



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

DIE ANALYSE DER INTERKULTURELLEN SENSIBILITÄT BEI DEN
DEUTSCHLEHRERKANDIDATEN

Asuman KILIÇ BUCAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Haziran, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Asuman KILIÇ BUCAK tarafından, **Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ** danışmanlığında hazırlanan "**DIE ANALYSE DER INTERKULTURELLEN SENSIBILITÄT BEI DEN DEUTSCHLEHRERKANDIDATEN**" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **13/06/2023** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
ÜYE	Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Gülay HEPPINAR Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Asuman KILIÇ BUCAK

(İmza)

BÜTÇE DESTEKLERİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteđi alınmamıştır.



DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Lektor Herrn Doç. Dr. Talat Fatih Uluç für die hervorragende Betreuung, seine ständige hilfsbereite Unterstützung und seinen Beitrag zu meiner akademischen Entwicklung bedanken. Auch möchte ich mich insbesondere bei der sehr geehrten Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu für die aufrichtige Unterstützung, die sie mich spüren ließ, bedanken. Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Freunden dafür, dass sie mich mit Ratschlägen unterstützt haben und mir zur Seite gestanden sind. Mein herzlicher und besonderer Dank gilt auch meinem Mann E. Bucak und meiner Tochter A. Gönlüm Bucak, die mich in dieser Zeit uneingeschränkt und vielseitig unterstützt haben und mich zu dieser Arbeit jederzeit motiviert haben.

Juni 2023

Asuman KILIÇ BUCAK

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iii
BÜTÇE DESTEKLERİ	iv
DANKSAGUNG	v
INHALTSVERZEICHNIS	vi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	ix
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	1
1.2. Ziel und Relevanz der Studie	3
1.3. Hypothesen und zentrale Fragestellungen	4
2. THEORETISCHER RAHMEN	6
2.1. Begriffserklärungen	6
2.1.1. Interkulturalität im Rahmen des Kulturbegriffs	6
2.1.2. Interkulturelle Kompetenz	9
2.1.3. Interkulturelle Kompetenz und Anwendungsbereiche	15
2.1.4. Interkulturelle Kommunikation	16
2.1.5. Interkulturelle Sensibilität	21
2.1.5.1. Interkulturelle Sensibilitätskala als Messinstrument	24
2.1.5.2. Interkulturelle Sensibilität im Fremdsprachenunterricht	26
2.1.6. Interkulturelles Lernen	29
2.2. Forschungsstand	31
2.2.1. Rolle der interkulturellen Kompetenz bzw. Sensibilität in der Fremdsprachen- lehrausbildung im deutschen Raum	35
2.2.2. Das interkulturelle Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung in der Türkei	36

3. METHODISCHES VORGEHEN	39
3.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesigne	39
3.1.1. Forschungsgruppe	39
3.1.2. Datenerhebungsinstrument (Fragebogenkonstruktion).....	40
3.1.3. Interkulturelle Sensibilitätsskala	41
3.1.4. Durchfhrungsprozess.....	42
3.2. Datenanalyse	43
4. BEFUNDE	45
4.1. Befunde zur ersten Hypothese	45
4.2. Befunde zur zweiten Hypothese	51
4.3. Befunde zur dritten Hypothese	52
4.4. Befunde zur vierten Hypothese.....	56
4.5. Befunde zur fünften Hypothese	58
5. ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNG	59
5.1. Ergebnisse und Diskussion	59
5.1.1. Ergebnis und Diskussion zur ersten Hypothese	59
5.1.2. Ergebnis und Diskussion zur zweiten Hypothese	59
5.1.3. Ergebnis und Diskussion zur dritten Hypothese	60
5.1.4. Ergebnis und Diskussion zur vierten Hypothese	61
5.1.5. Ergebnis und Diskussion zur fünften Hypothese	62
5.2. Schlussfolgerung.....	63
5.3. Empfehlungen.....	65
QUELLENVERZEICHNIS	67
ANHANG	74
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	77
ETİK KURUL İZİN YAZISI	78
KURUM İZİNİ YAZILARI	79
PATENT HAKKI İZİNİ	80
ÖZGEÇMİŞ	81

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Seite
Abbildung 2.1.: Kultur als Eisbergmodell.....	7
Abbildung 2.2.: Kulturzwiebel.....	8
Abbildung 2.3: Kulturelle Überschneidungssituation.....	10
Abbildung 2.4.: Modell der interkulturellen Handlungskompetenz.....	12
Abbildung 2.5.: Vereinfachtes Modell zur interkulturellen Kompetenz.....	14
Abbildung 2.6.: Sender – Empfänger Modell.....	17
Abbildung 2.7.: Das Entwicklungsmodell Interkultureller Sensibilität DMIS	23
Abbildung 2.8.: Schema zur zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens.....	30

TABELLENVERZEICHNIS

	Seite
Tabelle 3.1.: Verteilung der Studierenden nach Studienjahr.....	40
Tabelle 3.2.: Zuverlässigkeitskoeffizient des Fragebogens.....	44
Tabelle 4.1.: Durchschnittswerte der Sensibilitätsfaktoren in der Skala.....	45
Tabelle 4.2.: Einteilung der Teilnehmer in Bezug auf Geschlecht.....	46
Tabelle 4.3.: Ergebnisse der unabhängigen Stichprobe t-Tests zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität zwischen den Geschlechtern.....	47
Tabelle 4.4.: Verteilung der Lehramt-Studierende nach Geburtsorten	48
Tabelle 4.5.: Unabhängige Stichproben t-Testergebnisse zum Vergleich der Sensibilität der Studierenden nach Geburtsorten.....	48
Tabelle 4.6.: Ergebnisse der an der Studie teilnehmenden Studierenden, wo sie Deutsch erworben haben	49
Tabelle 4.7.: Vergleich der Ergebnisse zum Deutscherwerb der Studierenden auf Lehramt Deutsch und der interkulturellen Sensibilität	49
Tabelle 4.8.: Ergebnisse der Anzahl der Freunde der Studierenden, die sich im Ausland befinden	50
Tabelle 4.9.: Vergleich des Status von Freunden aus verschiedenen Ländern und der interkulturellen Sensibilität an der Studie teilgenommenen Studierenden.....	50
Tabelle 4.10.: Verteilung der Studierenden nach Studienjahr.....	51
Tabelle 4.11.: Vergleich der Variable Studienjahren der Studenten und der interkulturellen Sensibilitäten	52
Tabelle 4.12.: Ergebnisse zu den Auslandsaufenthalten der DaF-Lehrerkandidaten.....	52
Tabelle 4.13.: Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die im Ausland waren, und derer, die nicht im Ausland waren	53
Tabelle 4.14.: Ergebnisse der Auslandsaufenthaltsdauer der DaF-Lehrerkandidaten.....	53
Tabelle 4.15.: Vergleich der Variable Aufenthaltsdauer der Studierenden im Ausland und der interkulturellen Sensibilität	54

Tabelle 4.16.: Ergebnisse zur Art des Gymnasiums, welches von teilnehmenden Studierenden absolviert wurde	54
Tabelle 4.17.: Ergebnisse zur Art des Gymnasiums der DaF-Lehrerkandidaten, welches von teilnehmenden Studierenden besucht wurde	55
Tabelle 4.18.: Vergleich der Variable Gymnasium der DaF-Lehrerkandidaten, welches sie im Ausland oder in der Türkei absolviert haben und der interkulturellen Sensibilität.....	55
Tabelle 4.19.: Ergebnisse der Angaben über die Region, in der die Studierenden aufgewachsen sind.....	56
Tabelle 4.20.: Vergleich der Variable Geographische Region, in der die befragten Studierenden aufgewachsen ist und der interkulturellen Sensibilität.....	57
Tabelle 4.21.: Ergebnisse der Angaben über die Siedlungen, in den die Studierenden aufgezogen wurden.....	57
Tabelle 4.22.: Vergleich der interkulturellen Sensibilität mit dem Herkunftsort der an der Forschung teilnehmenden Studierenden.....	58

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Kürzungen	Erklärung
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
bzw.	: beziehungsweise
d.h.	: das heißt
u.w.	: und so weiter
z.B.	: zum Beispiel
GER	: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen
MS	: Morgenstudium
AB	: Abendstudium
KMK	: Kultusministeriumskonferenz
DMIS	: Developmental Model of Intercultural Sensitivity

ÖZET

|YÜKSEK LİSANS TEZİ |

|ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYALILIKLARININ
ALGILARININ İNCELENMESİ |

Asuman KILIÇ BUCAK

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Alman Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

|Danışman : Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ |

Özet

Bu çalışmanın amacı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Almanca Dili Eğitimi Anabilim Dalı lisans programı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemektir. Çalışmada, öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini etkileyebilecek cinsiyet, sınıf seviyesi, yetiştiği coğrafya ve yerleşim yeri, mezun olunan lise türü, yurtdışı tecrübesi ve farklı coğrafyalardan veya yabancı kültürlerden arkadaşına sahip olmaları gibi değişkenler de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 2021/2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 94 Almanca öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Yöntem olarak saha araştırmasının kullanıldığı çalışmada katılımcıya yüz yüze anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Arařtırmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek için Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiş, Elif Üstün tarafından Türkçeye uyarlanmış ve beş alt boyuta dayandırılarak hazırlanmış kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Elif Üstün tarafından yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde tek varyans analizi ANOVA ve T testi uygulanmıştır. Nicel araştırma verilerine göre genel anlamda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin beş boyutu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı ve kültürlerarası etkileşime katılımının diğer alt boyutlar olan etkileşimde özgüven, etkileşimden zevk alma ve etkileşime özen göstermeye göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

----- |

Haziran 2023 , [...] sayfa.

Anahtar kelimeler: | Almanca öğretmen Adayları, Kültürlerarası duyarlılık, Kültürlerarası etkileşim |

ABSTRACT

[M.Sc. THESIS]

**[INVESTIGATION OF INTERCULTURAL SENSIVITY PERCEPTION OF GERMAN
PRESERVICE TEACHERS]**

[Asuman KILIÇ BUCAK]

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Foreign Language Education

Program in German Language Teaching

[Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Talat Fatih ULUÇ]

[Summary

The aim of this study is to determine the intercultural sensitivity levels of teacher candidates studying in the first, second, third and fourth grades in the Department of German as a Foreign Language at the Faculty of Education at Istanbul University-Cerrahpaşa. The aim of the study is to identify and reveal the variables that may affect the intercultural sensitivity levels of prospective teachers, such as gender, class level, geography and current residence, type of high school graduated, experience abroad and having friends from different geographies or foreign cultures. In this context, German teacher candidate studying at Hasan Ali Yücel Education Faculty in the spring term of the 2021/2022 academic year voluntarily participated in the research. The data were obtained through a questionnaire participated by 94 students. The quantitative data obtained in the research were analyzed using the SPSS 25.0 program.

In the study, the intercultural sensitivity scale model developed by Chen and Starosta was used to determine the intercultural sensitivity levels of teacher candidates. According to the quantitative research data, it has been determined that teacher candidates are sensitive to cultural differences in general. Considering the five dimensions of the intercultural sensitivity

scale, it was determined that students' respect for cultural differences and participation in intercultural interaction were higher than the other sub-dimensions, such as self-confidence in interaction, enjoying interaction and caring for interaction. |

May 2023, [.....] pages.

Keywords: [German Teacher candidates, intercultural sensitivity, intercultural interaction]



1. EINLEITUNG

1.1. Problemstellung

Heutzutage ist der Erwerb einer Fremdsprache nicht mehr eine Notwendigkeit, sondern eine erwartbare Voraussetzung von jedem Individuum geworden. Dieser Ansatz verbreitet sich zunehmend. Ein erfolgreiches Lernen einer Sprache erfolgt nur dann, wenn zusätzlich neben ausreichenden Grammatik -und Wortschatzkenntnissen, Informationen über die Emotionen, Gedanken und Normen der Gesellschaft der Zielkultur angeboten und aufgenommen werden. In der heutigen Gesellschaft vermittelt der Fremdsprachenunterricht nicht nur grundlegende Sprachkenntnisse, sondern auch die Kultur dieser Sprache. Also fördert Fremdsprachenerwerb den Lernenden in diesem Sinne, die Kultur des Ziellandes inklusiv zu lernen.

Das Fremdsprachenlernen ist ein Prozess und das effektive Lernen von Sprachen können uns die formalen Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Sprachschulen anbieten. Im Fremdsprachenunterricht werden die Schüler während des Sprachenlernens mit der Zielkultur direkt oder indirekt konfrontiert. Daher wird die Sprache, ein Kommunikationsinstrument, als wichtiger Bestandteil der Kultur der Zielgesellschaft und als Träger der Zielkultur angesehen (Beuter, 2019, S.17). Ausgehend von dieser Lage wurden seit 1980 im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kulturell umfassende Bildungs- und Lehrprogramme sowie neue Methoden eingesetzt, um die Defizite der vorherigen Lehrmethoden abzugleichen. Die Unterrichtsinhalte werden durch effektive Lehrmethoden neu bearbeitet, um die kulturellen Differenzen zwischen den Gesellschaften sorgfältig zu behandeln. In diesem Zusammenhang stehen die Lehrer und die Schulen als Vermittlerrolle im Mittelpunkt des Fremdsprachenerwerbs.

Der interkulturelle Ansatz, der unter dem Einfluss von gemeinsamen europäischen Kriterien ausgesetzt ist, sorgt für ein besseres Verständnis der erlernten Sprache, der die Lehrer für dieses Thema sensibilisiert. Weiterhin ermöglicht dieser Ansatz (Interkulturelle Kompetenz) den Schülern, die Themenzusammenhänge leichter zu verstehen, indem sie Kenntnisse über den Sprachgebrauch aneignen, um ‚Situationsgerecht zu handeln‘, wenn sie Menschen verschiedener Nationen begegnen.

In der heutigen Welt, die von Bennett (1998, S.1) als „globales Dorf“ bezeichnet wird, ist es für Menschen aus verschiedenen Kulturen, insbesondere dank technologischer Entwicklungen ganz einfach geworden, in realen oder virtuellen Umgebungen zu interagieren. Die Auswirkungen dieser Interaktionen macht sich in der Geschäftswelt besonders deutlich bemerkbar. Die Zahl multinationaler Unternehmen nimmt in unserem Land und auf der ganzen Welt rasant zu. Diese Situation erfordert, dass die Mitarbeiter solcher Organisationen in der Lage sein sollten, effektiv mit Menschen unterschiedlicher Kulturen zu kommunizieren (Üstün, 2011). Dieses Zusammenkommen bietet den Menschen die Möglichkeit an, mit Fremden aus verschiedenen Ländern auf der ganzen Welt in Kontakt zu treten. Nicht nur der Bereich der internationale Handels- und Arbeitsmöglichkeiten, sondern auch Faktoren wie Tourismus und Studentenaustauschprogramme, Migrationsbewegungen aus politischen und wirtschaftlichen Gründen führten ebenfalls zur intensiven Zunahme an kulturellen Dialogen zwischen verschiedenen Kulturen (Kartarı, 2001, S.9-12).

Im Bildungsbereich wurde die Kultur und dementsprechend interkulturelle Kompetenz aus diesem Grund zum Mittelpunkt der Forschung vieler Universitäten (Üstün, 2011). Besonders in multikulturellen Ländern wie den Vereinigten Staaten, Kanada und Australien, gibt es bereits im Vorschulalter Bildungsprogramme, die auf Antidiskriminierung, interkultureller Sensibilität und Toleranz basieren (Güven, 2005, S.7).

Es wird die Annahme vertreten, dass für eine erfolgreiche Verständigung, verstehen und reflektieren der Werte, Normen und Verhaltensweisen anderer und der eigenen, zu können, von großer Bedeutung ist. Im Hinblick auf diese Tatsache, den interkulturellen Ansatz im Unterricht einzusetzen, fällt den Lehrern eine wichtige Aufgabe zu, denn der einzige und der geeignete Platz, um den interkulturellen Kompetenz bzw. die Sensibilität zu fördern, ist der Fremdsprachenunterricht (Doğan, 2014). Die ständige Zunahme internationaler Kontakte führt notwendigerweise zur Bildung von Sensibilisierung gegenüber anderen Kulturen und zählt als Persönlichkeitsmerkmal (Rössler, 2010, S.119-120).

Zweck dieser Untersuchung ist es, ausgehend von diesen Punkten herauszufinden, inwieweit die angehenden Lehrerkandidaten im Fachbereich Deutsch auf Lehramt über die interkulturelle Sensibilitätskompetenz verfügen, die sie bei Berufsantritt erwerben sollen. Basierend auf den oben erläuterten Grund wurde in dieser Studie die interkulturelle Sensibilität von Lehramtskandidaten ermittelt und es wird weiterhin versucht, eine Faktorenanalyse darüber zu geben, inwiefern diese Faktoren die interkulturelle Sensibilität der angehenden Lehrer beeinflussen oder beeinflusst haben.

Die Bedeutung interkultureller Sensibilität ist nicht nur auf der Ebene des Fremdspracherwerbs wahrzunehmen, sie werden auch in anderen Fachrichtungen von Wissenschaftlern verschiedener Fachbereiche wie z.B. Kommunikationswissenschaft, Pädagogik und Psychologie hervorgehoben.

1.2. Ziel und Relevanz der Studie

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die interkulturelle Sensibilität von DaF-Lehramtkandidaten zu untersuchen und anhand empirischen Daten zu ermitteln, inwieweit sie über Sensibilitätsfähigkeiten verfügen. Denn in dieser Zeit, wo das Zusammenkommen verschiedener Kulturangehörigen zum Alltag gehört, hat der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe, kulturell bedingte Probleme und Konflikte oder durch Kommunikation entstehende Missverständnisse zwischen den Menschen unterschiedlicher Länder zu minimalisieren. Es ist eine Notwendigkeit, diese interkulturelle Sensibilität bei Unterrichtsinhalten und in Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht gezielt einzusetzen und zu behandeln (Göbel und Hesse, 2008). Hierbei wird das Verständnis der Notwendigkeit interkulturellen Lernens und Sensibilität im DaF-Unterricht ermittelt, aufgegriffen und näher beschrieben.

Die Welt in der jetzigen Zeit ist zu einem "globalen Dorf" geworden (Bennett, 1998, S.1) und der Informationsaustausch und Kommunikation zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen ist dank der technologischen Fortschritte recht bemerkbar einfach geworden. Die Kommunikation oder die Verständigung von fremden Menschen erfordert eine gewisse interkulturelle Kompetenz, die im Rahmen des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht erlangt werden kann.

Aus diesem Grund ist das Einsetzen vom interkulturellen Ansatz in den Lehrprogrammen im Fremdsprachenunterricht in den Schulen äußerst wichtig. Die Behandlung von dieser Situation, die den Studenten im engsten Fall sehr betrifft, ist auch von großer Bedeutung. Im Rahmen der weltweiten Verbreitung von Studentenaustauschprogrammen wie Erasmus nehmen viele Studierende an diesem Programm teil und sie kommen mit unterschiedlichen Kulturen auf internationalen Ebenen in Kontakt, was die interkulturelle Kommunikation unumgänglich macht.

Ausgehend davon wurde das interkulturelle Sensibilitätsniveau von DaF-Lehrerkandidaten untersucht und mithilfe der erhaltenen Ergebnissen, dem bestehenden Bildungssystem im Rahmen der Lehramtstudiengängen eine Verbesserung, falls eine Notwendigkeit besteht, beizutragen oder vorzuschlagen. An dieser Stelle ist es zu erwähnen,

dass in der Türkei nur sehr wenige Studien zum Thema interkulturelle Sensibilität vorhanden sind (Yıldırım und Çağlayan, 2020). Nach einer langen Recherche hat sich herausgestellt, dass in den vorhandenen Studien die interkulturelle Sensibilität von Klassenlehrern in der Grundschule oder von Lehrkräften anderer Fachrichtungen untersucht worden sind. Im Gegensatz dazu, ist relativ gering, eine Untersuchung zur interkulturelle Sensibilität von Fremdsprachenlehrern zu finden. In fast jeder Studie, in der interkulturelle Sensibilität der angehenden Lehrer untersucht wurde, wurde die interkulturelle Sensibilitätsskala von Chen und Starosta zur Ermittlung des Sensibilitätsniveaus der Lehrerkandidaten herangezogen. Hier möchte ich erwähnen, dass in dieser Studie interkulturelle Sensibilitätsskala von Elif Üstün (2011), mit Erlaubnis von ihrer Seite angewendet wurde. In Anlehnung an die Sensibilitätsskala von Chen und Starosta (2000) wurde die Skala von Üstün ins Türkische übersetzt und wurde bereits von ihrerseits Validitäts- und Zuverlässigkeitsstudien durchgeführt. Die empirische Untersuchung zu dieser Studie wurde in Anlehnung an Fragebogen von Üstün an DaF-Lehrerkandidaten durchgeführt. Basierend auf erläuterten Gründen wurde in dieser Studie der Grad der interkulturellen Sensibilität von DaF-Lehrerkandidaten anhand der Daten zum Fragebogen erfasst und versucht darzustellen, welche Faktoren dieses Wahrnehmen beeinflussen. Mittels angewendeten Methoden und Forschungsinstrument werden die Daten aufgefasst und im Anschluss werden sie zum Überprüfen der Hypothesen analysiert. Zuletzt werden die Ergebnisse miteinander verglichen, um Unterschiede und Übereinstimmungen herauszufinden. Zum Überprüfen von Hypothesen bzw. eine Antwort auf die Hypothesen zu erhalten, wurde in dieser Arbeit quantitative Forschungstechnik angewendet, die im dritten Teil der Arbeit näher beschrieben wird.

1.3. Hypothesen und zentrale Fragestellungen

Mittels eines Fragebogens wird versucht, die interkulturelle Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten zu ermitteln. Zur Studie erstellten Hypothesen, die im Folgenden vorgeführt werden, sollten im Rahmen der quantitativen Forschungsmethode verifiziert werden.

H1. DaF-Lehrerkandidaten in der Türkei sind unzureichend interkulturell sensibel beim Lehren von Fremdsprachen.

In Hinblick auf die Untersuchungen dieser Art wurde festgestellt, dass in diesem Bereich kaum Studien, besonders in der Türkei, darüber zu finden sind. Ein wissenschaftlicher Beitrag zum Thema kann die Untersuchung von Doğan (2014) zur Messung der interkulturellen

Sensibilität der DaF-Lehrer, die im Jahre 2011 durchgeführt wurde, erwähnt werden. Es hat sich empirisch herausgestellt, dass sowohl zukünftige und bereits als DaF-Lehrer tätige Lehrkräfte über keine ausreichenden interkulturelle Sensibilität verfügen haben. In Bezug auf diese Untersuchung und deren Ergebnissen wurde in dieser Arbeit darauf eingegangen und untersucht, um festzustellen, auf welchem Niveau sich bereits die interkulturelle Sensibilität der in Istanbul Cerrahpaşa Universität studierende DaF-Lehrerkandidaten befindet oder ob sie überhaupt über eine interkulturelle Sensibilität verfügen. Insofern wird diese Hypothese anhand eines bereits vorhandenen Messinstruments überprüft und dementsprechend analysiert.

H2. Es gibt einen auffälligen Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und der Jahrgangsstufe der Studierenden.

H3. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturelle Sensibilität und den Auslandserfahrungen der Studierenden.

Die Auslandsaufenthalte werden mit den Angaben der DaF-Lehrerkandidaten zur Sensibilitätsskala gemessen, um sie in Bezug auf interkulturelle Sensibilität zu vergleichen.

H4. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und dem Ort, in dem die Studierenden aufgewachsen sind.

H5. DaF-Lehrerkandidaten haben unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten im Rahmen vom interkulturellen Ansatz.

Hierbei wird die Wichtigkeit und Bedarf an Einsatz von Fortbildungsseminaren zum Studium auf Lehramt betont. Darunter ist die Weiterentwicklung der angehenden Fremdsprachenlehrer im Hinblick auf Interkulturalität beabsichtigt.

2. THEORETISCHER RAHMEN

In diesem Teil der Studie werden Begriffe, die im Rahmen des interkulturellen Lernens von Bedeutung sind, näher erläutert. Es wird versucht den Begriff "Kultur", der den Kontext dieser Arbeit bildet und in vielen Begriffen wie "interkultureller Kompetenz" oder "interkulturelle Kommunikation" zu diesem Thema beinhaltet, zu erläutern.

2.1. Begriffserklärungen

2.1.1. Interkulturalität im Rahmen des Kulturbegriffs

Der Begriff ‚Interkulturalität‘ ist ein Sammelbegriff, der eine Reihe von Aspekten zwischenmenschlicher Beziehungen beinhaltet. Das zusammengesetzte Wort kommt vom Lateinischen cultura = bebauen und inter = zwischen. Genauer betrachtet bedeutet dieser Begriff; die Beziehungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Dieses Interkulturalitätskonzept nahm in Deutschland in den letzten Jahrzehnten (80'er / 90'er Jahren) eine zunehmende Bedeutung und bestimmte seit Beginn seiner Verwendung die Wahrnehmung des Begriffs ‚Kultur‘.

Der Begriff ‚Kultur‘, die im Konzept der Interkulturalität inbegriffen vorkommt, lässt sich schwer definieren. Kultur ist ein abstrakter Begriff und hat einen großen Einfluss auf unterschiedliche Lebensbereiche für die Angehörigen einer Gesellschaft. Wegen ihrer Komplexität kann sie schwer erfasst und definiert werden (vgl. Müller und Gelbrich 2004, S.56). Es wird in dieser vorliegenden Magisterarbeit vielmehr Definitionsstudien von Forschern über den Begriff ‚Kultur‘ herangezogen als lexikalischer Bedeutung, um einen Überblick über den Begriff und deren Wortbedeutung zu schaffen und dementsprechend einen effektiven Schritt zur Behandlung des Themas ‚interkulturelle Sensibilität‘ machen.

Nach Kroeber und Kluckhohn wurden mehr als 164 Definitionen über den Kulturbegriff gemacht (vgl. Kroeber und Kluckhohn, 1952, S.75-154). Laut ursprünglicher Definition leitet sich der Begriff vom lateinischen ‚cultura‘ und bedeutet Bearbeitung, Pflege, Ackerbau. Der Begriff ‚Kultur‘ wurde anfangs vor allem durch den Ethnologen Edward B. Taylor geprägt. Für Taylor bedeutet die Kultur ein komplexes Gebilde, die abstrakten Werten wie Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte, Brauch, Fähigkeiten und Gewohnheiten beinhaltet und von

Menschen, der als Mitglied der Gesellschaft und Träger sowie Vermittler der Kultur ist, angeeignet (Taylor, 1871, S.1).

Hansen schließt sich an die klassische Kulturdefinition von Tylor an und ist der Meinung, dass die Kultur “die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs” (Hansen, 2004, S.15) umfasst.

Eine andere und allgemein akzeptierte Annäherungsweise zum Begriff lautet, dass die Kultur ein dynamischer Prozess, der ständige Entwicklung und die Wandel der Aspekte des Alltagsleben, wie Sprache oder Verhaltensweisen, einer Gesellschaft einhüllt. Eine umfangreiche Studie von Geert Hofstede über die Kultur weist nach, dass die Kultur eine kollektive Programmierung des Geistes sei, die die Menschen innerhalb einer Gruppe oder einer Kategorie von Menschen innerhalb anderer Gruppen unterscheidet. Er fügt noch hinzu, dass Kultur für eine Gesellschaft das gleiche bedeutet, wie die Persönlichkeit für ein Individuum (Hofstede 2001, S.10).

Basierend auf eine weitere Definition von Hofstede und noch anderen Forschern setzt sich die Kultur einer Gesellschaft aus sichtbaren und unsichtbaren Parametern zusammen. Das heißt, die sichtbare, von außen betrachtete Seite der Kultur umfasst Sprache, Kunst, Rituale, Bräuche und Helden einer Gesellschaft. Die unsichtbaren Elemente wie Werte und Normen, d.h. kulturspezifische Einstellungen bleiben dagegen für einen Fremden unerkannt und nicht verständlich, also fremd. Zur Visualisierung wird das Eisbergmodell, das eines der am häufigsten verwendeten Modell herangezogen.



Abb. 2.1.: Kultur als Eisbergmodell (Brake, Walker & Walker, 1995, S. 78)

Es ist anzunehmen, dass dieses Modell (Abb. 2.1.) als Metapher gilt, um die Tatsache zu veranschaulichen. Genau wie in diesem Modell bildet den sichtbaren Teil der Kultur der kleinste Teil des Eisbergs, nämlich die Spitze. Der größte Teil ist dagegen, der den Großteil der Kultur ausmacht, befindet sich im Wasser, also im unsichtbaren Teil. Somit kann aufgefasst werden, dass der im Unterwasser befindliche Teil des Eisbergs, ‚der Kultur‘ eine dominante Rolle spielt als den sichtbaren Teil der Kultur.

Diesbezüglich wird noch eine Abbildung (Abb. 2.2.) herangezogen, um die Ebenen der Kultur darzustellen. Die sogenannte „Kulturzwiebel“, die von vielen Forschern bevorzugt wird, um die Mehrschichtigkeit von Kulturen ersichtlicher zu machen. Der Gedanke, Kultur in Schichten wie eine Zwiebel zu betrachten, ist eine gelungene Vorgehensweise, um den Kulturaufbau zu veranschaulichen. Das heißt, jede Schicht symbolisiert eine Kategorie. Die Schichten bedeuten: in der Mitte sind die Grundannahmen zu sehen nach außen hin werden Werte, Ritualen, Helden dargestellt und Außenschale symbolisiert Symbole einer Kultur.

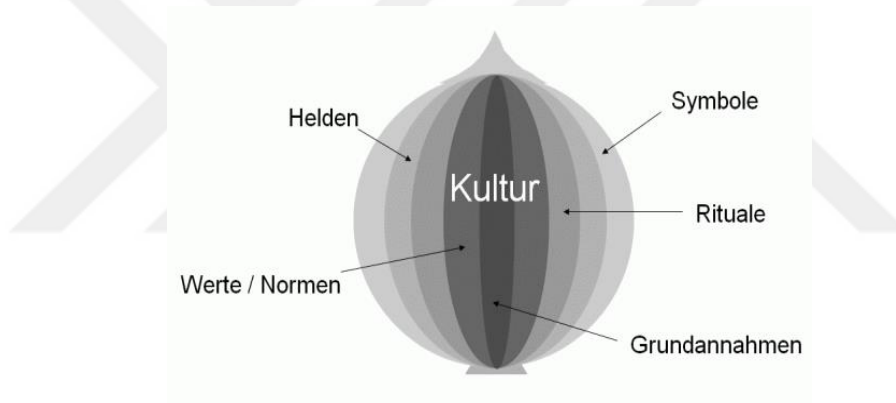


Abb.2.2.: Kulturzwiebel (Huber, 2009)

Im weitesten Sinne zählen diese beiden Ebenen, sowohl sichtbare als auch die unsichtbaren Aspekte einer Kultur eines Ziellandes zum Forschungsgebiet des interkulturellen Ansatzes. Die Untersuchungen zeigen jedoch, dass nicht beobachtbare kulturspezifischen Ebenen einer Kultur mehr Schwierigkeiten bei Interaktionen verursachen, wenn man sich nicht mit kulturspezifischen Kontexten beschäftigt hat (Thomas, 2011).

Als eine allgemeine Definition des Begriffes ‚Kultur‘ gilt, die Kultur als eine Lebensweise einer bestimmten Gruppe oder Gemeinschaft auf einer bestimmten Region, in der die Menschen gemeinsam lernen, das Leben zu teilen und versuchen zusammen zu leben.

Laut aktuellen Studien gewinnt der Begriff ‚Kultur‘ im Hinblick auf Interkulturalität neue Dimensionen. Die geschlossene und isolierte Kulturvorstellung wird in der heutigen Zeit aus einer anderen Sicht betrachtet. Die neue Kulturauffassung in der modernen Zeit lautet; dass

die Kultur in der globalisierten Welt als stark beeinflussbare, auf gar keinen Fall isolierte, offene und vor allem sich der Zeit anpassende Tatsache aufgefasst wird. Man spricht von einer unvermeidbaren modernen Kulturauffassung, die von bestimmten Faktoren geprägt ist. Zu den wichtigsten Gründen können folgende Faktoren aufgezählt werden wie die globale Wirtschaft, die Tourismus, Studentenaustauschprogramme usw. Die gegenseitige Beeinflussung von Kulturen hat zur Folge, dass immer mehr Multi oder interkulturelle Individuen zu geben scheint.

2.1.2. Interkulturelle Kompetenz

Im Rahmen dieser Studie ist es eine Notwendigkeit, einen kurzen Überblick über diesen Begriff zu geben. Der Begriff ‚Kompetenz‘ ist in den letzten Jahren in verschiedenen Disziplinen wie Sprach-, Sozial- und Erziehungswissenschaften zu einem Modebegriff geworden. Aufgrund sich verändernder Weltbedingungen, das Zusammenkommen von Angehörigen verschiedener Kulturen sei es aus ekonomischen, politischen oder pädagogischen Gründen, entsteht immer mehr zunehmende heterogene Gesellschaften. Diese wachsende Mobilität verleiht der interkulturellen Bildung und Erziehung eine bedeutende Rolle. Laut Studien wurden interkulturelle Bildung und Erziehung zu einem zentralen fächerübergreifenden Bildungsziel in den Ländern, denn die Konfrontation fremder Menschen, wurde zum Anlass, im Rahmen Bildungspolitik, dieses Beschlusses (Ahrends und Nowitzki, 1997).

Die Zeit der Globalisierung zeichnet sich durch wachsende Mobilität und Entwicklung von Kommunikationstechnologien aus, die in vielen Bereichen in Gesellschaften durchgedrungen sind. Die Folge davon ist, je nachdem freiwillig oder willkürlich, das Zusammentreffen von verschiedenen Kulturen. Diese Kulturvielfalt erfordert im Hinblick auf das Zusammenleben eine gegenseitige Akzeptanz und Toleranz, eine gewisse interkulturelle Kompetenz, damit Menschen verschiedener Kulturen ein friedliches Leben führen können. In der globalisierten Welt das zu verwirklichen, ist eine gewisse interkulturelle Kompetenz notwendig. Aus oben angeführten Gründen wurde die interkulturelle Kompetenz mit der Zeit zu einer Schlüsselqualifikation der Mitglieder einer Gesellschaft, die sie gegebenenfalls in Begegnungssituationen durch Zusammenkommen mit unterschiedlichen Kulturangehörigen hervorbringen sollten.

Die interkulturelle Kompetenz hat eine Fülle von Definitionsversuchen. Dennoch wurde keine allgemein gültig anerkannte Definition vonseiten der Forscher dieser Fachrichtung

gefunden oder geschaffen. Denn der Begriff umfasst einen umfangreichen Themenbereich, und zwar die kulturellen Einflüsse und deren Wirkung auf das Verhalten von Menschen. Im Allgemeinen wird der Begriff als eine Fähigkeit verstanden, bei der sich die Menschen in Begegnungssituationen mit dem Fremden angemessen, situationsgerecht und erfolgreich verhalten, um die kulturbedingten Missverständnisse rechtzeitig zu bewältigen, weil interkulturelle Kompetenz die Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung interkulturelle Interaktionen ist (Bolten, 2006). Bolten vertritt die Meinung zum Begriff, dass interkulturelle Kompetenz durch Heterogenität einer Gesellschaft und durch Zusammentreffen von Angehörigen verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft geprägt sei (Bolten 2007).

Nach Knapps Auffassung bedeutet die interkulturelle Kompetenz aus linguistischer Sicht „die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen und dabei kulturbedingte Missverständnisse zu vermeiden“ (Knapp, 2010, S. 82).

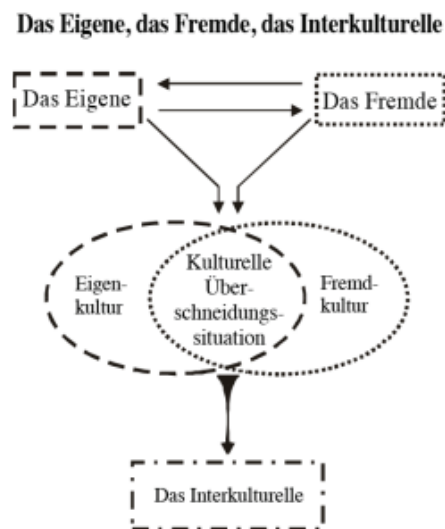


Abb. 2.3.: Kulturelle Überschneidungssituation (Thomas, 2011, S. 11)

Zu einem besseren Verständnis des Begriffes ‚interkulturell‘ wurde ein Schema von Thomas (Abb. 2.3.), das als Orientierungsschema verstanden werden soll, erstellt. Das Zusammenkommen von verschiedenen Lebensformen, Denkweisen und Weltbilder (Das Eigene – Das Fremde) führt dazu, dass ein neuer Zwischenraum gebildet wird, wo sich die Beteiligten der Interaktion neue Standards für den Umgang untereinander finden. Es kann sogar bei solchen Überschneidungssituationen wechselseitige Anpassungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden stattfinden. Um Überschneidungssituationen zwischen dem Eigenen und

dem Fremden zu bewältigen oder sie positiv zu gestalten, sodass ein kultureller Austausch stattfindet, ist eine interkulturelle Kompetenz bzw. Handlungskompetenz notwendig.

Um die interkulturelle Kompetenz konkret darzustellen, wurde eine Vielzahl an Modellen entwickelt. Diese Modelle versuchen die einzelnen Fähigkeiten, die für das Zustandekommen dieser kompakten Fähigkeit, interkultureller Kompetenz wesentlich beizutragen. Jedoch ist diese Konkretisierung nicht einfach. Denn die Vielzahl von verschiedenen Komponenten wie Eigenschaften, angeeignete Wissensvorräte, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei einer Person, all diese möglichen Varianten wurden berücksichtigt, um das System der interkulturellen Kompetenz einer Person zu verstehen. Dieses komplexe Konstrukt, interkulturelle Kompetenz, ist eine Art ein Bündel von Teilkompetenzen und beinhaltet somit alles Mögliche wie ein "Sammelbecken" in sich und scheint vielschichtig zu sein (Bolten, 2006).

Eine umfassende und zusammengefasste Definition wurde im Jahre 2011 vom Diplompsychologen Alexander Thomas bereitgestellt, die fast alle Komponenten der interkulturellen Kompetenz beinhaltet und dient als Grundlage für das Verstehen von interkultureller Kompetenz.

"Die Entwicklung interkultureller Kompetenz setzt die Bereitschaft voraus, sich mit fremden und unvertrauten kulturellen Orientierungssystemen auseinanderzusetzen und zwar basierend auf einer Grundhaltung kultureller Wertschätzung. ... Dies setzt allerdings voraus, dass man in der Lage ist, die Werthaltigkeit der kulturell bedingten Unterschiede zu erkennen. Von entscheidender Bedeutung zum Aufbau interkultureller Handlungskompetenz gehört es, die kulturellen Bedingtheiten der Wahrnehmung, des Denkens, des Urteilens, des Empfindens und des Handelns einerseits bei sich selbst und andererseits bei anderen Personen zu erfassen und zu würdigen" (Thomas, 2011, S.10).

Aus der Vielfalt von Definitionsversuchen lässt sich zusammenfassen, dass die interkulturelle Kompetenz an sich aus Zusammenschluss vieler Teilkompetenzen, verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen ist. Um das aus Teilkompetenzen bestehende Gebilde zu konkretisieren, wurden verschiedene Modelle entwickelt. Eines der wichtigsten ist das Vier-Ebenen-Modell. Dieses Modell veranschaulicht uns, wie diese Komponentenbündel im Allgemeinen aussieht. Für Bolten erscheint es, dass interkulturelle Kompetenz nicht als einen eigenständigen Kompetenzbereich zu verstehen ist, sondern in der Bedeutung von lat. *competere*, was ‚zusammenbringen‘ bedeutet.

Sie sollte vielmehr als die Fähigkeit verstanden werden, die individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in einer idealen Weise Kontexten interkulturellen Handelns zu verknüpfen (Bolten, 2007). Wie auch der Name sagt, setzt sich das Modell aus vier Bereichen wie interkulturelle Fachkompetenz, strategische Kompetenz, soziale Kompetenz und individuelle Kompetenz zusammen.



Abb. 2.4.: Abbildung der interkulturellen Handlungskompetenz nach Bolten (2007, S.86)

Das von Jürgen Bolten entworfenes Schaubild (2007, S.86) stellt dar, aus welchen Komponenten die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz sich zusammensetzen. Auf dem Schaubild sind mehr als 20 Komponenten zu sehen.

Im Folgenden wird eine kleine Erläuterung zu Hauptkompetenzen im Modell (siehe Abb. 2.4.) von Bolten gemacht. Menschen werden in eine soziale Gruppe mit einer bestimmten Kultur hineingeboren, somit gehören sie im Laufe ihres Lebens zu dieser Gruppe. Jedes Mitglied einer Kultur wird mit unterschiedlichen Lebenswelten umrahmt oder sie werden durch die Kultur geprägt. Sie lernen in dieser Gruppe, sich sozial zu verhalten, d.h. sie lernen den Umgang mit anderen Menschen oder sie lernen, sich zu orientieren. Das Erwerben von sozialer Kompetenz erleichtert oder ermöglicht das Zusammenleben des Individuums mit Angehörigen anderer Kulturen. In engerem Sinne bedeutet es die Entwicklung von Empathie gegenüber der Fremdkultur oder dem fremden Individuum. In Bezug auf interkulturelle Kompetenz begegnet

man in diesem Bereich der Meta-Kommunikationsfähigkeit, was allerdings in Überschneidungssituationen eine zentrale Rolle spielt, denn inwiefern die Personen sich kompetent bezeichnen können, hängt von ihren Kommunikationsfähigkeiten in Kommunikationssituationen ab (Camerer, 2007).

Die individuelle Kompetenz, unterscheidet sich von anderen Kompetenzen dadurch, dass das Individuum selbst seine eigenen Erfahrungen und Erlebnisse besitzt. Hier spricht man von einer Fähigkeit wie Selbstmanagement. Es ist die Fähigkeit, mit Stress umzugehen. Im engeren Sinne ist es das Entwickeln und Realisieren von persönlichen Zielen oder Initiativen, sich bei zwischenmenschlichen Handlungen situationsgerecht zu verhalten.

Der Fachkompetenz beinhaltet die Fachkenntnisse, wie z.B. das Beherrschen der Fremdsprache eines Landes und damit im Zusammenhang stehenden Kulturverständnis der gelernten Sprache. Jedoch sollte das Fachwissen dem aktuellen Stand entsprechen, d.h. man sollte einen allgemeinen Wissensumfang über die jeweilige Kultur aufweisen können.

Unter strategischer Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, mithilfe von Fachwissen über die Zielkultur, bei unvorhersehbaren komplexen Situationen selbständig und flexibel das Problem bewältigen und situationpassende Lösungsstrategien finden und einsetzen können. Auf Grundwissen über kulturelle Besonderheiten der jeweiligen Kultur basierend werden sinnvolle situationsgerechte Entscheidungen getroffen.

Im Hinblick auf Zusammenfassung Teilkompetenzen auf theoretischer Ebene lässt sich sagen, dass interkulturelle Kompetenz im Grunde genommen der Umgang mit Unterschiedlichkeiten zwischenmenschlicher Begegnungen ist, oder die gezielte Bereitschaft der in zwischenmenschliche Szenarien handelnde Personen immer handlungsfähig bleiben. Von dieser Perspektive gesehen, könnte man interkulturelle Kompetenz, wenn man das interaktive Zusammenwirken der Teilkompetenzen bedenkt, als handlungsorientierte Kompetenz bezeichnen und das zu Recht.

Ein vielmehr sich bewährtes und verwendetes Modell, das in neueren Arbeiten und Forschungen zu finden ist, ist hier das zugrunde liegende Modell interkultureller Kompetenz bzw. Interkulturelles Lernen (vgl. Aschenbrenner, 2010).

Dieses Modell dient dazu, die Komplexität der Begriffe interkultureller Kompetenz relativ zu vereinfachen. Nämlich die Einteilung interkultureller Kompetenz in

- eine affektive (Haltung und Einstellung),
- kognitive (Wissen) und

- konative (handlungsbezogenes Verhalten) Grunddimensionen. Diese Bereiche gelten als Voraussetzung oder als Ansatz für die Bildung und Förderung interkulturelle Kompetenz und somit für ein interkulturell kompetentes Verhalten.



Abb. 2.5.: Vereinfachtes Modell zur interkulturellen Kompetenz (vgl. Birner, 2008 unveröffentlicht; Pander, 2010; Aschenbrenner, 2010; Graupe, 2010)

Die gegenwärtige Forschung, die Unterteilung der interkulturellen Kompetenz in den affektiven, kognitiven und behavioralen Bereich, diente zum Herausfinden, wie ausgeprägt diese Dimensionen bei einer Person sein sollte und wiefern eine Person mit Menschen aus anderen Gesellschaften angemessen eine Beziehung herstellen kann. Wie in der Abbildung (Abb. 2.5.) zu sehen ist, nimmt die kognitive Kompetenz den ersten Platz ein und das zu Recht. Denn diese Teilkompetenz beinhaltet den kulturellen und länderspezifischen Wissensbestand von Personen über ihre eigenen und über Fremden (Anderen). Das bewusste und umfassende Wissen über Kulturen und deren Funktionsweisen hat eine große Bedeutung in der Interaktion zwischen Gesprächspartnern verschiedener Kulturen. Insofern ist diese Teilkompetenz eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für den Erwerb interkulturellen Lernens. Es sei denn, die Beteiligten einer interkulturellen Begegnungssituation verhalten sich dank dieser Kompetenz gegenüber Fremden offen, d.h. sie tolerieren Ambiguität und sind in der Lage das zu dem Gesprächspartner in bestimmter Verhaltensweise zu reflektieren. Das Erlernen dieser Fachkompetenz bzw. Fähigkeit ist also entscheidend für interkulturelles Lernen und bildet eigentlich die Grundlage für die kommunikativen Interaktionen ihrer Mitglieder (Geertz, 1973).

Wie aus der Abbildung (Abb. 2.5.) zu entnehmen ist, sieht man in der zweiten Spalte der Abbildung einen weiteren entscheidenden Punkt, der für den Erwerb interkultureller Kompetenz sehr wichtig scheint. Die affektive Dimension bedeutet der gefühlsbezogene Teil interkultureller Kompetenz. Diese persönliche gefühlsbezogene innere Motivation von Personen ist im Grunde genommen eine Grundhaltung, die interkulturelles Lernen vorantreibt. Es handelt sich hier um entscheidende Einstellungen wie allgemeine Offenheit und vorurteilsfreie Haltung gegenüber der fremden Kultur. Hier verbirgt sich die Fähigkeit des Fremdverstehens und der Ambiguitätstoleranz, wodurch die ethnozentrischen Urteile vermieden werden. Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle andeuten, dass der Begriff, die interkulturelle Sensibilität, seine Verankerung im Lernprozess in diesem Kompetenzbereich hat. Die affektive Dimension widerspiegelt die Gefühlsebene der interkulturellen Kompetenz.

Chen und Starosta definieren interkulturelle Kompetenz auch aus diesem Blickwinkel und deuten auch darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz in weitestem Sinne die Fähigkeit, kulturelle Bedeutungen in wirksame Kommunikationsverhaltensweisen angemessen umzusetzen und die kulturelle Unterschiede zu erkennen, dementsprechend in Interaktionensituationen bewusst zu verhalten (Chen, 1997).

Der konative oder verhaltensbezogene Bereich, beinhaltet durch interkulturelles Lernen erworbene Fertigkeit. Das ist die Verhaltensebene. Diese Kompetenz ist das Umsetzungsvermögen der Personen, das Gedachte und Gefühlte in die konkrete Haltung. Zu diesem Bereich gehören Flexibilität, Stressmanagement, Konfliktbewältigung, Aufbau von Beziehungen usw. Es ist anzumerken, dass diese einzelne Bereiche sich gegenseitig beeinflussen und in Wechselwirkung stehen. Sie werden im Laufe des Prozesses des interkulturellen Lernens erlangt oder verbessert. Insofern kann diese verhaltensbezogene Dimension nie alleine erworben werden, sondern bedingt die anderen zwei Dimensionen, nämlich die affektive und kognitive Dimensionen. Dementsprechend kann gesagt werden, dass diese handlungsbezogene Fähigkeit nicht isoliert betrachtet werden sollte, sondern von Grund auf neu erworben werden kann.

2.1.3. Interkulturelle Kompetenz und Anwendungsbereiche

Die zunehmende Heterogenität in vielen Gesellschaften und die Vielfalt an kulturellen Beziehungen machte sich auch im Bereich der Bildung sehr bemerkbar. Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes wurde die Notwendigkeit im Fachbereich Pädagogik erkannt, die Bildung von interkulturellen Kompetenz bei den nachkommenden Generationen zu fördern und

zu stärken (Gogolin, 2010). Besonders an dieser Stelle kommt dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle zu, denn Fremdsprachenunterricht sind Orte, an denen interkulturelles Lernen stattfindet bzw. die Lerner in einen Dialog mit Fremden treten (Tapan, 2007).

Nach Erkennung und Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz, deren Ansatz die Lerner dafür im traditionellen Landeskundeunterricht erworben haben, wurde der Begriff im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) festgehalten und wurde im Jahre 2001 veröffentlicht. Der GER beschreibt die interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Fähigkeit im Rahmen des interkulturellen Lernens als die Fähigkeit, die Herkunftskulturen mit fremden Kulturen miteinander in Beziehung zu setzen. Bei diesem Prozess wird die kulturelle Sensibilität und eine Reihe verschiedener Strategien verwendet, um mit Menschen aus anderen Kulturen in Kontakt zu treten. Diese Fähigkeit ‚Interkulturelle Kompetenz‘ fungiert nach Kriterien von GER als kulturelle Vermittler zwischen der eigenen Kultur und anderen Kulturen und dient zum effektiven Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Überwindung von Konfliktsituationen sowie stereotype Beziehungen (GER, 2001, S.106).

Die interkulturelle Kompetenz, die im Referenzrahmen einen bestimmten Platz hat und in der Gegenwart weiterhin auch bildungspolitisch in vielen Ländern seine Position halten wird, wird als „Schlüsselkompetenz“ des 21. Jahrhunderts bezeichnet (Sacchetti, 2015, S.15).

Interkulturelle Kompetenz wurde im Auftrag der Europäischen Kommission als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz bezeichnet und wurde in den Lehrplänen der Schulen sowie in der Lehrerausbildung der EU-Mitgliedstaaten gezielt integriert. Es ist noch hervorzuheben, dass interkulturelle Kompetenz zu den acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens der europäischen Referenzrahmen zählt.

Schlüsselkompetenzen sind Kompetenzen, die „alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Erfüllung, aktive Bürgerschaft, soziale Integration, und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Gemeinschaften, 2007, S.3). Diese Schlüsselkompetenzen sind Basisfähigkeiten, die zu gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie persönliche Entfaltung, soziale Integration und Entwicklung von Bürgersinn beiträgt.

2.1.4. Interkulturelle Kommunikation

Die Untersuchung interkultureller Kommunikation erfordert zunächst eine Definition des Begriffes Kommunikation. Kommunikation ist ein Prozess, bei dem zwischenmenschliche Botschaften gesendet, ausgetauscht, interpretiert und Schlussfolgerungen gezogen werden.

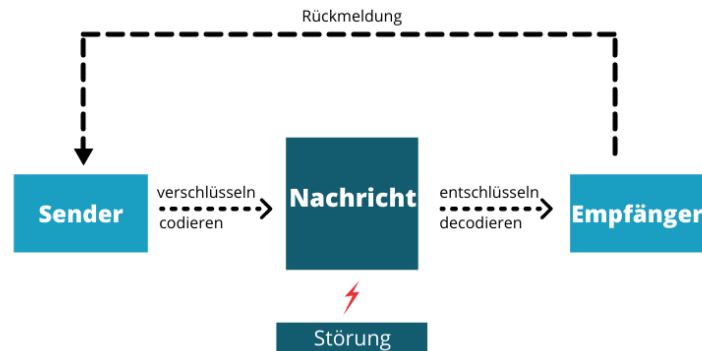


Abb. 2.6.: Sender – Empfänger Modell von Shannon und Weaver (1964)

Dieses Modell, das auf dem informationstheoretischen Konzept von Shannon und Weaver basiert, stellt die Kommunikation in der Abbildung 2.6. folgendermaßen vor. Die Kommunikation erfolgt zwischen zwei Personen, also ist sie auf eine Wechselseitigkeit angelegt, bei der der kommunikative Kontakt aufrechterhalten wird. Nach Schugk ist das Ziel kommunizierender Personen während der Kommunikation, die Suche von “Gemeinsamkeiten mit jemanden herzustellen” (Schugk, 2014).

Nach Kartarı gilt die Sprache als Mittel der Kommunikation, Verständigung oder Ursache von Missverständnissen und hat eine enge Verbindung mit der Kultur. Kartarı ist der Meinung, dass Kultur und Kommunikation miteinander eng verknüpft und nicht voneinander trennbar sind, da der Kommunikationsprozess zwischen den Sprechpartnern auf Basis der Kultur stattfindet (Kartarı, 1997, S. 10).

Im Hinblick auf diese Aussage werden durch Interaktionsmustern die Regeln für die Kommunikationsstile in einer Gesellschaft bestimmt. Demnach lernen die Angehörigen einer Kulturgemeinschaft kulturspezifische Kommunikationsstile, die sie in vielen Interaktionssituationen (Schule, Familie...) ihr eigener Kommunikationsstil erwerben. Jede Gesellschaft baut ihr eigenes Konzept zur kommunikativen Kompetenz. Im Laufe der Zeit, der Zeit der Globalisierung, erwiesen sich diese kommunikativen Konzepte unzureichend und mussten sich dem kommunikativen und gesellschaftlichen Wandel der sich mit der Zeit verändernden Welt anpassen. Unter wem, wie und mit welchen Ergebnissen die Kommunikation in einer Gesellschaft stattfindet, wird maßgeblich durch die sozialen und kulturellen Besonderheiten dieser Gesellschaft bestimmt.

Angesichts dieser Tatsache, dass die Sprache als Kommunikationsmittel zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit dient, gewinnt eine besondere Dimension.

Das heißt, die Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen bedeutete die Entstehung eines neuen Fachgebietes, das in der Fachliteratur als interkulturelle Kommunikation bezeichnet wird.

Die interkulturelle Kommunikation wurde als Begriff im Jahre 1959 von dem Anthropologen E.T.Halls in seiner ethnologischen Studie "The Silent Language" eingeführt und hat fast eine sechzigjährige Geschichte. In den 70er Jahren gehörte sie wegen ihrer stetig wachsende Bedeutung, zur wichtigen Disziplin des interkulturellen Ansatzes eines eigenständigen Wissenschaftsgebiets (Ehlich, 1996). Laut Halls Auffassung sind Kommunikation und Kultur eng verknüpft und sollten nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Hall stellte fest, dass die Kommunikation Kultur bedeutete und vertritt die Meinung, dass „jede Kultur Informationen erstellt, erzeugt, sendet, speichert und Informationen verarbeitet“ (Barmeyer et al., 2010).

Durch die Globalisierung, Bevölkerungsbewegungen von einem Ort zum anderen, das Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, d.h. das Phänomen der Migration tragen zur wachsenden Bedeutung interkultureller Kommunikation bei. In dieser Hinsicht ist Kommunikation das grundlegende Element, das die Unterschiede zwischen den Kulturen zeigt. Hall (1981) hat wesentlich wichtige Konzepte über die Struktur der interkulturellen Kommunikation und ihre Funktion entwickelt. Hall analysierte in seiner Untersuchung sechs Kategorien, die für menschliche Kommunikation sehr wichtig sind. Im Mittelpunkt stehen die ersten drei, nämlich "Kontext", "Raum" und "Zeit" (Hall, 1981).

Das Konzept "Kontext" wird in zwei Kategorien vermittelt: der high-context und der low-context culture. Das Konzept der ‚high-context‘ beinhaltet, dass bei solchen Kulturen persönliche Beziehungen sehr wichtig scheinen. Diese Kulturen benutzen beim Kontaktaufnahme außer der Sprache auch ihre Stimme, Verhalten, Mimik, Blickkontakt, Sprachkonzept und das Sprechtempo. Im Gespräch mit den Personen, benötigt man sehr viel Kontextinformation über sie (Gesprächspartnern), wenn man mit ihnen kommuniziert. Bei low-context Kulturen laufen die Beziehungen eher auf einer sachlichen Ebene und sind im Gegensatz zu high-context Kulturen unpersönlich. Die Kommunikation verläuft direkt, mit wenig Kontext und die (Aufmerksamkeit) Aspekte wie Mimik, Gestik, sowie Augen- oder Körperkontakt werden automatisch abgewertet. Es ist von großer Bedeutung, dass man unter der interkulturellen Kommunikation sowohl die sprachliche als auch die nonverbale Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen versteht, die an einem Gespräch teilnehmen und unterschiedlichen Kulturen angehören. Weiterhin stellte Hall durch seine

Versuche fest, dass der Gebrauch der Zeit und Raum der Menschen verschiedener Kulturen sehr unterschiedlich waren (Hall, 1981).

Die Raumorientierung der Individuen unterscheidet sich von Kultur zu Kultur. Hall (1981) erklärte, dass damit die räumliche Distanzierung zwischen den Individuen gemeint ist, die bei Gesprächen als angenehm empfunden werden. Diese Abstände können zwischen den Personen unterschiedlicher Kulturen stark abweichen. Die Menschen in Nordeuropa bevorzugen eine weite Körperdistanz als die Menschen in Südeuropa. Eine falsche Distanzhaltung wird oft missverstanden. Eine angemessene Haltung gilt als angenehm und führt nicht zu Missverständnissen. Denn zu kleine Distanz könnte als aufdringlich und zu große Distanz als mangelndes Vertrauen bedeuten.

Hall (1981) unterscheidet zwei Pole der Zeitorientierung und bezeichnet sie als monochrome bzw. polychrone Zeitauffassung. Die Kulturen, die monochron die Zeit auffassen, sehen die Zeit als linear. Das heißt, in monochronen Kulturen wird die Zeit klar abgegrenzt, die Aufgaben werden zu einem Zeitpunkt erledigt, Termine gehalten usw. Die Menschen beginnen mit etwas Neues, erst wenn sie etwas abgeschlossen haben. Für diese Menschen ist es unvorstellbar, sich mit mehr als einer Sache zu beschäftigen. Bei polychronen Systemen werden im Gegensatz zu monochronen Kulturen gleichzeitig mehrere Aktivitäten erledigt oder geplant. Die Menschen, die in dieser Kultur aufgewachsen sind, lassen sich sehr leicht ablenken und halten sich nicht sehr gern an Termine oder an Planungen. Sie setzen sich mehr für langfristige zwischenmenschliche Beziehungen ein. Diese Theorie der Zeit wurde zum ersten Mal in Halls Buch "Die stille Sprache" (Hall, 1959) vorgestellt. Wie es auch von vielen und bedeutenden Wissenschaftlern festgestellt wurde, ist Sprache ein kulturbedingter Prozess. Dieses gegenseitige Verhältnis von Sprache und Kultur dient der interkultureller Kompetenz bzw. interkulturelle Kommunikation.

Die interkulturelle Kommunikation, die Mitte des 20. Jahrhunderts als wissenschaftliche Disziplin gilt, wurde zum Modebegriff. Das Zeitalter der Migration, die Niederlassung von Personen in anderen Gesellschaften und Kulturen, bildet den Entstehungskontext für die interkulturelle Kommunikation (Lüsebrink, 2016, S.1). Der Begriff wird je nach Verwendungszweck, d.h. je nach Fachdisziplin und Kulturraum, sehr weit aufgefasst.

Krumm beschreibt die interkulturelle Kommunikation so, dass einer der beteiligten Kommunikationspartner unbedingt fremd sein sollte: "...wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Prägungen miteinander kommunizieren und sich dabei der Tatsache bewusst sind,

dass sich die eigene und die Wahrnehmung des anderen unterscheiden...". (Krumm, 2010, S. 139).

Hinnekamp versteht unter interkultureller Kommunikation die Kommunikationsmuster, die Menschen bei der Kommunikation ausdrücken. Denn jeder Kommunikationspartner verfügt über ein eigenes soziales Wissen über die Welt, die sie bis jetzt erworben haben. Hierbei werden Normen und Weltanschauungen in die Kommunikation miteinbezogen. Hinnekamp meint, dass die Formen der Kommunikation, die Menschen zwischenmenschlich ausdrücken, also in erster Linie im Bereich der verbalen, nonverbalen, paraverbalen und ausdrucksstarke Kommunikation abläuft. Darüber hinaus sollte der Begriff der Kommunikation als Dialog verstanden werden, bei der mindestens zwei Personen beteiligt sind und jeder Beitrag hat einen Gegenbeitrag in der Kommunikation, d.h. jede Kommunikation ist ein sozial eingebundenes Prozess (Hinnenkamp 1994, S.4).

Maletzke erklärt interkulturelle Kommunikation, dass beide Kommunikationspartner sich bewusst verhalten und sich wechselseitig ‚fremd‘ erleben. Jeder stellt sich als eigene und der andere Sprechpartner als Fremd dar. Maletzke meint, man spricht nur dann von einer interkulturellen Kommunikation »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 als ›fremd‹ erlebt.« (Maletzke, 1996 S.37).

Die Kommunikation zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen definiert Bruck auch ähnlich wie Maletzke, denn jeder Beteiligte an einer Kommunikation hat seine eigenen kulturellen Standards, die den Ablauf der Kommunikation bedeutend beeinflussen. Aus diesem Grund ist es für den Erfolg der interkulturellen Kommunikation sehr wichtig, dass die Gesprächspartner eines Dialogs sich dementsprechend dieser Verschiedenheit bewusst verhalten. So definiert Bruck interkulturelle Kommunikation demnach, dass alle Beziehungen als interkulturelle Beziehungen verstanden werden sollte, in denen sich die Teilnehmer nicht allein auf ihre eigenen Normen, Bräuche, Einstellungen und Verhaltensmuster verlassen, sondern im Gespräch andere Normen, Bräuche, Einstellungen und alltägliche Verhaltensmuster von Angehörigen anderer Kulturen erfahren, wobei diese Erlebnisse als fremd zu bezeichnet wird (Bruck 1994, 345 zit. nach Lüsebrink, 2016, S.7).

Schugk vertritt die Meinung zum Thema der interkulturellen Kommunikation, dass die interkulturelle Kommunikation sowohl zwischen Vertretern zweier verschiedener Kulturen als auch zwischen den Menschen derselben Kultur stattfinden kann. Die interkulturelle Kommunikation kann im Prinzip so wie internationale Kommunikation innerhalb einer Nation

oder Kultur erfolgen, also zwischen Vertretern verschiedener ethnischer Gruppen in einem Kulturkreis. Insofern handelt es sich bei interkultureller Kommunikation und internationaler Kommunikation um zwei unterschiedliche Bereiche, die nicht identisch sind, sondern sich teilweise überschneiden (ebd. S.23).

Eine weitere Annäherungsversuch zur interkulturellen Kommunikation stammt von Bolten und er lautet folgendermaßen. Die Betonung der Wichtigkeit von Kommunikationsfähigkeit nach Bolten ist wie folgt zu beschreiben: Ohne Kommunikation gäbe es keine (Inter-) Kulturen. Hierbei wird auf die enge Verknüpfung der Kultur und Kommunikation zurückgegriffen. Denn die Prozesse interkulturellen Handelns wie Werte oder Normen einer Gesellschaft können nur durch Kommunikation fortgeführt werden, was sehr nachvollziehbar ist (ebd. S.23).

2.1.5. Interkulturelle Sensibilität

Der Begriff Interkulturelle Sensibilität scheint in der gegenwärtigen Forschung in dem Begriff interkulturelle Kompetenz inbegriffen zu sein. Ausgehend von dem Konstituentenmodell setzt sich die interkulturelle Kompetenz, wie im obigen Punkt angedeutet, aus drei Komponenten zusammen: aus einer kognitiven ("intercultural awareness" bzw. interkulturelles Bewußtsein), aus einer affektiven ("intercultural sensitivity" bzw. interkulturelle Sensibilität) und aus einer verhaltensbezogenen Dimension ("intercultural adroitness" bzw. interkulturelle Gewandtheit). Diese drei Dimensionen sollten ausgeprägt sein, damit ein Angehöriger einer Kultur angemessen mit Menschen anderer Kulturen interkulturell agieren kann (Fritz, et al., 2003, S.3).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in dieser Arbeit neben interkultureller Kompetenz auch der Begriff ‚interkulturelle Sensibilität‘ als wichtiger Schlüsselbegriff in den Vordergrund tritt. Denn dieser Begriff ist sowohl für die vorliegende Magisterarbeit als auch für das Verstehen des aktuellen Forschungsstandes des interkulturellen Ansatzes von großer Bedeutung.

Interkulturelle Sensibilität kann als die Entwicklung eines positiven Gefühls des Verständnisses und Wertschätzung gegenüber kultureller Unterschiede verstanden werden. Dieser Wunsch, sich interkulturell sensibel zu verhalten, zeigt sich in Situationen, dass Menschen die kulturelle Unterschiede zwischen den Menschen verstehen, schätzen und akzeptieren und aus interkulturellen Interaktionen positive Ergebnisse erzielen (Chen und Starosta, 1996). Ferner betonen Matkin und Barbuto, dass interkulturelle Sensibilität als

wichtige Fähigkeit zur Überwindung von Hindernissen, sowohl international als auch national, für die effektive Zusammenarbeit mit Menschen über kulturelle Grenzen hinweg gesehen werden kann (Matkin und Barbuto, 2012, S.295).

Aus der Sicht von Bhawuk und Brislin drückt die interkulturelle Sensibilität die Empfindlichkeit zu kulturellen Unterschieden und gleichzeitig die Entwicklung von Blickwinkel (Perspektiven) von Menschen aus (Bhawuk und Brislin, 1992, S.414).

Es wurden viele empirische Versuche durchgeführt, um interkulturelle Sensibilität zu erfassen. Viele Messinstrumente sind eher unzureichend geblieben. Eines der Modelle, die zur Messung interkultureller Sensibilität dienen sollte, ist das von Milton Bennett (Bennett, 1993) dargestellte "*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*" (DMIS). Dieses Modell galt im deutschsprachigen Raum als theoretische Grundlage und wurde von vielen Forschern für die Erfassung interkultureller Kompetenzen genutzt. Nach jahrelangen Beobachtungen von Menschen beschloss Bennett herauszufinden, wie manche Menschen mit interkulturellen Situationen umgehen und zurechtkommen und manche Menschen scheitern. Aus dem Ergebnis dieser Arbeit wurde das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität (DMIS) entwickelt (Bennett, 1993). Bennett ist der Ansicht, dass die Deutungen kultureller Unterschiede auf Basis von Vorstellungen oder Erfahrungen der Menschen in interkulturellen Situationen neu konstruiert werden. Denn jeder Kommunikationspartner beteiligt sich an der Interaktion mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund bzw. mit bestimmten Deutungsmustern. Dieser kulturelle Hintergrund, der mit erworbenen Deutungsmustern bestattet ist, wird bei jeder Begegnungssituation zwischen den Kommunikationspartnern neu konstruiert. Die Erfahrung, die jeder Person in der Kommunikation macht, wird mit kulturellen Deutungsmustern in Zusammenhang gebracht, die dann zu Bildung von kulturellen Unterschieden führt. Die Erkennung der Unterschiede und dabei resultierende "Emotionen" und "Verhaltensweisen" richtig zu leiten ist für "interkulturelle Sensibilität" sehr bedeutend (Bennett, 1998, S.8).

Der Erwerb von interkulturellen Fähigkeiten war für viele Forscher ein grundlegendes Untersuchungsthema. Zunächst waren sie sich auf der Ebene einig, dass die Aneignung interkultureller Kompetenz in einzelnen aufeinander folgenden Schritten vollzogen wird. J. Bennetts Entwicklungsmodell diente als Erklärungsmodell, das damals zum größten Teil von Forschern sehr geschätzt wurde. Das Umgehen von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen wurde als Anhaltspunkt betrachtet. Die Haltung zu den Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, d.h. der Umgang mit dem Fremden, können nach Bennett in sechs Stufen eingeteilt werden, die jede Stufe auf der vorherigen aufbaut.

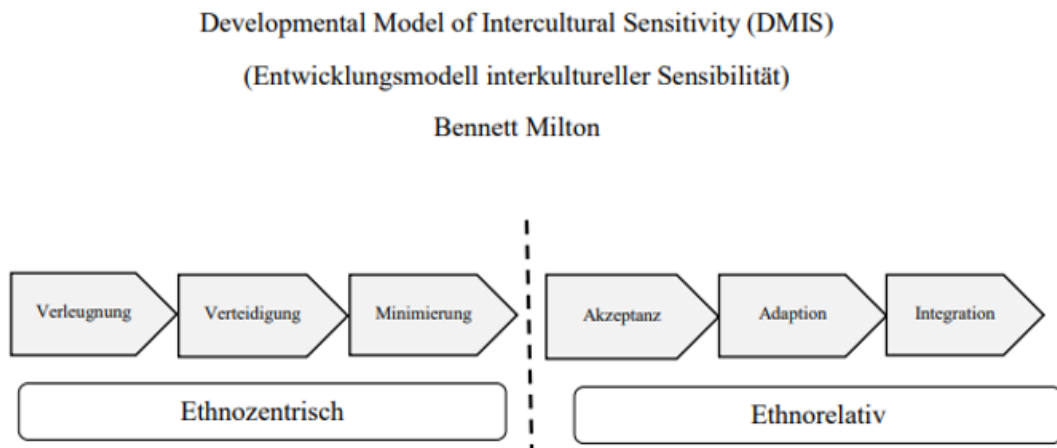


Abb. 2.7.: Das Entwicklungsmodell Interkultureller Sensibilität DMIS nach Benett (2017)

Die Reaktion auf Begegnung mit kulturellen Unterschieden erfolgt nach Entwurf von Bennett in sechs Stadien, d.h. der Prozess ist in zwei Hauptphasen eingeteilt, in die Ethnozentrische Phase (fehlen von Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und in eine Ethnorelative Phase (kulturelle Unterschiede werden bewusst wahrgenommen und akzeptiert). Diese Hauptphasen werden wiederum von Bennett in sich weiter unterteilt. Ethnozentrismus wird unterteilt in eine verleugnende, eine abwehrende und in eine minimierende.

Die ethnorelativistische Phase besteht aus den Orientierungen, Akzeptierung, Anpassung kulturelle Unterschiede und Integration. Die menschliche Reaktion durchläuft diese Orientierungen bei interkulturellen Überschneidungssituationen. In den ethnozentrischen Entwicklungsphasen empfindet der Mensch seine eigene Kultur als aufgewertet und überlegen, so dass sie der Meinung sind, dass nur ihre Weltsicht der Realität entspricht (Bennett, 2017). In den ethnorelativistischen Entwicklungsstadien dagegen wird die Begegnung mit Fremden nicht als feindlich wahrgenommen, sondern kulturelle Unterschiede werden als akzeptierbar angesehen. Die Menschen in dieser Phase bewerten die Konfrontation mit einer anderen Kultur nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung. Obwohl das Modell kritisch angesehen wurde, galt dieses Entwicklungsmodell als Grundmodell. Die Abfolge vollzog sich von einer ethnozentrischen (Kulturleugnenden) Ausgangsposition zu einer kulturakzeptierenden Endstufe. Wie es auch in der Abbildung 2.7. zu erschließen ist, ist eine zunehmende Sensitivität zu bemerken.

2.1.5.1. Interkulturelle Sensibilitätskala als Messinstrument

Ein relevanter und gelungener Versuch zur Erfassung der interkulturellen Kompetenz, ist das von Chen und Starosta (1996) entwickelte Messinstrument Modell in Form einer Skala. Die amerikanischen Forscher Guo-Ming Chen und William Starosta entwickelten dieses Instrument, das zur Erfassung und gleichzeitig Vermessung der interkulturellen Kompetenz dienen sollte (Chen und Starosta, 2000).

Wie auch Bennetts Herangehensweise zum Thema sind die beiden Forscher auch der gleichen Meinung, dass sich die Entwicklung interkultureller Kompetenz auf die kognitive, affektive und die konnotativen Dimensionen bezieht. Aus der Sicht der neuen Forschung wurden diese Dimensionen der interkulturellen Kompetenz näher untersucht. Die beiden amerikanischen Autoren waren der Ansicht, dass die interkulturelle Sensibilität die affektive Komponente der interkulturellen Kompetenz darstellt.

„Das Modell der interkulturellen Sensibilität (...) umfasst (sic!) die Fähigkeit einer Person, positive emotionale Signale vor, während und nach interkulturellen Interaktionen zu empfangen und (.) zu senden“ (Fritz et al., 2003, S.4). Der Grund dafür war, dass die affektive Ebene die Gefühlsebene der interkulturellen Kompetenz widerspiegelte. Man war der Ansicht, diese Dimension enthalte geringer Ethnozentrismus, aber dagegen Selbstwertgefühl, Aufgeschlossenheit, Unvoreingenommenheit, Einfühlungsvermögen und soziale Entspanntheit (Chen, 2010).

Nach Ansicht von Katrin Schneider wird die interkulturelle Sensibilität in der Psychologie als Subkategorie verstanden (Schneider, 2005, S.7). Schneider fügt noch hinzu, dass interkulturelle Sensibilität für kulturell angemessenes Verhalten von grundlegender Bedeutung sei (ebd., S.6). In weiteren Definitionen bedeutet die interkulturelle Sensibilität im Rahmen des interkulturellen Ansatzes die Voraussetzung für eine effektive interkulturelle Interaktion (Brinkmann, 2014, S.35). Guo-Ming Chen und William Starosta erklären die interkulturelle Sensibilität als Wunsch der Menschen sich motiviert, wertschätzend und akzeptierend gegenüber fremden Kulturen verhalten „active desire to motivate people to understand, appreciate, and accept differences among cultures“ (Chen & Starosta, 2000, S.3). Zuletzt kann die Auffassung von Zenz für die Definition festgehalten werden. Die interkulturelle Sensibilität ist „neben interkulturellem Bewusstsein und interkulturellem Geschick eine der drei Kernkomponenten der interkulturellen Kompetenz, die zu Steuerungsfunktion dient“ (Zenz, 2020, S.3).

Die interkulturelle Sensibilität stellt die affektive Seite der interkulturellen Kompetenz dar. Die beiden Forscher Guo-Ming Chen und William Starosta (1996) beschlossen zusammen diesen affektiven Teil der interkulturellen Kompetenz konzeptionell näher zu bestimmen, und versuchten ein Instrument zur Messung dieser Komponente zu entwickeln. Um die interkulturelle Sensibilität zu erfassen, wurde die ‚Intercultural Sensitivity Scale‘ entwickelt (Chen und Starosta, 2000), die von vielen Disziplinen auch im deutschen Sprachraum empirisch anerkannt und validiert wurde (Fritz et al., 2003; Fritz und Möllenberg, 1999). Das Modell der Intercultural Sensitivity Scale wurde nach seinen eigenen Erfindern recherchiert und sie kamen zu dem Schluss, dass der Intercultural Sensitivity Scale der einzige Fragebogen zur interkulturellen Sensibilität war.

Nach Chen und Starosta (2000, S.12) wird das Konzept der interkulturellen Sensibilität in fünf Faktoren beschrieben. Diese sehen folgendermaßen aus:

Interaktionsengagement (Interaction Engagement)

- Diese Dimension bedeutet die Aufgeschlossenheit der Beteiligten in einer interkulturellen Interaktion, was ein grundlegendes Element für interkulturelle Sensibilität ist.

Respekt vor kulturellen Unterschieden (Respect for Cultural Differences)

- Respekt vor kulturellen Unterschieden heißt die Toleranz gegenüber den Werten, Ansichten und Rituale anderer Kulturen. Ferner bedeutet diese Kategorie „Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und es in seinem Verhalten wertschätzend zu berücksichtigen“ (Reinecke und Pahlke, 2011, S.5).

Selbstsicherheit in interkulturellen Interaktionen (Interaction Confidence)

- Mithilfe dieser Dimension wird das Selbstvertrauen in sich selbst in den kulturellen Interaktionen erfasst (Chen und Starosta, 2000).

Die Freude an interkultureller Interaktion (Interaction Enjoyment)

- Diese Dimension erfasst, wie viel Freude die Personen in einer interkulturellen Situation haben. Für Reinecke und Pahlke setzt diese Freude die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel voraus (Reinecke und Pahlke, 2011, S.5).

Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen (Interaction Attentiveness)

- Diese Dimension erfasst die Fähigkeit, wie sich die Kulturangehörigen in interkulturellen Situationen dementsprechend sensibel und aufmerksam gegenüber ihren Interaktionspartnern benehmen (Graf, 2004, S.62).

Das Modell durchlief bis zu seinem Endzustand mehrere Schritte. Das Modell wurde von ursprünglich bestehenden 73 Items auf insgesamt 44 Items faktorenanalytisch selektiert. Es wurden 5 Faktoren im Fragebogen mit den Titeln ‚Interaction Engagement‘, ‚Respect for Cultural Differences‘, ‚Interaction Confidence‘, ‚Interaction Enjoyment‘ und ‚Interaction Attentiveness‘ zur Messung interkulturelle Kompetenz entwickelt (vgl. Abbildung 1).

Es lässt sich sagen, dass dieses Modell von Chen und Starosta ein bewährtes Modell ist und in vielen Ländern empirisch überprüft wurde. Demnach zeigt sich, dass dieses Modell ein brauchbares Ausgangsmodell für die Messung interkultureller Sensibilität darstellt und auch als Grundmodell oder Mittelpunkt für weitere Messinstrumente gilt.

2.1.5.2. Interkulturelle Sensibilität im Fremdsprachenunterricht

In frühen Sprachlernprogrammen wurde die Kultur den Lernern als Faktenwissen gelehrt. Doch im Laufe der Zeit änderte sich dieses Verständnis. Viele Forscher waren der Ansicht, dass Fremdspracherwerb nicht nur die Aneignung von Wortschatz und Grammatik bedeutete. Das Verständnis setzt sich durch und das Lernen von Fremdsprachen den Lernern neue Perspektiven gewinnen ließ. Aufgrund dessen können die Lerner mit anderen Kulturangehörigen Kontakte aufnehmen, was zur deren eigene Weiterentwicklung verhelfen wird. Durch den Erwerb einer Fremdsprache lernen die Lerner auch interkulturelle Sensibilität, die den Lernern fördert, ihren Horizont gegenüber fremden Kulturen zu erweitern. Der Wissenschaftler Ndong betont, dass wenn die Blickwinkel verschieden sind, man auch verschiedenes sehen kann (Ndong, 1993, S.30).

Krumm meinte, dass die vorrangige Aufgabe der Lehrerausbildung wäre “die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen" (Krumm, 2002, S.550). Er fügt noch hinzu, dass die Deutschlehrerinnen und -lehrer, während ihr Studium zu interkultureller Sensibilität befähigt werden und diese als Kulturvermittler weiterleiten.

Demzufolge ist die Rolle der Lehrkräfte als ausschlaggebend zu betrachten, da sie im Fremdsprachenunterricht eine Vermittlungsposition, eine Brückenposition einnehmen (Altmayer, 2005). Die Grundlage für eine angemessene Vermittlerposition, ist Förderung der interkulturellen Kompetenz von Lehrpersonen bzw. Lehrkräften nötig. Denn die Lehrer müssen in dem Sinne gut interkulturell ausgerüstet sein, d.h. sie müssen interkulturell sensibilisiert werden und interkulturelle Handlungskompetenz aufweisen, damit sie in internationalen

Begegnungen (z.B. Begegnung mit Angehörigen unterschiedlicher Kultur) nicht zum Stocken geraten. Es sei denn, die heutige Fremdsprachenlehrkraft muss in der Lage sein, selbst über interkulturelle Kompetenz zu verfügen, um sie an die Lerner weitervermitteln zu können (Krumm, 2002).

In diesem Zusammenhang sollte daher der Erwerb von interkulturellem Lernen, das interkulturelle Kompetenz beinhaltet, während des Studiums erfolgen. Es wird sogar die Ansicht vertreten, dass die zukünftigen Lehrerkandidaten interkulturelle Kompetenz besitzen müssen, der von Europäischen Kommission als ein fächerübergreifende Schlüsselqualifikation genannt wird (Gordon, 2011). Ferner geht es im Fremdsprachenunterricht nicht nur um das Lehren oder das Erlernen einer Sprache, sondern auch die Besonderheiten, was auch den großen Teil des Fremdsprachenerwerbs ausmacht, die bei einer Auseinandersetzung mit dem damit verbundenen kulturellen Hintergrund. Aus diesem Grund ist zu erwähnen, dass die interkulturelle Bildung der Studenten ausschließlich von Lehrkräften abhängt. Mit anderen Worten kann aufgefasst werden, dass die Fremdsprachenlehrkräfte für die Weiterleitung der Interkulturalität gegenüber den nachwachsenden Generationen eine wichtige und gegenwärtige Verantwortung tragen.

Der schnelle Informationsfluss, die aktive Teilnahme an Informationsportalen, das Ineinanderfließen der interaktiven Beziehungen zwischen den Kulturgemeinschaften sind in der heutigen Welt unvermeidbar. Jedoch verlaufen nicht alle Interaktionsszenarien problemlos. Das heißt, es treten Verständigungsprobleme auf. Für eine erfolgreiche Verständigung (Interaktion) ist es wichtig, dass jeder Kommunikationspartner ein allgemeines Wissen gegenüber der Kultur des anderen und Akzeptanz für die Unterschiedlichkeit der anderen aufbringen soll. Das Zusammenkommen von verschiedenen Kulturen ist in dieser Zeit zur Alltäglichkeit geworden und genau an dieser Stelle kommt dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Aufgabe zu. Nämlich der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe über die Sprache hinaus auch kulturelle Hintergründe des Ziellandes zu vermitteln, damit die Lernenden, in diesem Fall die Schüler, sowohl sprachlich als auch kulturell sich angemessen verhalten können. Nur dadurch können Vorurteile gegenüber dem Fremden abgebaut und ein friedliches Zusammenleben herbeigeführt werden. Des Weiteren wurde auch festgestellt, dass Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der Sensibilität gegenüber dem ‚Anderen‘ wesentlich beiträgt, denn es ist ein erforderliches und nicht übersehbares Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Nach Kaikkonen (2005) soll der Fremdsprachenunterricht den

Lernenden eine erfolgreiche Verständigung außerhalb seiner eigenen Grenzen, mit anderen fremden Nationen leisten.

Der Fremdsprachenunterricht wurde nicht nur als ein Sprachunterricht verstanden, er wurde zugleich als ein Prozess gesehen, indem die Lernenden gegenüber der Kultur des Ziellandes sensibilisiert und außerdem ihnen neben den sprachlichen Informationen, (Internationaler Deutschlehrerverband, 1990, S.16.), beigebracht, die für eine Interaktion mit Bezugspersonen sehr bedeutend sind. Es ging nicht mehr wie früher darum im Fremdsprachenunterricht die Sprache grammatisch oder die Kultur als nur Faktenwissen den Kindern zu lehren. Das Verständnis, wie eine Fremdsprache zu lehren ist, hat sich mit der Zeit verändert (Polat, 2007, S.144). Es wird betont, dass es sehr wichtig wäre, den Schülern auch die kulturell bedingten spezifischen Strukturen der jeweiligen Sprache beizubringen. Die Schüler sollten sich im Fremdsprachenunterricht die Sprache so aneignen, dass sie in der Lage sind, ihr Wissen interkulturell angemessen auszudrücken. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass der Lerner durch das Erlernen einer Fremdsprache neben der interkulturellen Sensibilität an Perspektiven gewinnt, die den Blickwinkel zum Fremden im positiven Sinne entwickeln.

Weiterhin erklären Marques-Schäfer, Filho und Stanke (2016, S.568), dass bei Fremdsprachenunterricht das Ziel „die Entwicklung einer Sensibilität für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur“ angestrebt werden sollte. Des Weiteren ging es im Fremdsprachenunterricht „Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sollen Lernenden mehr als nur die fremde Sprache lernen. Sie sollen durch die Sprache die fremde Kultur kennenlernen und nicht nur die neue fremde Kultur reflektieren, sondern auch die eigene“. Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht hat nicht nur die Aufgabe Sprache zu vermitteln, sondern die Aufgabe den Lernenden interkulturell kompetente Personen zu erziehen. Diesbezüglich ist im GER festzustellen, dass die Sprachefolgendermaßen verankert „die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen“ (GER, 2001, S.163).

Demzufolge sind Fremdsprachenunterricht und Kultur zwei zusammenhängende Aspekte, die voneinander getrennt nicht zu denken sind. Somit kann das Erlernen einer Fremdsprache als Anlass gesehen werden, in dem man ihn als einen Zugang zu der jeweiligen Kultur nennen kann. Außerdem wird die Meinung vertreten, wenn eine Fremdsprache in Verbindung der Kultur parallel gelernt wird, kann das Verständnis für die Fremde in positiver Hinsicht bleibend verstärkt werden. An dieser Stelle ist zu betonen, dass ein mit Kultur gezielter

orientierter Fremdsprachenunterricht die kommunikationsstörenden Faktoren nach und nach vermindern kann (Kaikkonen, 1993). Bredella (2001, S.10) fügt zum Thema hinzu „interkultureller Fremdsprachenunterricht wird möglichst viele kulturelle Unterschiede ins Bewußtsein heben und die Sensibilität der Schüler für solche Unterschiede (Abgrenzung zum Fremden) schärfen“.

Aufgrund dieser Tatsachen ist nachzuvollziehen, dass man durch das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur eine Fremdsprache lernt, sondern auch die jeweilige Kultur mit geeigneten kulturellen Inhalten aneignet. Die Fremdheit und dazu gehörende fremde Kultur werden dadurch zu einer Bereicherung für die Lernenden dieser Sprache. Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet, die Kultur und das kulturelle Umfeld dieser Fremdsprache zu kennen, zu der man nicht gehört. Das Erwerben einer Fremdsprache ist eine Gelegenheit, einer fremden Kultur näher zu kommen. Bredella (2001) meint in dieser Hinsicht, dass interkulturelle Fremdsprachenunterricht das Bewusstsein der Lerner für möglichst viele kulturelle Unterschiede verschärft und die Empfänglichkeit der Schüler für solche Unterschiede erhöht.

Angesichts der starken Verbindung zwischen Sprache und Kultur bedeutet das Erlernen einer Fremdsprache gleichzeitig die Aneignung dieser Kultur. Das heißt also, dass es sich beim Fremdsprachenunterricht nicht nur um sprachliche Kompetenz, sondern auch um den Erwerb von kulturellen Inhalten handelt. Daher ist das Erlernen einer Fremdsprache eine Begegnung mit der Fremdheit und deren Fremdkultur. Dementsprechend kann aufgefasst werden, dass ‚interkulturelle Sensibilität‘ die Fähigkeit ist, in interaktiven kulturellen Begegnungen die relevanten kulturellen Unterschiede zu erkennen, angemessen zu denken und dementsprechend zu handeln.

2.1.6. Interkulturelles Lernen

Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes kann ‚interkulturelles Lernen‘ als Ausgangspunkt erwähnt werden, deren Bedeutung Anfang der 90er Jahren für die Gesellschaft der europäischen Länder deutlich sehr wichtig schien. Die Gesellschaften vieler Länder mussten sowohl durch Migration als auch durch zunehmende technologische Vernetzung einen gesellschaftlichen Wandel durchmachen. Allerdings stellte der Gedanke, die Wahrnehmung und Akzeptieren eines Fremden, in vielen Ländern große Anforderungen besonders an Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen. Somit wurde in vielen Ländern in den 90er Jahren in den Schulen ‚Interkulturelles Lernen‘ gezielt als Unterrichtsinhalt eingesetzt, um

kulturelle Vielfalt in einhergehenden Lernprozessen in den Schulen zu integrieren und zu fördern.

Es ist bemerkenswert, dass für das interkulturelle Lernen in der Fachliteratur eine weitverbreitete Definitionsversuche zu finden sind oder es gibt Begriffsalternativen, die zum interkulturellen Lernen sogar als synonym gebraucht werden wie interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation, Fremdverstehen oder Didaktik des Fremdverstehens. In dieser Arbeit wird man nicht auf die verschiedenen Begriffsdefinitionen aufgreifen (Lüsebrink, 2016). Vielmehr wird in dieser Studie über den Stand dieses Begriffes eingegangen.

Interkulturelles Lernen war, wie schon erwähnt, in den 90er Jahren in vielen Ländern, hauptsächlich in europäischen Ländern, in denen die Migrationsrate auffällig hoch waren, sehr intensiv bemerkbar. Sie sind der Meinung, dass interkulturelles Lernen eine Voraussetzung für die dauerhafte und erfolgreiche Interaktion der Angehörigen anderer Kulturen sei. Um den Prozess des Interkulturellen Lernens einfach darzustellen, kann eine Abbildung herangezogen werden (Abb. 2.8.).

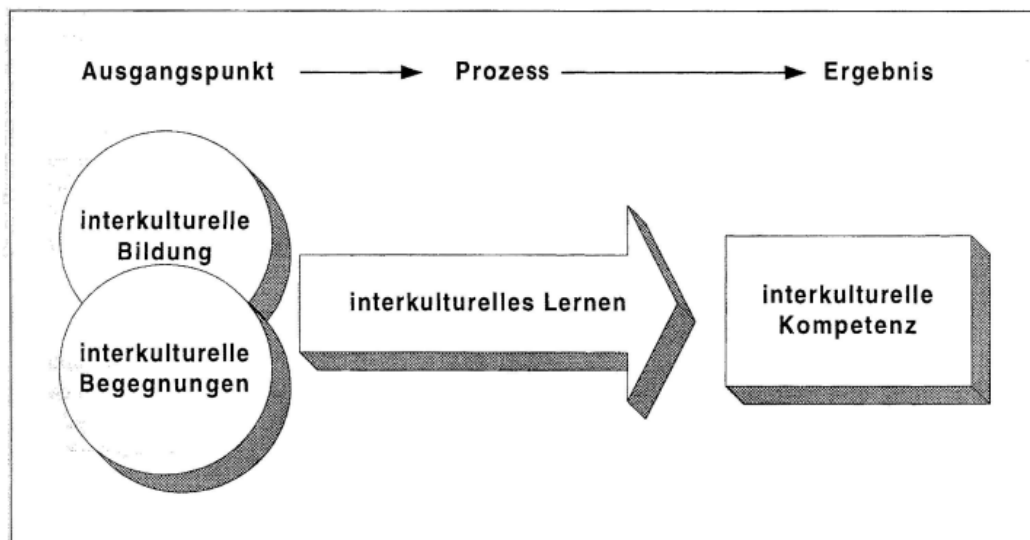


Abb. 2.8.: Abbildung zur zentralen Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch und Leenen 1998)

Wie auch in der Abbildung zu sehen ist, handelt es hier um einen dynamischen Prozess, bei dem der Aspekt des interkulturellen Denkens zugrunde liegt.

Man ist jederzeit, im Alltag besonders durch technischen Fortschritt oder durch Veränderung von Arbeitsbedingungen mit dem Fremden konfrontiert und man ist direkt oder indirekt mit dem Fremden in einer Beziehung oder in einer Verbindung. Laut Grosch und

Leenen (1998, S.29) kann interkulturelles Lernen nur durch Interaktion zwischen zwei gegenüber sich in Beziehung stehenden Personen stattfinden: „Wenn man unter ‚Lernen‘ eine Veränderung im Erleben und Verhalten versteht, die in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt zustande kommt, dann muss man ‚interkulturelles‘ Lernen folgerichtig auf den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt beziehen“. Nach Zeuner (2001) ist interkulturelles Lernen keine bloße Wissensaneignung, sondern jede Lernende baut das neue Wissen, in diesem Fall das Lernen der Sprache des jeweiligen Landes, auf seine eigene Wissensvorrat oder auf seinen Ausgangspunkt. Die Vertreter des interkulturellen Lernens sind der Meinung, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht zwischen den Kulturen stehen, d.h. sie treten in einen Zwischenraum, wird auch dritter Ort genannt, ein und treten von dort “in die sprachkulturelle Position des anderen hinein” (Kaikkonen, 2005, S.301). Interkulturelles Lernen kann daher als ein Schlüsselbegriff für den Prozess des Geschehens im Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden. Dieser Zwischenraum tritt in interkulturelle Begegnungen, findet in den Dialogen statt und dient zur Förderung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Vertretern unterschiedlicher Herkunft. Es ist zu unterstreichen, dass interkulturelles Lernen das Streben nach einem respektvollen Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationen bedeutet. Es lässt sich sagen, dass es eine neue, aber positive Dimension zu den zwischenmenschlichen Beziehungen, auch für die, die gleiche Kultur angehören, verleiht. Im Grunde genommen ist menschliches Handeln in jeder Hinsicht interkulturell. Obwohl die Menschen in derselben Gesellschaft leben, sind sie durch ihre Sozialisation in vieler Hinsicht unterschiedlich geprägt (Kaikkonen, 2005, S.301). In diesem Zusammenhang ist interkulturelles Lernen ein Prozess, der eine langhaltende Wirkung auf Zusammenleben beitragen wird und auch wie in europäischen Referenzrahmen formuliert ist, kann als ein lebenslanges Lernen aufgefasst werden (GER, 2001, S.21).

2.2. Forschungsstand

Im Rahmen von Literaturrecherchen über den interkulturellen Ansatz gibt es viele wissenschaftliche Studien. Besonders im Bereich interkultureller Kompetenz, interkulturelles Lernen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene gibt es eine Menge an Dissertationen, Beiträgen, Magisterarbeit und Untersuchungen. Mit der Zeit hat sich herausgestellt, dass auch für interkulturelle Sensibilität eine Fülle von Studien zu finden ist.

In Betracht dieser Studie wurde versucht, festzustellen, dass neben deutschsprachigen Ländern auch in anderen Ländern zahlreiche Studien durchgeführt wurden. Außerdem ist es

noch zu erwähnen, dass die Analysen zur interkulturellen Sensibilität nicht nur im pädagogischen Bereich durchgeführt werden, sondern auch im Bereich Management und Wirtschaft.

Im Folgenden werden einige Studien in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen und interkulturelle Sensibilität vorgeführt. Die Studie von Chen und Starosta galt als Ansatz für die Messung von interkultureller Sensibilität, jedoch fehlten Vergleichsstudien, die für die Gültigkeit dieser Studie ausschlaggebend sein könnten. Wolfgang Fritz und Antje Möllenberg (1999) haben in den USA das Chen-Modell überprüft und sind zum Entschluss gekommen, dass zwar in Einzelaspekten Bedarf an Verbesserungen besteht, aber zum größten Teil einen Ansatzpunkt zur Messung der interkulturellen Sensibilität der Individuen dienen kann. Das Modell besteht aus 5 Faktoren mit insgesamt 24 Indikatoren.

Roland Wern (2018) untersuchte in seiner Dissertation „Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale“ der Auszubildenden mit dem Ziel, den Unterschied in der Ausprägung interkultureller Sensibilität und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen der Auszubildenden mit oder ohne Aufenthalt im Ausland zu identifizieren. Die Untersuchung wurde unter Verwendung der quantitativen Forschungsmethode durchgeführt. Es wurden Daten zu Unterschieden in der Ausprägung einzelner Facetten interkultureller Sensibilität zwischen Gruppen im Zusammenhang mit soziodemografischen Kriterien (Alter, Schulabschluss, Migrationshintergrund) und schulischen Leistungen der Auszubildenden, die während ihrer Ausbildungszeit ein bestimmter Ausbildungsabschnitt im Ausland waren, erfasst.

Ein weiteres Beispiel für die Untersuchung der interkulturellen Sensibilität und Ethnozentrismus von Lehramtskandidaten wurde von Elif Üstün (2011) durchgeführt. Es wurden über Faktoren eine Untersuchung gemacht, die die interkulturelle Sensibilität und Ethnozentrismus beeinflussen könnten. Sie kam zu dem Ergebnis, dass der Stand der interkulturellen Sensibilität von angehenden Lehrkräften von demographischen Faktoren wie von ihren Abteilungen, der Gegend, in dem sie aufgewachsen sind, den Sekundarschularten, die sie absolviert haben, Auslanderlebnissen und von Freunden, die im Ausland leben, abhängt.

Yılmaz und Göçen (2013) haben eine Untersuchung vorgenommen, die interkulturelle Sensibilität von Grundschullehrerkandidaten als Thema hatte. Die interkulturelle Sensibilität von Grundschullehrerkandidaten wurden anhand von verschiedenen Faktoren erforscht. Bei der Untersuchung haben Yılmaz und Göçen die interkulturelle Sensibilität der Probanden nach folgenden Variablen wie Geschlecht, Klassenstufe, Art der Bildung wie Morgenstudium (MS) (1. Öğretim) oder Abendstudium (AS) (2. Öğretim) und nach ihren Niederlassungen untersucht.

Es nahmen an der Studie 404 Lehrerkandidaten, die an der pädagogischen Fakultät Ziya Gökalp an der Dicle Universität studierten, teil. Die Befunde dieser Studie zeigten, dass sich der interkulturelle Sensibilitätsgrad der Grundschullehrerkandidaten nach den Variablen wie Geschlecht, Studienjahr, Siedlungspunkte nicht signifikant unterschieden haben. Jedoch erwies sich im Hinblick auf die Beziehung zwischen der Art der Bildung des MS oder des AS und der interkulturellen Sensibilität ein signifikanter Unterschied. Studenten des MS werden aufgrund ihrer höheren Punkte im Gegensatz zu Studenten des AS an den Universitäten platziert. Dementsprechend weisen die Studierende des Morgenstudiums im Vergleich zu den Studierenden des Abendstudiums einen höheren Grad an interkultureller Sensibilität auf. Es zeigt sich, dass sich die akademischen Studienleistungen der Studierenden auch auf deren interkulturelle Sensibilität auswirken.

Eine andere Studie, in dem auch das Sensibilitätsmessmodell von Chen und Starosta zur Hilfe genommen wurde, ist die Studie von Rengi und Polat (2014) mit dem Titel „Die Wahrnehmung kultureller Unterschiede und interkultureller Sensibilität der Klassenlehrer“ (Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları). In diesem Artikel haben sie untersucht, wie die kulturellen Unterschiede bei den Schülern vonseiten der Grundschullehrer und Lehrerinnen wahrgenommen werden. Es wurden diesbezüglich 286 Grundschullehrer bzw. Klassenlehrer gebeten, die im Schuljahr 2013-2014 an staatlichen öffentlichen Grundschulen in Kocaeli und Çayırova tätig waren, bei der Untersuchung teilzunehmen. Als Ergebnis der Studie ergab sich, dass in dieser Studie die Wahrnehmung kultureller Unterschiede der Klassenlehrer auf ‚Sprache‘ konzentrierte, wobei kulturelle Unterschiede wie ‚ethnische Herkunft‘, ‚besondere Feierstile / Feierformen‘ weniger betont wurden.

Die Magisterarbeit von Karbi (2002) mit dem Titel „Die Bedeutung und Funktion Interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht“ leistete einen wichtigen Beitrag zum Forschungsthema ‚interkulturelle Sensibilität‘. Es ist zu betonen, dass diese Untersuchung die Funktion des interkulturellen Lernens beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch hervorgehoben hat und somit einen Anstoß den Lernern gegeben hat neben Erwerb einer Fremdsprache auch sich für die Kultur der Zielsprache zu interessieren.

Bulduk (et al., 2017) hat versucht in seiner Studie mit dem Namen „Interkulturelle Sensibilität und Bestimmung beeinflussender Faktoren: Eine Berufsschule für Gesundheitswesen“ (Kültürlerarası Duyarlılık ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Bir Sağlık Hizmetleri Meslek Örneği Yüksekokulu) die interkulturelle Sensibilität und die

Einflussgrößen bei den Studierenden einer Hochschule für Gesundheitswesen zu bestimmen. Als Messinstrument in der Studie für die Erfassung der interkulturellen Sensibilität der Studierenden wurde von Bulduk ins Türkische übersetzte interkulturelle Sensibilitätsskala in Anlehnung an Sensibilitätsskala von Chen und Starosta verwendet. Als Ergebnis wurde herausgestellt, dass das interkulturelle Sensibilitätsniveau der Studierenden, die in verschiedenen Kulturen interaktiv sind und sehr gern an kulturellen Interaktionen teilnehmen, sich signifikant von Studierenden unterscheidet, die weniger kulturell interaktiv sind. Die Fremdsprachenbeherrschung der Studierenden galt als ein weiterer Einflussfaktor, der die interkulturelle Sensibilität der Befragten beeinflusste.

In der Arbeit von Fuchs (2012) „Programm zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (PEIK) im Deutsch als Fremdsprachenunterricht“ wird auf die Bildung und Förderung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gezielt angestrebt. Mithilfe eines Puzzle-Modells wird versucht, das aus drei Grundbausteinen interkulturelle Kenntnisse, interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Fähigkeiten besteht, die interkulturelle Kompetenz der Studierenden im Fremdsprachenunterricht zu messen. Die Studie war ermutigend und hat sich im Rahmen des ausgearbeiteten Programms (PEIK), das sich am Puzzle-Modell orientiert hat, von den Studenten angenommen. Es lässt sich sagen, dass dieses Puzzle-Modell im Fremdsprachenunterricht einsetzbar sein kann, um die interkulturelle Kompetenz der Lerner zu fördern (S. 207).

In Anbetracht der Ergebnisse der Studie von Bekiroğlu und Balcı (2014, S. 445) haben anhand der von Chen und Starosta (2000) entwickelten interkulturellen Sensibilitätsskala, die interkulturelle Kommunikation von Studenten der Fakultät für Kommunikation an der Universität Selcuk untersucht. Als Ergebnis der Studie zeigt sich, dass der wichtigste Faktor, der das Niveau der interkulturellen Sensibilität beeinflusst, ‚Aufmerksamkeit bei Interaktionen mit anderen Kulturangehörigen‘ ist. In derselben Studie wurden auch Variablen untersucht, ob sich die Sensibilität der Studierenden in der interkulturellen Kommunikation nach bestimmten Variablen unterscheidet. Da bei der Analyse der Daten die 5 Faktoren in der Skala nicht vollständig wiederholt wurden, wurden stattdessen 4 Faktorgruppen betrachtet. In der Studie wurden 302 Fragebögen für die Auswertung geeignet befunden. Als Ergebnis zu der Studie kann betont werden, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Studenten den Medien verschiedener Länder zu folgen, die Bereitschaft an Erasmus Austauschprogrammen teilzunehmen, dem Wunsch, in einem anderen Land, in einer anderen Kultur und mit unterschiedlichen Kulturen zu leben und dem Variablen Fremdsprachenniveau

der interkulturellen Sensibilität von Universitätsstudenten aufweist. Yücel (2016) untersuchte in seiner Doktorarbeit ‚Toward Intercultural Teacher Education: A Case Study of Pre-Service English Language Teachers‘, die Ansichten von 10 Englischlehrerkandidaten zur interkulturellen Kommunikation. Die Untersuchungen liefen in Form von Interkulturellen Vorträgen, in denen die Meinungen von Kandidaten für Englischlehrer untersucht werden. Am Ende des Unterrichts, stellten die Lehrerkandidaten fest, dass sie in der Lage sind, bewusst im Sprachunterricht interkulturell zu handeln und kritischer umzugehen. Den Forschungsergebnissen zufolge stellten die Englischlehrerkandidaten fest, dass interkulturelles Lernen ein wichtiger Kernpunkt des Fremdsprachenunterrichts sei.

2.2.1. Rolle der interkulturellen Kompetenz bzw. Sensibilität in der Fremdsprachenlehrerausbildung im deutschen Raum

Die Diskussionen über die Fremdsprachenlehrerausbildung sind sowohl in Deutschland als auch in vielen europäischen Ländern stets aktuell. Die Fremdsprachenlehrer in der heutigen Zeit müssen in der Lage sein, selbst über interkulturelle Kompetenz zu verfügen, um sie an die Lerner weitervermitteln zu können. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Lehrpersonal als sehr bedeutend zu betrachten, da sie im Fremdsprachenunterricht eine Vermittlungsposition, eine Brückenposition einnehmen (Altmayer, 2005). Ferner geht es im Fremdsprachenunterricht nicht nur um das Lehren oder das Erlernen einer Sprache, sondern auch die Besonderheiten, was auch den großen Teil des Fremdsprachenerwerbs ausmacht, die bei einer Auseinandersetzung mit dem damit verbundenen kulturellen Hintergrund. Aus diesem Grund ist zu erwähnen, dass die interkulturelle Bildung der Studierenden ausschließlich von Lehrkräften abhängt. Mit anderen Worten kann aufgefasst werden, dass die Fremdsprachenlehrkräfte für Interkulturalität gegenüber den nachwachsenden Generationen eine wichtige und gegenwärtige Verantwortung tragen.

Nach dem Stand der Forschung gilt interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. Im Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprache (GER, 2001) wurde er zum Ziel im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Der Europäische Referenzrahmen versucht eine gemeinsame Grundlage für die sprachlichen Qualifikationen zu schaffen und "stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken usw. in ganz Europa" (ebd., S.14). Es ist zu betonen, dass der GER im Rahmen seines Konzeptes die Sprache "... nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur betrachtet, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten" (ebd., S.18). Neben ihrer Bedeutung als Schlüsselfunktion

ist sie auch ein wichtiges Element der Fremdsprachenpolitik in Europa geworden. Darüber hinaus wird die Bedeutung interkultureller Kompetenz in den Interkulturellen Zielen der Deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) hervorgehoben und nach Beschlüssen der KMK wurde sie in Bildungsstandards und Lehrplänen eingebaut (insbesondere in sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächern), was jedoch die Entwicklung der Lehrer in der Hinsicht der interkulturellen Kompetenz bedeutet, damit die Lehrer diese Ziele zu den Lernenden vermitteln können (KMK, 1996).

Der Aufgabenbereich der Fremdsprachenlehrer wird definiert als kompetenter Umgang mit heterogenen Gruppen und interkulturellen Zuständen. Zudem müssen die Lehrkräfte Orientierungswissen aufweisen und rechtzeitige Einstellung in der Bewältigung an nötigen interkulturellen Situationen vorzeigen. Es wird definiert als Kompetenz im Umgang mit Differenz und Andersartigkeit, Verfügbarkeit von soziokulturellem Orientierungswissen und Kompetenz in der Bewältigung interkultureller Situationen (KMK, 2014).

2.2.2. Das interkulturelle Lehren und Lernen in der Lehrerbildung in der Türkei

Aufgrund der Globalisierung, des wirtschaftlichen Wandels und technologischer Fortschritte durch Digitalisierung wurden Lebens- und somit auch die Arbeitsumwelt vielfältiger und komplexer. Diese Veränderungen machten sich in fast allen Institutionen der Türkei bemerkbar. Besonders die Bildungsinstitutionen waren mit dieser Herausforderung konfrontiert. In dieser Hinsicht wurden eindrucksvolle Dissertationen und Studien gemacht und es lassen sich bewusste Vorgehensweisen in den Universitäten beobachten. Nach Uluç (2005) wurde die These aufgegriffen, dass Interkulturalität kein neuer Prozess sei, sondern dass es ihn seit frühen Zeiten gab und scheint immer zu geben wird. Ferner betont Uluç (2021), dass Interkulturalität der effektivste Weg zur Aufhebung der Missverständnisse und zu problemlosen Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen sei. Wie in vielen Ländern machten sich sowohl wirtschaftliche als auch bildungspolitische Veränderungen bemerkbar, auch in der Türkei spiegelte sich dieser Wandel besonders bei der Ergreifung von bildungspolitischen Maßnahmen für die Bildungsinstitutionen wider. Die Fremdsprachenerziehung wurde in die Schwerpunktthemen aufgenommen und es wurde versucht, sie an gesellschaftliche Erwartungen und zeitliche Bedürfnisse anzupassen (Polat, 2007, S.144). Auch die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern war von diesem Wandel und Umstrukturierungsmaßnahmen betroffen. Tapan äußert sich dazu „Lehrerbildung kann nicht von den gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten des Landes isoliert gestaltet werden“. Tapan (2001, S. 47) fügt

noch hinzu, dass in diesem Zusammenhang die Neuregelungen und gesellschaftsbedingte Begebenheiten ein entscheidender Faktor für Lehrausbildungsprogramme bilden. Es lässt sich festhalten, dass die Stärkung der zwischenmenschlichen und internationalen Beziehungen der Fremdsprachenausbildung eine neue Dimension verliehen hat. Aus diesem Grund gewann der Fremdsprachenunterricht an Priorität.

Die Bildungseinrichtungen besonders die Universitäten, die Fremdsprachenlehrer ausbilden, sollten mit diesem ‚anspruchsvollen‘ Auftrag umgehen, d.h. die türkischen Hochschulen befanden sich im Globalisierungsprozess und die universitären Lehrprogramme für Fremdsprachen mussten einer parallelen Entwicklungslinie in diesem Bereich, nämlich im Rahmen des interkulturellen Ansatzes, im Ausland folgen (Polat und Tapan, 2013).

Des Weiteren lässt sich sagen, dass es selbst im aktuellen Curriculum (YÖK, 2018) der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten für Fremdsprachenlehrerausbildung geringe Lehrveranstaltungen zum interkulturellen Ansatz gibt bzw. sie werden im Rahmen des Lehrprogramms ab dem dritten Semester nur als ein Wahlfach angeboten. Laut Lehrplaninformationen zeigen, dass 19 % der Kurse von den gesamten Lehrveranstaltungen interkulturelle Ansätze verfolgen. Andererseits ist zu betonen, dass das Angebot an interkulturell ausgerichteten Wahlfächern keineswegs eine Garantie dafür ist, dass zukünftige Deutschlehrer interkulturelle Kompetenz erwerben können (Ünver, 2006). Kürkçuoğlu (2021) ist auch der gleichen Meinung, dass bei den DaF-Lehrern, die zur Zeit an staatlichen Schulen tätig sind, Bedarf an Fortbildung im Hinblick auf interkulturellem Ansatz besteht und sie dringend gefördert werden sollten.

Nach Krumm besteht eine Fortbildungsnotwendigkeit bei den Fremdsprachenlehrern, denn er ist der Meinung, dass sie eine sinnvolle und systematische Ausbildung im Rahmen des interkulturellen Lernens und Lehrens erhalten sollten, um ihre eigenen Schüler für Interkulturalität zu sensibilisieren. Krumm fügt noch hinzu, dass das Ziel des Deutschunterrichts, neben der Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen vor allem die Lerner für Mehrsprachigkeit sensibilisieren und sie zum Leben in einer multikulturellen Gesellschaft sowie interkultureller Kommunikation zu befähigen, ist. Ebenso müssen Deutschlehrer über eine Qualifikation in interkultureller Sensibilität und Kulturvermittlung verfügen. Insofern vertritt Krumm die Meinung, dass interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Erziehung Ausbildungsthemen sind und sollten daher intern im Studium verankert werden (Krumm, 2002, S. 550).

In der heutigen Welt haben die Schulen bzw. die Lehrkräfte den anspruchsvollen Auftrag, Kinder, meistens mit unterschiedlicher kultureller Herkunft zu fördern. Diese Komplexität kann nur durch den Einsatz von interkultureller Sensibilität gelöst werden, denn sie wird als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts genannt und kann als Wegweiser zum Umgang mit Vielfalt genutzt werden. Nach diesem Ansatz sollte interkulturelle Sensibilität in den Lehrerausbildungsprogrammen in der Türkei ihren Platz einnehmen, und die Fremdsprachenlehrer werden dann befähigt interkulturell sensible Weltbürger zu erziehen, denn die Globalisierung zwingt die Welt zur interkulturellen Verständigung (Uluç, 2005).



3. METHODISCHES VORGEHEN

In diesem Abschnitt werden die Arbeitsmethode darunter die Vorgehensweise, die Arbeitsgruppe, die Datenerhebungsmethode und die Datenanalyse dieser Arbeit ausführlich beschrieben.

3.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesigne

Um einen zuverlässigen Überblick über die Ergebnisse zu erhalten wurde die Entscheidung getroffen bei der Studie eine quantitative Forschung zu verwenden (Karasar, 2019). Außerdem wäre eine quantitative Methode vorteilhaft, weil man dadurch möglichst hohe Anzahl an Daten erfassen und daraus aussagekräftige Aufschlüsse bekommen kann (Creswell, 2005).

Für die Studie wurde als Datenerhebungsmethode Umfragetechnik bevorzugt, in dem auf der Frage nachgegangen und versucht wurde eine Antwort auf die Frage zu finden: Wie interkulturell sensibel die Lehrerkandidaten sind, und wie die Sensibilität vom ersten bis vierten Studienjahr variiert? Die Variablen wie Geschlecht, geografische Region, in denen sie aufgewachsen sind, ihre Schulabschlüsse, Auslandserfahrungen, Freunde aus anderen Ländern oder Kulturen und deren Auswirkungen auf die interkulturelle Sensibilität von angehenden Lehrkräften zu der Untersuchung miteinbezogen. Es wurde versucht, eine bestehende Situation zu beobachten und anhand der verwendeten Methoden die Situation zu beschreiben. Mit anderen Worten, wie oben erwähnt, wird versucht, eine bestehende Situation zu beobachten und zu beschreiben, ohne sie zu verändern. Für diese Studie, in der die interkulturelle Sensibilität von Lehramtskandidaten anhand einiger Variablen verglichen wird, wurde deskriptives Forschungsmodell herangezogen.

3.1.1. Forschungsgruppe

Die Studiengruppe der Forschung besteht aus 94 DaF-Lehramtskandidaten, die im Sommersemester 2021 / 2022 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Hasan Ali Yücel in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung eingeschrieben sind. Es wurden vier Befragungsgruppen (vom 1. Studienjahr bis zum 4. Studienjahr), die auf DaF-Lehramt

studieren, zur Untersuchung herangezogen. Vom ersten Studienjahr haben 5, vom zweiten 26, vom dritten Studienjahr 34 und vom vierten Studienjahr 27 Lehrerkandidaten an der Befragung teilgenommen. Zur Stichprobe wurde ein Feldexperiment durchgeführt, um das Niveau der interkulturellen Sensibilität der Lehrerkandidaten in der natürlichen Umgebung zu bestimmen.

Tabelle 3.1.: Verteilung der Studierenden nach Studienjahr

Studienjahr	n	%
1. Studienjahr	5	5,3
2. Studienjahr	27	28,7
3. Studienjahr	34	36,2
4. Studienjahr	28	29,8
Insgesamt	94	100

In der Tabelle 3.1. wird die Verteilung der Deutschlehrerkandidaten nach Studienjahr vorgeführt. Die Verteilung der DaF-Lehrerkandidaten ist in den jeweiligen Studienjahren in Prozentanteil zu sehen. Wie erwähnt, haben an der quantitativen Forschung 94 Studierende teilgenommen. Es nahmen 5,3 % aus dem 1. Studienjahr, 28,7 % aus dem 2. Studienjahr, 36,2 % aus dem 3. Studienjahr und 29,8 % aus dem 4. Studienjahr an der Durchführung der Studie teil.

3.1.2. Datenerhebungsinstrument (Fragebogenkonstruktion)

In dieser Studie wurde als Datenerhebungsinstrument die interkulturelle Sensibilitätsskala verwendet, um das interkulturelle Sensibilitätsniveau von Deutschlehrerkandidaten zu messen. In diesem Abschnitt wird diese Sensibilitätsskala, die in Form einer Umfrage den Lehrerkandidaten bereitgestellt und dargeboten wurde, näher beschrieben.

Als erstes möchte ich an dieser Stelle erwähnen, dass mit ihrer Genehmigung in dieser Studie die interkulturelle Sensibilitätsskala von Elif Üstün (2011) verwendet wurde. Basierend auf der Sensibilitätsskala von Chen und Starosta (2000) wurde diese Skala von Üstün ins Türkische übersetzt und bereits Validierungs- und Zuverlässigkeitsstudien unterzogen. Die empirische Untersuchung zu dieser Studie wurde in Anlehnung an Fragebogen von Üstün an DaF-Lehrerkandidaten durchgeführt. Aus den dargelegten Gründen wurde in dieser Studie anhand von Fragebogendaten versucht, den Grad der interkulturellen Sensibilität von Deutschenlehrerkandidaten zu erfassen und zu ermitteln, welche Faktoren diese Wahrnehmung

beeinflussen. Die Daten werden mithilfe der verwendeten Datenerhebungsmethode zur Überprüfung der Hypthesen gesammelt und analysiert.

Der für die Messung der interkulturellen Sensibilitätsdaten verwendete Fragebogen von Üstün besteht aus zwei Teilen, in dem man im ersten Teil eine Einsicht in die persönliche und demografische Daten der Probanden, wie Alter, Geschlecht, Nationalität, Bildungsweg, Studiensemester, Auslandsaufenthalte bzw. Dauer und Bekanntschaften im Ausland hat und im zweiten Teil Daten über die interkulturelle Sensibilität der Befragten bekommen kann. Im ersten Teil bzw. im demographischen Teil der Umfrage wurde mit Absprache meines Betreuers Herrn Uluç in einigen Fragestellungen Veränderungen vorgenommen. Die Veränderungen im Fragebogen waren insofern notwendig, weil eine für Forschungsgruppe geeignete und geltende Datenerhebungsmittel erstellt werden sollte. Je nach Bedarf wurden einige Stellen im Fragebogen umgeändert oder neue Fragen hinzugefügt, denn der größte Teil der Forschungsgruppe dieser Arbeit kam aus Deutschland, d.h. sie waren lange im Ausland seßhaft. In Anbetracht dieser Ansicht wurden im Fragebogen einige Änderungen durchgenommen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Nach notwendigen Korrekturen wurde die Umfrage fertiggestellt. Im Allgemeinen wurde an die Untersuchungsfragen der Umfrage von Üstün im ersten Teil verbunden geblieben. Der zweite Teil, bestehend aus 24 Indikatoren (Items), wurden in Anlehnung an die fünf Faktoren der interkulturellen Sensibilitätsskala von Chen und Starosta Modell klassifiziert worden (Chen und Starosta, 2000, S.8).

3.1.3. Interkulturelle Sensibilitätsskala

Für die Datenerfassung der interkulturellen Sensibilität wurde die Skala von Üstün (2011) in Anlehnung an „das Modell der interkulturellen Sensibilität“ von Chen und Starosta erstellt. Das Modell, das hauptsächlich Chen-Modell genannt wird, wurde von Chen und Starosta ursprünglich mit 73 Items entwickelt. Je nach Brauchbarkeit und Überprüfbarkeit wurden die Indikatoren auf 24 Items reduziert. Dieses Messinstrument wurde von Fritz und Möllenberg 1999 untersucht und sie haben mithilfe dieses Modells eine „internationale Vergleichsstudie zur Messung der interkulturellen Sensibilität in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen durchgeführt. Sie sind zum Entschluss gekommen, dass die im Chen Modell vorhandenen Indikatoren einen angemessenen Einsatz zur Messung der interkulturellen Sensibilität leisteten (Fritz und Möllenberg, 1999, S. 17-18). Das Modell von Chen besteht aus 5 Faktoren.

- Respekt vor kulturellen Unterschieden (*Respect for cultural differences*),

- Die Freude an interkultureller Interaktion (*Interaction enjoyment*),
- Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen (*Interaction attentiveness*),
- Engagement in Interaktionen (*interaction engagement*),
- Selbstsicherheit in interkulturellen Interaktionen (*Interaction confidence*)

(Chen und Starosta, 2000, S.12).

Diese Faktoren werden in je 3-6 Items unterteilt, die für die Messung der interkulturellen Sensibilität wesentlich wichtig sind. Die Indikatoren wurden zu klaren und verständlichen Aussagen umformuliert bzw. sinngemäß in Türkisch übersetzt, um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen. An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal zu erwähnen, dass in dieser Studie in Türkisch übersetzter Form von interkultureller Sensibilitätskala im Rahmen der Validitätsstudie von Elif Üstün (2011, S. 64) verwendet wurde.

Im Folgenden wird die Verteilung der Items in der Umfrage zu den 5 Faktoren dargestellt:

- Engagement in Interaktionen (Items 1, 11, 13, 21, 22, 23),
- Respekt vor kulturellen Unterschieden (Items 2, 7, 8, 16, 18, 20),
- Selbstsicherheit in interkulturellen Interaktionen (Items 3, 4, 5, 6, 10),
- Die Freude an interkultureller Interaktion (Items 9, 12, 15),
- Aufmerksamkeit in interkulturellen Interaktionen (Items 14, 17, 19).

Nach Feststellung von Chen und Starosta (2000) sind die Items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 und 22 umgekehrt codiert. Daher sollten diese negativen Aussagen beim Lesen positiv interpretiert werden.

3.1.4. Durchführungsprozess

Nach der Bestätigung des Fragebogens von der Ethikkommission für Sozial- und Geisteswissenschaften der Istanbul Universität-Cerrahpaşa, wurde die Umfrage im Sommersemester 2021/2022 durchgeführt. Nach Absprache mit Lehrbeauftragten und ihrem Einverständnis wurde das Vorhaben in ihren Lehrveranstaltungen vorgestellt und von Deutschlehrerkandidaten gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Die Umfragemethode wurde in allen Jahrgangsstufen Präsenz durchgeführt und insgesamt haben sich 94 Lehrerkandidaten bereit erklärt, den Fragebogen auszufüllen. Außerdem wurde darauf hingewiesen und den Lehrerkandidaten mitgeteilt, dass die Teilnahme an der Studie auf freiwilliger Basis erfolgt. Um die interkulturelle Sensibilität von 94 Lehrerkandidaten zu messen, wurden sie gebeten, die von Üstün entwickelte Umfrage bzw. interkulturelle Sensibilitätskala (Üstün), bestehend aus

23 Indikatoren des Fragebogens auf eine 5-stufigen Likert-Typ/ Rangskala zuzustimmen oder sie abzulehnen (siehe Fragebogen im Anhang). Die Beantwortung des Fragebogens durch die Lehramtskandidaten der Studiengruppe dauerte etwa 20 Minuten.

3.2. Datenanalyse

Die aus der Anwendung des Fragebogens erhaltenen quantitativen Daten wurden mit dem statistischen Auswertungsprogramm SPSS 25.0 ausgewertet. In Bezug auf die Bestimmung der demografischen Daten der Teilnehmer bei der Studie wurden neben der Häufigkeit, Prozentsätze auch Mittelwert und Standardabweichungen untersucht.

Der unabhängige Stichproben-t-Test wurde verwendet, um den Unterschied zwischen Gruppen von 2 demografischen Merkmalen gemäß dem Zweck der Forschung zu untersuchen.

Zwischen den Variablen Geschlecht, Bildungsweg, Ort an dem das Gymnasium absolviert wurde (Großstadt/Landkreis), Leben im Ausland, Schulbesuch im Ausland, wurde ein unabhängiger Stichproben-t-Test angewendet, um festzustellen, ob es in Bezug auf diese Teilfragen einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrerkandidaten gibt.

Des Weiteren wurde eine einseitige Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt, um den Unterschied zwischen mehr als zwei Gruppen zu untersuchen.

Hierbei sollte herausgestellt werden, ob zwischen der abhängigen Variable "interkulturelle Sensibilität" der angehenden DaF-Lehrer je nach Studienjahr und den unabhängigen Variablen wie Bildungsniveau oder Aufenthaltsorte der Probanden ein signifikanter Unterschied besteht. Demzufolge testet der einseitige-Anova-Test, ob es einen Unterschied zwischen den Mittelwerten in der abhängigen Variable (interkulturelle Sensibilität) nach diesen Gruppen gibt (Gay, et al., 2012, S. 357).

Ergebnisse der Zuverlässigkeitsanalyse zum Fragebogen

Die Überprüfung der Reliabilität der Teildimensionen (Faktoren), die in der Studie verwendeten interkulturelle Sensibilitätsskala befinden, wurden durch Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha durchgeführt. Durch die Berechnung mit Hilfe des Koeffizienten Cronbachs-Alpha kann die interne Zuverlässigkeit der Skala und der Koeffizientwert gezeigt werden. Der Wert sollte einen Wert von 0,70 und höher haben (Baur und Blasius, 2014).

Die in der Studie verwendete Sensibilitätskala umfasst insgesamt 23 Items, von denen sich 6 auf den Respekt vor kulturellen Unterschieden beziehen. 7 Items beziehen sich auf Freude an der Interaktion, 6 Items beziehen sich auf Interaktionsaufmerksamkeit, 5 Items beziehen sich auf Interaktionsengagement und 5 Items beziehen sich auf Selbstvertrauen. Auch für die Zuverlässigkeit der Subdimensionen der Sensibilitätskala wurden Cronbach-Alpha-Koeffizienten angewendet und der Koeffizient Wert berechnet.

Tabelle 3.2.: Zuverlässigkeitskoeffizient des Fragebogens

Sensibilitätsfaktoren	Cronbach's Alpha
Interaktionsengagement	0,703
Respekt vor kulturellen Unterschieden	0,715
Selbstvertrauen	0,793
Freude an Interaktionen	0,593
Interaktionsaufmerksamkeit	0,690
Insgesamt	0,879

Cronbachs Alpha-Koeffizient variiert zwischen 0-1. Gemäß dem Bewertungsergebnis wurde Cronbachs-Alpha Koeffizient Wert der interkulturellen Sensibilität als 0.879 bestimmt. Nach Bestimmungswerten der Reliabilität (Baur und Bilasius, 2014) gilt dieser Wert für die Subkategorien der interkulturellen Sensibilitätskala als hochzuverlässig. Denn wenn der erhaltene Cronbachs-Alpha-Wert für die Reliabilität höher als die für die ursprüngliche Form erhaltenen Werte ist, also zwischen 0-1, sind, dann liegt der ermittelte Cronbachs-Alpha-Wert mit 0,80 über dem akzeptablen Wert (Pallant, 2007). Es lässt sich sagen, dass Cronbach-Alpha-Koeffizient der Faktoren in Fragen .715 für Respekt vor kulturellen Unterschieden, .593 für Interaktionsfreude, .690 für Interaktionsaufmerksamkeit, .703 für Interaktionsengagement und .793 für Selbstvertrauen beträgt. Das bedeutet, dass die Reliabilitäten der Subkategorien höchst zufriedenstellend und zuverlässig sind.

4. BEFUNDE

In diesem Abschnitt werden die statistischen Forschungsergebnisse der Studie dargelegt. Es ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit die Studierenden der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Hasan Ali Yücel teilgenommen haben. Zur Stichprobe der Arbeit wurden vier Befragungsgruppen (vom 1. Studienjahr bis zum 4. Studienjahr) herangezogen. Es wurden die Daten von insgesamt 94 DaF-Lehrerkandidaten erfasst und im Hinblick auf Hypothesenfragen ausgewertet.

4.1. Befunde zur ersten Hypothese

Die erste Hypothese der Studie lautete, dass die DaF-Lehrerkandidaten in der Türkei unzureichend interkulturell sensibel beim Lehren von Fremdsprachen sind. Die Durchschnittswerte und Standardabweichungswerte der DaF-Lehrerkandidaten sind in der Tabelle 4.1. dargestellt.

Tabelle 4.1.: Durchschnittswerte der Sensibilitätsfaktoren in der Skala

Faktoren	\bar{x}	s.s
Interaktionengagement	4,28	0,52
Respekt vor kulturellen Unterschieden	4,47	0,60
Selbstvertrauen	3,94	0,69
Freude an Interaktionen	4,17	0,59
Interaktionsaufmerksam	4,08	0,68
Interkulturelle Sensibilität	4,21	0,46

Die im Likert-Format erstellte Skala und dadurch erzielten Antworten der Teilnehmer wurden in einem Punktebereich von 0,8 ($4/5=0,80$) berechnet. In diesem Fall können die Durchschnittspunktzahl folgendermaßen bezeichnet werden: der Durchschnittspunktzahl zwischen den Werten 1–1,80 bedeutet „sehr niedrig“, die Werte 1,81–2,6 „niedrig“, der Bereich 2,61–3,4 entspricht einem „mittel“ Wert, der Bereich zwischen 3,41–4,2 bedeutet „hoch“ und der Bereich 4,21–5,0 stellt einen „sehr hoch“ Wert an interkulturelle Sensibilität dar. Es lässt sich anhand der Tabelle (4.1.) feststellen, dass die interkulturelle Sensibilität der Teilnehmer an der Befragung hoch ist (4,21), und bei der Untersuchung der Unterfaktoren wurde festgestellt,

dass der Faktor mit dem höchsten Niveau der Faktor „Respekt vor interkulturellen Unterschieden“ mit einem Durchschnittswert von 4,47 ist, während der Faktor mit dem niedrigsten Wert “Selbstvertrauen in der interkulturellen Interaktion” mit einem Durchschnitt von 3,94 beträgt. In der Tabelle 4.1. wird deutlich dargestellt, dass sich die interkulturelle Sensibilitätsniveau der DaF-Lehrerkandidaten einem hohen Grad aufweisen. Die Ergebnisse von der Tabelle 4.1. geben Hinweis darauf, dass die Studierenden einen höheren Wert in Bezug auf kulturelle Unterschiede legen, d.h. sie zeigen eine positive Einstellung im Vergleich der anderen Sensibilitätsselementen in der Skala.

Zu dem Teilproblem wurde auch noch die Analyse herangezogen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrerkandidaten nach Geschlecht gibt.

Im Rahmen der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Befragungsgruppe der DaF-Lehrerkandidaten aus 79,8 % weiblichen und 20,2 % männlichen Teilnehmern besteht. Insgesamt nahmen 94 DaF-Lehrerkandidaten an der Befragung teil. Wie man aus der Tabelle entnehmen kann, handelt es sich um eine unausgeglichene Gruppe im Hinblick auf die Einteilung nach Geschlechtern der Befragungsgruppe.

Tabelle 4.2.: Einteilung der Teilnehmer in Bezug auf Geschlecht

Geschlecht	n	%
Studentin	75	79,8
Student	19	20,2
Insgesamt	94	100

Die Tabelle 4.2. zeigt, dass die Anzahl der männlichen Lehrerkandidaten, die im Fachbereich Deutsch auf Lehramt studieren, sehr gering im Gegensatz zu weiblichen Lehrerkandidatinnen ist.

Tabelle 4.3.: Ergebnisse der unabhängigen Stichprobe t-Tests zum Vergleich der interkulturellen Sensibilität zwischen den Geschlechtern

Faktoren	Geschlecht	n	\bar{x}	s.s	t	p.
Interaktionsengagement	Studentin	75	4,29	0,51	0,384	0,702
	Student	19	4,24	0,58		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Studentin	75	4,49	0,58	0,568	0,571
	Student	19	4,40	0,68		
Selbstvertrauen	Studentin	75	3,88	0,70	-1,631	0,106
	Student	19	4,17	0,61		
Freude an Interaktionen	Studentin	75	4,10	0,60	-2,341	0,021*
	Student	19	4,45	0,48		
Interaktionsaufmerksamkeit	Studentin	75	4,12	0,68	1,099	0,275
	Student	19	3,93	0,66		
Interkulturelle Sensibilität	Studentin	75	4,20	0,45	-0,542	0,589
	Student	19	4,26	0,50		

*p<0.05; t:Unabhängige Variable T-Test

In dieser Analyse wurde ein unabhängiger Stichproben-t-Test durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilitätsfaktoren der an der Studie teilnehmenden Studenten und der Geschlechtsvariablen gibt. Gemäß den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-t-Tests war der Unterschied zwischen den Studenten der Faktor „Freude an interkultureller Interaktion“ in Abhängigkeit vom Geschlecht statistisch signifikanten Unterschied in Höhe von 95 % ($t=-2,341$; $p = 0,021$; $p < 0,05$) besteht. Daraus lässt sich feststellen, dass das Niveau der „Freude an interkultureller Interaktion“ bei Studenten männlichen Geschlechts höher ist als bei weiblichen Studentinnen.

Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, kann man bei den Ergebnissen zwischen den anderen Sensibilitätsfaktoren und nach Geschlecht der Studierenden keinen statistischen und signifikanten Unterschied beobachten. Demzufolge kann aufgefasst werden, dass die Ergebniswerte der interkulturellen Sensibilität in Abhängigkeit, bis auf einen Faktor, fast keine signifikante Differenz zwischen den Geschlechtern beweisen lässt.

Ein weiterer Befund und Ergebnis über den Geburtsort der DaF-Lehrerkandidaten wird in der nächsten Tabelle ermittelt. In dieser Tabelle wurde dargestellt, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten und dem geografischen Ort, in dem sie geboren sind, gibt.

Tabelle 4.4.: Verteilung der Lehramt-Studierende nach Geburtsorten

Geburtsort	n	%
Ausland	35	37,2
Türkei	59	62,8
Insgesamt	94	100

Als Ergebnis wurde festgestellt, dass 37,2% der Studierenden im Ausland und 62,8 % in der Türkei geboren wurden. Hier fällt auf, dass die Studierenden, die in der Türkei geboren sind, mit einem Prozentanteil von 62,8% in der Mehrheit sind. Demgegenüber weisen die DaF-Studierende, die im Ausland auf die Welt gekommen sind, einen geringen Anteil, und zwar 37.2% also 35 Studierende von insgesamt 94 Studierenden.

Tabelle 4.5.: Unabhängige Stichproben t-Testergebnisse zum Vergleich der Sensibilität der Studierenden nach Geburtsorten

Faktoren	Geburtsort	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Ausland	35	4,14	0,55	-2,144	0,035*
	Türkei	59	4,37	0,48		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Ausland	35	4,38	0,65	-1,149	0,253
	Türkei	59	4,53	0,57		
Selbstvertrauen	Ausland	35	3,94	0,58	-0,035	0,972
	Türkei	59	3,94	0,75		
Freude an Interaktionen	Ausland	35	4,12	0,58	-0,614	0,541
	Türkei	59	4,20	0,60		
Interaktionsaufmerksamkeit	Ausland	35	3,93	0,67	-1,658	0,101
	Türkei	59	4,17	0,67		
Interkulturelle Sensibilität	Ausland	35	4,13	0,44	-1,360	0,177
	Türkei	59	4,26	0,47		

*p<0.05; t:Unabhängige Variable T-Test

Ein unabhängiger Stichproben-t-Test wurde durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der an der Studie teilnehmenden DaF-Studenten und der Geburtsortvariable gab. Anhand von Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-t-Tests wurde einen Unterschied zwischen den Niveaus der „Teilnahme an interkultureller Interaktion“ der Studenten nach ihrem Geburtsort mit einem Konfidenzniveau von 95 % statistisch signifikant ($t = -2,144$; $p = 0,035$; $p < 0,05$) festgestellt. Es lässt sich sagen, dass das Niveau der Lehrkandidaten, die im Ausland geboren sind, in Bezug auf den Faktor „Teilnahme an interkultureller Interaktion“ niedriger ist als die Werte der Studierenden, deren Geburtsort Türkei ist.

Zur Unterstützung der Hypothese wurde noch der Spracherwerb der Lehrerkandidaten zur Untersuchung miteinbezogen. Es wurde untersucht, ob zwischen dem Spracherwerb der

DaF-Lehrerkandidaten und der interkulturellen Sensibilität einen signifikanten Unterschied gibt.

Die Tabelle 4.6. gibt Auskunft darüber, wie viele DaF-Lehrerkandidaten ihre Deutschkenntnisse erworben haben.

Tabelle 4.6.: Ergebnisse der an der Studie teilnehmenden Studierenden, wo sie Deutsch erworben haben

Wo haben die Studenten Deutsch gelernt?	n	%
Ausland	54	57,4
Türkei	40	42,6
Insgesamt	94	100

Im Rahmen der Untersuchung wurden folgende Informationen von Seitens der Studierenden bezüglich ihrer Deutschkenntnisse gegeben: 57,4 % der DaF-Lehrerkandidaten haben Deutsch im Ausland und 42,6 % von 94 Studierenden, die im Fachbereich Deutsch auf Lehramt studieren, lernten Deutsch in der Türkei.

Tabelle 4.7.: Vergleich der Ergebnisse zum Deutscherwerb der Studierenden auf Lehramt Deutsch und der interkulturellen Sensibilität

Faktoren	Wo wurde Deutsch gelernt?	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Ausland	54	4,23	0,52	-1,163	0,248
	Türkei	40	4,36	0,52		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Ausland	54	4,39	0,67	-1,541	0,127
	Türkei	40	4,58	0,49		
Selbstvertrauen	Ausland	54	4,00	0,71	1,036	0,303
	Türkei	40	3,86	0,66		
Freude an Interaktionen	Ausland	54	4,21	0,60	0,813	0,418
	Türkei	40	4,11	0,59		
Interaktionsaufmerksamkeit	Ausland	54	3,97	0,68	-1,906	0,060
	Türkei	40	4,23	0,65		
Interkulturelle Sensibilität	Ausland	54	4,19	0,51	-0,631	0,530
	Türkei	40	4,25	0,40		

t:Unabhängige Variable T-Test

Es wurde ein unabhängiger Stichproben-T-Test durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der an der Studie teilnehmenden Studierenden und dem Ort gibt, in dem sie Deutsch gelernt haben. Nach den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-T-Tests gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und dem Ort, wo der Studierende Deutsch gelernt hat.

Die Hypothese lautet, ob zwischen der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten und der Anzahl ihrer Freunde im Ausland einen signifikanten Unterschied besteht. Anhand unten aufgeführten Tabellen werden diese Angaben verdeutlicht.

Tabelle 4.8.: Ergebnisse der Anzahl der Freunde der Studierenden, die sich im Ausland befinden

Haben Sie Freunde im Ausland?	n	%
Ja	76	80,9
Nein	18	19,1
Insgesamt	94	100

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass bei der Untersuchung 80,9 % der Daf-Studierenden Freunde im Ausland haben und 19,1 % der Studierende keine Freunde im Ausland haben.

Tabelle 4.9.: Vergleich des Status von Freunden aus verschiedenen Ländern und der interkulturellen Sensibilität an der Studie teilgenommenen Studierenden

Faktoren	Haben Sie Freunde im Ausland?	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Ja	76	4,27	0,54	0,457	0,649
	Nein	18	4,33	0,42		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Ja	76	4,48	0,60	0,083	0,934
	Nein	18	4,46	0,62		
Selbstvertrauen	Ja	76	4,02	0,67	2,475	0,015*
	Nein	18	3,59	0,67		
Freude an Interaktionen	Ja	76	4,23	0,56	1,940	0,055
	Nein	18	3,93	0,66		
Interaktionsaufmerksamkeit	Ja	76	4,06	0,72	0,726	0,470
	Nein	18	4,19	0,46		
Interkulturelle Sensibilität	Ja	76	4,24	0,48	0,988	0,326
	Nein	18	4,12	0,38		

*p<0.05; t:Unabhängige Variable T-Test

In der Tabelle 4.9. ist zu sehen, dass ein unabhängiger Stichprobe-T-Test durchgeführt wurde. Anhand der Ergebnisse des unabhängigen Stichproben-t-Tests wurde festgestellt, dass der Unterschied zwischen der Variable "Selbstvertrauen" der interkulturellen Sensibilität und der Variable "Freunde im Ausland zu haben" bei einem Konfidenzniveau von 95 % ($t = -2,475$; $p = 0,015$; $p < 0,05$) statistisch signifikant ist. Es wurde noch festgestellt, dass Studierende auf DaF-Lehramt, die Freunde aus verschiedenen Ländern haben, ein höheres Selbstvertrauen in "interkulturelle Interaktion" besitzen als Studierende, die keine Freunde aus anderen Ländern haben.

4.2. Befunde zur zweiten Hypothese

Hierbei wurde auf das Teilproblem eingegangen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der angehenden DaF-Lehrerkandidaten nach ansteigendem Studienjahr gibt. Es wurden vier Befragungsgruppen (vom 1. Studienjahr bis zum 4. Studienjahr), die auf DaF-Lehramt studieren, zur Untersuchung herangezogen und befragt. Die Verteilung der Studierenden nach Studienjahr ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4.10.: Verteilung der Studierenden nach Studienjahr

Studienjahr	n	%
1. Studienjahr	5	5,3
2. Studienjahr	27	28,7
3. Studienjahr	34	36,2
4. Studienjahr	28	29,8
Insgesamt	94	100

In der folgenden Abbildung 4.11. wurde als Antwort dargestellt, ob zwischen der interkulturellen Sensibilität und dem Studienjahr der Lehrerkandidaten ein bedeutendes Verhältnis gibt. Eine Anova-Analyse wurde durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Grad der interkulturellen Sensibilität der an der Forschung teilnehmenden Studenten und der Klassenstufenvariable gab. Den Ergebnissen der Anova-Analyse zufolge gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen „Interkulturelle Sensibilität“ der Studierenden und den Studienjahren.

Tabelle 4.11.: Vergleich der Variable Studienjahren der Studenten und der interkulturellen Sensibilitäten

Faktoren	Studienjahr	n	\bar{x}	s.s	F	p
Interaktionsengagement	1. Studienjahr	5	4,32	0,52	1,142	0,336
	2. Studienjahr	27	4,37	0,44		
	3. Studienjahr	34	4,15	0,58		
	4. Studienjahr	28	4,35	0,50		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	1. Studienjahr	5	4,67	0,33	0,555	0,646
	2. Studienjahr	27	4,50	0,60		
	3. Studienjahr	34	4,38	0,68		
	4. Studienjahr	28	4,53	0,54		
Selbstvertrauen	1. Studienjahr	5	4,20	0,45	0,688	0,562
	2. Studienjahr	27	3,81	0,76		
	3. Studienjahr	34	4,01	0,59		
	4. Studienjahr	28	3,94	0,76		
Freude an Interaktionen	1. Studienjahr	5	4,40	0,45	1,000	0,397
	2. Studienjahr	27	4,09	0,58		
	3. Studienjahr	34	4,10	0,62		
	4. Studienjahr	28	4,29	0,58		
Interaktionsaufmerksamkeit	1. Studienjahr	5	3,87	0,38	0,420	0,739
	2. Studienjahr	27	4,19	0,60		
	3. Studienjahr	34	4,04	0,69		
	4. Studienjahr	28	4,07	0,77		
Interkulturelle Sensibilität	1. Studienjahr	5	4,34	0,34	0,385	0,764
	2. Studienjahr	27	4,20	0,47		
	3. Studienjahr	34	4,16	0,49		
	4. Studienjahr	28	4,26	0,45		

F: einseitige Anova Test

4.3. Befunde zur dritten Hypothese

Die folgenden Tabellen geben Auskunft über die Anzahl der DaF-Lehrerkandidaten, die im Ausland schon waren und in welcher Hinsicht die Ergebnisse der Antworten die interkulturelle Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten beeinflussen.

Tabelle 4.12.: Ergebnisse zu den Auslandsaufenthalten der DaF-Lehrerkandidaten

Waren Sie schon im Ausland?	n	%
Ja	65	69,1
Nein	29	30,9
Insgesamt	94	100

Im Rahmen der Untersuchung wurde festgestellt, dass 69,1 % Lehrerkandidaten im Ausland waren und 30,9 % von 94 Lehrerkandidaten dagegen noch keine Auslandsaufenthaltsdauer haben.

Tabelle 4.13.: Vergleich der interkulturellen Sensibilität der Studierenden, die im Ausland waren, und derer, die nicht im Ausland waren

Faktoren	Waren Sie schon im Ausland?	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Ja	65	4,26	0,55	-0,772	0,442
	Nein	29	4,34	0,44		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Ja	65	4,40	0,64	-1,672	0,098
	Nein	29	4,63	0,46		
Selbstvertrauen	Ja	65	4,02	0,67	1,661	0,100
	Nein	29	3,77	0,70		
Freude an Interaktionen	Ja	65	4,23	0,59	1,496	0,138
	Nein	29	4,03	0,57		
Interaktionsaufmerksamkeit	Ja	65	4,05	0,69	-0,759	0,450
	Nein	29	4,16	0,63		
Interkulturelle Sensibilität	Ja	65	4,21	0,51	-0,020	0,984
	Nein	29	4,21	0,34		

t:Unabhängige Variable T-Test

Um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der an der Studie teilnehmenden Studenten und ihrer Anwesenheit im Ausland gibt, wurde ein unabhängiger Stichproben-t-Test durchgeführt. Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der Studierenden gibt, die im Ausland waren und denen, die nicht im Ausland waren.

Der Aufenthaltsdauer wurde zu diesem Teilproblem miteinbezogen und darüber werden in der Tabelle 4.14. und in der Tabelle 4.15. Informationen ermittelt.

Tabelle 4.14.: Ergebnisse der Auslandsaufenthaltsdauer der DaF-Lehrerkandidaten

Auslandsaufenthaltsdauer	n	%
Unter 12 Jahre	32	51,6
Über 12 Jahre	30	48,4
Insgesamt	62	100

In der Tabelle 4.14. werden die Angaben zu den Auslandsaufenthaltsdauern der DaF-Lehrerkandidaten verdeutlicht. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass 51,6 % der DaF-Lehramtsstudierenden weniger als 12 Jahre im Ausland blieben, während 48,4 % über 12 Jahre oder länger im Ausland gelebt haben.

Tabelle 4.15.: Vergleich der Variable Aufenthaltsdauer der Studierenden im Ausland und der interkulturellen Sensibilität

Faktoren	Auslandaufenthaltsdauer	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Unter 12 Jahre	32	4,31	0,53	0,492	0,624
	Über 12 Jahre	30	4,24	0,53		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Unter 12 Jahre	32	4,47	0,54	0,374	0,709
	Über 12 Jahre	30	4,42	0,65		
Selbstvertrauen	Unter 12 Jahre	32	4,10	0,57	0,891	0,377
	Über 12 Jahre	30	3,95	0,73		
Freude an Interaktionen	Unter 12 Jahre	32	4,20	0,56	-0,420	0,676
	Über 12 Jahre	30	4,27	0,64		
Interaktionsaufmerksamkeit	Unter 12 Jahre	32	4,26	0,49	2,539	0,014*
	Über 12 Jahre	30	3,84	0,76		
Interkulturelle Sensibilität	Unter 12 Jahre	32	4,28	0,42	0,860	0,393
	Über 12 Jahre	30	4,18	0,53		

*p<0.05; t:Unabhängige Variable T-Test

Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, lässt sich durch unabhängige Stichproben-t-Test Durchführung keinen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehramtsstudierende gibt, welche eine bestimmte Zeitspanne über 12 Jahre im Ausland gelebt haben und denen, die nicht länger als 12 Jahren im Ausland Zeit verbracht haben. Zu diesem Teilproblem wurde folgende Tabelle zum Befund herangezogen, der über den gymnasialen Abschluss der DaF-Lehrerkandidaten Auskunft gibt und des Weiteren darlegt, wie dieser Variable zur interkulturelle Sensibilität im Verhältnis steht.

In der folgenden Tabelle geht es darum, wie der gymnasiale Abschluss die interkulturelle Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten beeinflusst bzw. beeinflussen kann.

Tabelle 4.16.: Ergebnisse zur Art des Gymnasiums, welches von teilnehmenden Studierenden absolviert wurde

Art der absolvierten Oberstufe	n	%
Gymnasium im Ausland	8	8,5
Staatliche Gymnasien	72	76,6
Private Gymnasien	14	14,9
Insgesamt	94	100

Die Ergebnisse der Untersuchung lautet; 8,5 % von DaF-Lehrerkandidaten haben ihren Gymnasiumabschluss im Ausland absolviert, 76,6 % von den Lehrerkandidaten einen

Abschluss an öffentlichen Gymnasien abgeschlossen und 14,9 % von ihnen haben ihren Abschluss an privaten Gymnasien absolviert.

Tabelle 4.17.: Ergebnisse zur Art des Gymnasiums der DaF-Lehrerkandidaten, welches von teilnehmenden Studierenden besucht wurde

Art des Gymnasiums	n	%
Anadolu Lisesi	59	69,4
Sonstige	26	30,6
Insgesamt	85	100

Die Angaben dieser Tabelle besagen, dass 69,4 % von den angehenden DaF-Lehrerkandidaten eine Anadolu Oberschule absolviert haben, während 30,6 % andere Oberschulen, die an der Befragung von den Teilnehmern nicht genannt wurden, beendet haben.

Tabelle 4.18.: Vergleich der Variable Gymnasium der DaF-Lehrerkandidaten, welches sie im Ausland oder in der Türkei absolviert haben und der interkulturellen Sensibilität

Faktoren	absolvierte				F	p	Scheffe
	Oberstufe	n	\bar{x}	s.s			
Interaktionsengagement	Ausland	8	4,28	0,58	0,006	0,994	
	staatliche	72	4,29	0,50			
	privat	14	4,27	0,62			
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Ausland	8	4,58	0,51	0,261	0,770	
	staatliche	72	4,45	0,62			
	privat	14	4,53	0,58			
Selbstvertrauen	Ausland	8	3,98	0,70	0,155	0,856	
	staatliche	72	3,92	0,72			
	privat	14	4,03	0,54			
Freude an Interaktion	Ausland	8	4,19	0,61	0,006	0,994	
	staatliche	72	4,17	0,59			
	privat	14	4,18	0,61			
Interaktionsaufmerksamkeit	Ausland	8	3,50	0,93	3,886	0,024*	1<2-3
	staatliche	72	4,11	0,65			
	privat	14	4,29	0,47			
Interkulturelle Sensibilität	Ausland	8	4,17	0,53	0,155	0,856	
	staatliche	72	4,20	0,46			
	privat	14	4,27	0,43			

*p<0.05 1=Ausland, 2=staatliche, 3=privat F: einseitige Anova Analyse

Es wurde eine Anova-Analyse durchgeführt, um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der an der Studie teilnehmenden Studenten und der Variable Art des Gymnasiums, an der sie ihren Abschluss gemacht haben, gibt. Gemäß den Ergebnissen der Anova-Analyse wurde festgestellt, dass es

einen signifikanten Unterschied zwischen der Variablen „Interaktionsaufmerksamkeit“ der Daf-Lehrer Kandidaten und der Variable der Art des Gymnasium, das sie absolviert haben, besteht ($F = 3,886$; $p = 0,024$; $p < 0,05$). Um bei der Untersuchung festzustellen, von welcher Gruppe die Differenzierung her stammt, wurden Scheffe-Tests zur Untersuchung herangezogen. Die Mittelwerte der Ergebnisse, die durch Scheffe-Test berechnet wurden, zeigten, dass die Werte von "Interaktionsaufmerksamkeit" der Studenten, die sie im Ausland das Gymnasium absolviert haben, niedriger waren als bei den Studenten mit Abschluss an öffentlichen Gymnasien und von denjenigen, die private Gymnasien in der Türkei absolviert haben.

4.4. Befunde zur vierten Hypothese

Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und dem geografischen Ort, in dem die Lehrerkandidaten aufgewachsen sind? Zu dieser Frage wird in der Tabelle 4.19. und Tabelle 4.20. das Ergebnis ermittelt.

Tabelle 4.19.: Ergebnisse der Angaben über die Region, in der die Studierenden aufgewachsen sind

Geographische Region, in der die Studenten aufgewachsen ist	n	%
außerhalb Türkei	25	26,6
Marmara Region	49	52,1
Andere (sonstige) Regionen	20	21,3
Insgesamt	94	100

Bei der Untersuchung haben sich folgende Werte in Bezug auf die geographische Region, in der die Studierenden aufgewachsen sind, ergeben: 26,6 % von Studierenden sind außerhalb der Türkei aufgewachsen, 52,1 % in der Marmararegion und 21,3 % haben als Ort andere Regionen angegeben.

Tabelle 4.20.: Vergleich der Variable Geographische Region, in der die befragten Studierenden aufgewachsen ist und der interkulturellen Sensibilität

Faktoren	Geographische Region, in der die Studenten aufgewachsen ist			F	p	
	n	\bar{x}	s.s			
Interaktionsengagement	Außerhalb Türkei	25	4,24	0,55	0,204	0,816
	Marmara Region	49	4,28	0,54		
	Anderer Regionen	20	4,34	0,43		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Außerhalb Türkei	25	4,44	0,65	0,208	0,812
	Marmara Region	49	4,46	0,61		
	Anderer Regionen	20	4,55	0,52		
Selbstvertrauen	Außerhalb Türkei	25	4,03	0,79	0,302	0,740
	Marmara Region	49	3,90	0,70		
	Anderer Regionen	20	3,92	0,53		
Freude an Interaktionen	Außerhalb Türkei	25	4,20	0,65	0,637	0,531
	Marmara Region	49	4,21	0,59		
	Anderer Regionen	20	4,04	0,53		
Interaktionsaufmerksamkeit	Außerhalb Türkei	25	3,85	0,70	2,340	0,102
	Marmara Region	49	4,12	0,66		
	Anderer Regionen	20	4,27	0,65		
Interkulturelle Sensibilität	Außerhalb Türkei	25	4,21	0,53	0,065	0,937
	Marmara Region	49	4,24	0,48		
	Anderer Regionen	20	4,21	0,32		

F: einseitige Anova Analyse

Um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der an der Studie teilnehmenden Studenten und den geografischen Regionen, in denen sie aufgewachsen sind, gibt, wurde eine Anova-Analyse durchgeführt. Nach den Ergebnissen der Anova-Analyse gab es keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die "Interkulturelle Sensibilität" der Studenten und den geografischen Regionen, in denen die Studenten aufgewachsen sind.

Um einen präzisen Überblick zu verschaffen wurde zum Ort, an dem die Lehrerkandidaten aufgewachsen sind, eine weitere Teilfrage herangezogen und es wurde der Einfluss dieser Variable auf die interkulturelle Sensibilität der Lehrerkandidaten untersucht. Zu dieser Teilfrage der Studie, ob es einen Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität zwischen der DaF-Lehrerkandidaten und dem Ort gibt, in dem sie aufgezogen sind, wird in der Tabelle 4.21. und in der Tabelle 4.22. die Antwort ermittelt.

Tabelle 4.21.: Ergebnisse der Angaben über die Siedlungen, in den die Studierenden aufgezogen wurden

Siedlungsort	n	%
Landkreis	43	45,7
Großstadt	51	54,3
Insgesamt	94	100

Zu diesem Teil der Untersuchung wurde festgestellt, dass 45,7 % der DaF-Studierenden im Landkreis und 54,3 % in der Großstadt aufgewachsen sind.

Tabelle 4.22.: Vergleich der interkulturellen Sensibilität mit dem Herkunftsort der an der Forschung teilnehmenden Studierenden

Faktoren	Siedlungsort	n	\bar{x}	s.s	t	p
Interaktionsengagement	Landkreis	43	4,25	0,54	-0,625	0,533
	Großstadt	51	4,31	0,50		
Respekt vor kulturellen Unterschieden	Landkreis	43	4,50	0,57	0,342	0,733
	Großstadt	51	4,45	0,63		
Selbstvertrauen	Landkreis	43	4,00	0,66	0,769	0,444
	Großstadt	51	3,89	0,71		
Freude an Interaktionen	Landkreis	43	4,22	0,62	0,674	0,502
	Großstadt	51	4,13	0,57		
Interaktionsaufmerksamkeit	Landkreis	43	3,98	0,68	-1,286	0,202
	Großstadt	51	4,16	0,67		
Interkulturelle Sensibilität	Landkreis	43	4,22	0,46	0,122	0,903
	Großstadt	51	4,20	0,47		

t:Unabhängige Varibale T-Test

Gemäß den Ergebnissen des unabhängigen Stichproben-T-Test wurde festgestellt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten, die an der Studie teilgenommen haben, in Bezug auf die Siedlungsort, in dem sie aufgewachsen sind, gibt.

4.5. Befunde zur fünften Hypothese

Hierbei wird auf die Frage eingegangen, ob Bedarf an Weiterentwicklung der angehenden DaF-Lehrerkandidaten im Hinblick auf Interkulturalität besteht. Bezüglich dieser Hypothese lässt sich in der Studie keine direkten Analyse ableiten. Jedoch kann die Antwort dieser Hypothese generell auf die Ergebnisse der ganzen Untersuchung bezogen werden und kann als eine zusätzliche und unterstützende Anmerkung für den Teil der Empfehlungen gelten.

5. ERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNG

In diesem Abschnitt wird versucht, die im Rahmen der Studie vorliegenden Ergebnisse zu analysieren und anhand dieser deskriptiven Ergebnissen die Hypothesen zu überprüfen.

5.1. Ergebnisse und Diskussion

5.1.1. Ergebnis und Diskussion zur ersten Hypothese

H1. DaF-Lehrer in der Türkei sind unzureichend interkulturell sensibel beim Lehren von Fremdsprachen.

Die Antwort auf die Leitfrage, wie interkulturell sensibel die angehenden DaF-Studenten der İUC Universität, die Deutsch auf Lehramt studieren, sind, ergaben sich aus dem durchschnittlichen Wert der gegebenen Antworten ($\bar{x}=4,21$). Als Ergebnis der durchgeführten statistischen Analysen wurde festgestellt, dass die Studierenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bemerkenswert interkulturellen Sensibilität aufwiesen.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von der empirischen Forschung von Doğan, hat sich in dieser aktuellen Studie herausgestellt, dass die DaF-Lehrerkandidaten einen hohen Maß an interkultureller Sensibilität verfügen. Das Ergebnis an hohem Sensibilitätsniveau der DaF-Lehrerkandidaten ist ein erwartetes Ergebnis. Denn Fremdsprachenlehrer sind Verbindungsglieder zweier Kulturen und denken mehrdimensional, so dass sie kulturell bereichert sind. Ferner handelt es hier um Personen, die sich gegenüber Fremden toleranter verhalten. Sie sind der eigenen Kultur bewusst und können diesen Kulturunterschied aus einer breiten Perspektive bewerten. Von ihnen wird erwartet, dass sie unvoreingenommene Einschätzungen zwischen zwei Kulturen vornehmen können und das Prinzip der interkulturellen Kommunikation übernommen haben (Tapan, 2001, S.44).

5.1.2. Ergebnis und Diskussion zur zweiten Hypothese

H2. Es gibt einen auffälligen Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und der Jahrgangsstufe der Studierenden.

Für die 2. Hypothesenfrage "Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten je nach ansteigendem Jahrgangsstufe?"

ergab sich die Antwort anhand der Ergebnisse, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jahrgangsstufen und der Lehrerkandidaten besteht. Wobei zu Beginn der Studie davon ausgegangen worden ist, dass die Lehrerkandidaten mit steigendem Studienjahr kultursensibler werden würden, was nicht der Fall war. Im Hinblick auf die Sensibilitätsfaktoren scheinen die analytischen Ergebnisse vom 1. Studienjahr bis zum 4. Studienjahr zum größten Teil gleich. Es lässt sich festhalten, dass die Hypothesenfrage sich nicht bestätigt hat, weil der Unterschied nicht signifikant ist. Ein Grund wäre dafür, dass die Lehrerkandidaten im globalen Zeitalter leben und durch den Erwerb der ersten Fremdsprache schon einen früheren Einblick in die fremde Welt erhalten haben.

Ein anderer Hintergrund bezüglich der Ergebnisse zu diesem Teilproblem könnte die bilinguale Bildung der Studierenden von der Abteilung für Deutschlehrausbildung sein, die sie von der Grundschule auf erworben haben. Englisch, die meist gelernte Fremdsprache in der türkischen Fremdsprachenpolitik, ermöglicht den Lernern den Zugang zu einer Fremdsprache und somit zu einer fremden Welt. Die Förderung der weiteren Fremdsprachen neben Englisch führte dazu, dass eine zweite Fremdsprache in den Schulen als Pflichtfach eingesetzt wurde (Polat und Tapan, 2005). Die deutsche Sprache rückte an zweite Stelle als Fremdsprache in den Schulen, was für die Realisierung der Sprachenvielfalt in der heutigen Zeit vor allem in der Türkei von hoher Bedeutung ist (Tapan, 2000, S.38).

5.1.3. Ergebnis und Diskussion zur dritten Hypothese

H3. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturelle Sensibilität und den Auslandserfahrungen der Studierenden.

Die Hypothesefrage 3, dass die Aufenthalte der DaF-Lehrerkandidaten im Ausland auf interkulturelle Sensibilität sich positiv auswirken weist nach der statischen Analyse keinen signifikanten Unterschied auf. Insofern wurde die H_0 -Hypothese bestätigt und demzufolge gilt die H3-Hypothese als nicht bestätigt. Der Zweck dieser Frage bestand darin, zu untersuchen, ob Auslandsreisen einen positiven Einfluss auf die interkulturelle Sensibilität der Lehrerkandidaten haben. Aus den Analyseergebnissen hat sich jedoch kein klarer Unterschied zwischen den Studierenden, die im Ausland waren und denen, die sich noch nicht im Ausland befanden, ergeben. Es wurde davon ausgegangen, dass Studierende, die sich im Ausland befanden, über eine höhere Sensibilität verfügen könnten, was sich aber nach den Ergebnissen nicht bewiesen hat. Bezüglich der Ergebnissen in der Studie von Üstün, an der auch die Fremdsprachenlehrerkandidaten (Engischlehrer) teilnahmen, wurde festgestellt, dass zwischen

den Sensibilitätsniveaus der Lehrerkandidaten mit oder ohne Auslandserfahrung einen signifikanten Unterschied gibt. Nach den Ergebnissen wurde festgestellt, dass die interkulturelle Sensibilität bei Lehramtskandidaten, die Auslandserfahrung haben deutlich höher war als bei Lehramtskandidaten, die noch nie im Ausland waren. Hinsichtlich der Analyseergebnisse hat sich herausgestellt, dass die Auslandsaufenthalte, abgesehen von der Aufenthaltsdauer, nicht dem Sensibilitätsniveau der Lehramtskandidaten beitragen. Zum Zustandekommen dieses Ergebnisses der Studie könnte erwähnt werden, dass die Begegnung heutzutage mit dem Fremden alltägliches geworden ist (Polat und Tapan, 2002). Die Menschen sind stärker als zuvor kulturellen Unterschieden ausgesetzt. Dank des technologischen Fortschritts und der Migrationsbewegungen ist die Konfrontation verschiedener Menschen rascher und als allgemeine Folge dieser rasch zunehmenden Konfrontation ist der Bedarf an angemessene Kommunikationsformen, die die Menschen auf einen guten verständnisvollen Umgang mit Menschen unterschiedlicher Kulturen vorbereitet (Göbel, 2011).

5.1.4. Ergebnis und Diskussion zur vierten Hypothese

H4. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der interkulturellen Sensibilität und dem Ort, in dem die Studierenden aufgewachsen sind.

Diese These, inwiefern eine Beziehung zwischen interkulturelle Sensibilität und dem Ort, in dem die Studierende aufgewachsen sind, wurde durch das Ergebnis der deskriptiven Analyse erwiesen, dass es im Hinblick auf Variable interkulturelle Sensibilität und Herkunft der Studierenden keinen signifikanten Unterschied gibt. Die Vermutung, dass die Studierenden, die aus einem kleinen Landkreis kommen über weniger interkulturelle Sensibilität verfügen, wurde anhand der Ergebnisse nicht bewiesen. Wegen veränderter Lebensbedingungen und der dominanten Rolle der Mediennutzung im Leben der Menschen hat es zur Folge, dass sie ununterbrochen mit Medien konfrontiert sind und auf diese Weise können sie dem Einfluss der Informationsquellen nicht entkommen. Das heißt, sie sind jederzeit mit Außenwelt in Beziehung und Dank des technologischen Fortschritts fühlen sie sich nicht mehr fremd. Denn viele Studenten haben in der Umfrage auch angegeben, dass sie sogar einen Bekannten oder Freund im Ausland haben. Aus diesem Grund könnte es sein, dass bezüglich des interkulturellen Sensibilitätsniveaus und Herkunftsorts der Studierenden kein Unterschied erwiesen wurde.

5.1.5. Ergebnis und Diskussion zur fünften Hypothese

H5. DaF-Lehrkräfte haben unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten / Lehrprogramme bezüglich des Einsatzes des interkulturellen Ansatzes.

In Bezug auf diese These lässt sich in der Untersuchung kein direktes Ergebnis ableiten. Aber es ist hier anzumerken, dass nach der Ausbildung die Sprachlehrkräfte im Bereich der Interkulturalität gut ausgerüstet sein sollten. Denn sie sind in Regel das Verbindungsglied zwischen dem Lerner und der Sprache des Ziellandes. Aus den Ergebnissen der Studie konnte festgestellt werden, dass die interkulturelle Sensibilität der angehenden DaF-Lehrer im Allgemeinen hoch zu bezeichnen ist. Diese Einstellung müsste jedoch auch bildungspolitisch gefördert werden, d.h. interkulturelles Lernen sollte als Fach den Studenten im Rahmen ihrer Ausbildung angeboten werden, so dass ihre positive Einstellung zu interkultureller Sensibilität akademisch unterstützt wird. Die Universitäten, die Lehramt als Fach anbieten oder die Fremdsprachenlehrer ausbilden, müssen sich mit diesem Teil des interkulturellen Ansatzes auseinandersetzen. Wie in anderen ausländischen Hochschulen mussten auch die türkischen Hochschulen für Erziehungswissenschaft für Fremdsprachenlehrkräfte bzw. das Curriculum für die Ausbildung von Deutschlehrern den Globalisierungsprozess durchlaufen (Polat und Tapan, 2005). Nach Angaben wurde festgestellt, dass im aktuellen Curriculum (YÖK, 2018) der Fakultät für Erziehungswissenschaft für Fremdsprachenlehrkräfte kaum Fächer bezüglich zu interkulturellen Ansatz gibt oder nur den Studierenden als Wahlfach angeboten wird.

Kürkçüoğlu (2021) hat auch in ihrer Studie bezüglich dieses Themas festgestellt, dass bei den DaF-Lehrern Bedarf an Fortbildung im Hinblick auf interkulturellem Ansatz besteht und sie dringend gefördert werden sollten.

Daher geben die Ergebnisse der Daten von Beteiligten darüber Hinweise, dass auch in dieser Hinsicht ihnen gezielte Lehrveranstaltungen angeboten werden sollten, bei der die angehenden Lehrer interkulturell sensibilisiert und gefördert werden. Interkultureller Ansatz und die damit verbundenen Prozesse sind Themen des Lehrstudiums, sie müssen im Studium verankert sein und angeboten werden (Krumm, 2002, S.550). Insofern ist die Aneignung von interkultureller Sensibilität im Rahmen der Lehrerbildung im Studium eine höchst entscheidende Qualifikation für angehenden Fremdsprachenlehrer besonders in den heterogenen Gesellschaftsstrukturen. Denn je mehr eine Lehrkraft sich gegenüber kulturellen Unterschieden empfindlich verhält, desto höher ist seine Effizienz kulturelle Konflikte zu verhindern und dementsprechend werden sie in der Lage sein Gerechtigkeit in der Bildung zu gewährleisten.

5.2. Schlussfolgerung

In der Zeit der Globalisierung überschreiten die Menschen aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen regionale Grenzen. Sie versuchen außerhalb ihres Heimatlandes zu leben oder sind Dank der heutigen technologischen Entwicklungen der Vernetzung aus wirtschaftlichen Gründen mit Ausland in Verbindung, was den Kontakt unterschiedlicher Kulturangehörigen unvermeidbar macht. Das Zusammenkommen und die Kommunikation der Menschen unterschiedlicher Kulturen ist viel einfacher und sehr natürlicher Prozess geworden und ist im Trend. Aus diesem Grund ist der Erwerb einer Fremdsprache eine dringende Notwendigkeit geworden. Um sich in das fremde Land einzugliedern, ist das Beherrschen einer Fremdsprache unumstritten. Hatzer und Layer meinen dazu, um die Kommunikation in angemessenen Grenzen zu meistern, muss man zusätzlich neben ausreichenden Grammatik- und Wortschatzkenntnissen auch kulturelle Informationen über die Normen der Gesellschaft der Zielkultur angeboten bekommen und sie dann beherrschen (Hatzer und Layes, 2005). Denn die Sprache ist eine Schlüsselinstanz und Voraussetzung, um andere Kulturen besser kennenzulernen. Durch politische und wirtschaftliche Veränderungen, d.h. mit der Globalisierung haben in den letzten Jahren internationale Migrationsereignisse und damit auch die Häufigkeit von Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Kulturen zugenommen. Aufgrund zunehmender Vernetzung und Entstehung internationaler Unternehmen, steigender Tourismus, treten mit der Zeit Probleme besonders im Bereich des Kommunizierens hervor. Es wird immer schwieriger, den kulturellen Unterschiede zu entkommen. Dieses Anliegen stellt die zukünftigen Fremdsprachenlehrer sowohl in der Türkei und als auch auf der ganzen Welt vor eine Herausforderung.

Ausgehend von dieser Gedanke, leitet sich die Frage ab, ob angehende Deutschlehrer, die in ihrem Berufsleben für die Einübung interkultureller Kompetenz verantwortlich sind, eine interkulturell sensiblen Perspektive verfügen. In diesem Zusammenhang sind Lehrer und Schulen als Mittler beim Fremdsprachenlernen von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund werden im Fremdsprachenunterricht seit 1980 kulturell integrierte Lehrprogramme und neue Methoden eingesetzt, um die Defizite bisheriger Lehrmethoden auszugleichen. Die Kursinhalte werden durch effektive Lehrmethoden überarbeitet, um sorgfältig auf kulturelle Unterschiede zwischen Gesellschaften einzugehen. Da die Übermittlung von kulturellen Themen über Lehrer stattfinden werden, ist daher die Sensibilität des Fremdsprachenlehrers eine erforderliche Notwendigkeit, um die Schüler auf eine

globalisierte Welt vorzubereiten und den Lernern zulassen, die Fähigkeit zu erlangen sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen.

Aufgrund dieser Gedanken geht es bei dieser vorliegenden Magisterarbeit um die Erforschung der interkulturellen Kompetenz und interkulturellen Sensibilität der DaF-Lehrerkandidaten. Infolgedessen ist die interkulturelle Kompetenz und Sensibilität der Fremdsprachenlehrkräften höchst wichtig und eine erwartete Voraussetzung, um die Schüler zu den interkulturellen Begegnungen in der globalisierten Welt vorzubereiten, sie für das Fremde zu sensibilisieren und ihnen in dieser Hinsicht ein friedliches Zusammenleben zu lehren.

Diese Studie, die vorliegt, wurde im Hinblick auf diese Zielvorstellung in fünf Teilen verfasst. Im ersten Teil wird das Ziel der Arbeit, die Hypothesen und der Forschungsstand dargestellt. Im Verlauf der Studie wurde im zweiten und dritten Teil die theoretische Grundlage der Arbeit und die grundlegenden Begriffe erklärt. Im vierten Teil wurde die empirische Vorgehensweise beschrieben, im fünften Teil wurden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung und Hypothesen überprüft, zur Diskussion gestellt und in diesem Teil wurde die Schlussfolgerung zur Untersuchung zusammengefasst.

Nach den Ergebnissen dieser Studie, in der die von Üstün in Anlehnung von Chen und Starosta erstellte Skala zur Bestimmung des Niveaus der interkulturellen Sensibilität verwendet wurde, hat sich herausgestellt, dass die das Niveau der interkulturellen Sensibilität der Lehrerkandidaten einen hohen Grad aufgewiesen hat.

Eine weitere Auskunft gibt die Studie darüber, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Jahrgangsstufen und der Lehrerkandidaten besteht. Das heißt, nach den analytischen Ergebnissen wurde festgestellt, dass mit steigendem Studienjahr die interkulturelle Sensibilität der Studierenden nicht zugenommen hat, sondern gleich geblieben ist.

Zur Studie wurde die Variable Auslandserfahrungen der Lehrerkandidaten herangezogen. Hinsichtlich der Analyseergebnissen hat sich herausgestellt, dass die Auslandsaufenthalte nicht auf die Sensibilitätsniveau der Lehramtskandidaten beitragen haben. Wobei in vielen Studien z.B in der Studie von Üstün (2011) zwischen den Sensibilitätsniveaus der Lehrerkandidaten mit oder ohne Auslandserfahrung ein signifikanter Unterschied beobachtet wurde. Denn nach den Ergebnissen wurde festgestellt, dass das interkulturelle Sensibilitätsniveau bei Lehramtskandidaten, die Auslandserfahrung haben deutlich höher war als bei Lehramtskandidaten, die sich noch nie im Ausland befunden haben.

Eine wichtige und bedeutende Variable ist der Ort, in dem die Lehrerkandidaten aufgewachsen sind und wiefern diese Variable die interkulturelle Sensibilität der angehenden Lehrerkandidaten beeinflusst. Hier wurde die Beziehung zwischen interkultureller Sensibilität und dem Ort, in dem die Studierenden aufgewachsen sind, untersucht. Anhand der Ergebnissen der deskriptiven Analyse wurde bewiesen, dass es im Hinblick auf Variable Herkunft der Studierenden und der interkulturellen Sensibilität keinen signifikanten Unterschied gab. Die Vorstellung, dass die Lehrerkandidaten, die den größten Teil ihres Lebens nicht in einer Großstadt verbracht haben über weniger interkulturelle Sensibilität verfügen, wurde anhand der Ergebnisse nicht bestätigt.

Bezüglich der letzten These in der Studie, dass die Lehrerkandidaten leider unzureichende Fortbildungsmöglichkeiten in Bezug auf interkulturellen Ansatz haben, wird keine direkte Antwort in der Studie geliefert. Aber anhand von Curriculum der DaF-Lehrerausbildung für Hochschulen wird versucht diesen Ansatz zu beleuchten.

5.3. Empfehlungen

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie hat im Allgemeinen ergeben, dass die Forschungsgruppe der Studie interkulturell kompetent bzw. interkulturell sensibel sind und in dieser Hinsicht eine entscheidende Voraussetzung erfüllen, um die Lerner auf eine vernetzte globalisierte Umwelt vorzubereiten oder für Begegnungsszenarien mit dem Fremden zu sensibilisieren. Insofern könnte die vorliegende Studie sowohl in akademischer als auch in sozialer Hinsicht eine entscheidende Ressource sein und den nachfolgenden Forschern einen wichtigen Beitrag leisten.

Wenn man bedenkt, dass Fremdsprachenlehrer das Bindeglied zwischen dem Lernenden und der Sprache des Ziellandes sind und über bestimmte Fähigkeiten verfügen sollten, wäre es sinnvoll sie im Bereich des interkulturellen Ansatzes während ihrer Ausbildungszeit im Studium bestens vertraut zu machen.

In Anlehnung auf die letzte These der Studie möchte ich als DaF-Lehrerin bei dieser Gelegenheit im Rahmen dieser Studie auf die curricularen Ausbildungsinhalte der DaF-Lehrerausbildung eingehen, um einige Empfehlungen zu geben.

Um einen Überblick zu verschaffen, wurde das aktuelle Curriculum (YÖK, 2018) der Fakultät für Erziehungswissenschaft für Fremdsprachenlehrkräfte näher untersucht. Es wurde festgestellt, dass es kaum Fächer bezüglich zu interkulturellen Ansatz gibt bzw. nur ab der

dritten Semester des Studiums als Wahlfach angeboten wird. Laut Angaben im Curriculum verfolgen nur 19 % der Kurse von den gesamten Lehrveranstaltungen interkulturelle Ansätze.

An dieser Stelle muss betont werden, dass ein Teil der angebotenen angeblichen (inter)kulturellen Lehrveranstaltungen die Geschichte der Türkei beinhaltet und in geringer Anzahl als Wahlpflichtfach den Studierenden angeboten werden. Ein interkulturell ausgerichtetes Lehrveranstaltung als Wahlpflichtfach kann keineswegs für die Bildung interkulturell kompetenter Lehrer ausreichend sein und keine Garantie gewährleistet, dass künftige Deutschlehrer interkulturelle Kompetenz erwerben können (Ünver, 2006). Insofern wäre es ein Vorteil, interkulturell ausgerichtete Kursinhalte in den Lehrprogrammen einzubeziehen, damit den angehenden Fremdsprachenlehrern bzw. zukünftigen DaF-Lehrer im Rahmen ihres Ausbildungsprogramms einschließlich interkulturell Lerninhalte angeboten werden kann.

Die Eingliederung der interkulturellen Lerninhalte in das Ausbildungsprogramm könnte eine positive Auswirkung auf den Lernprozess haben, so dass dem Lehrerkandidaten ein qualitativ hochwertige Niveau an Lerninhalten angeboten werden, die den Einsatz der Lerner veranlasst die Zielsprache mit Interesse zu folgen. Infolgedessen werden Lehrerkandidaten ausgebildet, die in der Lage sind die deutsche Sprache gut zu unterrichten (Güler, 1995). Denn Lehrerausbildungsprogramme müssen in der heutigen multikulturellen Gesellschaften auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren damit die gewünschten Ergebnisse erzielt werden können (Polat und Tapan, 2013, S.255). Insofern ist laut Polat und Tapan der Ausbildungsprozess der angehenden Lehrer von zentraler Bedeutung, denn sie sind der Meinung, dass die Qualität des Deutschunterrichts von der Qualität des Lehrenden abhängig sei (Polat und Tapan, 2015).

Außerdem scheint diese Arbeit wichtig zu sein, um ein Gesamtbild über den aktuellen Zustand der DaF-Lehrerkandidaten zu geben, inwiefern sie interkulturell sensibel sind und inwiefern ihren Zustand im Studium unterstützt werden oder inwiefern ihnen die Chance gegeben wird beim Erwerben interkultureller Kompetenz sich weiterzuentwickeln.

Zum Schluss lässt sich noch erwähnen und hoffen, dass dieser Arbeit zur Darstellung von Defizit im Lehrprogramm des Curriculums dienen und zur Förderung der in einem gewissen Ausmaß vorhandenen interkulturellen Sensibilität bei den DaF-Lehrerkandidaten bei ihrer Aus- und Weiterbildung effektiv mitwirken wird.

QUELLENVERZEICHNIS

Ahrends, A., Nowitzki, W., 1997, *Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen, Anregungen für Schule und Unterricht*, Glückstädter Werkstätten, Glückstadt.

Altmayer, C., 2005, Rezension zu Röttger, Evelyn (2004), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg: Kovac (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 1), in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 10 (3), 4 pp, Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/460/436> (Zuletzt abgerufen am 18.07.2023).

Aschenbrenner, J., 2010, *Der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und interkultureller Kompetenz bei Unternehmensberatern*, Regensburg: Universität Regensburg. Lehrstuhl für Pädagogik III.

Barmeyer, C.I, Genkova, P., Scheffer, J. (Hg.), 2010, *Kulturdimensionen und Kulturstandards*, In: Inerkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft, Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume. Karl Verlag, S.93-127.

Baur, N., Blasius, J., 2014, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Bekiroğlu, O. und Balcı, Ş., 2014, Kùltùrlerarsı iletiřim duyarlılıđının izlerini aramak: İletiřim öđrencileri örneđinde bir arařtırma, *Selçuk Üniversitesi Türkiye Arařtırmaları Dergisi*, (35), 429 – 459.

Bennett, M. J., 1993, *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity, Education for the Intercultural Experience*, Ed. R.M. Paige. 2nd edition. Yarmouth, ME: Intercultural Press, S.21-71.

Bennett, M.J., 1998, *Intercultural communication: A current perspective*, In Bennett, M.J., (Ed.), Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, Intercultural Press, USA.

Bennett, M. J., 2017, *Developmental model of intercultural sensitivity*, In: Kim, Y. (Eds.), International encyclopedia of Intercultural communication (pp. 1-10). Hoboken: Wiley.

Beuter, K., 2019, *Sprachen vermitteln, Welten sichten Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten*, In: Beuter, K., Hlukhovich, A., Bauer B., Lindner K., Vogt, S., Band 9, University of Bamberg Press, Bamberg. S.15-33.

Bhawuk,D., Brislin D., 1992, *The Measurement of Intercultural Sensitivity Using The Concepts of Individualism and Collectivism*, International Journal of Intercultural Relations, 16, 413-436.

- Birner, K., 2008, *Interkulturelle Kompetenz von Unternehmensberatern – Eine Delphie Studie* (unveröffentlicht), Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik III.
- Bolten, J., 2006, *Interkulturelle Kompetenz*, in: Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation, Würzburg 2006, 163-166
- Bolten, J., 2007, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Brake, T., Walker, D. M., Walker, T., 1995, *Doing business internationally*, New York.
- Bredella, L., Meißner, F.J, 2001, *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*, Gahmig, Linden.
- Brinkmann, U., Weerdenberg, O., 2014, *Intercultural Readiness*, Palgrave und Macmillan England, S. 19-63.
- Bulduk, S., Usta, E., Dinçer Y., 2017, Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği, *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 7 (2), S. 73-77.
- Camerer, R., 2007, Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz, *Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenunterricht*, 12 (3), 2-15.
- Chen, G-M., Starosta, W.J., 1996, *Intercultural Communication Competence: A Synthesis*, In: Burleson, B.R., *Communication Yearbook* 19, ed.. (9), S.353-383, Sage Publications, USA.
- Chen, G. M., 1997, *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*, Honolulu, Hawaii.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J., 2000, The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf> (Zuletzt abgerufen am 30.06.2023).
- Chen, G.-M., 2010, The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19 (1), 1–9.
- Creswell, J. W., 2005, *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson Education, Inc., Boston.
- Doğan, P., 2014, *Bedarfsanalyse zur Förderung interkulturellen Lernens und Lehrens für DaF in der Türkei*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ehlich, K., 1996, *Interkulturelle Kommunikation*, De Gruyter Mouton, S.920.
- Europarat, 2001, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. München: Langenscheidt.
- Europäische Referenzrahmen, Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen, 2007.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J. u. Möllenberg, A., 2003, *Eine Replikation des Chen/Starosta Modells der interkulturellen Sensibilität in Deutschland und den USA*, AP-Nr. 03/03 Technische Universität Braunschweig Institut für Wirtschaftswissenschaften.

- Fritz, W., Möllenberg, A., 1999, *Die Messung interkultureller Sensibilität in verschiedenen Kulturen-eine internationale Vergleichsstudie*, Working Paper, AP-Nr. 99/22 Technische Universität Braunschweig.
- Fuchs, O., 2012, *Entwicklung interkultureller Kompetenz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht*, Dissertation, Göttingen: Staats-und Universitätsbibliothek.
- Gay, L.R., Mills G.E., Airasian P., 2012, *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, Pearson Education Inc., Boston.
- Geertz, C., 1973, Thick Description: *Toward an Interpretive Theory of Culture*, 311-323.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., 2010, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.
- Gordon, J., Looney, J., 2011, On becoming a teacher: a lifelong process, *European Journal of Education*, 46 (4), Wiley, USA, 433-439.
- Göbel, K., Hesse, H.G., 2008, Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beltz S. 398-410.
- Göbel, K., 2011, *Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht, Orte der Diversität, Formate, Arrangements und Inszenierungen*, In: Allemann-Ghionda, C., Bukow, W.D., Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Graf, A., 2004, *Interkulturelle Kompetenzen in Human Resource Management, Empirische Analyse konzeptioneller Grundfragen und der betrieblichen Relevanz*, Deutscher Universitäts Verlag, Wiesbaden.
- Graupe, F., 2010, *Erfahrungslernen im Interkulturellen Kompetenzerwerb*, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik III.
- Grosch, H., Leenen, W.R., 1998, *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, S. 29-46.
- Güler, G., 1995, Struktur und Gestaltung der Ausbildung türkischer Deutschlehrerstudierenden im Fach Methodik, Doktora, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, E., D., 2005, Eğitim Üzerine Yinelene Eleştiriler, Alternatif Öneriler, *Pivolka*. Yıl: 4, s. 17, 6-8.
- Hall, E. T., 1981, *Beyond Culture*, 2. bs., Doubleday, New York.
- Hall, E. T., 1959, *The silent language*, Library of Congress, USA.
- Hansen, K.P., 2004, *Kultur und Kulturwissenschaft*, 4.Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Hatzer, B., Layes G., 2005, *Interkulturelle Handlungskompetenz*, In A. Thomas; E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S.138-149.

Hinnenkamp, V., 1994, *Interkulturelle Kommunikation*, Einleitung, S.1-11.

Hofstede, G., 2001, "*Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*", (2'nd. Ed.), Sage Publications.

Huber, E., 2009, *Die Kulturzwiebel*, Penta eder, Porjektarbeit in allen Ebenen.
<https://www.pentaeder.de/projekte/2009/09/21/die-kulturzwiebel/> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2023).

Internationaler Deutschlehrerverband, 1990, IDV-Rundbrief, Beiträge: ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, S.15-18.

Kaikkonen, P., 2005, *Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne*, Info DaF 32, 4, 297-305.

Kaikkonen, P., 1993, Fremdsprachenlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches, *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, 21 (1), Leibniz, S. 2-20.

Karasar, N., 2019, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel, Ankara.

Karbi, G., 2002, *Die Bedeutung und Funktion interkulturellen Lernens im DaF Unterricht*, Unveröffentlichte Magistararbeit, Hacettepe Universität, Ankara.

Kartarı, A., 1997, *Deutsch-türkische Kommunikation am Arbeitsplatz*, Zur interkulturellen Kommunikation zwischen türkischen Mitarbeitern und deutschen Vorgesetzten in einem deutschen Industriebetrieb, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin.

Kartarı, A., 2001, *Farklılıklarla Yaşamak: Kültürlerarası İletişim*, Ürün Yayınları, Ankara.

Kultusministerkonferenz (KMK), 1996, Empfehlung interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Berlin, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (KMK), 2014, Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F vom 12.06.2014, Berlin, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Knapp, A., 2010, *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive, Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, In: Auernheimer, G. (ed.), Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 81-97.

Kroeber, A. L., Kluckhohn, C., 1952, *Culture-a critical review of concepts and definitions*, Cambridge/Mass.

- Krumm, H.J., Barkowski, H., 2010, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen.
- Krumm, H. J., 2002, *Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung*, In: Germanistik Institut der ELTE, S.543-552.
- Kürkçüoğlu, F., 2021, *Interkulturelle Sensibilität der Studierenden an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität*, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lüsebrink, H.J., 2016, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, Metzler Verlag, Stuttgart.
- Maletzke, G., 1996, *Interkulturelle Kommunikation zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Marquez Schäfer, G., Filho, E.S.A.B., Stanke, R.S., 2016, *Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien*, Informationen Deutsch als Fremdsprache, 566-586.
- Matkin, G., Barbuta, E.J., 2012, *Journal of Leadship & Organizational Studies*, 19 (3), 294-302.
- Müller, S., Gelbrich, K., 2004, *Interkulturelles Marketing*, Vahlen, Dresden, ISBN 978-3-8006-2048-7.
- Ndong, N., 1993, *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur, Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft*, Iudicium, München.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*, 3th Ed. NY: McGraw Hill.
- Pander, T., 2010, *Der Erwerb interkultureller Kompetenz durch formelles Lernen*, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik III.
- Polat, T., Tapan N., 2005 *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.*
- Polat, T., 2007, *Zum Paradigmawechsel in der Fremdsprachendidaktik, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 43-151.
- Polat, T., Tapan, N., 2002, *Zur Funktion und Rolle der Auto-und Heterostereotype im Prozess der interkulturellen Begegnungen : Deutschland und die Türkei aus der Sicht der herangehenden Fremdsprachenlehrer in der Türkei, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIV*, S.45-54.
- Polat, T., Tapan, N., 2013, *Almanca Öğretmeni Yetiştirme Süreci Üzerine Düşünceler*, Von Generation zu Generation: Germanistik, In: Ünalın, S., Polat, N., Öncü, M.T., Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir-Bornova, S.255-260.
- Polat, T., Tapan, N., 2015, *Zum Ausbildungsprozess der türkischen Deutschlehrenden auf Basis der curricularen Entwicklungen*, Impulse für die Migrationsgesellschaft, In: Dirim, İ., Gogolin, I., Knorr, D., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Reich, H.H., Weiße, W., Münster, New York, Waxmann, S.268-279.

Reinecke, M., & Pahlke, M., 2011, *Interkulturelle Personalentwicklung*, Berlin: Beauftragte für Migration und Integration des Senats von Berlin.

https://www.vdz.org/sites/default/files/2018-07/personalentwicklung_20160418.pdf (Zuletzt abgerufen am 24.06.2023)

Rengi Ö. und Polat, S., 2014, Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6 (3), 135-156.

<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/639> (Zuletzt abgerufen am 27.06.2023).

Rössler, A., 2010, *Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*, Kolloquium

Fremdsprachenunterricht, 40.Band, Internationaler Verlag der Wissenschaft, Frankfurt am Main, S.115-130.

Sacchetti, C., 2015, Interkulturelle Sensibilität als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts, *Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, frühe Bildung und Migration*, 193, S.15-16.

Schneider, K., 2005, *Diagnose interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen sowie von Auslandserfahrungen*, Unpublished doctoral dissertation, Universität Koblenz Landau, Germany.

Schugk, M., 2014, *Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft. Grundlagen und interkulturelle Kompetenz für Marketing und Vertrieb*, München, Verlag Vahlen.

Shannon, C.E, Weaver, W., 1964, *The Mathematical Theory of Communication*, The University of Illinois Press, Urban.

Tapan, N., 2007, Zum historischen Wandel der Kulturkonzeptionen im Fremdsprachenunterricht – Dargestellt anhand von DaF-Lehrbüchern in der Türkei, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 153-168.

Tapan, N., 2001, Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIII, Studien zur Deutschen Sprache und Kultur*, S.41- 56.

Tapan, N., 2000, *Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei*, Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Mai 2000, Istanbul, Publikationen des Türkischen Deutschlehrerverbandes, Nr.2, S. 37-44.

Thomas, A., 2011, *Interkulturelle Handlungskompetenz*, Springer Gabler, Wiesbaden.

Taylor, E.B., 1871, *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, London.

Uluç, T.F., 2005, Vorurteile im Prozess der interkulturellen Verständigung, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, S.25-34.

Uluç, T.F., 2021, Stereotypische Darstellungen fremder Kultur in TaF- und DaF-Lehrwerken, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9 (2), S.379-389.

Ünver, Ş., Gülten G., 2006, Schlüsselqualifikation: Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, In: Sammelband mit Artikeln, basierend auf Materialien der internationalen Konferenz,, *Interkulturelle Kompetenz in der professionellen Persönlichkeitsentwicklung*“, gehalten am 30.-31. März 2006 zum 75-jährigen Jubiläum der Karelischen Staatlichen Pädagogischen Universität Petrosawodsk, Karelien, Verlag KSPU.

Üstün, E. (2011), *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etkinmerkezçilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*, yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wern, R., 2018, *Interkulturelle Sensibilität und Persönlichkeitsmerkmale*, Springer Verlag, Wiesbaden.

YÖK, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> Almanca Öğretmenliği Lisans Programı, 2018 (zuletzt abgerufen am 14.07.2023).

Yıldırım, K., Çağlayan, S., 2020, Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Algıları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, DergiPark, 50, S-77-103.

Yılmaz, F. und Göçen, S., 2013, Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373 – 392.

Yücel, N., 2016, *Toward intercultural teacher education: a case study of pre-service English language teachers*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

Zenz, S., 2020, *Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen, Der Versuch einer Begriffsdefinition und -einordnung am Beispiel der Intercultural Sensitivity Scale von Guo-Ming Chen und William Starosta*, Oben Online Journal for Research and Education, Jahrestagung der Forschung 2020, <https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/899/920> (Zuletzt abgerufen am: 28.06.2023).

Zeuner, U., 2001, *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*, Technische Universität, Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften / Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF.

ANHANG

KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ANKETİ

Bu anket, kültürlerarası iletişimi etkileyen unsurlardan Kültürlerarası Duyarlılık ile ilgilidir. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi, hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Asuman Kılıç Bucak
İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Sınıfınız: 1. Sınıf () 2.Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

3. Mezun olduğunuz lise türü:

a) Devlet Liseleri: Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Meslek Lisesi ()
Diğer _____

b) Özel Liseler: Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () Yabancı Liseler ()
Diğer _____

c) Yurtdışı:.....

4. Yetiştirdiğiniz Coğrafi Bölge: Bu soruyu cevaplarırken yaşamınız boyunca en uzun süreyle kaldığınız coğrafi bölgeyi işaretleyiniz.

Marmara () Karadeniz () İç Anadolu () Akdeniz () Ege () Güneydoğu Anadolu () Doğu Anadolu () Türkiye Dışı () Nerede? _____

5. Yetiştirdiğiniz Yerleşim Birimi: Bu soruyu cevaplarırken yaşamınız boyunca en uzun süreyle kaldığınız yerleşim birimini işaretleyiniz.

Köy () İlçe () İl Merkezi () Diğer _____

6. Almancayı nerede öğrendiniz? Türkiye () Yurtdışı () Nerede?.....

7. Hiç yurt dışında bulundunuz mu? Cevabınız evet ise ne amaçla ve ne süreyle? Hayır () Evet () Amaç _____ Süre _____

8. Farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden hiç arkadaşınız var 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.		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Teşekkürler						
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 oluşturmadan 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 hissederim.	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

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

YL Tez-22 Mayıs

ORJİNALLİK RAPORU

% 18 BENZERLİK ENDEKSİ	% 18 İNTERNET KAYNAKLARI	% 7 YAYINLAR	% 6 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 8
2	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 3
3	journal.ph-noe.ac.at İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to IUBH - Internationale Hochschule Bad Honnef-Bonn Öğrenci Ödevi	<% 1
6	docplayer.org İnternet Kaynağı	<% 1
7	phaidra.univie.ac.at İnternet Kaynağı	<% 1
8	vdoc.pub İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.pedocs.de İnternet Kaynağı	<% 1

KURUM İZİNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- Kurum izni gerekmektedir.
- Kurum izni gerekmemektedir.

Asuman KILIÇ BUCAK
(İmza)



PATENT HAKKI İZİNİ

Uyarı: Patent hakkı izni gerektirmeyen tez çalışmaları için bu bölüm ve başlık silinebilir!

