ländern zu finden. Außerdem vermittelt das Lehrwerk auch Informationen über Sehenswürdigkeiten, besondere Gerichte und Traditionen der Türkei.

Abb 40

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Sehenswürdigkeiten Auf Der Welt



Bei der inhaltlichen Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ wurden mehrere Inhalte zu Stereotypen und Klischees identifiziert (siehe Abb. 41).

Abb 41

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Sitten und Bräuche

Man isst in der deutschen Kultur zum Frühstück Käsebrot. Viele Personen essen auch zum Abendessen Käsebrot, Sandwiche und kalte Speisen. Sie essen auch Suppen am Abend.	In unserer Kultur ist der türkische Hamam sehr wichtig. Die Männer und die Frauen besuchen das türkische Bad. Es gibt getrennte Badehäuser oder die Besuchszeiten sind geregelt.
In unserer Kultur ist auch Hochzeit eine Zeremonie. Phasen vor der Hochzeit: 1. Der Bewilligungsbesuch 2. Das Versprechen 3. Die Verlobungsfeier 4. Die Hochzeitsvorbereitungen	Die Einschulung ist ein wichtiger Punkt. In Deutschland bekommt jedes Kind zur Einschulung eine Schultüte. Kekse, Obst, Brotdose, Trinkflasche, Süßigkeiten, Stifte, Schere, kleine Spielzeuge usw. kommen in die Schultüte rein.
Aylin hat ihren Bruder zum Wehrdienst geschickt. Der Wehrdienst ist eine sehr wichtige Pflicht für die Männer in der Türkei. Besonders die Verabschiedung und die Rückkehr feiert man groß.	Man trinkt in Deutschland öfters Mineralwasser. Es ist ein Bedürfnis im alltäglichen Leben.

Abbildung 41 verdeutlicht, dass in der Übung angegeben wird, dass Deutsche zum Frühstück Käsebrot essen. Auch zum Abendessen verzehren sie „kalte Speisen wie Käsebröte, Sandwiches oder Suppen“. Diese Information stellt einen verallgemeinernden Klischeegedanken dar. Zu behaupten, dass alle Deutsche zum Frühstück Käsebröte essen, entspricht möglicherweise nicht immer der Wahrheit. Höchstwahrscheinlich haben Menschen unterschiedliche Frühstückspräferenzen, auch wenn sie aus derselben Kultur stammen. Als ein weiteres Beispiel kann die Aussage angeführt werden, dass das Bad einen sehr wichtigen Platz in der türkischen Kultur einnimmt und Türken ins türkische Badehaus gehen. Diese Behauptung spiegelt auch ein verallgemeinerndes Klischee wider und könnte bei einer ausländischen Person den Gedanken hervorrufen, dass Türken jedes Mal zum Baden in das türkische Badehaus gehen. Obwohl das Badehaus einen sehr wichtigen Platz in der türkischen Kultur einnimmt, gehen insbesondere in den Großstädten nur wenige Menschen ins Badehaus. Aus der Analyse geht hervor, dass das Buch „Deutsch Macht Spaß“ keine Inhalte und Übungen zum Umgang mit Stereotypen und Klischees enthält. Wie bereits erwähnt, gibt es nur einige Ausdrücke, die als Klischees betrachtet werden könnten.

Die Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ in Bezug auf den Vergleich von Ausgangs- und Zielkultur zeigt, dass das Lehrwerk Inhalte aufweist, die Vergleiche in dieser

Richtung fördern. In der Übung auf Abbildung 42 werden beispielsweise Informationen zu religiösen Feiertagen in der türkischen und deutschen Kultur vermittelt. In der Arbeitsanweisung werden Lernende dazu aufgefordert, die eigene Kultur mit der Zielkultur zu vergleichen. Ziel dieser Übung ist es, das interkulturelle Lernen zu fördern.

Abb 42

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Sitten und Bräuche In Der Türkei und Deutschland

2. Sitten und Bräuche in der Türkei und in Deutschland

a Hören Sie den Text und ergänzen Sie. 




In der Türkei gibt es sehr viele Sitten und Bräuche. Jede Region hat eigene Traditionen und Gewohnheiten. Neben den nationalen Feiertagen gibt es auch religiöse Feste. Beim Ramadan fasten die Moslems tagsüber. Mit dem Abendsgebetsruf dürfen sie wieder essen und trinken. Die Fastentage dauern einen Monat lang. Man kauft für die Kinder. Sie bekommen auch und Man nennt das Ramadanfest auch Zuckerfest. Zum Opferfest opfert man z. B. Ziegen, Schafe, Kühe. Ein Teil von dem geopfertem Tier man den

armen Menschen. Bei den Festen kommt meistens zusammen.

In Deutschland hat das eine wichtige Bedeutung. In den Schulen stellt man Weihnachtsmärkte aus und bastelt viele , z. B. Postkarten, Kerzen, Adventskalender und Engeln. Die Schüler schmücken einen und legen die Geschenke unter den Tannenbaum. Manche Schüler backen Kuchen und Weihnachtsplätzchen. Sie schreiben auch Das macht den Schülern viel Spaß. Am Abend besuchen die Familienmitglieder die Verwandten und essen zusammen das Abendessen.

Dieses Lehrwerk enthält für Lernende auch einige Inhalte und Übungen zum Vergleich von verschiedenen Kulturen. Beispielsweise werden in einer Übung in Modul 6 mit der Überschrift „Traditionelle Kleidungen und Gerichte“ traditionelle Kleidungs- und Begrüßungsformen verschiedener Länder (siehe Abb. 43) thematisiert. Des Weiteren ist in Modul 8 mit der Überschrift „Essen und Trinken“ eine Übung zu finden („Essgewohnheiten auf der Welt“), in der die Essgewohnheiten von verschiedenen Ländern behandelt werden.

Daraus kann abgeleitet werden, dass sich beide Übungen zur Umsetzung des interkulturellen Lernens eignen.

Abb 43

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Traditionelle Kleidungen und Gerichte

3. Traditionelle Kleidungen und Gerichte
a Schauen Sie sich die Bilder an und ordnen Sie zu.

1. Österreich 2. Frankreich 3. Spanien 4. Tschechien 5. die Türkei 6. Deutschland



The illustrations show pairs of people in traditional costumes from different countries, each with a greeting in a speech bubble and a green circle for labeling:

- Top left: A man in a white shirt, black vest, and red sash with a hat, and a woman in a red dress. Speech bubble: "¡Hola!".
- Top middle: A man in a white shirt, brown vest, and hat, and a woman in a white dress with a green skirt. Speech bubble: "Hallo!".
- Top right: A man in a white shirt, black vest, and hat, and a woman in a red dress with a white apron. Speech bubble: "Ahoj!".
- Bottom left: A man in a white shirt, brown vest, and hat, and a woman in a green dress with a white apron. Speech bubble: "Servus!".
- Bottom middle: A man in a white shirt, black vest, and hat, and a woman in a red dress with a white apron. Speech bubble: "Bonjour!".
- Bottom right: A man in a blue shirt and pants with a red sash, and a woman in a yellow dress with a red sash. Speech bubble: "Merhaba!".

b Sprechen Sie mit Hilfe dieser Fragen.

1. Welche Kleidung gefällt dir?
2. Was ziehen die Frauen/Männer an?
3. Wie begrüßt man sich in Spanien?
4. ...?

Das letzte Kriterium der Inhaltsanalyse des Buches „Deutsch Macht Spaß“ bezieht sich auf die Frage, welche sozialen und kulturellen Rollen Frauen in dem Lehrwerk erhalten. Verschiedene Fotos in dem Lehrwerk zeigen, dass Frauen Rollen als Mütter, Großmütter, Lernende, Lehrerinnen und Ärztinnen erhalten. Ferner sind in dem Lehrwerk Frauen und Männer im gleichen Verhältnis vertreten. Nur drei Übungen umfassen Frauen aus verschiedenen Kulturen.

Methoden

Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ beinhaltet, so wie Seletzky in seinem Beitrag darlegt, Inhalte für schrittweises interkulturelles Lernen. Jedoch ist die Anzahl dieser Inhalte nur sehr begrenzt. Seletzky bringt zum Ausdruck, dass in diesem Stufenmodell darauf abgezielt wird, dass Lernende Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kulturen erkennen. Erst danach können sie verschiedene Aspekte der Zielkultur lernen. In Modul 8 auf der Seite 81 mit der Überschrift „Essen und Trinken“ gibt es beispielsweise eine Übung zu den Lebensmitteln, die von allen Menschen konsumiert werden. Hier wird gezeigt, dass die Menschen aus verschiedenen Kulturen ähnliche Lebensmittel verbrauchen. Dieser Übung folgt eine weitere Übung zu den Ess- und Trinkgewohnheiten, in der Informationen zu den Lebensmitteln vermittelt werden, die besonders für die deutsche Kultur spezifisch sind (siehe Abb. 44).

Abb 44

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Essgewohnheiten in Deutschland

8.1 Essgewohnheiten

1. Essgewohnheiten in Deutschland

a Welche Speisen hören Sie? Kreuzen Sie an.

☐ Löwenzahnsalat	☐ Brezel	☐ Lübecker Marzipan	☐ Wiener Schnitzel
☐ Pizza	☐ Taco	☐ Berliner	☐ Sibirische Pelmeni
☐ Quarkkeulchen	☐ Spagetti	☐ Hamburger	☐ Frankfurter grüne Soße

Wie Kordes in seinem Beitrag zu Wort bringt, enthält auch das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ nur wenige Inhalte, die Schockerfahrungen im Zusammenhang des interkulturellen Lernens thematisieren (siehe Abb. 45).

Abb 45

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Essgewohnheiten Auf Der Welt

2. Essgewohnheiten auf der Welt

a Lesen Sie die Texte und ordnen Sie sie den Bildern zu.

Frittierte Heuschrecken und Insekten isst man in Kambodscha, Thailand oder in China. Sie schmecken wie Chips. 	Wasser- und Klapperschlange isst man nicht nur in China und Thailand, man grillt sie auch in einigen Teilen der USA. Ihr Geschmack ist wie der Aalfisch. 
Froschschenkel isst man in Frankreich. Dort ist Froschschenkelsuppe sehr populär und eine beliebte Delikatesse. Die Froschschenkelsuppe bereitet man meist mit viel Knoblauch zu. 	Das Kängurufleisch isst man nicht nur in Australien. Man isst es auch in anderen europäischen Ländern. 

Der Text in Abbildung 45 befasst sich mit den Essgewohnheiten von verschiedenen Kulturen. In diesem Text wird über den Konsum von gebratenen Heuschrecken und Insekten in Ländern wie China, Thailand und Kambodscha, die sehr beliebte Knoblauchfrosch-Bein-Suppe in Frankreich, die oft bevorzugte Klapperschlange in China, Thailand und auch einigen Regionen Amerikas, das Kängurufleisch in manchen europäischen Ländern sowie in Australien berichtet. Diese Informationen könnten bei türkischen Lernenden einen gewissen Schockeffekt auslösen, da die genannten Lebensmittel keinen Platz in der türkischen Esskultur haben. Türkische Lernende, die diesen Text lesen, werden wahrscheinlich sehr überrascht sein, wenn sie über keine Vorkenntnisse verfügen. Auf diese Art und Weise könnten sie sich von üblichen Denkmustern lösen und interkulturelle Unterschiede besser verstehen. Der Text könnte in diesem Sinne einen Ausgangspunkt für die von Kordes vorgeschlagene Vorgehensweise sein.

Die Frage, ob das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ statistische Informationen und Tabellen enthält, wird mit der Feststellung beantwortet, dass in dem Lehrwerk nur eine einzige statistische Tabelle vorhanden ist (siehe Abb. 46).

Abb 46

Schülerbuch- Deutsch Macht Spaß-Klimatabelle Belek (Türkei)

b Hören Sie den Dialog und kreuzen Sie die entsprechenden Temperaturen an. 

► KLIMATABELLE BELEK (TÜRKEI)

	Jan	Feb	März	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez
Maximale Temperatur	15°	17°	19°	21°	26°	30°	34°	35°	32°	26°	20°	17°
Minimale Temperatur	6°	7°	9°	10°	14°	19°	21°	23°	19°	14°	9°	8°
Sonnenstunden	4h	6h	7h	8h	10h	11h	12h	12h	10h	8h	6h	5h
Wassertemperatur	16°	16°	17°	18°	20°	23°	26°	27°	25°	23°	21°	17°
Regentage	14	11	8	6	5	2	0	0	1	6	10	12

c Lesen Sie die Texte und die Klimatabelle noch einmal. Beantworten Sie die Fragen.

1. Wann will die Familie in die Türkei reisen?
2. Seit wann wohnt Zitronen in Belek?
3. Wie viel Grad ist es im Januar in Belek?
4. Wie viel Grad ist es im August in Belek?
5. Wann ist die Wassertemperatur 20 Grad in Belek?
6. Wie viel Grad ist es im Winter in Belek?

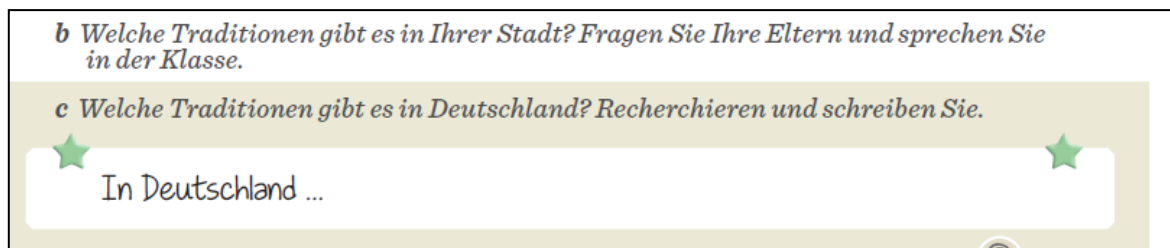
Die Tabelle 46 in Modul 4 mit der Überschrift „Urlaub und Reisen“ veranschaulicht Monat für Monat die Wetterbedingungen, die Meerestemperatur und die Anzahl der Regentage in Belek/ Antalya. Das Modul 4 behandelt das Thema „Urlaubsorte“ in Deutschland und in der Türkei. In diesem Modul sind verschiedene Sehenswürdigkeiten aus Deutschland und Ferienorte in der Türkei zu finden. So werden Lernende in einer Arbeitsanweisung darum gebeten, sich über sehenswerte Orte in Deutschland zu informieren und die touristischen Schönheiten ihres Landes zu berücksichtigen. Belek ist bekanntlich ein sehr beliebtes Urlaubsziel der deutschen Touristen. In dieser Übung können die Lernenden über ein bekanntes Touristenziel in ihrem Heimatland sprechen. Auf diese Art und Weise können die Schüler die Fähigkeit erwerben, in einer interkulturellen Begegnung mit einem deutschen Staatsbürger über ihr Land zu sprechen.

Im Rahmen der Fragestellung, ob Lernende in diesem Lehrwerk zur Teilnahme an interdisziplinären Projekten ermutigt werden oder nicht, ist festzustellen, dass das Wort „Projekt“ zwar nicht explizit erwähnt wird, jedoch einige handlungsorientierte Aktivitäten in dem Lehrwerk vorhanden sind. Zum Beispiel werden die Lernenden in der Übung im 5. Modul auf Seite 67 unter der Überschrift „Traditionen“ darum gebeten, nach den Traditionen

in ihrer eigenen Stadt und in Deutschland zu recherchieren und darüber einen Text zu schreiben (siehe Abb. 47).

Abb 47

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Recherche Auf Traditionen



b Welche Traditionen gibt es in Ihrer Stadt? Fragen Sie Ihre Eltern und sprechen Sie in der Klasse.

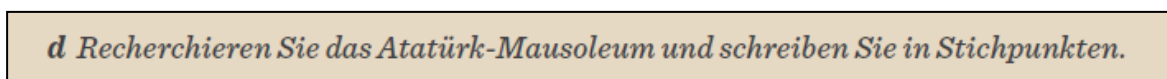
c Welche Traditionen gibt es in Deutschland? Recherchieren und schreiben Sie.

★ In Deutschland ... ★

In einer weiteren Übung auf der „Atatürksseite“ am Ende des Lehrwerks werden die Schüler darum gebeten, über „Anıtkabir“ (Grabdenkmal des Staatsgründers Atatürk) zu recherchieren und die gesammelten Informationen stichpunktartig aufzuschreiben (siehe Abb. 48).

Abb 48

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Die Recherche Auf Dem Atatürk Mausoleum



d Recherchieren Sie das Atatürk-Mausoleum und schreiben Sie in Stichpunkten.

In Bezug auf die Frage, ob das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Lernende auf ein Auslandsaufenthalt vorbereitet oder nicht, kann festgestellt werden, dass das Lehrwerk keine Inhalte oder Übungen enthält, die diesem Zweck dienen könnten.

Lernziele

Aus Analyse geht hervor, dass das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Inhalte enthält, die für das interkulturelle Lernen geeignet sind. Jedoch kann auch angemerkt werden, dass in dem Lehrwerk dem Erwerb von kommunikativen Kompetenzen im Vergleich zu dem von interkulturellen Kompetenzen Priorität eingeräumt wird.

Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks deutet darauf hin, dass das Lehrwerk in Übereinstimmung mit dem interkulturellen kommunikativen Ansatz konzipiert ist. Die Module

4 „Urlaub und Reisen“, 6 „Reisen“, 7 „Länder und Städte“ und 8 „Essen und Getränke“ umfassen Inhalte, die für das interkulturelle Lernen geeignet sind. Im Umfang des gesamten Lehrwerks überwiegen jedoch Inhalte und Übungen zum Erwerb der kommunikativen Kompetenz.

Abb. 49

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Inhaltsverzeichnis-Modul 6 -und 7

MODUL 6	Seite	Kommunikation ▪ über Sitten und Bräuche sprechen ▪ über traditionelle Gerichte und Kleidungen sprechen ▪ Tiernamen nennen ▪ über zwischenmenschliche Beziehungen sprechen Grammatik ▪ Possessivpronomen im Akkusativ ▪ Perfekt mit schwachen und starken Verben ▪ Präposition: nach
TRADITIONEN	61	
6.1 Auf dem Bauernhof	62	
6.2 Mein Lieblingstier	65	
6.3 Sitten und Bräuche	67	
Was haben wir gelernt?	70	
MODUL 7	Seite	Kommunikation ▪ Orte und Richtungen angeben ▪ um Auskunft bitten ▪ einen Weg beschreiben Grammatik ▪ Possessivpronomen im Dativ ▪ Präpositionen mit Akkusativ: durch, entlang, um nach rechts, nach links, geradeaus, entlang ▪ Präposition: zu
LÄNDER UND STÄDTE	71	
7.1 Die Weltkarte	72	
7.2 Am Bahnhof	74	
7.3 In der Stadt	77	
Was haben wir gelernt?	80	

Wie der Abbildung 49 zu entnehmen ist, erscheint der Begriff „Kommunikation“ eindeutig als Lernziel auf den einzelnen Moduleinstiegsseiten. Kommunikation ist eines der Hauptziele beim Erlernen einer Fremdsprache. Aus diesem Grund ist es wichtig, kommunikative Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu erwerben. Mit dem interkulturellen Ansatz ist der Erwerb von interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen in den Vordergrund gerückt. Aus der Lehrwerkanalyse geht hervor, dass das Lehrwerk zwar Inhalte zum interkulturelle Lernen enthält, jedoch der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen stärker betont wird.

Überprüfung interkulturellen Lernens

Obwohl das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ entsprechende Inhalte zum interkulturellen Lernen enthält, ist ihre Anzahl jedoch nicht sehr hoch. Die Inhalte in Modul 4 „Urlaub und Reisen“, Modul 6 „Traditionen“, Modul 7 „Länder und Städte“ und Modul 8 „Essen und Getränke“ sind für die Förderung des interkulturellen Lernens und der Verhaltensflexibilität geeignet.

Obwohl das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Inhalte zum interkulturellen Lernen aufweist, ist der Zusammenhang zwischen dem interkulturellem Lernen und dem Alltagsleben der Lernenden nicht klar zu erkennen. Auf der Basis dieser Inhalte, die sich gut für eine Umsetzung des interkulturellen Lernkonzepts eignen, können Lernende jedoch flexible Perspektiven und Verhaltensweisen gegenüber fremden Kulturen entwickeln und diese in ihrem alltäglichen Leben widerspiegeln.

Weiterhin wurde festgestellt, dass das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ keine entsprechenden Inhalte zur Überprüfung interkulturellen Lernens enthält.

Fiktionale Literatur

Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ enthält keine literarischen Texte. Die im Lehrwerk verwendeten Texte setzen sich im Wesentlichen aus Sach- und Gebrauchstexten zusammen.

Europa

Die Begriffe „Europäische Union“, „Unionsbürgerschaft“ und „Europäische Kultur“ werden in dem Lehrwerk nicht erwähnt. Die Thematisierung des Begriffs „Europa“ beschränkt sich auf die Sehenswürdigkeiten einiger europäischer Städte (siehe Abb. 50) und einer Veranschaulichung der europäischen Länder einer Landkarte.

Abb 50

Schülerbuch-Deutsch Macht Spaß-Eine Weltreise

1. Eine Weltreise
a Welches Land fehlt auf der Landkarte? Lesen Sie den Text und sagen Sie.



Hallo! Ich heiße Heike. Mein Hobby ist Reisen.

Ich bin neugierig auf die historischen Werke. Im vorigen Sommer war ich in Brasilien und habe dort viele Städte gesehen. In diesem Sommer habe ich eine Europatour gemacht. Zuerst bin ich nach Spanien gefahren und habe viele historische Werke gesehen. Besonders war Alhambra (Palast bei Granada) sehenswert. In Spanien ist auch der Flamenco sehr berühmt. Dann bin ich nach Frankreich gefahren. Dort bin ich eine Woche geblieben. In Paris habe ich auf dem Eiffelturm viele Fotos gemacht. Danach bin ich nach Italien gereist. Da habe ich den Pisaturm gesehen und regionale Gerichte gegessen. Von dort bin ich nach Bosnien-Herzegowina gefahren. Die Brücke von Mostar hat mir sehr gefallen. Diese Brücke ist das Wahrzeichen von Bosnien-Herzegowina. Zum Schluss bin ich nach Albanien gefahren. Die Steinhäuser von Gjirokastra und albanische Trilece waren wunderschön. Ich hatte viel Spaß. Nächstes Jahr will ich in die Türkei reisen. Dort möchte ich Kappadokien und das Ihlara Tal sehen.

Ferner ist festzustellen, dass das Lehrwerk keine entsprechenden Inhalte zum „europäischen Sprachportfolio“ enthält.

Vergleich der Ergebnisse aus den Analysen der Lehrwerke

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Ergebnisse der Lehrwerkanalysen in Bezug auf den Kriterienkatalog von Renges zum interkulturellen Lernen verglichen.

Einleitende Aspekte.

Da beide Lehrwerke kein Vorwort enthalten, wird das interkulturelle Lernen begrifflich in die Konzeptbeschreibung der Lehrwerke nicht aufgenommen. In den einzelnen Lehrwerkanalysen sind auf den Einstiegsseiten der beiden Lehrwerke keine methodisch-didaktischen Hinweise zum interkulturellen Lernen zu finden.

Bei der Untersuchung der Fotos in den analysierten Lehrwerken kann festgestellt werden, dass das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ viele Fotos mit multikulturellen Merkmalen enthält, in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ jedoch deutlich weniger Fotos mit multikulturellen Merkmalen aufzuweisen sind. Beide Lehrwerke präsentieren zahlreiche Fotos aus der Ausgangskultur Türkei und der Zielkultur Deutschland.

Weiterhin wurden beide Lehrwerke von einem türkischen Autorenteam verfasst, die vom Bildungsministerium amtlich ernannt wurde. Diese Kommission weist somit keine multikulturellen Eigenschaften auf.

Sprache

Aus den Analysen geht hervor, dass sich beide Lehrwerke an der Standardsprache des Deutschen orientieren.

Die Sprache des Lehrwerks „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ist mit Ausnahme einiger türkischer Wörter und kurzer türkischer Sätze vollständig mit der deutschen Sprache begrenzt. Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ enthält jedoch auf der Wortliste die entsprechenden Bedeutungen der Vokabeln in der Muttersprache. Auch die Liste der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben ist mit der jeweiligen Bedeutung in der Muttersprache versehen.

Eine Analyse in Bezug auf die Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts in den Lehrwerken zeigte, dass das Thema „Mehrsprachigkeit“ in „Mein Schlüssel zu Deutsch“ unter einem gesonderten Titel behandelt wird. Dagegen können im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ keine Beispiele in dieser Richtung angeführt werden.

Beide Lehrwerke weisen keine entsprechenden Inhalte für das Tandemlernen auf, das Möglichkeiten für partnerschaftliches und autonomes interkulturelles Lernen bietet.

Inhalte

Das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ vermittelt verschiedene kulturelle Merkmale der DACHL-Länder, deren Einwohner und enthält auch geografische Angaben über die deutschsprachigen Länder. Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ jedoch enthält lediglich eine Landkarte, auf der die DACHL-Länder abgebildet sind.

Aus den Lehrwerkanalysen lässt sich der Schluss ziehen, dass in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ die kulturelle Vielfalt der deutschsprachigen Länder berücksichtigt wird. In dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ wird jedoch nur von der

österreichischen Kultur berichtet und ist mit der Thematisierung des österreichischen „Schnitzels“ und spezifischer Begrüßungsformeln für dieses Land begrenzt.

Beide Bücher enthalten keine Inhalte und Übungen zu interkulturellen Konfliktsituationen und deren Umgang, die eigentlich im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen sehr wichtig wären.

Sowohl das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ als auch das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ enthalten Auskünfte über Sehenswürdigkeiten und kulturelle Merkmale anderer Länder als des deutschsprachigen Raums. Auch wird der Vergleich verschiedener Kulturen in den Lehrwerken gefördert. Allerdings kann jedoch geschlossen werden, dass die Anzahl solcher Inhalte in „Deutsch Macht Spaß“ von der Anzahl her begrenzt ist.

In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ wird das Thema „Stereotypen und Klischees“ behandelt und es wird erklärt, dass Klischees nicht immer der Realität entsprechen. Im Gegensatz dazu wird in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ das Thema „Stereotypen und Klischees“ nicht thematisiert. Wie in der Analyse des Lehrwerks „Deutsch Macht Spaß“ schon erläutert wurde, weist das Lehrwerk einige Inhalte auf, die als Klischees eingestuft werden könnten.

Die Inhalte beider Lehrwerke fördern den Vergleich der Eigenkultur mit der Zielkultur. Darüber hinaus sind auch weitere Inhalte zum Vergleich verschiedener Kulturen miteinander vorzufinden. Es wurde jedoch festgestellt, dass solche Inhalte in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ weniger vertreten sind.

Bei der Bewertung der analysierten Lehrwerke hinsichtlich der sozialen und kulturellen Rolle von Frauen wurde festgestellt, dass Frauen und Männer in beiden Lehrwerken gleichermaßen vertreten sind. Frauen erhalten keine Klischeerollen wie nur „Hausfrau“ oder „Lehrerin“. In beiden Lehrwerken werden zahlreiche Frauen aus verschiedenen Kulturkreisen vorgestellt. Jedoch kann angemerkt werden, dass in dem

Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ eher Frauen aus der türkischen und deutschen Kultur überwiegen.

Methoden

In den beiden Lehrwerken „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ sind Beispiele für das von Seletzky beschriebene Stufenmodell vorhanden, die sich für eine schrittweise Verwirklichung des interkulturellen Lernens eignen könnten.

Des Weiteren kann in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ ein Beispiel für die Verwirklichung des interkulturellen Lernens durch Schockerfahrungen angeführt werden. Dem anderen Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ist jedoch ein Inhalt dieser Art nicht nachzuweisen.

Beide Lehrwerke enthalten statistische Informationen und Tabellen, wobei in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ nur eine statistische Tabelle vorzufinden ist.

Obwohl in den analysierten Lehrwerken der Begriff „Projekt“ nicht eindeutig erwähnt wird, kann der Schluss gezogen werden, dass Lernende dazu ermutigt werden, einzeln oder in Gruppen zu arbeiten. Ferner lässt sich aus den Analysen ableiten, dass in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ Aufgaben, die in Einzel- oder Gruppenarbeiten durchgeführt werden sollen, überwiegen. Dies kann zweifellos auf die Niveaustufe (B1.1) des Lehrwerks zurückgeführt werden.

Während das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ den Lernenden Inhalte und Übungen zur Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt bereitstellt, konnten im zweiten Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ solche Inhalte nicht nachgewiesen werden.

Lernziele

Werden die Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ auf den Aspekt hin untersucht, ob interkulturelle Kompetenzen kommunikative Kompetenzen ersetzen, zeigt sich, dass interkulturelle Kompetenzen kommunikative Kompetenzen nur in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ ersetzen. Für das Lehrwerk „Deutsch Macht

Spaß“ kann festgestellt werden, dass kommunikative Kompetenzen das übergeordnete Ziel in diesem Lehrwerk sind.

Überprüfung interkulturellen Lernens

Die Inhalte der analysierten Lehrwerke in Bezug auf eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens, sind für Lernende geeignet. Sie schaffen auch die Basis dafür, eine gewisse Verhaltensflexibilität gegenüber dem Fremden zu entwickeln. Jedoch sei an dieser nochmals angemerkt, dass die Anzahl solcher Inhalte im Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ nicht sehr hoch ist.

In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ wird auf das interkulturelle Lernen großen Wert gelegt und die Beziehung zwischen dem interkulturellem Lernen und Alltagsleben der Lernenden verdeutlicht.

In dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ allerdings ist der Zusammenhang zwischen dem interkulturellem Lernen und dem Alltagsleben der Lernenden nicht deutlich zu erkennen, auch wenn das Lehrwerk Inhalte zum interkulturellen Lernen aufweisen mag.

Fiktionale Literatur

Die Texte in den Lehrwerken „Mein Schlüssel Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ setzen sich im Grunde aus Sach- und Gebrauchstexten zusammen. Beide Lehrwerke enthalten keine literarischen Texte oder Auszüge.

Europa

Aus den Lehrwerkanalysen geht hervor, dass die beiden Lehrwerke keine Themen wie „europäische Kultur“, „Unionsbürgerschaft“ und „Europäische Union“ enthalten. Das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ präsentiert typische Merkmale von Einwohnern einiger europäischer Länder, kulturelle Merkmale der deutschsprachigen Länder und die Sehenswürdigkeiten von europäischen Metropolstädten. Davon ausgehend kann der Schluss gefasst werden, dass das Thema „Europa“ in diesem Lehrwerk behandelt wird. Das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ thematisiert lediglich die Sehenswürdigkeiten einiger

europäischer Städte sowie einige traditionelle Lebensmittel und Kleidungsstücke. Daneben werden einige europäische Länder auf einer Landkarte gezeigt.

Ferner lässt sich aus der Analyse ableiten, dass das europäische Sprachportfolio in beiden Lehrwerken nicht einbezogen wird.

Das Interkulturelle Lehr-und Lernpotential der Lehrwerke "Mein Schlüssel zu Deutsch" und "Deutsch Macht Spaß" wird in Tabelle 2 in drei Stufen gruppiert dargestellt:



Tabelle 2

Das Interkulturelle Lehr-und Lernpotential in den Lehrwerken Mein Schlüssel zu Deutsch und Deutsch Macht Spaß

		Mein Schlüssel zu Deutsch			Deutsch Macht Spaß		
		Ja	Nein	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise
A1	Einleitende Aspekte						
1.	Wird im Vorwort der Bücher das interkulturelle Lernen explizit angesprochen?		✓			✓	
	Gibt es methodisch-didaktische Hinweise?		✓			✓	
2.	Sind die Fotos der Bücher multikulturell?	✓					✓
	Welche Funktion haben sie?	<i>Es wurde in der Lehrwerkanalyse ausführlich erläutert.</i>					
3.	Sind die Autoren der Text multikulturell?		✓			✓	
A2	Sprache						
4.	Welche Varietät des Deutschen wird den Texten zugrunde gelegt?	Die Standardsprache des Deutschen			Die Standardsprache des Deutschen		
5.	Werden neben dem Deutschen weitere Sprachen verwendet?			✓	✓		
6.	Gibt es Beispiele für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik?	✓				✓	

Mein Schlüssel zu Deutsch			Deutsch Macht Spaß			
	Ja	Nein	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise
7. Wird interkulturelles Lernen auch auf die multikulturelle Zusammensetzung von Schülern im Klassenzimmer bezogen?		✓			✓	
8. Wird zum Tandemlernen angeregt?		✓			✓	
A3 Inhalte						
9. Welche Informationen über deutschsprachige Länder werden vermittelt?	Die kulturellen Merkmale der DACHL Länder, deren Einwohner und geographische Angaben über deutschsprachigen Länder					Das Lehrwerk enthält nur eine Landkarte auf der die DACHL Länder abgebildet
10. Wird auf intrakulturelle Variation verwiesen?	✓					✓
Wird die Vielfalt der deutschsprachigen Länder berücksichtigt?	✓					✓
11. Werden auch Probleme und interkultureller Konfliktsituationen angesprochen?		✓			✓	
12. Welche Informationen über weitere, nicht deutschsprachige Länder werden vermittelt?	Die Auskünfte über Sehenswürdigkeiten und kulturelle Merkmale anderer Länder				Es weist keine Inhalte solcher Art auf.	
13. Fallen stereotype Darstellungsweise auf? Wie wird in den Büchern damit umgegangen?		✓	Es wird erklärt, dass Klischees nicht immer der Realität entsprechen			✓

	Mein Schlüssel zu Deutsch			Deutsch Macht Spaß		
	Ja	Nein	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise
14. Werden Ziel –und Eigenkultur kontrastiert?	✓					✓
Werden die Lernenden zum Vergleich mit dem eigenen Land angeleitet?	✓					✓
15. Wird der Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen angeregt?	✓					✓
16. Welche Bedeutung spielt die Rolle der Frau?	Frauen und Männer sind gleichermaßen vertreten			Frauen und Männer sind gleichermaßen vertreten		
Werden Frauen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen präsentiert?	✓			✓		
A4 Methoden						
17. Werden die Schüler im Sinne Selektzyks stufenweise mit interkulturellen Lerninhalten vertraut gemacht oder gibt es Schockerfahrungen nach Kordes?	✓	✓		✓	✓	
18. Gibt es Statistiken? Welche Themen decken sie ab und wie wird damit umgegangen?	✓	Es wurde in der Lehrwerkanalyse ausführlich erläutert.				✓
19. Regen die Schulbücher zu fachübergreifenden Projekten an, bei denen die deutsche Sprache Unterrichtssprache ist?	✓				✓	
20. Gibt es Einleitungen zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts?	✓				✓	
A5 Lernziele						
21. Hat die interkulturelle Kompetenz die kommunikative Kompetenz verdrängt?	✓				✓	

			Mein Schlüssel zu Deutsch			Deutsch Macht Spaß		
			Ja	Nein	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise
A6	Überprüfung interkulturellen Lernens							
	22. Wird die Verhaltensflexibilität gefördert?		✓					✓
	23. Wird die Relevanz interkulturellen Lernens für den Alltag der Lernenden deutlich gemacht?		✓				✓	
	24. Werden Formen der Überprüfung interkulturellen Lernens vorgeschlagen?			✓			✓	
A7	Fiktionale Literatur		<i>Beide Lehrwerke enthalten keine literarische Texte oder Auszüge daher wurden die Fragen von 25 bis 31 nicht beantwortet.</i>					
	25. Wie ist das Personal zu charakterisieren?							
	26. Wie wird mit kontextuellem Wissen der Schüler umgegangen? Wird vor oder nach dem Lesen von fiktionaler Literatur landeskundliches Wissen bereitgestellt?							
	27. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen?							
	28. Gibt es Beispiele für Minoritätenliteratur?							
	29. Gibt es Beispiele für koloniale und postkoloniale Literatur?							
	30. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Minderheits- und Mehrheitskultur?							
	31. Welche Methoden werden im Zusammenhang mit fiktionaler Literatur verwendet?							
A8	Europa							
	32. Wird das Thema Europa in den Büchern behandelt?		✓					✓

	Mein Schlüssel zu Deutsch			Deutsch Macht Spaß		
	Ja	Nein	Teilweise	Ja	Nein	Teilweise
33. Gibt es Anleitungen zum Umgang mit dem Europäischen Sprachenportfolio?		✓			✓	

Untersuchung der interkulturellen Sensibilität von Deutschlehrern

Reliabilitätsanalyse der Skala zur interkulturellen Sensibilität

Eines der am häufigsten verwendeten Verfahren zur Bewertung der internen Konsistenz ist Cronbachs- Alpha (α) und variiert zwischen 0 und 1. Liegt der Wert im Bereich $0,00 < 0,40$, ist die interne Konsistenz unzuverlässig. Im Bereich $0,40 < 0,60$ liegt eine niedrige Zuverlässigkeit für die interne Konsistenz vor. Während ein Wert im Bereich von $0,60 < 0,80$ auf eine sehr zuverlässige interne Konsistenz hindeutet, gelten Werte im Bereich von $0,80 < 1,00$ als hochzuverlässig. (Tavşancıl, 2005).

Tabelle 3

Reliabilitätsanalyse

	Anzahl der Substanz	Cronbachs- Alpha
Interkulturelle Sensibilitätsskala	23	0,785

Tabelle 3 zeigt das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse und deutet mit einem Cronbachs- Alpha- Wert von $\alpha = 0,785$ auf eine recht zuverlässige interne Konsistenz hin.

Ergebnisanalyse des Fragebogens zur interkulturellen Sensibilität

Tabelle 4

Demografische Informationen

		N	%
Geschlecht	Frau	63	70,0
	Mann	27	30,0
Alter	21-29 Jahre	10	11,1
	30-39 Jahre	26	28,9
	40 Jahre und älter	54	60,0
Abschluss	Fakultät für	55	61,1

Erziehungswissenschaften			
	Fakultät für	33	36,7
	Naturwissenschaften und Literatur		
	Fakultät für Sprache, Geschichte		
	und Geographie	2	2,2
Berufserfahrung	0-5 Jahre	14	15,6
	6-10 Jahre	18	20,0
	11-20 Jahre	12	13,3
	21 Jahre und länger	46	51,1
Auslandsaufenthalt (mehr als drei Monate)	Ja	65	72,2
	Nein	25	27,8
Freunde aus verschiedenen Ländern bzw. Kulturen	Ja	70	77,8
	Nein	20	22,2
Teilnahme an Seminaren mit dem Themenschwerpunkt „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kommunikation“ oder „interkulturelle Kompetenz“	Ja	40	44,4
	Nein	50	55,6

Tabelle 4 verdeutlicht die persönlichen Angaben der Teilnehmer. Demnach sind 70 % der Teilnehmer weiblich und 30 % männlich. 60 % der Teilnehmer sind 40 Jahre oder älter. 61,1 % der Befragten sind Absolventen der Fakultät für Erziehungswissenschaften. 20 % der Teilnehmer sind seit 6-10 Jahren als DaF- Lehrer tätig. 82,2 % der Teilnehmer haben sich länger als drei Monate im Ausland aufgehalten. 77,8 % der Befragten geben an, dass sie Freunde aus verschiedenen Ländern/Kulturen haben und 55,6 % der Teilnehmer führen an, dass sie ein Seminar mit dem Themenschwerpunkt „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kommunikation“ oder „interkulturelle Kompetenzen“ besucht haben.

Tabelle 5*Deskriptive Statistik*

	MW. (Mittelwert)	SD. (Standardabweichung)	min.	max.	Schiefe	Kurtosis
Interkulturelle Sensibilitätsskala	91,84	7,583	72	107	-0,134	-0,427

Ferner wurden Schiefe- und Kurtosis-Werte berechnet, um das Maß der Abweichung von der Normalverteilung zu bestimmen. Tabelle 4 verdeutlicht, dass die aus der Skala zwischen +3 und -3 erhaltenen Schiefe- und Kurtosis-Werte als ausreichend für eine Normalverteilung gelten (Groeneveld & Meeden, 1984; De Carlo, 1997). Da die Skala auf eine Normalverteilung hindeutet, wurden bei der Analyse parametrische Methoden bevorzugt.

Auf der interkulturellen Sensibilitätsskala sind maximal 115 Punkte zu erreichen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse in der obigen Tabelle 5, ist zu entnehmen, dass die Lehrer im Durchschnitt eine Punktzahl von 91,84 Punkten erreichten. Ausgehend davon lässt sich festhalten, dass das Niveau der interkulturellen Sensibilität von DaF- Lehrern, die an staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, als recht gut eingestuft werden kann. Demgemäß wird Hypothese 2 (*Die Lehrkräfte, die die regionalen DaF- Lehrwerke als kurstragendes Lehrwerk im Unterricht verwenden, verfügen über interkulturelle Sensibilität*) verifiziert.

Tabelle 6*Vergleich Der Werte Nach Dem Geschlecht Der Teilnehmer*

	Frau		Mann		T	p
	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	91,98	7,16	91,52	8,63	0,266	0,791

Tabelle 6 liefert Informationen über die Ergebnisse des t- Tests für unverbundene Stichproben nach dem Geschlecht der Teilnehmer. Die Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen in Bezug auf den Wert der interkulturellen Sensibilitätsskala nachgewiesen werden können ($p>0,05$).

Tabelle 7

Vergleich Der Werte Nach Dem Alter Der Teilnehmer

	21-29 Jahre		30-39 Jahre		40 Jahre und älter		F	P
	MW.	SD.	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	93,60	6,65	93,23	7,47	90,85	7,76	1,170	0,315

Der Tabelle 7 ist die Varianzanalyse (ANOVA) der Skalenwerte nach dem Alter der Teilnehmer zu entnehmen. Die Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilitätsskala nachgewiesen werden können ($p>0,05$).

Tabelle 8

Vergleich Der Skalenwerte In Bezug Auf Den Abschluss Der Teilnehmer

	Fakultät für Erziehungswissen- schaften		Fakultät für Naturwissenschaften und Literatur		Fakultät für Sprache, Geschichte und Geographie		F	P
	MW.	SD.	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitäts- skala	91,40	7,46	92,27	7,90	97,00	7,07	0,604	0,549

Tabelle 8 gibt Auskunft über die Varianzanalyse (ANOVA) der Skalenwerte in Bezug auf den Studienabschluss der Teilnehmer. Ergebnisse der Analyse deuten darauf hin, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilitätsskala nachgewiesen werden können ($p>0,05$).

Tabelle 9

Vergleich Der Skalenwerte Der Teilnehmer Nach Ihrer Berufserfahrung

	0-5 Jahre		6-10 Jahre		11-20 Jahre		21 Jahre und älter		F	P
	MW.	SD.	MW.	SD.	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	93,07	6,59	92,67	7,49	92,67	7,99	90,93	7,91	0,452	0,717

Mit Tabelle 89 soll die Varianzanalyse (ANOVA) der Skalenwerte in Bezug auf die Berufserfahrung der Teilnehmer verdeutlicht werden. Die Ergebnisse der Analyse weisen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilitätsskala auf ($p>0,05$).

Tabelle 10

Vergleich Der Skalenwerte Nach Einem Auslandsaufenthalt Von Mehr Als Drei Monaten

	Ja		Nein		T	P
	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	92,20	7,50	90,92	7,87	0,715	0,476

Tabelle 10 verdeutlicht die t-Test Ergebnisse der Skalenwerte in Bezug auf einen Auslandsaufenthalt der Teilnehmer von mehr als drei Monaten. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die interkulturelle Sensibilitätsskala nachzuweisen sind ($p>0,05$).

Da der p-Wert 0,476 größer als 0,05 ist, wird Hypothese 3 (*Das Auslandsaufenthalt beeinflusst der DaF- Lehrer den Grad ihrer interkulturellen Sensibilität*) zurückgewiesen.

Tabelle 11

Vergleich Der Skalenwerte Von Gruppen Mit Freunden Aus Verschiedenen Ländern/Kulturen

	Ja		Nein		T	P
	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	93,19	7,31	87,15	6,75	3,310	0,001*

Tabelle 11 zeigt die t-Test Ergebnisse der Skalenwerte in Bezug auf die Befreundung der Teilnehmer mit Menschen aus verschiedenen Ländern oder Kulturen. Aus den Ergebnissen der Analyse geht hervor, dass Teilnehmer, die Freunde aus verschiedenen Ländern/Kulturen haben, höhere Werte in der interkulturellen Sensibilitätsskala aufweisen.

Demgemäß wird Hypothese 4 (*Die Freundschaften mit Menschen aus verschiedenen Ländern oder Kulturen beeinflussen die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern*) verifiziert.

Tabelle 12

Vergleich Der Skalenwerte In Bezug Auf Teilnehmer Mit Teilnahme An Seminaren Zum Interkulturellen Lernen, Interkultureller Kommunikation oder Interkulturellen Kompetenzen

	Ja		Nein		T	P
	MW.	SD.	MW.	SD.		
Interkulturelle Sensibilitätsskala	93,55	7,31	90,48	7,59	1,938	0,056

Tabelle 12 zeigt die t-Test Ergebnisse der Skalenwerte in Bezug auf eine Teilnahme an Seminaren zum interkulturellem Lernen, interkultureller Kommunikation oder interkulturellen Kompetenzen. Aus der Analyse der Ergebnisse geht hervor, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, die an Seminaren mit diesen

Themenschwerpunkten teilgenommen haben, in Bezug auf die interkulturelle Sensibilitätsskala nachzuweisen sind ($p > 0,05$).

Da der p-Wert 0,056 größer als 0,05 ist, wird Hypothese 5 (*Die Teilnahme an Seminaren mit Themenschwerpunkten wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „interkulturelle Kommunikation“ wirkt sich auf die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern aus*) zurückgewiesen.



Teil 5

Fazit und Empfehlungen

Fazit

In dieser Studie wurden die zwei regional erstellten Lehrwerke „Deutsch Macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“, die an den staatlichen Gymnasien in der Türkei im DaF-Unterricht verwendet werden, anhand des von Renges entwickelten Kriterienkatalogs zum interkulturellen Lernen analysiert. Im Rahmen des Untersuchungsvorhabens wurden die beiden Lehrwerke daraufhin untersucht, ob sie sich für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens im schulischen DaF-Unterricht eignen.

Der Katalog von Renges umfasst für die Bewertung des interkulturellen Lernens insgesamt 33 Kriterien. Bei den zwei Lehrwerken „Deutsch Macht Spaß“ und „Mein Schlüssel zu Deutsch“ handelt es sich um regionale DaF-Lehrwerke, die in der Türkei von türkischen Autoren geschrieben und veröffentlicht wurden.

Im Vorwort der Lehrwerke sind keine methodisch-didaktischen Hinweise im Hinblick auf das interkulturelle Lernen zu finden. Beide Lehrwerke enthalten zahlreiche Abbildungen, die die Türkei und Deutschland darstellen. Während in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ multikulturelle Bilder vorhanden sind, sind dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ keine Bilder mit diesen Merkmalen nachzuweisen.

Die analysierten Lehrwerke enthalten keine Inhalte und Übungen, die für den Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen wichtig sind. Während in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ das Thema Stereotypen und Klischees thematisiert und auch vermittelt wird, dass solche Denkmuster falsch sein könnten, wird dieses Thema in „Deutsch Macht Spaß“ dagegen überhaupt nicht erwähnt. Ferner wurden in dem Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ einige Ausdrücke identifiziert, die als Klischees eingestuft werden könnten.

Beide Lehrwerke enthalten Inhalte, die zum Vergleich der Eigenkultur mit der Zielkultur anregen. Es wurde jedoch festgestellt, dass in dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu

Deutsch“ mehr Inhalte zu diesem Zweck vorhanden sind. In dem Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ wird das interkulturelle Lernen besonders berücksichtigt und eine Beziehung zwischen dem interkulturellen Lernen und dem Alltagsleben der Lernenden dargestellt. Obwohl das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Inhalte für interkulturelles Lernen enthält, ist die Beziehung zwischen dem interkulturellen Lernen und dem täglichen Leben der Lernenden nicht klar zu erkennen. Literarische Texte sind in beiden Lehrwerken nicht enthalten.

Das Untersuchungsvorhaben dieser Studie konzentriert sich im Wesentlichen auf die Fragestellung, ob die regionalen DaF- Lehrwerke, die an den staatlichen Gymnasien in der Türkei verwendet werden, sich für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens eignen. Im Rahmen dieser Fragestellung wurden anhand der von Renges vorgeschlagenen Kriterien zum interkulturellen Lernen zwei Lehrwerkanalysen durchgeführt. Die Analysen zeigten, dass das Lehrwerk „Mein Schlüssel zu Deutsch“ deutlich mehr Inhalte für das interkulturelle Lernen enthält und dem Erwerb von interkultureller Kompetenz mehr Bedeutung zugeschrieben wird. Obwohl das Lehrwerk „Deutsch Macht Spaß“ Inhalte zum interkulturellen Lernen enthält, lässt sich aus der Analyse die Schlussfolgerung ziehen, dass die Anzahl dieser nur gering ist und in diesem Lehrwerk dem Erwerb von interkultureller Kompetenzen weniger Bedeutung beigemessen wird.

Neben dieser Fragestellung spielte im Rahmen dieser Studie die interkulturelle Sensibilität der DaF- Lehrer, die diese Lehrwerke im schulischen Unterricht konkret einsetzen, eine zentrale Rolle, da der Lehrer selbst die Person ist, die die Bildungsprogramme umsetzt, die verwendeten Methoden und Techniken auswählt und gestaltet, die Lernumgebung schafft und das Lernen evaluiert (Polat, 2009, 15). In diesem Sinne übernimmt die Lehrperson eine sehr bedeutsame Rolle bei der Gestaltung der Persönlichkeitsentwicklung, der Entwicklung von Werturteilen und Einstellungen des Lernenden.

Zur Untersuchung der interkulturellen Sensibilität der DaF- Lehrer wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt.

Die durch den interkulturellen Sensibilitätsfragebogen erhobenen Daten wurden im Hinblick auf das Geschlecht, Alter, den Studienabschluss, die Berufserfahrung, mögliche Auslandsaufenthalte von mehr als drei Monaten, eventuelle Freundschaften aus anderen Kulturen/Ländern, Besuche von Seminaren zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kommunikation analysiert.

Es wurde festgestellt dass, das Geschlecht, Alter, der Studienabschluss und die Berufserfahrung keinen Einfluss auf die interkulturelle Sensibilität von DaF Lehrern ausüben.

Nach den Ergebnissen der Untersuchung haben sich die Mehrheit der Befragten länger als drei Monate im Ausland aufgehalten. Diese Lehrer haben eventuell im Rahmen von Weiterbildungsprogrammen oder touristischen Zwecken das Ausland besucht. Ferner können sich Auslandserfahrungen von DaF- Lehrern in der Türkei aus folgenden Umständen ergeben: Deutschlehrer können im Rahmen des Abkommens zwischen Deutschland und der Türkei bis zu 5 Jahren in Deutschland beauftragt werden, um Türkisch- und Kulturunterricht für türkische Lernende in Deutschland zu erteilen. Auf diese Weise können die Lehrer die deutsche Kultur in ihrer natürlichen Umgebung kennenlernen und durch den Vergleich mit der eigenen Kultur Verhaltensflexibilität gegenüber interkulturellen Unterschieden entwickeln.

Weiterhin haben in Deutschland geborene und aufgewachsene türkische Kinder aufgrund der Arbeitsbedingungen ihrer Familien die Möglichkeit, für ein Hochschulstudium in ihr Heimatland zurückzukehren und Deutschlehrer zu werden. Da Lehrkräfte mit diesem Hintergrund die deutsche Kultur seit vielen Jahren kennen, können sie schon früh die Fähigkeit entwickeln, flexibel auf die Unterschiede zwischen türkischer und deutscher Kultur zu reagieren.

In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass sich im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes der DaF- Lehrer von mehr oder weniger als drei Monaten keine

statistisch signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Ergebnisse der interkulturellen Sensibilitätsskala ergeben. Im Näheren hat dies zu bedeuten, dass der interkulturelle Sensibilitätsgrad derjenigen, die die Frage nach einem Auslandsaufenthalt von mehr als drei Monaten mit „Ja“ beantwortet haben und jener Teilnehmer, die diese Frage mit „Nein“ beantwortet haben, sehr nahe beieinander liegt. Dieses Ergebnis zeigt, dass der Faktor „sich länger als drei Monate im Ausland aufgehalten zu haben“, keinen Einfluss auf die interkulturelle Sensibilität der Lehrkräfte ausübt.

In der Befragung bringen die Mehrheit der Teilnehmer zu Wort, dass sie Freunde aus anderen Ländern oder Kulturen haben. Der Vergleich der Skalenwerte im Bezug dieses Rahmens stellte heraus, dass diejenigen, die Freunde aus verschiedenen Ländern/Kulturen haben, auch höhere Skalenwerte aufweisen. Dieses Ergebnis verdeutlicht die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation. Somit ist schlussfolgern, dass die interkulturelle Sensibilität von Lehrkräften, die mit Menschen aus anderen Kulturen oder Ländern kommunizieren, höher als von jenen ist, die keinen Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern oder Kulturen haben.

Dadurch, dass 70 von 90 DaF- Lehrern, die an der Umfrage teilnahmen angegeben haben, dass sie Freunde aus anderen Ländern oder Kulturen besitzen und durch das Ergebnis, dass die interkulturelle Sensibilität dieser Lehrer höher ist als die der Gruppe, die keine Freunde aus anderen Ländern oder Kulturen hat, ergibt sich, dass die Mehrheit der DaF- Lehrer, die an dieser Umfrage teilgenommen haben, eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation pflegt.

Des Weiteren gaben die Mehrheit der befragten Lehrkräfte in dieser Studie an, an einem interkulturellen Seminar noch nicht teilgenommen zu haben. Die Ergebnissen der Analyse stellen heraus, dass sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Werte in der interkulturellen Sensibilitätsskala von Lehrkräften, die ein Seminar zum interkulturellem Lernen, interkultureller Kommunikation oder interkulturellen Kompetenzen besucht haben und den Werten von jenen Lehrkräften aufweisen lassen, die Seminare

dieser Art nicht besucht haben. Somit lässt sich schlussfolgern, dass der Faktor „Teilnahme an einem interkulturellen Seminar“ keinen Einfluss auf das Niveau der interkulturellen Sensibilität ausübt.

Da in dieser Studie auf der interkulturellen Sensibilitätsskala maximal 115 Punkte zu erreichen sind und im Durchschnitt eine Punktzahl von 91,84 Punkten erreicht wurde, lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend festhalten, dass das Niveau der interkulturellen Sensibilität von DaF- Lehrern, die an staatlichen Gymnasien in Ankara tätig sind, als recht gut eingestuft werden kann.

Empfehlungen

Da durch die gesamte Arbeit hindurch Inhalte und Übungen zum interkulturellen Lernen in regionalen DaF-Lehrwerken im Zentrum der Diskussionen dieser Studie standen, kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass die dargestellten Ergebnisse die Aussage rechtfertigen, mehr Inhalte und Übungen im Kontext des interkulturellen Lernens in regionale DaF- Lehrwerke aufzunehmen und diese Inhalte und Übungen mit dem Alltag der Schüler zu verknüpfen. Geht man von dem Gedanken aus, dass das Erlernen einer Sprache auch immer mit der jeweiligen Kultur eng verbunden ist, sollte nicht die Vermittlung von Faktenwissen, sondern eher das Ziel, interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten zu erwerben, die praktischen Nutzen in interkulturellen Begegnungen bringen, den Vorrang im Fremdsprachenunterricht haben.

Regionale DaF- Lehrwerke sollten somit ausreichend Bilder und Inhalte enthalten, die nicht nur die Zielkultur, sondern auch Eigenschaften und Merkmale verschiedener anderer Länder und Kulturen im Sinne einer ausgeprägten Inter- und Multikulturalität repräsentieren. Damit könnte die Grundlage für die Erziehung von Menschen geschaffen werden, die die Welt aus einer universellen Perspektive betrachten, Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen zeigen, aber auch die eigene Kultur schützen und am Leben erhalten.

Ferner sollten DaF- Lehrwerke reichhaltige Inhalte und Übungen für mögliche interkulturelle Konfliktsituationen und deren Bewältigung enthalten, da Lernende dadurch die Gelegenheit zum Erwerb interkultureller Kompetenzen erhalten, die es ihnen ermöglichen, in Konfliktsituationen angemessen zu handeln und solche erfolgreich zu bewältigen.

Stereotypen und Klischees sollten in Fremdsprachenlehrwerken möglichst vermieden werden und es sollte anhand von Beispielen und Übungen den Lernenden vermittelt werden, dass solche Denkmuster falsch sind.

Weiterhin sollten literarische Texte bzw. Auszüge wie Märchen, Erzählungen, Gedichte und Lieder in Fremdsprachenlehrwerke integriert werden, da literarische Texte dem Lernenden gute Möglichkeit bieten, die Zielsprache mit den spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Kultur näher kennenzulernen.

Die Ergebnisse der Umfrage in dieser Studie deuten darauf hin, dass DaF- Lehrer dazu motiviert werden sollten, an Seminaren, Konferenzen und Projekten mit dem Themenschwerpunkt interkulturelle Kommunikation teilzunehmen und ferner in diesem Sinne auch institutionell unterstützt werden sollten. Zu empfehlen wäre auch bei der Planung von verschiedenen Seminaren für DaF- Lehrer die Berücksichtigung von interkulturellen Aspekten wie interkulturelle Kommunikation, Interaktion und Sensibilität.

Wie viele andere wissenschaftliche Studien auch, wurde diese Studie im Umfang des Untersuchungsvorhabens mit einem bestimmten Sample eingeschränkt. Um zu untersuchen, ob die regionalen DaF- Lehrwerke sich für eine erfolgreiche Umsetzung des interkulturellen Lernens eignen, wurden bestimmte Niveaustufen der an den staatlichen Gymnasien im schulischen DaF- Unterricht verwendeten Lehrwerke „Mein Schlüssel zu Deutsch“ und „Deutsch Macht Spaß“ als Stichproben ausgewählt. In zukünftigen Studien könnten auch andere regionale DaF- Lehrwerke, die in öffentlichen Schulen in der Türkei im DaF- Unterricht verwendet werden, einbezogen werden.

Um die interkulturelle Sensibilität von DaF- Lehrern zu untersuchen, wurden in dieser Studie die dazu notwendigen Daten gesammelt. Diese Daten beziehen sich jedoch nur auf DaF- Lehrer, die an öffentlichen Schulen in Ankara tätig sind, und sind aus diesem Grunde nur in begrenztem Maße zu verallgemeinern. In diesem Sinne könnte zu unterschiedlicheren und verallgemeinerbaren Ergebnissen in zukünftigen Studien angeregt werden, die auch öffentliche Schulen weiterer Regionen der Türkei umfassen.



Literaturverzeichnis

- Abdalla, H. (2011). *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz*. (Unveröffentlichte Doktorarbeit). Ruhr Universität Bochum, Bochum.
- Altmayer, C. (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. *Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 1*, 124-140.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Auernheimer, G. (Ed.). (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer-Verlag.
- Bakratheva, V. (2009). *Interkulturelle Kompetenz bei Personalauswahlverfahren am Beispiel von Assessment – eine Fallstudie für Österreich und Bulgaren*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Balaban, B., vd. (2018). *Mein Schlüssel zu Deutsch Deutsch Arbeitsbuch B1.1 Ortaöğretim B1.1 düzeyi Almanca Çalışma Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Balkan, F. (2020). *Der Einsatz von neuen Medien im DaF Unterricht eine kontrastive und semiotische Analyse von der Verwendung multimedialer Hilfsmittel im Rahmen neues Lernen neues Handeln*. (Unveröffentlichte Doktorarbeit). Hacettepe Universität, Ankara.
- Barth, S. (1998). Die schriftliche Befragung. <https://www.hb.fh-uenster.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/489/file/SchriftlicheBefragung.pdf>
- Bausch, K. R. (1999). Zur Funktion von Lehr-und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven. *Die Erforschung von Lehr-*

*und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen-
Arbeitspapiere der, 19, 17-23.*

- Becker, B. (2012). *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Eine Analyse der aktuellen G-8 Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe.* (Unveröffentlichte Doktorarbeit). Universität Köln/Philosophischen Fakultät, Köln.
- Berger, M. P. (2012). *Kulturvermittlung anhand von Comics im interkulturellen Französischunterricht.* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Błazek, A. (2008). *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und-lehrern in Polen.* Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz.* Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation.* Springer- Verlag.
- Breitung, H. & Lattaro, E. (2001). Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2, 1041-1053.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (Eds.). (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L. (Ed.). (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“.* Gunter Narr Verlag.
- Brinkmann, U. (2011). Interkulturelle Kompetenz. In *Lehrbuch Kultur, Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen.* (S. 298-304). Waxmann Verlag.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). Kultur in der Kommunikation. In *Interkulturelle Kommunikation.* (S. 65-92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunzel, P. (2002). *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I.* Gunter Narr Verlag.

- Chababy, A. (2009). *Deutschunterricht auf Madagaskar, Mauritius und den Komoren: mit landeskundlichen und grammatischen Anmerkungen sowie Verbesserungsvorschlägen zu den Lehrbüchern IHR und WIR* (Vol. 1). Peter Lang.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. In Annual Meeting of National Communication Association.
- Chodounska, H. (2014). *Interkulturelle Kommunikation im DaF- Unterricht*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Westböhmische Universität /Pädagogische Fakultät, Pilsen.
- Ciepielewska, L. (2000). Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht . *Glottodidactica* XXVIII, S. 65.
- Collenberg, M. (2019). *Förderung interkultureller Lehrkompetenz: Didaktische Gestaltungsprinzipien für die Lehrerbildung*. Springer-Verlag.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Deardorff, D. K. (2006). Interkulturelle Kompetenz–Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. *Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. [Online [http://www. bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2. pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf)]
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292.
- Dejica-Carțiș, A. (2008). Landeskunde im DaF- Unterricht. *Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara, Seria Limbi Moderne*, (07), 73-80.
- Deregözü, A. (2020). Geçmişten günümüze Almanca öğretmenliği lisans programlarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 143-161.

- Desch, A. (2001). *Pädagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Tectum Verlag DE.
- Erll, A., & Gymnich, M. (2015). *Unwissen interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen - Kernkompetenzen*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Conseil de la coopération culturelle. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Langenscheidt.
- Europäisches Profil für die Aus –und Weiterbildung von Sprachlehrkräften. (2004). *Ein Referenzrahmen*. [Online http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/language_teaching/language_teacher/profile_de.pdf]
- Fritz, W., & Möllenberg, A. (1999). *Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen: Eine internationale Vergleichsstudie* (No. 99/22). Arbeitspapier.
- Gertsen, M. C. (1990). Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management*, 1(3), 341-362.
- Grau, M., & Würffel, N. (2003). Übungen zur interkulturellen Kommunikation. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 312-314.
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399.
- Hammerschmidt, A. C. (1998). *Fremdverstehen: interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. Iudicium-Verlag.
- Harlender, C. (2011). *Visuelle interkulturelle Werbung-Bildanalyse von Werbebildern auf der Website der Marke Nivea*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Wien Universität, Wien.
- Hesse, H. G., & Göbel, K. (2007). *Interkulturelle kompetenz*. (pp. 256-272).

- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in psychologie und sozialwissenschaften-für bachelor*. Springer-Verlag.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 39 (185), 81-89.
- Karmasin, H., & Karmasin, M. (1997). Cultural Theory. *Ein neuer Ansatz für Kommunikation. Marketing und Management*, Wien.
- Kast, B., Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt.
- Kıran, Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik Merkezçilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Institut für Sozialwissenschaften, Istanbul.
- Koçak, M., & Çobanoğulları, F. (2017). Dünyada İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Danimarka Örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Kramar, M.(2015). *Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz als Voraussetzung für interkulturelles Lernen*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Rijeka/Philosophische Fakultät, Rijeka.
- Krumm, H. J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20 (1994), 13-36.
- Krumm, H. J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 138-144.
- Krumm, H. J. & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache. *Ein internationales Handbuch*, 2, 1029-1041.

- Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer-Verlag.
- Lange, K. (2011). *A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Frei Universität Berlin/Institut für Englische Philologie, Berlin.
- Leitner, N., (2015). *Die Repräsentanz von Vielfalt in DaF- Lehrwerken*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Lüsebrink, H.J. (2016). *Interkulturelle Kommunikation Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. J.B. Metzler.
- Mollinger, K. (1996). *Interkulturelle Landeskunde im Bereich de Deutsch als Fremdsprache an kanadischen Schulen*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Mc Gill Universität, Quebec.
- Maijala, M., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 537-565.
- Moreno, O. (2004). *Kultur und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik Schwerpunkt Spanisch*. (Doktorarbeit). Universität Hildesheim, Braunschweig.
- Neuner, G. (1994). *Lehrwerkforschung–Lehrwerkkritik*. In: Kast, Bernd; Neuner Gerhard (Ed.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt. S. 8–22.
- Neuner, G. (1999). Entwicklungen in der Didaktik/Methodik des Fremdsprachlichen Unterrichts. IDV Rundbrief, 63, 28-35.
<https://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/idv-rundbrief63.pdf>
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1996). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Kassel, 2.

- Polat, S. (2009, October). İlköğretim programlarından hareketle çok kültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. In *Proceeding of International Congress on Intercultural Dialogue and Education* (pp. 152-171).
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3).
- Renges, B. H. (2005). *Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II*. Shaker.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Springer Verlag.
- Rudolph, S. (2011). *Bunte Fenster zur Welt: Mit Bilderbüchern interkulturelles Lernen fördern*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Rüsen, J. (1998). Ethnozentrismus und interkulturelle Kommunikation. *Paul Drechsel (Hg.), Interkulturalität–Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz: Studium Generale der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*, S, 27-44.
- Sacchetti, C. (2015). Interkulturelle Sensibilität als „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Bildung Erziehung und Wissenschaft*, 193, 15-16. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=2313>
- Schmerl, B. (2012). *Interkulturelle Kommunikation aus pädagogischer Sicht und Darstellung in der Ratgeberliteratur*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Sherstinova, M., (2014). *Die Vermittlung von interkultureller kommunikativer Kompetenz im DaF- Unterricht durch eine komparatistische Analyse der Anfängerlehrwerke Kontakte und Deutsch: Na Klar*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). University of Northern Iowa, Iowa.

- Stangl, W. (2021). Stichwort: 'Tandem-Lernen'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Online www: <https://lexikon.stangl.eu/9641/tandem-lernen>]
- Stark, O. (2005). *Interkulturelle Kompetenz als Wettbewerbsfaktor international agierender Unternehmen*. Peter Lang Verlag.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Nobel Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *İngilizce Özel Alan Yeterlilikleri*. [Online http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf]
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Almanca Dersi Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı*. [Online <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>]
- Thomas, A., & Eckensberger, L. H. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Hogrefe.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz–Grundlagen, Probleme und Konzepte und Kritik. *Erwägen–Wissen–Ethik. Vormalis Ethik und Sozialwissenschaften*. Dritte Diskussionseinheit,14.
<https://search.proquest.com/docview/208994165/5479DB5E722F4006PQ/2?accountid=8623>
- Thomas, A. (2005). *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Traugott Bautz.
- Thomas, A., Schroll-Machl, S., & Kammhuber, S. (Eds.). (2009). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Tönshoff, W. (1999). Lehrwerke heute: Auslaufmodell oder Innovationsträger. *Die Erforschung von Lehr-und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Gunter Narr Verlag, 226-231.

- Ünver, Ş. (2009). *Excursion in Interkulturelle Themen*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Vögel, B., & Morita, M. (2005). Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, Lehren ohne Lehrwerk. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 126, 74-93.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Weidemann, A., Straub, J., & Nothnagel, S. (Eds.). (2015). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* Bielefeld: transcript. doi:<https://doi.org/10.14361/9783839411506>
- Yazar, Ş., vd. (2018). *Deutsch Macht Spaß Deutscharbeitsbuch A1.2 Ortaöğretim A1.2 Almanca çalışma kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Almanca Öğretmenliği Lisans Programı*. [Online https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf]
- Yussefi, S. (2011). *Interkulturelle Attributionskompetenz: Konzeptualisierung, Operationalisierung und empirische Testkonstruktion*. ProQuest Ebook Central <https://search.proquest.com>
- Zacharias, N. T. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC journal*, 36(1), 23-37.
- Zeuner, U. (2001). *Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung*. [Online <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/vorlesu.htm>]

ANHANG A: Kriterien von Renges zur Untersuchung interkulturelles Lehr-und Lernpotentials in den Lehrwerken

A Interkulturelles Lernen

A1 Einleitende Aspekte

1. Wird im Vorwort der Bücher das interkulturelle Lernen explizit angesprochen?
Gibt es methodisch-didaktische Hinweise?
2. Sind die Fotos der Bücher multikulturell? Welche Funktion haben sie?
3. Sind die Autoren der Text multikulturell?

A2 Sprache

4. Welche Varietät des Deutschen wird den Texten zugrunde gelegt?
5. Werden neben dem Deutschen weitere Sprachen verwendet?
6. Gibt es Beispiele für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik?
7. Wird interkulturelles Lernen auch auf die multikulturelle Zusammensetzung von Schülern im Klassenzimmer bezogen?
8. Wird zum Tandemlernen angeregt?

A3 Inhalte

9. Welche Informationen über deutschsprachige Länder werden vermittelt?
10. Wird auf intrakulturelle Variation verwiesen? Wird die Vielfalt der deutschsprachigen Länder berücksichtigt?
11. Werden auch Probleme und interkultureller Konfliktsituationen angesprochen?
12. Welche Informationen über weitere, nicht deutschsprachige Länder werden vermittelt?
13. Fallen stereotype Darstellungsweise auf? Wie wird in den Büchern damit umgegangen?
14. Werden Ziel –und Eigenkultur kontrastiert? Werden die Lernenden zum Vergleich mit dem eigenen Land angeleitet?
15. Wird der Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen angeregt?
16. Welche Bedeutung spielt die Rolle der Frau? Werden Frauen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen präsentiert?

A4 Methoden

17. Werden die Schüler im Sinne Selektzyks stufenweise mit interkulturellen Lerninhalten vertraut gemacht oder gibt es Schockerfahrungen nach Kordes?
18. Gibt es Statistiken? Welche Themen decken sie ab und wie wird damit umgegangen?
19. Regen die Schulbücher zu fachübergreifenden Projekten an, bei denen die deutsche Sprache Unterrichtssprache ist?
20. Gibt es Einleitungen zur Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts?

A5 Lernziele

21. Hat die interkulturelle Kompetenz die kommunikative Kompetenz verdrängt?

A6 Überprüfung interkulturellen Lernens

- 22. Wird die Verhaltensflexibilität gefördert?
- 23. Wird die Relevanz interkulturellen Lernens für den Alltag der Lernenden deutlich gemacht?
- 24. Werden Formen der Überprüfung interkulturellen Lernens vorgeschlagen?

A7 Fiktionale Literatur

- 25. Wie ist das Personal zu charakterisieren?
- 26. Wie wird mit kontextuellem Wissen der Schüler umgegangen? Wird vor oder nach dem Lesen von fiktionaler Literatur landeskundliches Wissen bereitgestellt?
- 27. Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen?
- 28. Gibt es Beispiele für Minoritätenliteratur?
- 29. Gibt es Beispiele für koloniale und postkoloniale Literatur?
- 30. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Minderheits- und Mehrheitskultur?
- 31. Welche Methoden werden im Zusammenhang mit fiktionaler Literatur verwendet?

A8 Europa

- 32. Wird das Thema Europa in den Büchern behandelt?
- 33. Gibt es Anleitungen zum Umgang mit dem Europäischen Sprachenportfolio?

ANHANG B: K lt rlerarası Duyarlılık Anketi

KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ANKET 

Değerli Öğretmeler,

Bu anket, k lt rlerarası iletiřimi etkileyen fakt rlerden biri olan *k lt rlerarası duyarlılık* ile ilgilidir. Ankette kimliđinizle ilgili hi bir bilgi vermeyiniz. Sorulara vereceđiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup bu çalıřma dıřında bařka bir yerde kesinlikle kullanılmayacaktır. Anketten sađlıklı sonuçlar elde edilebilmesi için hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanızı ve samimi cevaplar vermenizi rica ediyorum.

Katkılarınız için řimdiden çok teřekkür ederim.

Güzide řEN
Hacettepe Üniversitesi
Alman Dili Eđitimi
Yüksek Lisans  đrencisi

BÖLÜM I KİřİSEL BİLGİLER

Lütfen soruları cevaplayınız. Size uygun olan seçeneđi (X) ile cevaplayınız.

Cinsiyet:	Kadm ()	Erkek ()	
Yařınız:	21-29 ()	30-39 ()	40 ve �st� ()
Mezuniyet durumunuz:	Eđitim Fakültesi ()	Fen-Edebiyat Fakültesi ()	Diđer ()
Meslekteki yılınız:	0-5 ()	6-10 ()	11-20 () 21 ve �st� ()

Yurtdıřında üç aydan fazla bir süre bulundunuz mu? Evet () Hayır ()

Farklı ülkelerden /kültürlerden arkadaşlarınız var mı? Evet () Hayır ()

Kültürlerarası  đrenme, kültürlerarası iletiřim veya kültürlerarası beceriler konulu bir seminere katıldınız mı? Evet () Hayır ()

BÖLÜM II
KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

	Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte "doğru" veya yanlış cevaplar olmadığını unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz. Teşekkürler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2	Bence, diğer kültürlerin insanları dar görüşlüdür.	1	2	3	4	5
3	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.	1	2	3	4	5
5	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken söze nasıl başlayacağımı daima bilirim.	1	2	3	4	5
6	Farklı kültürlerden insanların önünde konuşmak bana çok zor gelir.	1	2	3	4	5
7	Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmekten hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
8	Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
9	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çabuk gerilirim.	1	2	3	4	5
10	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
11	Kültürleri farklı akranlarım hakkında bir izlenim oluşturmada önce bekleme eğiliminde olurum.	1	2	3	4	5
12	Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13	Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.	1	2	3	4	5
14	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim.	1	2	3	4	5
16	Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
17	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
19	Bence, benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyidir.	1	2	3	4	5
20	Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21	Kültürel olarak farklı insanlarla uğraşmak zorunda kalacağım durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
22	Kültürel olarak farklı akranıma, sözlerimle ve hareketlerimle onu anladığımı sık sık belli ederim.	1	2	3	4	5
23	Kültürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5

ANHANG-C: Araştırma Etik Komisyon İzin Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-101.02.02-00001584780
Konu : Güzide ŞEN Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.04.2021 tarihli ve E-51944218-101.02.02-00001546161 sayılı yazı.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Güzide ŞEN'in Dr. Öğr. Üyesi Doğu ATAŞ danışmanlığında yürüttüğü "Yerel Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenmeye İlişkin Bir Araştırma" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 27 Nisan 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5D5906A9-578F-4DAC-BCE6-1A5EBCFB87FB

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ehys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yzasim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Maznu

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



ANHANG-D: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
11/06/2021
Sayı:
E 605.99 0000
00110110

Sayı : E-14588481-605.99-26780364
Konu : Araştırma izni

21.06.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 08.06.2021 tarihli ve 1602880 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Güzide ŞEN'in "Yerel Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenmeye İlişkin Bir Araştırma" konulu tezi kapsamında ortaöğretim kurumlarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
25 İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hizli.kap.tr

Bilgi için: Emine Korkuk

Unvan : Şef

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 183d-8e40-3357-9237-e248 kodu ile teyit edilebilir.

ANHANG-E: Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeęi Kullanım İzni

05.02.2021

MEB E-Posta Web Mail:: GUZIDE.SEN@MEB.GOV.TR

Merhaba Güzide Hanım,

Öncelikle çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Ölçeęi araştırmanızda elbette kullanabilirsiniz. YÖK veri tabanında yayınlanmış olan tezimin "Ekler" bölümünden ölçeęe; "Yöntem" bölümünden ise ölçekle ilgili istatistiksel verilere ulaşabilirsiniz.

Başarılar.

Elif Üstün Kıran

Huawei telefonumdan gönderildi

----- Orijinal mesaj -----

Gönderici: GUZIDE SEN

Tarih: 29 Oca 2021 Cum 15:18

Al:

Konu: İzin Talebi

ANHANG-F: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

21/06/2022

(İmza)

Güzide ŞEN

ANHANG-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :Yerel Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenmeye İlişkin Bir Araştırma

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
20/06/2022	172	209507	16/06/2022.	%14	18600441049

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Güzide ŞEN

Öğrenci No.: N18222998

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi

İmza

Programı: Alman Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Dr. Öğrt. Üyesi Doğu Ataş)

ANHANG-H: Thesis/Dissertation Originality Report

21/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Teaching

Thesis Title: A Study on Intercultural Learning in Local German Textbooks

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
20/06/2022	172	209507	16/06/2022.	%14	1860041049

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Güzide ŞEN

Student No.: N18222998

Department: Department of Foreign Language Teaching

Program: German Language Teaching

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Ass. Prof. Doğu ATAŞ)

ANHANG-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

21/06/2022

(imza)

Güzide ŞEN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

