

Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed



Fakultät für Fremdsprachen

Germanistikabteilung

Fachbereich : Landeskunde

Dissertation

Thema :

**Das Deutschlandbild aus der Sicht algerischer
Deutschstudierenden. Stereotypen und Fremdbilder**

Vorgelegt von:

BELLOUD Warda,

Jurymitglieder

Vorsitzende (Présidente)	BELBACHIR Rafiaa	Prof.	Uni Oran 2
Betreuer (Rapporteur)	EL KORSO Kamal	Prof.	Uni Oran 2
Gutachter (Examineur)	BOURI Zine Eddine	MCA	Uni Oran 1
Gutachter (Examineur)	NOUALI Ghaouti	MCA	Uni Sidi Bel Abbes

ORAN 2016

Danksagung

Meinem Betreuer Prof. Dr. El Corso Kamal möchte ich hiermit danken. Ohne seine Hilfe und Unterstützung konnte diese Arbeit nicht zustande kommen.

An diese Stelle möchte ich mich bei Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer herzlich bedanken, die mir so sehr geholfen hat. Mein Dank gilt auch den Jurymitgliedern: Prof. Belbachir Rafiaa, Dr. Nouali Ghaouti und Dr. Bouri Zine Eddine.

Widmung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der
Anfertigung dieser Dissertation unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders gilt diesem Dank meinen verstorbenen Vater Hadj Mohammed, der
mich viel versäumt heute.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	01
1. Theoretische Grundlagen	04
1. 1 Kultur und Interkulturalität	04
1.1.1 Kultur	04
1.1.2 Interkulturalität	19
1.1.2.1 Kulturstandards	28
1.1.2.2 Unterschiede zwischen Kulturen	31
1.1.3 Kulturelles Wissen und Identität	42
1.2 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation	53
1.2.1 Interkulturelles Lernen	53
1.2.2 Interkulturelle Kompetenz	73
1.2.3 Interkulturelles Training	88
1.2.4 Probleme interkultureller Kommunikation	93
1. 3 Fremdwahrnehmung und Fremdbilder bei den Algeriern	96
1. 3. 1 Fremdwahrnehmung und Fremdverstehen	97
1. 3. 2 Stereotypen	104
1. 3. 3 Critical Incidents	118
1. 3. 4 Fremdbilder in interkulturellen Interaktionssituationen	120
2. Empirische Untersuchung : Fallstudie, algerische Studierende	125
2. 1 Fragebogen zur Fremdwahrnehmung	125
2. 1. 1 Aufbau des Fragebogens	125
2. 1. 2 Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens	126
2. 1. 3 Fazit	140

2.2 Interview zur Fremdwahrnehmung bei algerischen Studierenden	143
2.2.1 Aufbau des Interviews	143
2.2.2 Auswertung der Ergebnisse des Interviews	144
2.2.3 Fazit	198
2.3 Unterrichtsentwurf zum Thema Fremdbilder in Bezug auf Algerien	206
2.3.1 Didaktische Voraussetzungen	206
2.3.2 Erstes Themenblock: Kultur und meine Identität	207
2.3.3 Zweites Themenblock: Lebensweisen in Deutschland	208
2.3.4 Drittes Themenblock: Esskultur in Deutschland	210
2.3.5 Viertes Themenblock: Freizeitgestaltung in Deutschland	212
Schlussfolgerung	215
Literaturverzeichnis	220
Anhang	

Einleitung

In Zeiten der Globalisierung ist es nicht nur im Berufsleben, sondern auch im Alltag wichtig, sich interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation anzueignen, denn die interkulturellen Begegnungen lassen sich nicht vermeiden. Aufgrund der zunehmenden Vernetzung der Länder und des Kontakts der Menschen miteinander, werden die kulturellen Unterschiede immer sichtbar. Demzufolge wird die Notwendigkeit eines Bewusstseins über diese kulturellen Verschiedenheiten und auch Gemeinsamkeiten immer mehr bedeutsam. Das Thema Fremdwahrnehmung, Fremdbilder und Stereotypen stellt ein relevantes Element im Germanistikunterricht dar, da die Wissensvermittlung in den verschiedenen Fächern überwiegend interkulturell erfolgt. Insofern ist die Interkulturalität an der Universität nicht mehr wegzudenken. Dessen ungeachtet bereitet der Umgang mit diesem Thema den Studierenden Schwierigkeiten. So wird angestrebt, das Thema *Interkulturalität* unter den Aspekten Fremdwahrnehmung, Fremdbilder und Stereotypen zu erforschen. In diesem Sinne wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, um die Einstellung der Studierenden zur Fremdwahrnehmung zu klären.

Hierbei werden folgende Fragestellungen verfolgt:

- Wie verläuft die Wahrnehmung der fremden Kultur aus der Sicht algerischer Studierenden?
- Inwiefern können die Stereotypen den Prozess der Wahrnehmung der fremden Kultur beeinflussen?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird von den folgenden Arbeitshypothesen ausgegangen:

- Die Wahrnehmung der fremden Kultur aus der Sicht algerischer Studierenden stellt für sie Schwierigkeiten dar.
- Die Stereotypen können den Prozess der Wahrnehmung der fremden Kultur beeinflussen.

Zum Thema Fremdbilder und Fremdwahrnehmung hat in diesem Zusammenhang Althaus (2001)¹ einen Beitrag geleistet. In diesem Sinne hat sich auch Bausinger (1988) ausführlich mit dem Thema Stereotypen auseinander gesetzt. Andere Forschungen wie von Faschingeder (2001)² zur Kultur und Relevanz soziokultureller Faktoren. In den Beiträgen von Hofstede (1993)³ und (1997)⁴ werden interessante Aspekte über Interkulturelle Zusammenarbeit angesprochen. Erwähnt sei hier schließlich noch die Arbeit von Wierlacher/ Bogner (2003)⁵ zum Thema Interkulturalität.

Die Forschungsfrage, wie die algerischen Studierenden Deutschland und Deutsche wahrnehmen, wurde bisher wissenschaftlich nicht ausreichend erforscht. Diese Studien wurden dagegen vereinzelt als Masterarbeiten oder Dissertationen nicht ausführlich vollzogen. Noch unzureichend betrachtet ist das Fremdverstehen von der deutschen Kultur aus algerischer Sicht.

Aus diesem Grund versucht die vorliegende Dissertation, diese Forschungslücke zu schließen.

In dieser Arbeit soll untersucht werden, wie die Wahrnehmung der fremden Kultur in den Medien verläuft. Die Arbeit verfolgt auch das Ziel, die Frage zu beantworten, inwiefern die Stereotypen den Prozess der Wahrnehmung der fremden Kultur beeinflussen können?

Um diese Ziele zu erreichen, werden in dieser Arbeit folgende Untersuchungsmethoden ausgewählt. Im theoretischen Teil werden

¹ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

² Faschingeder, Gerald (2001) : Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel / Wien : Südwind

³ Hofstede, Geert (1993) : Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden: Gabler Hofstede, Geert (2001) : Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 2. Aufl. , München

⁴ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

⁵ Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Begriffsdefinitionen und theoretische Grundlagen zum Thema Deutschlandbilder vorgestellt und diskutiert. Ziel ist es auch, die verschiedenen Positionen in der Theorie zu diesem Thema darzustellen. Im empirischen Teil wird die Methode der Befragungen verwendet. Es geht um eine schriftliche und mündliche Befragung. Diese sollen sich Einblicke ins Thema aus Sicht algerischer Studierenden verschaffen.

Die vorliegende Dissertation ist in zwei Teile untergliedert. Es handelt sich um einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil gliedert sich in drei Kapitel. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Kultur und Interkulturalität. Zuerst wird auf den Begriff Kultur eingegangen. Anschließend wird die Interkulturalität behandelt. Danach werden die Kulturstandards thematisiert. Anschließend werden den Unterschieden zwischen Kulturen gewidmet. Abschließend werden das kulturelle Wissen und Identität thematisiert. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem interkulturellen Lernen und interkultureller Kommunikation. Außerdem wird auf die interkulturelle Kompetenz eingegangen. Anschließend wird das interkulturelle Training thematisiert. Abschließend werden die Probleme interkultureller Kommunikation behandelt und skizziert. Das dritte Kapitel setzt sich mit der Fremdwahrnehmung und den Fremdbildern auseinander. Zuerst wird auf die Fremdwahrnehmung und das Fremdverstehen eingegangen. Danach werden die Stereotypen behandelt. Anschließend werden die *Critical Incidents* thematisiert. Abschließend werden Fremdbilder in interkulturellen Interaktionssituationen analysiert.

Beim zweiten Teil geht es um eine empirische Untersuchung zu Fremdbildern. Dieser Teil besteht aus drei Kapiteln. Das erste Kapitel befasst sich mit der schriftlichen Befragung zur Fremdwahrnehmung. Dabei wird ein Fragebogen durchgeführt. Die Ergebnisse des Fragebogens werden dargestellt und ausgewertet. Im zweiten Kapitel wird ein Interview zur Fremdwahrnehmung durchgeführt. Die Ergebnisse des Interviews werden dargestellt und ausgewertet. Im dritten Kapitel wird versucht, ein Unterrichtsmodell zum Thema Fremdbilder zu entwerfen. Dabei werden didaktische Voraussetzungen und Erwartungen an diesem Modell dargestellt.

1. Theoretische Grundlagen

1. 1 Kultur und Interkulturalität

1.1.1 Zum Begriff Kultur

Im Folgenden wird auf den Begriff Kultur ausführlich eingegangen. Kultur als Begriff hat mehrere Bedeutungen. Wenn es um einzelne Kulturen geht, sind damit Handlungs- und Denkweisen, aber auch materielle Produkte gemeint, in denen bestimmte menschliche Gemeinschaften übereinstimmen. Dabei bleibt die Übereinstimmung laut Lang (1999)⁶ bei Kulturdefinitionen immer offen. In diesem Sinne unterscheidet Wille (2003)⁷ drei Kulturansätze. Es geht um materiale Ansätze, mentalistische Ansätze und funktionalistische Ansätze. Materiale Ansätze erklären die Gesamtheit von Kunstwerken als hervorgebrachte Leistungen einer Gesellschaft, die einen Sinn darstellen. Mentalistische Ansätze beschäftigen sich mit der Kultur konsequent und auf immaterielle Weise. Im Zentrum stehen gemeinschaftlich geteilte Verdienste, Einstellungen und Gegebenheiten, die als Handlungs- und Verhaltensursachen nicht direkt dargestellt werden können. Funktionalistische Ansätze befassen sich mit den handlungstheoretischen Aspekten von Kultur. Kultur wird dabei als Orientierungssystem begriffen, das für die gesellschaftliche Anwendung einer Gesellschaft, Führung oder Berufsgruppe erforderlich ist. Kultur umfasst Konventionen und Regeln, das gemeinschaftlich geteilt wird und an dem die Teilnehmer einer Gruppe ihr alltägliches Handeln unbewusst ordnen. Die Bedingungen für eine Definition von Kulturen sind heute veraltet. Menschen werden heute als mehrere Kulturfelder charakteristisch betrachtet, z. B. Staatsangehörigkeit, Führung, Religion, Geschlecht, Generation, Familie. Verbindungen durch Medien und globale Mobilität durch Globalisierung lassen alle Barrieren überwinden. Klassische Werte haben laut Wimmer (1997)⁸ so schnell verändert. Kulturelle Themen werden wichtiger und erschaffen die Grundformen des Entwicklungsganges, den wir heute als Kultur bezeichnen. Diese Definition von Kultur (vgl. Hannerz 1996)⁹ stellt die Handlungskompetenz der Menschen in dem

⁶ Lang, Hartmut (1999): Stichwort: Kultur. In: Neues Wörterbuch der Völkerkunde. Berlin: Reimer, S. 220

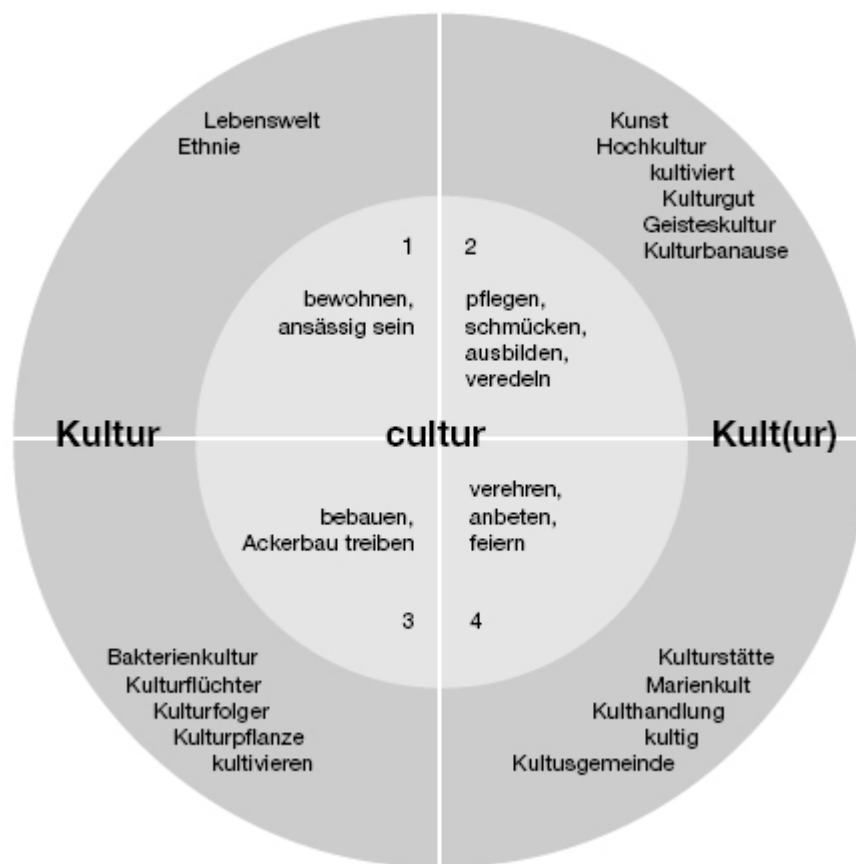
⁷ Wille, Christian (2003): Begriffsglossar. http://www.christian-wille.de/inhalte/ik/glossar_index.htm. Aufruf: Nov. 2014.

⁸ Wimmer, Franz (2003) : Kultur als umkämpftes Terrain. Wien : Promedia Verlag & Südwind. S. 9 - 32

⁹ Hannerz, Ulf (1996): Transnational Connections, Culture, People Places. London, New York: Routledge.

Zentrum. Diese Menschen haben die Fähigkeit zum eigenen Standpunkt, Nachdenken und Distanzierung gegenüber kulturellen Modellen. Die Erscheinungen gehören zur globalen Aufforderung einer gemeinsamen Moderne (vgl. Randeria 1999)¹⁰. Die Kultur umfasst nicht nur nationale, religiöse Phänomene, sondern ein dynamisches, umkämpftes Konzept. Strategien und Prozesse, die mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhalten zusammenhängen. vgl. Schiffauer (1999)¹¹.

Abb 1. Die vier Kulturebenen



Quelle¹²: IKO - Interkulturelle Kompetenz Online (2004): Stichworte zum Interkulturellen Lernen. Idee und Konzept: [interculture.de / FG IWK Uni Jena/ Jürgen Bolten](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/). http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/ (Aufruf: Oktober 2014).

¹⁰ Randeria, Shalini (1999): Geteilte Geschichte und verwobene Moderne, in: Sozialanthropologisches Arbeitspapier Nr. 83, Berlin

¹¹ Schiffauer, Werner (1999): Verhandeltbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau, 27.4.1999, Nr. 97, Forum Humanwissenschaften 18.

¹² IKO - Interkulturelle Kompetenz Online (2004): Stichworte zum Interkulturellen Lernen. Idee und Konzept: [interculture.de / FG IWK Uni Jena/ Jürgen Bolten](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/). http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/ (Aufruf: Oktober 2014).

Bei der postmodernen Sicht fehlen auch die dauerhaften Auswirkungen des Lernens und der Sozialisation sowie die Gegebenheit, dass trotz globaler Mobilität und Einwanderung die meisten Menschen nach wie vor nicht durch die Welt reisen, sondern aus verschiedensten Gründen eine starke Verbindung zur Heimat haben. Kulturen haben zwar einen verschiedenartigen Aufbau und löcherige Grenzen, Mehrheit überwindet aber Grenzen nicht (Antweiler 2003b)¹³. Menschen drücken sich innerhalb der führenden kulturellen Führung aus, auch wenn sie sich davon distanzieren. Er hebt damit eine Funktion von Kultur hervor. Laut Bolten (2001)¹⁴ sei Kultur als Lebenswelt, die jemand als ›eigene‹ definiert, weil sie Normalität und Plausibilität bietet und soziales Routinehandeln ermöglicht. In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen einem engen und einem weiten Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff befasst sich mit der Kulturpolitik. Zur Kultur im engeren Sinne gehören vor allem die Gebiete: Literatur, Musik, darstellende Kunst, bildende Kunst, Film, Hörfunk und Fernsehen sowie die Pflege des kulturellen Erbes durch Museen und Denkmalschutz (vgl. Bohnet 2002: 326 f.)¹⁵. Der Kulturbegriff steht gesellschaftlich im Zusammenhang mit der Kulturpolitik. Für die auswärtige Kulturpolitik sind in Deutschland grundsätzlich das Auswärtige Amt und die politischen Stiftungen zuständig. Trotzdem zeigen sich aus der Erfahrung Überschneidungen mit der Entwicklungspolitik. Dies hat mit dem Schutz von Kulturgütern, Kulturlandschaften und generell von kulturellem Erbe. Bestimmend für diesen kulturpolitischen Ansatz war der Aktionsplan Kulturpolitik für Entwicklung der internationalen Besprechung der UNESCO 1998 in Stockholm.

Der weite Kulturbegriff beschäftigt sich mit der Lebenswelt, in der sich alle Menschen bewegen. Die Kultur befasst sich im Allgemeinen mit dem Produkt des menschlichen Gestaltens und stellt die Ganzheit der Resultate menschlicher Neuerungen dar. Das Modell der abgeschlossenen Kultur befasst sich mit der

¹³ Antweiler, Christoph (2003b): Anthropologie gewaltsamer Konflikte. Konfliktmotoren und Gewaltmotive. In: *Entwicklungsethnologie* 12(1+2), S. 26–73

¹⁴ Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: Alois Clemont et al. (Hg.): *Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen*. München: Vahlen, S. 909–926.

¹⁵ Bohnet, Michael (2002): The possibility of integrating the issues of culture more firmly in German Development Cooperation, German Foundation for International Development, *International Policy Dialogue: Development of Cultures – Cultures of Development*, Issue Note, Plenary Session III: What are the consequences of development policy?

klassischen und ethnologischen Definition einer gleichen vorgestellten Kultur. Die Abgrenzung einer Kultur von anderen Kulturen besteht danach einerseits in der Lebensweise (z. B. Wohngebiet, Endogamie, Wirtschaft, Religion etc.), dagegen im Bewusstsein (durch Ethnonyme, dementsprechend Familiennamen, und Zeichen wie Kleidung). Es wird die interne Kohärenz betont, die sich besonders in geteilten Normen, Werten und Gewohnheiten zeigen soll. Diese Vorstellung homogener, geschlossener Kultur formt nicht nur das herrschende Verständnis. Es war bis vor wenigen Jahren auch in der kulturvergleichenden Psychologie und damit für zahlreiche interkulturelle Managementmodelle wichtig. Dieser Ausdrucksweise folgt auch die Kulturdefinition, die im Schwerpunkt bis heute anerkannt ist. Gegen die Vermutung einer gleichen Kernkultur wurden in den letzten Jahren ernsthafte Argumentationen gebracht:

- die Grenzen und Unterschiede zwischen Kulturen sowie ihre Kohärenz werden übertrieben, die Interaktion zwischen Kulturen sowie die Grenzen der Dauerhaftigkeit dennoch verringert. Dabei wird nicht eingeschätzt, dass die Menschen jeden Tag Grenzen überschreiten;
- die Herstellung abgeschlossener Kulturkreise verneint außerdem die intrakulturelle Anzahl, Überschneidung und binnenkulturelle Unterschiede im Hinblick auf die internationale Mobilität;
- Kulturwandel würde tendenziell gebraucht, oder vermindert. Auch Durcheinander und Konflikt bleiben in diesem Modell außer Acht bzw. werden nur als Gefährdung für eine normale Kultur aufgefasst;
- das Individuum werde nur als Phänomen seiner Kultur betrachtet;
- die Hervorhebung der Gruppenhaftigkeit und der persönlichen Beziehungen schließt die vorhandene Möglichkeit unpersönlicher Netze aus.

Der weite Kulturbegriff beschäftigt sich mit der Lebenswelt, in der wir uns bewegen, die wir uns durch unser Zusammenleben geschaffen haben und ständig neu schaffen, und in der wir uns in der Regel bewegen. Typisch für diese mitschwingende Benutzung ist die Weltbank, die Kultur einmal als kulturelles Erbe erklärt, und zum anderen als untrennbar geteilte Werte, Normen, Überzeugungen. In der Praxis gibt es

aber kaum Projekte und Programme, die den erweiterten Kulturbegriff planmäßig in die strategische Programmpolitik ändern. Kultur wird außerdem auf den Ebenen interkultureller Dialog oder interreligiöser Dialog, d.h. meist auf Tagungen, Konferenzen, Publikationen oder der Finanzierung von Begegnungsstätten behandelt.

Bei Casper-Hehne, H. (2006)¹⁶ findet sich folgende Kulturdefinition:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung....“¹⁷

Wichtige Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems kann man auch als 'Kulturstandards' bezeichnen. Kulturstandards beziehen sich auf alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrheit der Teilnehmer einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich betrachtet werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards bewertet und geregelt. Passende Kulturstandards einer Kultur können in einer anderen Kultur komplett nicht vorkommen oder unwichtig sein. Verschiedene Kulturen können verwandte Kulturstandards aufzeigen, die dagegen von unterschiedlichem Einfluss sind.

¹⁶ Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 101-112.

¹⁷ Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 101-112.

Kulturstandards und ihre Rolle werden vom Menschen innerhalb der eigenen Kultur nicht mehr bewusst erfahren. (Thomas, 1993, S. 380-381)¹⁸.

Seit Jahrhunderten wurde der Begriff „Kultur“ nur hinsichtlich bestimmter Tätigkeitsbereiche gebraucht. Seit Ende des 17. Jahrhunderts, besonders durch den deutschen Rechtstheoretiker Samuel Freiherr von Pufendorf, wurde er zu einer selbstständigen Bezeichnung, die für alle Tätigkeiten einer Gruppe, eines Volkes bzw. eines Staates verwendet wurde. Zirka hundert Jahre nachher wurde der Begriff durch Herder zum weltweit verbindlichen Phänomen geregelt. Beginnend beschreibt der Begriff Kultur die landwirtschaftlichen Tätigkeiten des Menschen, die es ihm gestatteten, die Natur für seine Wünsche zu dienen und von ihrer Macht unabhängig zu werden. Durch die Rolle der übermenschlichen Fähigkeiten im Kultivierungsprozess wurde Kultur mit Zivilisation verbunden. Im Laufe der Zeit verlor er den Bezug zur Natur. Dies ging so weit, dass der ursprüngliche Bezug geändert wurde: „Wer den Boden kultiviert, ist nicht recht imstande, sich selbst zu kultivieren“, weist Terry Eagleton¹⁹ darauf hin. Es entwickelte sich eine Einstellung, die immer die Kultur zu bewerten versucht und sie nach ihrem Entwicklungsstand in zivilisiert oder unmenschlich einteilt. Durch die Verbindung von Kultur mit einem Wertesystem wurde sie manchmal zum Synonym von Gesellschaftskritik:

„Diese romantische Tradition lebt fort in der Kritik am Eurozentrismus, sei es im Kampf der indigenen Völker um Autonomie und gegen eine vereinheitlichte Globalkultur. Dies führt zu einer weiteren kuriosen Verkehrung, wonach die „Wilden“ eine Kultur haben und den „Zivilisierten“ dies abhanden gekommen ist.“²⁰ Eagleton , 2001: S. 8)

Die erste Bedeutung von Kultur ist daher gleichzeitig Gegenbegriff und Synonym für Zivilisation. Danach wurde Kultur als Identität verstanden. Dieses Verständnis

¹⁸ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

¹⁹ Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? eine Einführung. 2. Aufl. - München: Beck

²⁰ Ebd.

wurde anfangs durch Herder erklärt und später von der Ethnologie aufgenommen. Kultur wird als ein komplexes Ganzes verstanden, das sich aus allen menschlichen Haltungen und Fähigkeiten besteht. Dazu gehören auch Glaube, Kunst, Gesetz, Moral und Brauch. Gegenüber einer Gruppe ist Kultur im Grunde alles und gilt als Merkmal der Abgrenzung gegenüber anderen. Derzeit wird der Begriff Kultur im Sinne von Hochkultur auch als Synonym für Kunst gebraucht. Sein Merkmal bezieht sich darauf, ein abgeschotteter Bereich außerhalb von Alltagsleben und Politik zu sein. Sie ist die höchste Prägung von Kultur: „Kultur als geistige Betätigung“ und stellt permanent Gültiges durch die Darstellung weltweiter Werte in begrenzten Kontexten dar.

Die Geschichte des Kulturbegriffs betrifft seine Funktion und Differenzierung von Gruppen. Als ein System von Bedeutungen und Symbolen, die der Orientierung und der gesellschaftlichen Interaktion dienen, erlaubt sie Menschen, ihre Erfahrungen zu deuten und ihre Handlungen zu machen. Dies passiert aber nur im Kontext ihrer Kultur.

Die Vorstellung des nach außen abgeschlossenen Kulturkreises hat sich so bestimmt, dass es Interdependenzen und innere Komplexität von den heutigen Gesellschaften nicht gibt oder ignoriert werden. Die vielfältigen Lebensweisen und -formen, die der Mensch heute in Gesellschaften findet, kamen aus unterschiedlichen kulturellen Einflüssen und stellen eine Art von Multikulturalität dar. Unterschiede kommen wegen ökonomischer Faktoren wie persönlicher Vorlieben und Orientierungen.

Popp, Friedrich meint in diesem Sinne Folgendes:

„Im Zuge der Französischen Revolution hat sich die moderne Form des Nationalstaates herausgebildet, dies ging einher mit Homogenisierung nach innen und Exilierung des Fremden nach außen (...) Das europäische Prinzip der kulturellen und territorialen Sortierung von Fremden und Eigenem hat sich bis in die ‚tiefsten‘ Schichten des Alltagslebens und des Alltagswissens hinein in die Vorstellungs- und Handlungswelt der Europäer[Innen] eingelassen. Im Zuge dieser Entwicklung hat die neuzeitliche europäische Welt etwas verloren, worüber sie zuvor durchaus verfügte: ein Verständigungs- und Regelwerk für die Koexistenz mit Fremden ‚im eigenen Haus‘, in räumlicher Mischung. Dieser Verlustposten neuzeitlicher europäischer Entwicklung begegnet heute, im Zeitalter

der Globalisierung', als jene Mangelerfahrung, die dem neueren Diskurs um interkulturelle Kompetenz zugrunde liegt.²¹

Es wurde gezeigt, dass wegen des Tausches und der Verbindungen zwischen den Völkern im Verlauf der Geschichte, moderne Kulturen durch eine Menge verschiedener Lebensstile bestimmt sind und die einheitliche Nationalkultur eigentlich nicht bestehen.

Interkulturelles Lernen war in Europa bis ins 19. Jahrhundert etwas Gewöhnliches und nichts Besonderes. Denn nicht einmal die deutschen Dialekte waren alle gleich und dass alle deutschsprachigen Menschen sich mit einer gemeinsamen Kultur identifizierten war das Ergebnis eines gezielt nationalen Konstruktionsprozess. Die Entstehung von Machträumen, die auf der Abgrenzung von Territorien basierten stützte sich auf das Potenzial von Kultur. Die herrschende Gesellschaft nützte die Möglichkeit, durch ein bestimmtes Kulturverständnis, das durch Bildung unters Volk gebracht wurde.

Hingegen bestimmen geschichtliche Abhandlungen, die wegen der Entstehung von Machträumen auf der Abgrenzung von Territorien aufbauen, das gemeinsame Gedächtnis. Die „österreichische“ Kultur gibt es nicht. Sie besteht aus einer Anzahl an österreichischen Traditionen, die miteinander verbunden sind, dennoch unterschiedlich sind. Jedenfalls wird noch immer an dieser Vorstellung festgehalten. Sie befördert Einheit und vermittelt Stabilität.

Kultur bei Freire

Kultur ist nach Freire²² die grundlegende Eigenschaft der Menschheit. Sie unterscheidet uns von den Tieren, die kein Bewusstsein haben und deswegen die Welt nicht gezielt beeinflussen können. Die Welt des Menschen ist eine gegebene Natur, die er nicht ungesetzlich gestalten, aber trotzdem beeinflussen kann. Das was er tut, was er durch seine Handlungen schafft, wie er sich in die Natur anpasst und auf sie reagiert, all das ist Kultur.

²¹ Popp, Friedrich (2004) : Anmerkungen zur „Interkulturellen Kompetenz“ In: Jehle, Bernhard/ Kammerer, Bernd/ Unbehau, Horst(Hrsg.) (2004) : Migration – Integration - Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Emwe - Verlag Nürnberg, S. 47 - 79

²² Freire, Paulo (1973) : Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

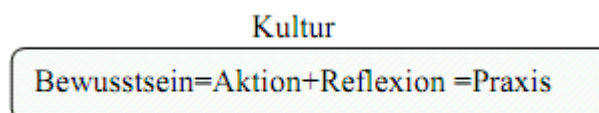
„Dadurch, dass Menschen sich einmal gemachte Erfahrungen aneignen, dass sie schaffen und neu erschaffen, dass sie sich in ihren Kontext integrieren und auf Herausforderungen reagieren, dass sie objektivieren, unterscheiden und transzendieren, treten sie in jenen Bereich ein, der ausschließlich ihnen gehört – in den Bereich der Geschichte und der Kultur.“

Kultur betrifft laut Freire erst einmal das Sammeln von Erfahrungen und das Entwickeln eines Bewusstseins um die Verhältnisse der Welt.

Der Mensch gibt dem geografischen Raum durch sein Schaffen, durch die Kultur, die er erzeugt, eine vergängliche Bedeutung. Er macht Geschichte und erklärt Epochen.

Kultur gestattet ihm zur Person zu werden, die die Welt gestaltet. Sie zeigt sich, indem was er denkt und tut, also in Reflexion und Praxis. Kultur ist universell einsetzbar. Sie spielt dabei abwechselnde Rollen und ist gerade durch Unterschiedlichkeit begreifbar. Die verschiedenen Kontexte, in denen der Begriff verwendet wird, definieren ihn. Das ändert aber seine grundlegende Bedeutung nicht, denn er ist mit stereotypen Assoziationen verbunden durch die ein Muster entsteht, das sich in unterschiedlichen Kontexten wiederholt und generelle Gültigkeit beansprucht. Die Funktion dieses Begriffes ist es, ein Gerüst der Welt darzustellen, dessen Bauelemente Kulturen sind.

Abb. 2: Kulturbegriff nach Paulo Freire (1973 S. 52, 54)



Eine kulturelle Gruppe erklärt sich durch die gemeinsamen Interessen und Merkmale ihrer Mitglieder. Sie kann dementsprechend z.B. geographischen, ethnischen oder sozioökonomischen Ursprungs sein, etwa im Sinne einer Klassengesellschaft.

Für die Beziehungen zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen sind die politischen Verhältnisse und Machtbeziehungen ausschlaggebend. Schlecht ist das Dominanzstreben der Angehörigen einer Kultur über andere. Dominanz einer Gruppe kann Separatismus auslösen, als eine Form des Widerstandes oder es kommt zur kulturellen Invasion.

Kulturelle Invasion passiert durch Abhandlungen und Methoden der dominanten Gruppe, die einen Teil der Gesellschaft manipuliert und ihm ihre Konzepte diktiert. Dies geschieht sowohl in offener als auch in gewalttätiger Form. Es kommt zu einer kulturellen Unterjochung, die die schwache Gruppe kulturell manipuliert. Durch diese angebliche Verallgemeinerung kann es nicht zu effektiver Solidarität und gemeinschaftlicher Organisation kommen. Die Grundprobleme der Menschheit werden nicht erkannt und daher kann nicht auf die vielen verschiedenen Bedürfnisse eingegangen werden. Es zeigt sich, dass Freires Kulturbegriff aus einem politischen Verständnis entsteht. In jeder Gesellschaft existieren verschiedene kulturelle Gruppen.

Freire gebraucht für das Gestalten der Welt und der Gesellschaft den Ausdruck „kulturelle Aktion“ und unterscheidet zwei Arten davon: die revolutionäre und die unterdrückerische Aktion. Die unterdrückerische kulturelle Aktion wird von den Eliten betrieben, die Machtverhältnisse zu ihren Gunsten aufrechterhalten wollen und versuchen, die Masse zu manipulieren, zu beherrschen und zu unterwerfen, d.h. sie kulturell zu erobern. Revolutionäre Aktion begünstigt das kritische Bewusstsein des Volkes durch Dialog und strebt nach der Veränderung der Wirklichkeit und nach einem festen Prozess der Humanisierung.

In diesem Zusammenhang äußert sich Freire wie folgt:

„Kulturelle Aktion ist immer eine systematische und gezielte Form der Aktion, die auf die Sozialstruktur wirkt mit dem Ziel, diese Struktur entweder zu bewahren oder sie zu verändern. Als Form gezielter und systematischer Aktion hat alle kulturelle Aktion ihre Theorie, die ihre Ziele bestimmt und dadurch auch ihre Methode definiert. Kulturelle Aktion dient entweder (bewusst oder unbewusst) der Beherrschung oder der Befreiung des Menschen. Indem diese dialektisch einander entgegengesetzten Typen kultureller Aktion in

und an der sozialen Struktur wirken, schaffen sie dialektische Beziehungen von Dauer und Veränderung.“²³

Zweck von Freire ist die kulturelle Verbindung, bei der „intellektuelle Führer“ in das Volk angepasst werden. Zusammen lernen sie die Welt kennen und gestalten. Es ist eine dialogische Theorie, die davon ausgeht, dass erst durch das Zusammenspiel und die Kommunikation der Akteure der Widerspruch zwischen Führer und Volk aufgelöst werden kann und es zu keiner Invasion kommt. Kulturelle Verbindung möchte die Organisation des Volkes ermöglichen und dient der Befreiung bzw. dem selbstbestimmten, bewussten Gestalten der Lebenswelt. Trotz des Konfliktpotentials, das sich aus diesen Interessensgemeinschaften ergibt, ist die grundsätzliche Verortung des Individuums in der Welt durch seine gesellschaftlichen Beziehungen erforderlich um Intoleranz gegenüber anderen Kulturen abzuwenden. Der Lösungsvorschlag von Freire in Situationen kultureller Konfrontation ist der Dialog. Kulturelle Verbindung kann durch Dialog gefördert werden. Unterschiede sollen nicht verneint, sondern zusammen mit den Gemeinsamkeiten zu einem toleranten Verständnis von Einheit und Vielfalt vereint werden.

„Heimatverbundenheit ist für Freire kein Gegensatz zu Weltoffenheit, denn letztere ist keine raumlose, universelle Haltung, sondern nur verortet und kontextualisiert möglich.“²⁴

In diesem Sinne formuliert Faschingeder, Gerald (2001) Folgendes:

„Kultur ist das, was Bedeutung gibt, was menschliches Handeln ausrichtet, was Sinn stiftet, was schließlich die Frage beantwortet, was Menschsein ist. Angesichts dieser gewichtigen Rolle, die Kultur zukommt, muss aber darauf geachtet werden, nicht auf sie hereinzufallen: Kultur ist eine analytische Kategorie, nicht aber ein Wert, der für sich bereits richtig ist.“²⁵

²³ Freire, Paulo (1973) : Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

²⁴ Freire, Paulo (1973) : Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

²⁵ Faschingeder, Gerald (2001) : Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel / Wien : Südwind

Die Beschäftigung mit der Kultur ist aufgrund ihrer wichtigen Bedeutung von großer Relevanz. Dennoch ist ein Weg zu wählen, der sich mehrerer sensibler Charakteristika des Begriffs bewusst ist. Wie „Rasse“, „Ideologie“ oder „Ethnie“ ist „Kultur“ ein vorbelasteter Begriff, der in unzähligen semantischen Kontexten verwendet wurde, und in politischen wie sozialen Praktiken der Vergangenheit und der Gegenwart eine Rolle spielt. Kolonialismus, Nationalsozialismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit machen es unmöglich diesen Begriff unkritisch zu akzeptieren und zu verwenden. Seine wachsende Popularität, die Unmengen an Definitionsvorschlägen sowie sein zum Teil verherrlichender Gebrauch bei gesellschaftspolitischen Diskussionen, tragen allerdings zu seiner Verbreitung bei. In der Beziehung zwischen Mehrheitsbevölkerung und Minderheiten hat das Konzept Kultur einen Nachteil, in ihrer Konstruktion einen negativen Effekt zu haben, der das Verständnis des Begriffes auf Ethnizität und Religiosität verringert. Auf Basis dieser Verringerung werden Gruppen innerhalb der Gesellschaft aufgebaut, die in sich homogen sind und das gesellschaftliche Zusammenleben erschweren oder sogar unmöglich machen. Sie werden als mögliche Bedrohung für die Mehrheitskultur gesehen, da ihre „Herkunftskultur“ der sie eindeutig zugeordnet werden, als unvereinbar mit der lokalen Mehrheitskultur wahrgenommen wird. Es kommt zu einer Überbetonung des Kulturellen. Es werden Ausländer geformt, die nur durch ihre religiösen und kulturellen Einflüsse in ihrem alltäglichen Leben bestimmt und geleitet werden. Andere Dimensionen werden nicht mehr wahrgenommen. Kultur ist variabel und veränderbar. Sie ist nicht messbar. Auch gibt es keine allgemeingültige Definition. Kultur gilt als ein Prozess, ist ein sich ständig wandelndes und veränderndes Wertesystem. Sie ist politisch gestaltbar, in ihrem Wesen und Kern von der Mehrheitsgesellschaft doch akzeptiert und bis zu einem bestimmten Grad fassbar.

Diese Prozesshaftigkeit wird doch kaum wahrgenommen. Die geschlossene Einheit, die durch den Begriff Kultursuggestiert wird, lässt sich weder in der Form des Eigenschaftswortes „kulturell“ auflösen, noch durch das Voranstellen von multi-, inter- und trans-. Die Menschheit wird in Gruppen geteilt, die zusammen eine heterogene Weltbevölkerung bilden. Die Unterschiede zwischen menschlichen

Gruppen machen Kultur erst sichtbar. Sie ist eine Kategorie der Differenz, die das Eigene definiert, indem sie konstatiert, nicht wie andere zu sein.

Es ist sogar erst der interkulturelle Konflikt, der Kultur bemerkbar macht. Dementsprechend wird Kultur nie in wertfreien Zusammenhängen definiert und ist nicht unschuldig. Sie thematisiert Differenz nicht nur, sondern schafft sie zugleich. Sie nimmt die Existenz von Unterschieden zwischen Gruppen vorweg, ohne diese zu benennen, und ist daher leicht instrumentalisierbar. Dadurch, dass sich Kultur in Differenz ausdrückt, stiftet sie Identität und verweist auf Festlegung und auf Kontinuität. Kultur ist sicht- und unsichtbar. Versteckt in jeder Person dominiert sie unser Denken, unser Handeln und unsere Sprache. Sie zeigt sich in den Produkten der Menschen, Architektur oder Kunst, ebenso wie im Alltag, in unseren Wertesystemen und im Gedächtnis jedes Einzelnen. Sie wird von Kollektiven getragen, die sich zwar aus Individuen zusammensetzen, aber eine Eigendynamik entwickeln und nicht vom Einzelnen direkt abzuleiten sind. Kollektive Erscheinungen, die einen Bestandteil von Kultur ausmachen, aber oft als das Ganze missverstanden werden.

Eagleton, Terry (2001)²⁶ stellt die Natürlichkeit des Kulturellen in den Vordergrund seiner Definition. Das Wort Agrikultur, das die landwirtschaftlichen Aktivitäten des Pflagens und Kultivierens von Pflanzen beschreibt, weist auf die Beziehung von Natur und Kultur hin. Diese beiden Begriffe stehen in dialektischem Verhältnis zueinander. Der Akt des Kultivierens macht die Natur für den Menschen erst nutzbar, die Natur schafft dafür aber erst die Bedingungen, die dies ermöglichen: Natur bringt Kultur hervor, die Natur verändert“, denn „die menschliche Natur ist von Natur aus unnatürlich. Kultur bedeutet über die Natur hinauszugehen, scheinbar von ihr unabhängig zu werden, obwohl sie letzten Endes durch den Tod doch noch dominiert.

„Kultur steht im Zentrum des menschlichen Dilemmas, das zugleich seine zentrale Herausforderung darstellt: Das menschliche Wesen ist weder durch die Natur determiniert,

²⁶ Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? eine Einführung. 2. Aufl. - München: Beck

noch ist es ein freies Geisteswesen, es ist gleichermaßen kreativ und beschränkt, frei und von Notwendigkeiten getrieben.²⁷

Der Kulturbegriff ist zwar, wie Eagleton berücksichtigt, von der Natur abgeleitet, gilt aber trotzdem als ihr Gegenteil. Dieser Widerspruch zeigt die innere Gespaltenheit von Kultur. Eagletons und Freires Kulturkonzept ist in ihrer konzeptuellen Unterscheidung zwischen Natur und Mensch bzw. Natur und Kultur ähnlich. Kultur bestimmt den Menschen. Gleichzeitig ist es der Mensch, der sie strukturiert. Er hat Einfluss auf seine Kultur, kann sie verändern und auch das Kollektiv, dem er angehört, beeinflussen. Gürses, Hakan²⁸ hat eine Kritik dafür gebracht, die sich nicht nur mit dem Regelsystem und dem Orientierungsrahmen, den das Konzept bietet auseinandersetzt, sondern vor allem mit der Definitionsmacht, der strukturellen Gewalt und der Macht der Wiederholung, die Kultur hat. Er sieht Kultur in der Art wie mit Kultur umgegangen wird. Ist dies der Ausgangspunkt von Kulturkritik, so können Individuen aus ihrer Passivität gegenüber diesem angeblich alles determinierenden Faktor befreit werden. Machtverhältnisse können damit thematisiert und der Kulturbegriff kritisiert werden. Dies ist ausschlaggebend, da Kultur immer mit Macht zu tun hat, weil sie in gesellschaftliche, d.h. politische Zusammenhänge eingebunden ist und Zuschreibungen generiert. Im entwicklungspolitischen Feld zeigt sich z.B., wie Macht Beziehungen strukturiert und wie anhand kultureller Indikatoren bestimmte Funktionen wie Hilfsbedürftigkeit oder Entwicklungsfähigkeit von Menschen erkannt wird. Dadurch, dass sich Machtstrukturen im Feld der Kultur artikulieren, dürfen Politik und Kultur nicht getrennt voneinander analysiert werden. Politik muss soziokulturell und Kultur politisch verstanden werden, da sie unterschiedliche Perspektiven auf dieselben Realitäten zeigen. Kultur und Politik werden oft getrennt erörtert, obwohl sie unmittelbar zusammenhängende Gesellschaftskomponenten sind. Ob es um Kriege, sprachliche Minderheiten, politisches Theater, Integration geht, es lässt sich kaum ein Thema finden, dass einer rein kulturellen oder

²⁷ Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? eine Einführung. 2. Aufl. - München: Beck

²⁸ Gürses, Hakan (2003) : Krieg, Dialog und Macht – oder wie Vernunft und Lebensmittel zu Waffen werden. In: Czollek, Leah [Hrsg.] (2003) : Verständigung in finsternen Zeiten - interkulturelle Dialoge statt "Clash of Civilizations". Köln : PapyRossa - Verl. (PapyRossa Hochschulschriften ; 48) S. 196 – 211

politischen Argumentation folgt. Die Politisierung des Kulturellen sowie die kulturelle Verarbeitung von Politik kann konstruktiv oder destruktiv eingesetzt werden. Gramsci, Antonio²⁹ sieht Kultur als Bereich des Populären, auf seinem Feld rivalisierende gesellschaftliche Gruppen um Hegemonie kämpfen. Er ist der Ansicht, dass die Alltagskultur ein Betätigungsfeld des politischen Aktionismus ist und beliebte künstlerische Produktionen die Massen erreichen als sozialwissenschaftliche Diskurse. Grundsätzlich fördert ein mehrperspektivischer Zugang die Selbstreflexivität und hilft die Instrumentalisierung von Kultur zu entlarven, denn kulturelle Pluralität berührt Identitätsprozesse, die den Fokus auf Differenz legen. Die Ungleichheit, die mit kultureller Pluralität geht, ist sozialer, ökonomischer, juridischer und politischer Natur, wird aber durch die Naturalisierung als kulturelle Eigenheit verdeckt. Kultur und Politik stellen keinen Gegensatz dar, sondern sind ineinander greifende Perspektiven. Beide können als analytische Strategien verstanden werden, mit deren Hilfe sich die Welt in einer gewissen Logik einordnen lässt und Identität. Die einflussreichsten Ansätze zur Erfassung kultureller Unterschiede gehen auf die 60er Jahre zurück und sind mit den Kulturdimensionen-Modellen des Sozialwissenschaftlers Geert Hofstede verbunden. Hofstede³⁰ führte eine groß angelegte Studie in 50 Ländern zur empirischen Klärung der wirklichen kulturellen Unterschiede durch. Aus dieser Studie entwickelte er ein Indexsystem, das unmittelbar bestimmende Wertorientierungen unterschiedlicher Kulturen identifiziert. Hofstede bezeichnet Kultur ausdrücklich als mentales Programm (Hofstede 1997: 2)³¹, um ihre normative Kraft zu betonen. Eine Nationalkultur versteht er entsprechend als kollektive Programmierung des Geistes (Hofstede 1997: 403). Die Kenntnis der eigenen und fremden leitenden Software soll die interkulturelle Kompetenz auf allen Seiten erhöhen und auf diese Weise Sicherheit für die Planung, Organisation und Steuerung interkultureller Arbeitsprozesse gewährleisten. Das Modell von Hofstede wurde in den letzten Jahren begrifflich-theoretisch wie methodisch stark kritisiert. Dabei ist die Grundannahme einer homogenen kulturellen Identität zugleich problematisch wie die Reduktion auf

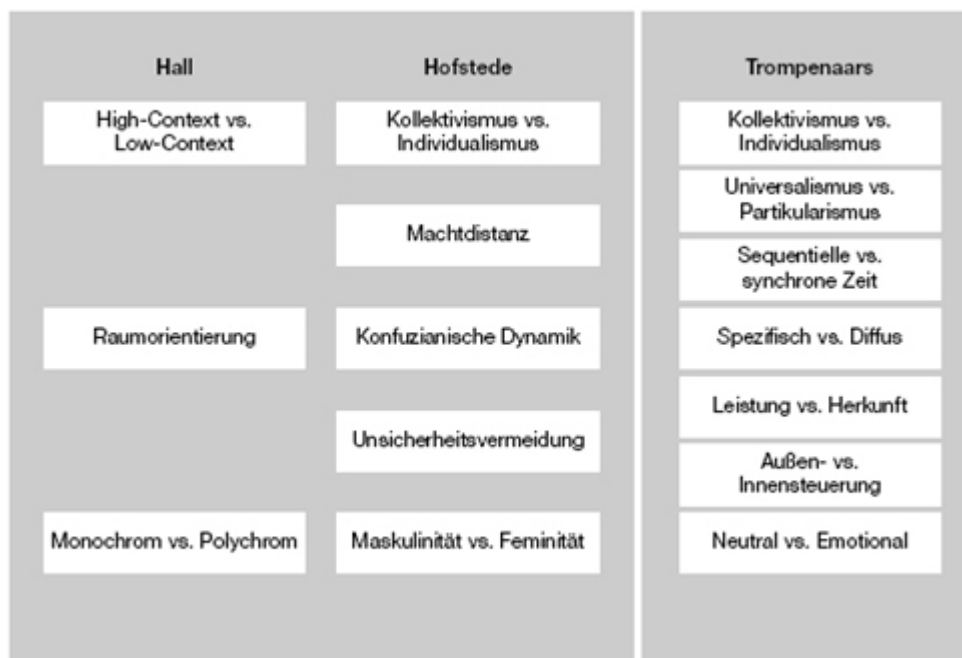
²⁹ Gramsci, Antonio (1967): Philosophie der Praxis. Frankfurt a. M.: Fischer.

³⁰ Hofstede, Geert (1993) : Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden: Gabler Hofstede, Geert (2001) : Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 2. Aufl. , München

³¹ Ebd.

wenige Dimensionen. Das Ausblenden von binnenkulturellen Differenzen verstärkt nach Kritikermeinung die kulturelle Stereotypenbildung in der interkulturellen Begegnung noch, anstatt sie zu reduzieren. Repräsentativ für andere sei Hansens Kritik an Hofstedes Kulturerfassungsansatz. Hierzu äußert er sich folgen dermaßen: „Alles in allem ist sein Buch für die moderne Kulturwissenschaft eine Katastrophe. Er versündigt sich an allen Fortschritten, die seit den sechziger Jahren erzielt wurden, und ausgerechnet dieses Machwerk hat die Unbelehrbaren, die den Kulturbegriff für Unfug hielten, belehrt. Jene Psychologen, Soziologen und Wirtschaftswissenschaftler, die nur empirischen Analysen trauen, wurden durch Hofstedes Statistik davon überzeugt, dass Kultur aus hard facts bestehe, die man messen und wiegen kann“³² (Hansen 2000: 285).

Abb. 3 Beispiele für Kulturdimensionen der vergleichenden Kulturforschung



Quelle: Apfelthaler in Rathje 2003, Interculture-Online 4/2003)³³.

1.1.2 Interkulturalität

Interkulturalität bezieht sich auf das, was passiert, wenn Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unter bestimmten strukturellen Rahmenbedingungen einander begegnen und miteinander umgehen. Die Interferenz verschiedener kultureller Systeme eröffnet also neue Plätze, die in entsprechender

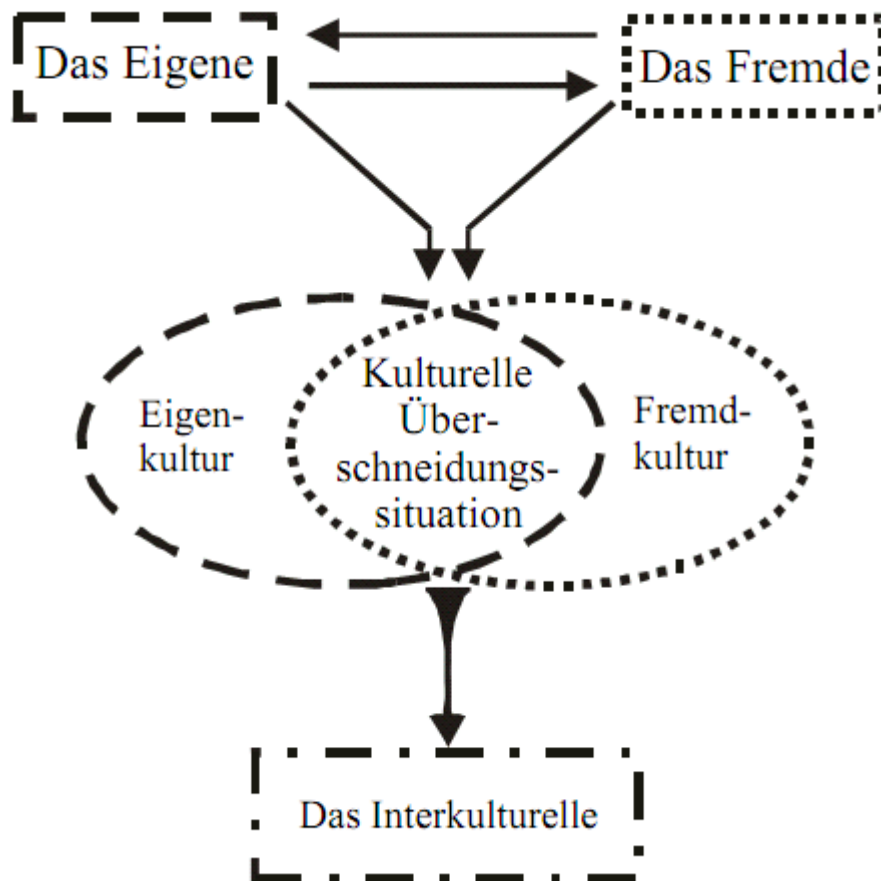
³² Hansen, Klaus P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

³³ Apfelthaler, Gerhard (1999): Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien, Köln, Aarau: Manz Verlag.

Literatur als Interkultur oder Kontaktkultur bezeichnet werden. Trotz der Begriffspluralität benennen die Verfasser nur das dynamische Interaktionsverhältnis zwischen Kulturen, das neue interkulturelle Räume schafft:

„Die dadurch entstehende partielle Gemeinschaft ist weder als bloße Addition der kulturellen Identitäten zu verstehen noch als Selektion von Teilen aus ihnen, sondern stellt sich als eine neue Welt für sich dar, die zerfällt, sobald das gemeinsame Handeln endet“³⁴ (Wille 2003).

Abb. 4: Einflussfaktoren des Arbeitens in kulturellen Überschneidungssituationen³⁵



Laut Antweiler (2002)³⁶ hängt interkultureller Umgang von interkultureller Kommunikation ab, weil es bei interkulturellem Umgang auch um Prozesse geht, in denen nicht Kommunikation im Mittelpunkt steht (z. B. Migration, Vertreibung,

³⁴ Wille, Christian (2003): Begriffsglossar. http://www.christian-wille.de/inhalte/ik/glossar_index.htm. Aufruf: Nov. 2004.

³⁵ Ebd.

³⁶ Antweiler, Christoph (2002): Interkulturalität und Kosmopolitismus in Indonesien? Ethnische Grenzen und ethnienübergreifende Identität in Makassar. In: *Anthropos* 96: S. 433–474

Segregation, Tourismus). Ferner erlaubt die Rede vom Umgang statt von Kommunikation auch das Einbeziehen von Situationen, in denen einerseits kaum kommuniziert wird, und andererseits solche, in denen mehr als nur Kommunikation eine Rolle spielt, z. B. der institutionalisierte Umgang mit Fremden als Ausländern. Hier spielt weit mehr herein, als nur unterschiedliche Kommunikationscodes. Ebenso wenig, wie man Vorurteile einfach durch Aufzeigen der Fakten beheben kann, führen interkulturelle Begegnungen zum Abbau von Fremdbildern. Das zeigen viele Erfahrungen und hier liegt wohl das Hauptproblem der Diskussion um interkulturelle Erziehung, was ihre praktische Umsetzung betrifft. Dettmar (1989: 260 ff.)³⁷ zeigte z. B. folgende mögliche Auswirkungen der Begegnung von Deutschen und Afrikanern in Hamburg: Spannungen und Beziehungsabbruch durch Kategorisierungen; Aufrechterhaltung vorheriger Vorstellungen trotz persönlicher Beziehungen, und in Einzelfällen eine Relativierung früherer Vorstellungen über den Begegnungspartner. Entscheidend ist der Rahmen von Dominanz und Unterordnung, der die Situation der beteiligten Gruppen strukturell bestimmt und damit die Umgangssituation insgesamt formt. Salopp gesagt: Wer hat das Heimrecht, wer ist geduldeter Gast? (Antweiler 2002)³⁸. Welsch kritisiert am Begriff der Interkulturalität, dass er noch immer von einer insel- bzw. kugelartigen Verfassung der Kulturen ausgehe. Das klassische Kulturkonzept schaffe durch den separatistischen Charakter der Kulturen das Problem der strukturellen Kommunikationsunfähigkeit und schwierigen Koexistenz dieser Kulturen. Das Konzept sei nicht radikal genug, sondern bloß kosmetisch. Er schlägt deshalb den Begriff der Transkulturalität vor (Welsch 2002)³⁹. In den letzten Jahren wurden in der Öffentlichkeit vor allem Konzepte von Kulturalität diskutiert. Sie setzen sich mit dem Wesen von Kultur auseinander, beschäftigen sich mit den Beziehungen zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen und können als eine Fortsetzung der Debatte um die Definition des Begriffs gesehen werden. Das Konzept der

³⁷ Dettmar, Erika (1989): Rassismus, Vorurteile und Kommunikation: Afrikanisch-europäische Begegnung in Hamburg. Dissertation, Universität Hamburg. Berlin, Hamburg: Reimer Verlag.

³⁸ Antweiler, Christoph (2002): Interkulturalität und Kosmopolitismus in Indonesien? Ethnische Grenzen und ethnienübergreifende Identität in Makassar. In: *Anthropos* 96: S. 433–474

³⁹ Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1, 2001: Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm (Aufruf: Nov 2014).

Multikulturalität geht von der friedlichen Koexistenz verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft aus. Problematisch ist das zugrunde liegende Kulturverständnis, welches von einzelnen, eindeutig abgrenzbaren, homogenen Gruppen ausgeht und Kontakt, Vermischung sowie Gemeinsamkeiten nicht feststellt. Somit bleiben die potentiellen Konfliktquellen von kultureller Pluralität bestehen, die in der Vorstellung des politischen Konzepts aber durch Toleranz und Akzeptanz versiegt werden sollen. Durch seine Blindheit für Beziehungen zwischen kulturellen Gruppen läuft es Gefahr entweder ein beliebiges, liebloses Nebeneinander zu kreieren oder regressive Tendenzen zu unterstützen und Kulturfundamentalismus zu legitimieren durch Berufung auf unterschiedliche kulturelle Identitäten. Gegenüber dem Konzept der Interkulturalität gibt es ähnliche Bedenken. Zwar erkennt es Unterschiede an und versucht, den daraus entstehenden Konflikten mit Dialog als Lösungsansatz entgegenzutreten, doch nach wie vor ist die Vorstellung von einer Kultur erkennbar, die wie eine Insel von anderem getrennt und abgeschlossen ist und über innere Homogenität verfügt. Der Fokus liegt aber auf der Diversität der Menschheit als vereinender Ressource, und nicht auf den separierenden Differenzen. Prozesse der Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen werden analysiert und gefördert. Wie bereits angedeutet, fehlt auch diesem Konzept die Grundlage eines hybriden Kulturbegriffs. Aufgrund der Alternativlosigkeit der Interkulturalität bezüglich des Primärbegriffs der Kultur, behält sie das Grundproblem des separatistischen Charakters, der Verschiedenheit in einer Gesellschaft problematisch macht. Denn das Grundkonzept führt zu einer konzeptuellen Kommunikationsunfähigkeit der Kulturen. Bei beiden Ansätzen, dem der Multikulturalität und dem der Interkulturalität, wird die Wurzel der Probleme nicht erkannt und erst auf einer darüber liegenden, oberflächlichen Ebene gehandelt. Welsch entwickelt in der Folge der Kritik an den bestehenden Ansätze ein eigenes Modell und zwar das der Transkulturalität. Zugrunde liegt ihm die Annahme, dass heutige Kulturen nicht mehr homogen und getrennt voneinander existieren, sondern sich durchmischen und gegenseitig durchdringen. Als Folge von Migrationsprozessen, globalen Verkehrs- und Kommunikationssystemen sowie ökonomischen Beziehungen, sind Nationen und Kulturen miteinander verbunden und verflochten. Dies manifestiert sich in häufigem Auftreten von ähnlichen

Problemen und Bewusstseinslagen in verschiedenen Kulturen. Zum Beispiel sind die Menschenrechtsdiskussion, Umweltbewusstsein sowie Feminismus überall auf der Welt ein Thema. Dabei ist die heutige Situation nur eine Steigerung der Intensität der Mischung von Kulturen, die schon immer der Fall war:

„Zeitgenössische Kulturen sind generell durch Hybridisierung gekennzeichnet. Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information.“⁴⁰

Welsch meint, dass es weder absolut Fremdes noch ganz Eigenes gibt. Alles was fremd erscheint aber in Reichweite ist, kann selbstverständlich für Eigenes gehalten werden. Das angeblich Eigene ist zu Folklore geworden, zu einer simulierten Eigenheit, die krampfhaft erhalten werden muss oder von außen auf Basis von Stereotypen hineininterpretiert wird. Im Inneren dessen, was als eine Kultur bezeichnet wird, zum Beispiel einer Nation, gibt es inzwischen so viel Fremdes wie auch außerhalb derselben. Die scharfe Trennung zwischen Eigenem und Fremden ist nicht mehr möglich. Für das Individuum bedeutet das, dass es kulturell gesehen ein Mischling ist. Es ist in sich beeinflusst durch verschiedene Kulturen und verbindet diese zu einer neuen individuellen Identität. Diese Identität ist keinesfalls mit Nationalität gleichzusetzen:

„Die Unterscheidung von kultureller und nationaler Identität ist elementar wichtig. Es gehört zu den muffigsten Annahmen, dass die kulturelle Formation eines Individuums schlicht durch seine Nationalität oder Staatszugehörigkeit bestimmt sein muss.“⁴¹

Transkulturalität ist für Welsch aktuell ein Faktum und eigentlich auch geschichtlich gesehen evident. Alle Kulturen sind hybrid; keine ist rein; keine ist identisch mit einem reinen Volk; keine besteht aus einem homogenen Gewebe. Diese Erkenntnis ist nicht nur um ihrer selbst willen wichtig. Unser Verständnis von Kultur äußert sich

⁴⁰ Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 2001: Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm (Aufruf: Nov 2014).

⁴¹ Ebd.

in unserem Umgang mit ihr, in unserer kulturellen Lebensweise. Kultur bedeutet Homogenität, dann wird der Mensch versuchen, exakt so zu sein wie die Gruppe der er angehört oder angehören will. Er versucht sich, den Anderen anzupassen oder sie auszuschließen. Ist Mensch jedoch davon überzeugt, dass Fremdes und Eigenes ineinander fließen und sich gegenseitig bedingen, wird Mensch versuchen, beides zu integrieren und zusammenzuführen:

„Das Konzept der Transkulturalität zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur und Gesellschaft, deren pragmatische Leistungen nicht in Ausgrenzung, sondern in Anschluss und Übergangsfähigkeit bestehen. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten, und diese können entwickelt und erweitert werden, so dass sich eine gemeinsame Lebensform bildet, die auch Bestände einbegreift, die früher nicht anschlussfähig schienen. Solche Erweiterungen stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar.“⁴²

Transkulturalität wird mehrmals so begriffen, dass ihre Vollkommenheit zu einer weltweiten Uniformierung führt, also wiederum Ganzheit schafft, wo sie doch eigentlich ein Gegenkonzept darstellen sollte. Welsch⁴³ begründet, dass das Gegenteil der Fall ist. Es kommt zu immer weiterer Unterschiedlichkeit, da die Vermischung und Vernetzung von Kulturen variantenreich geschieht. Verschiedenste Grundelemente werden neu vermischt und verbunden. Das geschieht in unterschiedlichen Rahmensituationen und von verschiedenen Akteuren und daher werden Elemente an verschiedenen Orten kaum ähnlich vermischt und kombiniert. Nach wie vor existieren Eigenes und Fremdes. Sie sind jedoch kein Widerspruch. Die transkulturellen Netze sind also, kurz gesagt, aus unterschiedlichen Fäden zusammengesetzt und auf unterschiedliche Weise gewebt. Diese neue Art von kultureller Vielfalt hat für Welsch den großen Vorteil, dass es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen kulturellen Netzwerken gibt. Dadurch werden sie untereinander anschlussfähiger als es alte kulturelle Identitäten waren.

⁴² Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 2001: Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm (Aufruf: Nov 2014).

⁴³ Ebd.

Hinzugefügt müsste das Bewusstsein um Transkulturalität werden. Denn wenn eine Gruppe von außenstehenden, objektiven Beobachter als transkulturell gesehen wird, heißt das noch lange nicht, dass sie sich selbst so sieht. Und wenn Personen davon ausgehen, Eigenes und Fremdes eindeutig trennen zu können, als Gruppe in sich homogen zu sein und „besser“ zu sein als die Anderen, dann werden sie nach wie vor nicht flexibler und offener sein. Faschingeder, Gerald ⁴⁴ sieht im Transkulturalitätsdiskurs den Beitrag einer eigenwilligeren Kulturkritik der herkömmlichen Benutzung des Kulturbegriffs. Das Konzept der Transkulturalität verspricht, die Eingrenzung in die ein zu enger Kulturbegriff sperrt, zu überwinden. Faschingeder meint, dass es nicht das Ziel sein kann, aus der Kritik an Ein- und Ausschlussfunktion des Kulturbegriffs generell seine strukturierende Funktion aufzugeben, und „Überkulturalität“ anzustreben. Er führt in diesem Sinne Folgendes aus:

„(...) auch dies [ist] übrigens ein alter Habitus der Herrschenden: Die Fremden und die ‚Eingeborenen‘ haben Kultur, man selbst ist jedoch einfach ein Mensch.“⁴⁵

Transkulturalität erscheint ihm als ein Konzept, mit dem gerettet wird, was zu retten ist.

„da es Kultur und Ausschlussfunktion kritisiert, aber auf den Terminus selbst trotzdem nicht ganz verzichtet. Denn „Immerhin gibt Kultur Orientierung, denn Kultur ist der metaphorische Ort, wo Sinn und Bedeutung wohnen. Kultur hilft, die Erfahrung der Widersprüchlichkeit der Welt einzuordnen.“⁴⁶

Als Nutzen des Transkulturalitätskonzeptes sieht Faschingeder, dass es gestattet, sich vom Denken in zu einfachen Kategorien und Verhältnissen zu befreien. Allerdings warnt er vor „Omnipotenzfantasien“, die in Transkulturalität oder Globalität den Schlüssel für alle Probleme sehen. Denn „Die Welt ist eben nicht

⁴⁴ Faschingeder, Gerald (2001) : Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel / Wien : Südwind

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

global, sondern voller Brüche und Widersprüche.“ wirft die Frage auf, ob die Idee der Transkulturalität nicht elitär ist und etwas Homogenisierendes darstellt. Er meint es könnte sich bei dem Konzept um ein Herrschaftsinstrument handeln, bzw. es in diesem Sinne eingesetzt werden. Wenn es nämlich verlangt, dass alle Menschen gleich mit (Trans-) Kultur umgehen und diesbezüglich gewisse Leistungen gefordert werden, dann wäre dies wieder ein eurozentristischer Zugang. Besonders im Hinblick auf pädagogische Ansätze ist fraglich, ob Transkulturalität nicht soziale Ungleichheiten negiert oder verdeckt und folglich Machtstrukturen verfestigend wirkt:

„Ist das Konzept der Transkulturalität und damit einer transkulturellen Pädagogik nicht ein elitäres (bildungsbürgerlich-kosmopolitisches) neues Herrschaftsinstrument – gut gemeint, aber die Realität der sozialen Ungleichheiten negierend? Werden in diesem Konzept gesellschaftliche Konflikte und Probleme, wird ‚strukturelle Gewalt‘ (als soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit) ausgeklammert, werden (subkulturelle) Heterogenitäten und soziale Minderheiten nach dem Maßstab der Transkulturalität exkludiert?“⁴⁷

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Stärke des Transkulturalitätskonzepts in der Berücksichtigung des Doppelprozesses von Globalisierung und Partikularisierung sowie der Kritik des Kulturbegriffs liegt, seine Schwäche in der scheinbaren Instabilität und der Auflösung von Kultur und der möglichen Verdeckung sozialer Ungleichheit. Hybridität ist ein Begriff, der in den letzten Jahren vermehrt in Verbindung mit Kultur eingesetzt wurde und Parallelitäten zur Transkulturalität aufweist. Allerdings löst er die Abgrenzbarkeit des Individuums und von kleinen Gruppen nicht vollkommen auf. Daher könnte er sich für globales Lernen als nützlich herausstellen. Neue kulturelle Entwicklungsprozesse werden häufig mit dem Begriff der Hybridität umschrieben. Ursprünglich kommt er aus den Naturwissenschaften und steht für Kreuzungen von zwei verschiedenen Arten von Pflanzen oder Tieren. Im Laufe des 19. Jahrhunderts ließ er sich in Verbindung mit rassistischen Vorstellungen finden. Mensch verwendete ihn für Menschen mit Eltern

⁴⁷ Elwert, Georg (1996): Kulturbegriffe und Entwicklungspolitik. Über soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung. In: ders. und Wolfgang Rudolph (Hg.): Kulturen und Innovationen. Festschrift für Wolfgang Rudolph. Berlin, S. 51–87.

unterschiedlicher rassischer Herkunft. Zum Beispiel wurde davon ausgegangen, dass „gekreuzte“ Personen unfruchtbar waren. Später wandelte sich seine Bedeutung entscheidend. Nach der Loslösung aus dem biologischen Kontext wurde er auf die Debatte über kulturelle Identitäten übertragen. Heute umschreibt der Hybriditätsbegriff wie das Zusammenspiel ethnischer, geopolitischer, ökonomischer Faktoren auf dem Gebiet der Kultur in seiner Dynamik funktioniert und sich neue Misch-Identitäten herausbilden, bei denen Kultur weder sozial noch territorial fest gebunden ist. In Bezug auf sprachliche und literarische Mischerscheinungen entwickelt. Er konzipiert Sprache als Sprach- und Glaubenssystem, durch welches Wahrnehmung, Bewusstsein und Sprechen, eine spezifische, gesellschaftliche Prägung erhalten. Hofstede, Geert ⁴⁸ entwickelte Bakhtins Konzept weiter und übertrug es auf Kultur. Als Gegenbegriff zum kulturellen Essentialismus geht kulturelle Hybridität davon aus, dass Kulturen fließend ineinander übergehen, sich durchmischen und gegenseitig ineinander aufnehmen. Aufnahme und Aneignung kultureller Inhalte und Symbole führen zu einer Weiterentwicklung der Kultur der Individuen. Durch die Beziehung zu anderen Menschen, der Gruppe, wird die kollektive Kultur in diese offenen Prozesse mit eingebunden und verändert sich ständig. Dies ist ein alltägliches Geschehen der in den konkreten Momenten unbeobachtet bleibt. Das Bild einer reinen homogenen Kultur, die sich nur aus sich selbst heraus entwickelt hat, ist ein Schein. Es wurde darauf hingewiesen, dass sich kein Land und keine Kultur ohne jeglichen Einfluss von außen entwickelt hat. Alle sind sie Produkte des Kontaktes und des Austausches und daher hybrid, heterogen und hoch kritisch. Es fehlt dagegen ein Bewusstsein für geschichtliche und aktuelle Hybridisierungsprozesse. Diese waren früher leichter zu überblicken aufgrund der geringeren Intensität der internationalen wirtschaftlichen Vernetzung, von nationalistischen Regimes, wie zum Beispiel dem Nationalsozialismus, wurden sie tabuisiert. Durch die Innovation von Kommunikationssystemen, globaler Arbeits- und Produktionsteilung, gesteigerter Mobilität von Arbeitskräften und zahlreiche anderen globalen Entwicklungen führt diese Ausblendung der innerkulturellen Heterogenität heute zu sozialen Schwierigkeiten in Gesellschaften und Nationen.

⁴⁸ Hofstede, Geert (1980): Culture's consequences. International differences in workrelated values. Newbury Park, CA: Sage.

1.1.2.1 Kulturstandards

Kulturstandards bezeichnen laut Thomas (1996):

„ (...) alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns (...), die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Handeln wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“⁴⁹ (Thomas 1996: 112).

Nach Thomas verfügt ein Individuum nach erfolgreicher Sozialisierung über eine Monokultur, d. h. ein abgegrenztes, einzigartiges Handlungsfeld mit meist gleichartiger ethnischer und kultureller Identität, über spezifische normkonforme Wahrnehmungs-, Denk und Verhaltensschemata. Die Kulturstandards haben nach Thomas folgende Merkmale:

„ ... besitzen innerhalb der Monokultur eine routinisierte, für den Handelnden nicht mehr bewussteinspflichtige Sinnhaftigkeit und Handlungsrelevanz, deren Gültigkeit von ihren Trägern in (ethno-)zentristischer Weise generalisiert wird. Interkultureller Kontakt oder Überschneidungssituationen sind ›Sonder- und Grenzsituationen‹, in denen inkompatible Kulturstandards in einem ›clash of cultures‹ aufeinanderprallen. Es kommt zu kritischen Interaktionserfahrungen ›critical incidents‹, bei denen die ›Dramatik des gegenseitigen Unverständnisses‹“ (Thomas 1999: 106)⁵⁰

Letztlich stellt Thomas' Modell Kultur und Natur gleich. Der Kultur wird eine Wesenhaftigkeit unterstellt, die mit dem organischen Weltbild der deutschen Romantik korrespondiert. Kultur gilt nicht als menschliche Konstruktion, sondern als vorbewusste natürliche Gemeinschaft. Zudem sind Standardisierungen stets kritisch zu betrachten, da eine Monokultur sicher selten anzutreffen ist. Breidenbach/Nyíri (2004)⁵¹ weisen darauf hin, dass die meisten professionellen

⁴⁹ Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Ders. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. 1996, S. 107–135.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Breidenbach, Joana und Pál Nyíri (2004): Kulturelle Kompetenz im Wochenendseminar? In: Armin Triebel (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin: SSIP, S. 22–29.

Interkulturalität die Datengrundlage für ihre Erkenntnisse über Fragebögen und Interviews schaffen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass nicht einmal die Hälfte dessen, was Menschen über sich sagen, ihren Handlungen entspricht ist die Aussagekraft und Reichweite solcher Forschungsergebnisse begrenzt. So Miller 1998: 68 ff.)⁵². Sie sollten in jedem Fall durch handlungsorientierte Erhebungsformen ergänzt werden. In letzter Zeit wird versucht, den Kulturstandards durch eine konstruktivistische Umdeutung als quasi spielerisches Erkenntnismittel in der Kulturbegegnung ihren stereotypenhaften Charakter zu nehmen:

„Kulturstandards werden in diesem Sinn als eine Form gesellschaftlicher und individueller Wirklichkeitsdeutung gesehen, die Optionen in kulturellen Überschneidungssituationen« [...] bieten, erlebte Wirklichkeit in bestimmter Weise wahrzunehmen, zu interpretieren und gleichzeitig (sprachlich) zu (re)konstruieren“⁵³ (Mayer 2004: 22).

Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird aufgrund dieser geeigneten Kulturstandards bewertet und reguliert. Zentrale Kulturstandards regulieren weite Bereiche des Denkens, Wertens und Handelns, wohingegen periphere Kulturstandards nur für bestimmte Situationen bzw. Personengruppen Regelfunktion besitzen. Die individuelle und gruppenspezifische Art und Weise des Umgangs mit zentralen Kulturstandards zur Verhaltensregulation kann innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren. Verhaltensweisen, die sich außerhalb der bereichsspezifischen Grenzen bewegen, werden von der sozialen Umwelt abgelehnt und sanktioniert. Zentrale Kulturstandards wandeln sich unter veränderten Lebensbedingungen nur sehr langsam. Periphere Kulturstandards unterliegen einem schnelleren Wandel. Das Kulturstandardkonzept ist demgegenüber im Kern als ein kulturrelativistischer Ansatz zum Verständnis von Verhaltensunterschieden zu verstehen. Ausgangspunkt ist eine Kulturdefinition, die

⁵² Miller, Daniel (1998): A Theory of Shopping. Cambridge: Polity Press.

⁵³ Mayer, Claude-Hélène (2004): Südafrikanische Kulturstandards in deutsch-afrikanischen Wirtschaftsinteraktionen. In: Sietar Journal. Fokus Afrika (2)2004, S. 22–25; <http://www.interkulturelle-mediation.de/download/Sietar04.pdf> (Aufruf: Dez. 2004).

Kultur als spezifisches Orientierungssystem versteht, das für eine Nation, Gesellschaft, Gruppe verbindliche Deutungen und sinnstiftende Funktionen erfüllt. Die Entwicklung des Hineinwachsens in die Gesellschaft, in die man hineingeboren wird und zu der man sich selbst und zu der sich das nähere soziale Umfeld, wie Eltern und Geschwister, die erweiterte Familie, Peers, Erzieher etc. zugehörig fühlen Enkulturation und durch die man seine soziale und damit auch in der Regel seine kulturspezifische Identität aufbaut und festigt, ist im Rahmen der Entwicklungspsychologie, der Sozialpsychologie sowie der Biographieforschung gut untersucht. Es hat allerdings immer schon eine Anzahl von individuellen und familiären biografischen Entwicklungen gegeben, die von Brüchen in diesem Prozess geprägt sind, z. B. durch freiwillige oder erzwungene berufsbedingte Migration, Flucht und Vertreibung, Auslandseinsatz etc. oder durch Eltern und Mitglieder der erweiterten Familie, die aus unterschiedlichen Kulturen stammen. Wenn diese hybriden Biographien im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung der Gesellschaften und Lebensräume auch zunehmen, so sind sie nach wie vor Ausnahmen, die zweifelsohne der genaueren Betrachtung bedürfen, die aber deshalb noch keineswegs als typisch für die individuelle Enkulturation in unserer Gesellschaft angesehen werden können. Da im Zuge der Enkulturation ein spezifisches kulturelles Orientierungssystem aufgebaut wird, das maßgeblich daran beteiligt ist, was wie wahrgenommen und bewertet wird, wie Entscheidungen getroffen werden, was motiviert, welche Ziele verfolgt werden, welche Maßstäbe und Bezugssysteme zur Beurteilung des eigenen Verhaltens und das der anderen zu gelten haben, welche emotionalen Zustände bestimmter Ereignisse auslösen, wie Problemlagen bewältigt und wie Vielfalt gesteuert und reguliert wird, kommt es in der Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen häufiger als bei Begegnungen mit Menschen aus der vertrauten Kultur, zu Irritationen. In kulturellen Überschneidungssituationen werden Menschen unterschiedlicher Kulturen füreinander bedeutsam und die eigenen und die fremden Orientierungssysteme werden so weit handlungswirksam, dass die eigenen Erwartungen an das Partnerverhalten, den Interaktions- und Kommunikationsverlauf und den gesamten situativen Kontext nicht erfüllt werden. Der Handelnde ist irritiert und kann sich das Geschehen nicht recht erklären. Er kann sich keinen Reim darauf machen, da ihm

geeignete Interpretationsregeln und passende Erfahrungen aus früheren Begegnungen in ähnlichen Situationen fehlen. Um nicht vollständig orientierungslos zu werden, rettet sich der Handelnde in dieser Situation damit, dass er das beobachtete, erwartungswidrige und unvertraute Verhalten der Person des Partners zuschreibt.

1.1.2.2 Unterschiede zwischen Kulturen

Der Kulturvergleich basiert auf der Tatsache, dass der Mensch durch die Kultur und seine Umgebung beeinflusst wird. Der Kulturvergleich besteht laut Christ (1999)⁵⁴ in der Auseinandersetzung des Eigenen mit dem Fremden. Das Fremde muss im Prozess des Vergleichs als ein kommunikatives, gleichwertiges Subjekt akzeptiert und von verschiedensten Perspektiven betrachtet werden (Bredella, 1999)⁵⁵. Differenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur werden thematisiert und nicht als ein Defizit der fremden Kultur behandelt (Krumm, 1992)⁵⁶. Neuner (1994a, S. 31)⁵⁷ macht darauf aufmerksam, dass bei der Aufdeckung von Fremdbildern nicht nur „nach den kognitiven und den affektiven, sondern auch nach den phantasiegeprägten Dimensionen“ des „inneren Erlebnisses“ mit dem Fremden gefragt werden soll. Der Fremdsprachenunterricht ist daher einerseits zuständig für die korrekte Informationsvermittlung. Andererseits ist dieser für die Aufdeckung und Bewusstmachung vorurteilbehafteter Einstellungen verantwortlich, die Lernende durch die Sozialisation erworben haben. Da die Eingrenzung des Eigenen durch die Bejahung und Identifikation oder durch die Ablehnung und Distanzierung dem Fremden gegenüber verläuft, kann die Beschäftigung mit Fremdbildern zur

⁵⁴ Christ, Herbert (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 290-311.

⁵⁵ Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 65-83.

⁵⁶ Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

⁵⁷ Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

Ausprägung einer ausgewogenen nationalen Identitätsfindung beitragen (Keller, 1986)⁵⁸.

Kontrastive Darstellungen, Kulturvergleich etwa unter der Fragestellung: „Wie ist das bei Ihnen? Wie ist das in Ihrem Land? tragen meines Erachtens noch stärker zur Abgrenzung von der Fremdkultur bei, in dem Sie die Dichotomie „Wir“ und „die Deutschen“ beim Lerner eher verstärken. Das Fremde bleibt fremd und wird weiterhin durch kollektive Bilder erfasst. Vergleichende Lehrinhalte können lediglich eine Etappe darstellen. Außer Zweifel steht, dass die Fragestellung lernerzentriert ist, der Kommunikationsfähigkeit dient und dem Lerner die Möglichkeit gibt, die eigene Kultur in der Fremdsprache zu formulieren und sich über ihm Bekanntes auszudrücken. Kontrastive Darstellungen, die bspw. verschiedene Bräuche oder Feste oder Alltagsphänomene berücksichtigen, haben zudem den Vorteil, dass sie die jeweiligen Gewohnheiten relativieren und überdies durch Förderung des kulturellen Wissens, vom Eigenen ausgehend, auch zur kulturellen Handlungskompetenz beitragen. Interessant werden kontrastive Darstellungen dann, wenn die Lerner trotz aller Unterschiede gewisse Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der anderen Kultur feststellen können. Stereotype Wahrnehmungen können durch möglichst präzise und aktuelle Informationen zum behandelten Thema entblößt werden. Die Abgrenzung zur anderen Kultur kann auch verringert werden, in dem Gemeinsamkeiten oder gemeinsame Probleme erkannt werden. Unterschätzt wird oft, wie viele Ähnlichkeiten die Jugendkulturen mittlerweile in vielen Ländern innerhalb Europas aufzeigen, weil viele Moden und Trends, technische Entwicklungen (Internet, Fernsehen etc.), u.a. auch aus Gründen des weltwirtschaftlichen Rahmensystems, parallel geschehen.

Kulturschock

Kulturschock bezieht sich auf alle möglichen Formen der Verunsicherung im Ausland benutzt. Aus psychologischer Sicht ist er ein tief greifender

⁵⁸ Keller, Jost (2003): Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. In: Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/ausblick/kult_gedaechtnis.htm (Aufruf: Nov. 2012).

Orientierungsverlust, angesichts massiver Fremdheitserfahrung beim Aufenthalt in einer fremden kulturellen Umgebung, der einen aber auch nach erfolgreicher Akkulturation in der Gastkultur bei der Rückkehr treffen kann. Der Kulturschock kann, muss aber nicht auftreten, ist somit stark persönlichkeits- und situationsabhängig. Der Kulturschock kann als Abfolge verschiedener Phasen beim Aufenthalt in einer anderen Kultur beschrieben werden. Dabei geht es um den Umgang mit störenden Umwelteinflüssen wie körperlich wahrnehmbaren Unterschieden (Speisen, Hygiene, Tierwelt etc.), sinnlich wahrnehmbaren Unterschieden (Anblicke, Geräusche, Gerüche etc.) und kulturellen Unterschieden (Sitten, Traditionen, Einstellungen, Sprache, Religion etc.), die meist zu Stress führen (vgl. Rübke/Wagner, 2002: 19–24)⁵⁹.

Dieses Begriffs geht auf Schiffauer, Werner (1999)⁶⁰ zurück, er hat bereits verschiedene Phasen des Kulturschocks beschrieben, die sich idealtypisch in einem U-förmigen Verlauf anordnen. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

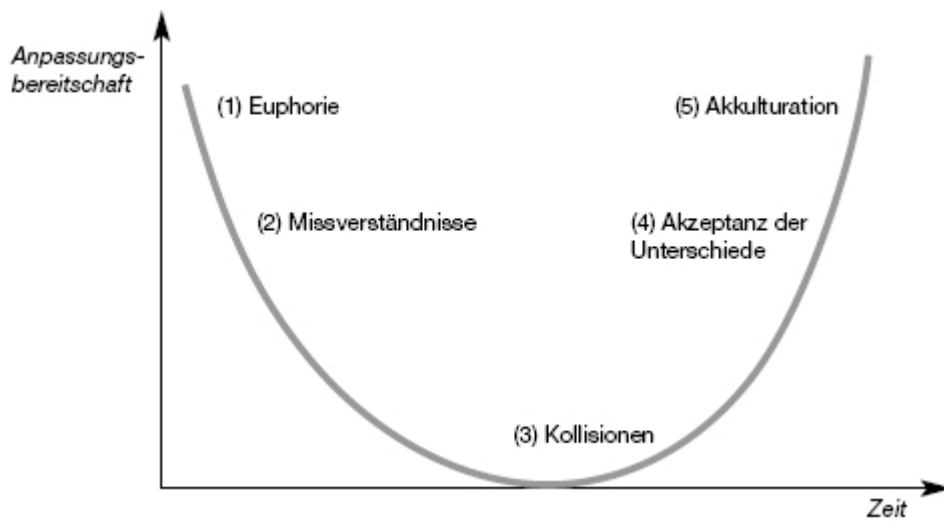
- „1. Euphorie: Man freut sich auf das Neue und reagiert anfangs überschwänglich, weil man nur das (positiv) Erwartete wahrnimmt.
2. Missverständnisse: Man erkennt die Normalitätsregeln der Zielkultur teilweise nicht und erzeugt Missverständnisse, weist sich aber als Neuankömmling die Schuld selbst zu.
3. Kollisionen: Die Ursachen der Missverständnisse bleiben einem verborgen, man weist den anderen die Schuld zu, resigniert teilweise und neigt zu einer starken Aufwertung der eigenen Kultur.
4. Unterschiede werden akzeptiert und Widersprüche ausgehalten. Man bemüht sich um ein Verstehen.
5. Akkulturation: Man versteht die Unterschiede weitgehend und tendiert zur Übernahme fremdkulturspezifischer Verhaltensmerkmale“⁶¹.

⁵⁹ Rübke, Thomas und Bernd Wagner (Hg.)(2002): Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03: Interkultur.

⁶⁰ Schiffauer, Werner (1999): Verhandeltbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau, 27.4.1999, Nr. 97, Forum Humanwissenschaften 18.

⁶¹ Ebd.

Abb.5: Die Kulturschock-Kurve



Quelle: Schiffauer, Werner (1999): Verhandelbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau, 27.4.1999, Nr. 97, Forum Humanwissenschaften 18.

Der Kulturschock erfolgt nicht bei allen Menschen in gleicher Weise. Der Assimilationstyp übernimmt unproblematisch die Werte und Normen der Fremdkultur. Der Kontrasttyp erlebt die kulturellen Unterschiede hauptsächlich deutlich und lehnt die Gastkultur starrsinnig ab. Der Grenztyp erfährt beide Kulturen als Träger bedeutungsvoller Werte und Normen und schwankt zwischen ihnen. Der Synthesetyp verschmilzt die für ihn bedeutsamen Elemente zu einer neuen Einheit. Ein weiterer Typ wird zum Einheimischen und gibt die Bindung an die eigene Kultur auf (vgl. Rübke/Wagner, 2002: 19–24)⁶².

Innerhalb interkultureller Forschung ist die Suche nach einer Kategorisierung von Kulturen ein Forschungsschwerpunkt, man spricht von kulturellen Dimensionen. Diese Dimensionen entstehen durch systematische Erforschung und Abstrahierung kultureller Unterschiede. Dank der Dimensionen lassen sich nun Parameter auf verschiedene Kulturen anwenden und einzelne, typische Merkmale verschiedener Kulturen können nun mit anderen verglichen und kategorisiert werden. Dimensionen erleichtern die Analyse kultureller Unterschiede und ihrer Auswirkungen. Bekannteste Grundlagen sind die kulturellen Dimensionen von Hofstede⁶³:

⁶² Rübke, Thomas und Bernd Wagner (Hg.) (2002): Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03: Interkultur.

⁶³ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

1. Machtdistanzindex
2. Individualismus/Kollektivismus
3. Maskulinität/Feminität
4. Unsicherheitsvermeidung/Grad der Risikobereitschaft

Hofstede's⁶⁴ Daten stammen aus einer Befragung von 120.000 Mitarbeitern von IBM aus fünfzig Ländern und drei Länderregionen. Alle Teilnehmer hatten vergleichbare Positionen inne und ihnen wurden die gleichen Erhebungsfragen gestellt. Weitere Dimensionen wurden von Trompenaars und Hampden-Turner(1997)⁶⁵ definiert, sie wurden doch weniger unabhängig akzeptiert und werden eher von Praktikern, denn von Wissenschaftlern angewendet.

„Während einer friedlichen Revolution – der letzten in der Geschichte Schwedens – entthronten die schwedischen Adligen im Jahre 1809 den König Gustav IV. Sie hielten ihn für unfähig und boten überraschend den Thron Jean Baptiste Bernadotte an, einem französischen General, der unter ihrem Feind Napoleon diente. Bernadotte nahm die Krone an und wurde König Karl XIV von Schweden. Während der Königszeremonie wandte sich der neue König in schwedischer Sprache an das Parlament. Sein gebrochenes schwedisch amüsierte die Schweden so sehr, dass sie im schallenden Gelächter ausbrachen. Der Franzose, der nun ihr König war, war so irritiert, dass er nie wieder versuchte, schwedisch zu sprechen.“⁶⁶ Hofstede, 1997: 25

Was dem damals neuen König von Schweden (und später auch von Norwegen) widerfahren ist, wird als Kulturschock bezeichnet. In seiner Heimat Frankreich wird seit dieser Zeit eine wesentlich höhere Distanz zu Vorgesetzten gewahrt; ein Untergebener würde nie über einen Vorgesetzten lachen, wenn dieser einen Fehler begeht. Man kann also sagen, dass in Schweden, wo schon sehr lange Prinzipien von Gleichheit und Gerechtigkeit herrschen, eine geringere Machtdistanz vorherrscht. Machtdistanz beschreibt auch die Art und Weise in wie weit eine Gesellschaft bereit

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Hampden-Turner, Charles and Trompenaars, Fons (1997): Mastering the Infinite Game. Oxford: Capstone.

⁶⁶ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

ist, mit Ungleichheit zu leben. Innerhalb der Untersuchungen von Hofstede wird Machtdistanz als eine kulturelle Dimension definiert, als ein Parameter, der die Kultur eines Landes prägt. Machtdistanz drückt emotionale Distanz aus, die zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem herrscht. Hofstedes⁶⁷ Fragestellung an die Mitarbeiter von IBM im Bezug auf Machtdistanz betrafen:

- die Ängstlichkeit der Arbeitnehmer gegenüber Vorgesetzten,
- die Einschätzung, ob der Vorgesetzte autokratisch oder patriarchalisch handelt
- und wie sich der Arbeitnehmer das Verhältnis wünscht.

In Ländern mit hoher Machtdistanz herrscht starke Abhängigkeit zwischen Vorgesetztem und Angestelltem. In Ländern mit niedriger Machtdistanz wird ein konsultativer Stil bevorzugt, emotionale Distanz ist geringer.

„Machtdistanz kann (...) definiert werden als das Ausmaß, bis zu welchem weniger mächtige Mitglieder von Institutionen, bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist.“⁶⁸ Hofstede, 1997: 32.

Hofstede hat aufgrund seiner Erhebungen einen Machtdistanzindex für die verschiedenen Länder entwickelt. Laut Hofstede⁶⁹ sind die Eigenschaften einer Kultur, die sich im Machtdistanzindex widerspiegeln auch auf weitere Bereiche der Gesellschaft übertragbar und sind nicht bloß auf das Angestellten-Vorgesetztenverhältnis beschränkt. Sie finden in allen anderen Lebensbereichen, besonders in denen eine mentale Programmierung noch vor dem Arbeitnehmerverhältnis stattgefunden hat, genauso Anwendung. Was ein Mensch im Laufe seines Lebens an kultureller Programmierung erfährt, dass wird er in den darauf folgenden Rollen seines Lebens auch wieder anwenden. Wir betrachten die

⁶⁷ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Ebd.

von Hofstede definierten Signifikanzen des Machtdistanzindex in den verschiedenen Stationen einer Gesellschaft. Familie:

- „In Gesellschaften mit hoher Machtdistanz erwarten Eltern von Kindern Gehorsam,
- in Gesellschaften mit niedrigem Machtdistanzindex wird die Entwicklung von Unabhängigkeit gefördert, Kinder werden gleichberechtigt behandelt, dürfen Nein sagen Schule: Soziale Rollen werden in der Schule weiterentwickelt,
- gilt ein hoher Machtdistanzindex, so werden Lehrer mit großem Respekt behandelt,
- Lehrinhalt ist nicht vom Stoff losgelöste Wahrheit, sondern persönliche Weisheit des Lehrenden,
- Qualität der Lehre hängt nur vom Lehrenden ab.
- •Körperliche Züchtigung wird hingenommen
- In Gesellschaft mit niedrigem Machtdistanzindex wird auf Initiative des Schülers Wert gelegt,
- Diskussion mit Lehrenden ist möglich,
- System basiert auf Unabhängigkeit;
- Qualität des Lernprozesses wird in beträchtlichem Maße auch von den Schülern bestimmt.
- Körperliche Züchtigung gilt als Kindesmisshandlung.⁷⁰

Die erworbenen Denkstrukturen setzen sich letzten Endes in allen Lebensbereichen fort, also auch beim Arbeitsplatz, sowie in der gesellschaftlichen Gedankenwelt, welche meist historisch bedingt ist. Man muss sehr vorsichtig sein und bei der Betrachtung der gerade beschriebenen Punkte nicht zu sehr vom Ethnozentrismus die Zustände bewerten. Denn in einer Gesellschaft, in der eine hohe Machtdistanz vorherrscht, gibt es meist auch gegenseitig ergänzende Verpflichtungen, wie z. B. dass der Junge dem Alten Respekt und Gehorsam schuldet, während dieser Schutz und Aufmerksamkeit, sowie Fürsorge spendet. Interessanterweise besteht ein Zusammenhang zwischen der Sprache und der Machtdistanz, in Ländern mit romanischer Sprache ist eine wesentlich höhere Machtdistanz auszumachen als in Ländern mit germanischer Sprache, die zur Zeit der Römer barbarisch geblieben

⁷⁰ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

sind. Machdistanz ist also klares Kulturerbe. Mit dieser Dimension beschreibt Hofstede⁷¹ die Kausalitäten vom Miteinander von Individuen innerhalb einer Kultur. Er unterscheidet hierbei zwischen individualistisch und kollektivistisch geprägten Gesellschaften. Er definiert eine kollektivistische Kultur anhand der Eigenschaft, dass in ihr das Wohl der Gruppe über das Interesse des Einzelnen gestellt wird. Die überwiegende Mehrheit der Menschheit lebt in kollektivistischen Gesellschaften. Durch das ‚Hineingeborenwerden‘ in eine eng zusammenlebende Gruppe von Menschen, meist in Großfamilien, ist das erste und stärkste Ich-Konzept eines Kindes die Zugehörigkeit zu einer Wir-Gruppe. Diese Zugehörigkeit ist nicht freiwillig sondern naturgegeben. Sie ist bestimmt durch die Abgrenzung zu der Sie-Gruppe der anderen Mitglieder der Gesellschaft.

„Die „Wir“-Gruppe bildet die Hauptquelle der Identität eines Menschen und dessen einzigen sicheren Schutz gegen die Gefahren des Lebens. Deshalb schuldet man seiner „Wir“-Gruppe lebenslange Loyalität; ein Bruch dieser Loyalität gehört zu den schlimmsten Vergehen eines Menschen“⁷², Hofstede, 1997:65.

Im Gegensatz dazu haben das Individuum und dessen Wünsche und Interessen in einer individualistisch geprägten Kultur Vorrang vor dem Allgemeinwohl, also den Interessen der Gruppe. Kinder wachsen in Kleinfamilien, den sog. Kernfamilien auf und lernen primär, sich selbst als Ich abgegrenzt von den Anderen kennen und begreifen. Während im kollektivistischen Kulturkreis nach Gruppenzugehörigkeit bewertet und unterschieden wird, wird in individualistischen Gesellschaften nach individuellen Merkmalen bewertet. Ziel der Erziehung ist das Kind soweit zu fördern, dass es in der Lage ist auf eigenen Beinen zu stehen, Hofstede, 1997: 65, wobei es meist nach Ende der Ausbildung das Elternhaus verlässt und der Kontakt zu der Familie schwächer wird. In der kollektivistischen Kultur, wo z. B. von einem verdienenden Teil der Familie erwartet wird, dass er sein Einkommen mit den anderen teilt, verweilt das erwachsene Kind meist den Rest seines Lebens in engem Kontakt zur Wir-Gruppe. In der individualistischen Gesellschaftsform wird stark

⁷¹ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

⁷² Ebd.

verbal kommuniziert, man spricht von einer Kommunikation, da im Verhältnis zu der gesprochenen Menge wenig Nachricht übermittelt wird. Die Meinung eines Einzelnen ist ausgesprochen wichtig und eine eigene Meinung zu haben gilt als Tugend. Offen sagen, was man denkt sei Kennzeichen eines ehrlichen, aufrichtigen Menschen und das Aufeinanderprallen von Meinungen und Konfrontationen sollen zu mehr Wahrheit führen. In der Familie erwartet man sogar von dem Kind eine eigene Meinung, bei Wiedergabe fremder Meinungen geht man von einem schwachen Charakter aus. Ganz anders im kollektivistischen Rahmen. Durch das enge Zusammenleben herrscht ein starker Drang nach Harmonie, eigene Meinung und direkte Konfrontation gelten als unhöflich. Besonders ist auch, dass ein ‚nein‘ wird häufig nicht ausgesprochen wird und ein ‚ja‘ nicht zwangsläufig eine Zustimmung ist. Ein ‚ja‘ kann vielmehr allein zur Aufrechterhaltung der Kommunikation dienen. Interessant ist auch, dass die Gruppen- also auch die Familienmeinung entscheidend ist, bei eigener Meinung spricht man von schlechtem Charakter. In der kollektivistischen Gesellschaft spielt Scham eine große Rolle, man spricht hier auch von Schamkulturen, während der Individualismus einer Schuldkultur entspricht. Gegen gesellschaftliche Normen zu verstoßen wird als Schuld empfunden, wird dieses öffentlich bekannt, kommt die Scham hinzu, also ist das Bekanntwerden eine erneute Quelle für die Scham, nicht die Tat an sich. Schuld ist individueller, sie ist unabhängig vom Bekanntwerden. In diesem Zusammenhang steht auch das im Kollektivismus Ausgeprägte Gesicht-verlieren, was auch eintritt, wenn ein Mitglied der Wir-Gruppe einen Fehler begeht, der zum Gesichtsverlust führt und nicht das Individuum selbst. Man haftet sozusagen für die Gruppenmitglieder mit. Der Individualismusindex korreliert stark mit dem Machtdistanzindex, jedoch auch einige Ausnahmen, am verwunderlichsten sind Frankreich und Costa Rica. Beide Indizes sind von der wirtschaftlichen Entwicklung abhängig.

Maskulinität vs. Feminität

Diese dritte Dimension in Hofstede's⁷³ Kategorisierungen beschäftigt sich mit dem individuellen Rollenverhalten innerhalb der Kulturen, und zwar im Bezug auf

⁷³ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Selbsteinschätzung und Werte. Die Ausdrücke Maskulinität und Feminität dienen hierbei als Synonyme für die jeweilige Grundeinstellung zum Leben untereinander, für die erstrebenswerten Ziele, sowohl individuell als auch gesellschaftlich. Die Begrifflichkeiten stützen sich auf klassische Geschlechterrollen, was genau hinter ihnen steckt, wird nun definiert: Maskulinität kennzeichnet Kulturen, in denen keine Verwischungen zwischen den Geschlechterrollen auszumachen sind; die Rollen sind stark voneinander nahe gegrenzt. Männer müssen stark und leistungsorientiert sein, sie zeichnet eine materielle Ausrichtung aus, was sich in Statussymbolen widerspiegelt.

Frauen müssen bescheidener und sensibler sein und sollen Wert auf Lebensqualität legen, also auch auf das ‚sich-versorgen-lassen‘. Allgemein gelten Konkurrenz, Aufstieg und Anerkennung als wichtige und erstrebenswerte Werte im Leben. Auch die Helden und Vorbilder in diesen Kulturen bestechen eher durch besondere Macht und Kraft, wie zum Beispiel Batman in den USA, welches ein Land mit recht hohem Maskulinitätsindex ist. In Kulturen mit niedrigem Maskulinitätsindex sind die Geschlechterrollen weniger klar getrennt, hier sind z. B. männliche Krankenpfleger eher die Regel und auch gegen Frauen in Führungspositionen gibt es weniger Widerstände. Aber der Ehrgeiz, in höhere Positionen vorzudringen ist hier auch wesentlich geringer als in maskulin geprägten Gesellschaften. Für die Harmonie innerhalb der Gemeinschaft ist es in femininen Gesellschaften üblich, dass Männer und Frauen möglichst feinfühlig sind und Wert auf Lebensqualität legen. Das Kümmern und Sorgen um Mitmenschen und Bewahren von Werten sind angestrebte Gesellschaftsziele. Man kann die Eigenschaften der feminin geprägten Kultur etwa mit diesen Stichpunkten skizzieren:

- Sympathie mit den Schwachen
- durchschnittlicher Schüler ist die Norm,
- Jungen und Mädchen wählen die gleichen Fächer,
- Gleichheit, Solidarität und Lebensqualität - arbeiten um zu leben,
- Bei Konflikten wird verhandelt, Suche nach Kompromiss.
- Dem stehen die Besonderheiten der maskulinen Gesellschaften gegenüber:

- Sympathie mit den Starke,
- Bester Schüler ist Norm,
- Schulversagen ist Katastrophe,
- Jungen und Mädchen wählen verschiedene Fächer,
- Fairness, Wettbewerb und Leistung - leben um zu arbeiten,
- Austragen von Konflikten, „let the best man win“.

Diese vierte Dimension beschäftigt sich im Übertragenen Sinne mit der Angstbereitschaft der Gesellschaftsmitglieder. Fühlt sich ein Individuum unsicher, so bekommt es meist Angst. Die Stärke der verinnerlichten Angst drückt sich im Unsicherheitsvermeidungsindex aus. Hofstede definiert die Unsicherheitsvermeidung als Grad, in dem die Mitglieder einer Kultur sich durch ungewisse oder unbekannt Situationen bedroht fühlen. Hofstede, (1997:156)⁷⁴. Natürlich handelt es sich hier durchaus um subjektive Emotionen, die auch innerhalb einer Kultur unterschiedlich wahrgenommen werden, hier zählt jedoch auch schon die tendenzielle Bereitschaft, sich unsicher zu fühlen, im Vergleich zur Zufriedenheit und dem Gefühl der Sicherheit. Das Bedürfnis, die Dinge vorhersehbar zu machen und die Angst von unvorbereiteten Ereignissen mündet in einen starken Wunsch nach Regeln und definierten Normen. Um die Angst vor der Unsicherheit einzudämmen, werden vermehrt Bereiche wie Recht und Technik gefördert. Ängstliche Kulturen sind tendenziell ausdrucksstärker, bei der Sprache werden meist die Hände dazu gezogen, laute Sprache akzeptiert (Japan bildet eine Ausnahme) Es existiert außerdem eine Korrelation zwischen Unsicherheitsvermeidung und Alkoholismus, bzw. Selbstmordrate. Ein weiteres Merkmal unsicherer Kulturen scheint zu sein, dass Emotionalität ausgedrückt werden darf, daran gekoppelt ist das beschriebene emotionale Bedürfnis nach Regeln und Gesetzen. Während in Ländern mit schwacher Unsicherheitsvermeidung weniger Regeln existieren, werden diese auch wesentlich häufiger eingehalten. Im Kontrast dazu ist in Ländern mit höherer Unsicherheit ein größeres Regelkontingent z. B. für Kinder im Bezug auf Schmutz und Tabus vorhanden, man hat auch Angst

⁷⁴ Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

vor dem Fremden. In Kulturen mit schwacher Unsicherheitsvermeidung ist die Anzahl an Menschen mit Erkrankungen der Herzkranzgefäße wesentlich höher, was evtl. auf die Unterdrückung von Emotionalität zurückzuführen ist. Anderes wird als seltsam, nicht aber als bedrohlich empfunden und die stetige Unsicherheit wird täglich hingenommen, aber ihr wird keine tiefere Bedeutung zugemessen.

1.1.3 Kulturelles Wissen und Identität

Jeder Mensch entwickelt eine Identität, für die das soziale Umfeld von maßgeblicher Bedeutung ist. Daher steht sie in enger Verbindung mit Kultur. Eine Auseinandersetzung damit ist vor allem in multikulturellen Kontexten von zentraler Bedeutung. Der Kontakt zu anderen Menschen kann die eigene Identität in Frage stellen, sodass sie als Bedrohung empfunden werden und sich Konflikte entwickeln. Die zentrale Bedeutung von Kultur für Identität ist einer der Gründe, für die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema im Rahmen des interkulturellen und globalen Lernens. Nach einem kurzen Abriss der Geschichte des Identitätskonzepts werden Ideen von George Herbert Mead vorgestellt. Mead gilt als einer der Begründer dieses Konzeptes in der Psychologie. Im Anschluss werden Überlegungen zu ethnischer und kultureller Identität sowie diverse Einflüsse auf die Identitätsbildung angestellt.

Das Identitätskonzept von der Moderne bis heute

Das Identitätskonzept ist ursprünglich mit dem modernen Individualismus verbunden, der das Subjekt als Vernunftwesen versteht, das sich von seiner Umwelt eindeutig abgrenzen kann. Das ist eine Idealvorstellung von Mündigkeit, die die Basis der Aufklärung darstellte. Im 20. Jahrhundert erfuhr das Bild des Menschen als autonomes Subjekt Relativierungen durch Marx, Freud und die Postmoderne. Marx sieht den Menschen definiert durch das Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. Freud stellt die Einheit und Vollständigkeit seiner Identität in Frage und in der Postmoderne wird das Individuum ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert. Hall, Stuart⁷⁵ beschreibt, wie Identität sich

⁷⁵ Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H. / Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

kontinuierlich unter Einfluss der uns umgebenden kulturellen Systeme entwickelt und ein Resultat der individuellen Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Verhältnissen ist.

Neben Sigmund Freud ist George Herbert Mead in der Psychologie einer der wichtigsten Begründer des Identitätskonzepts. Er beschäftigte sich ausgiebig mit der Frage, wie sich die menschliche Identität entwickelt, und welche Rolle dabei die Gesellschaft und das Individuum spielen.

Das Identitätskonzept von George Herbert Mead

Mead, George Herbert (1863-1931)⁷⁶ geht davon aus, dass die Identität bei der Geburt eines Menschen noch nicht vorhanden ist, sondern sich über Sprache, Spiel und Wettkampf im gesellschaftlichen Sozialisationsprozess entwickelt. In der Phase des Spiels nimmt das Kind die Rollen und Haltungen anderer ein und lernt so, verschiedene Perspektiven und Reaktionen kennen. Der Wettkampf zeichnet sich dadurch aus, dass das Verhalten des Kindes durch die Annahme über die voraussichtlichen Handlungen der anderen bestimmt wird. Um zu gewinnen, muss das Kind einerseits Gegner abschätzen, und andererseits koordiniert mit seinem Teamkolleg agieren. Dies wird durch gemeinsame Ziele und Regeln möglich. Die Gemeinschaft hat daher einen determinierenden Einfluss auf das Verhalten des/r Einzelnen und formt seine/ihre Identität. Die vollständige Ich-Identität besteht aus zahlreichen verschiedenen Identitäten und entsteht in Beziehung zur Gesellschaft und zu den einzelnen Menschen, die in den Sozialisationsprozess involviert sind. Die Identität setzt sich laut Mead aus „me“ und „I“ zusammen. „I“ beschreibt die Person an sich und wie sie sich selbst wahrnimmt. „Me“ entsteht bei der Betrachtung von sich selbst aus der Perspektive anderer:

„Der Einzelne hat eine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe. Die Struktur seiner Identität drückt die allgemeinen

⁷⁶ Mead, George Herbert (1998) : Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus, genauso wie sie die Struktur der Identität jedes anderen Mitglieds dieser gesellschaftlichen Gruppe ausdrückt.⁷⁷

Das Auftauchen von individuellen Identitäten ist durch gesellschaftliche Prozesse bedingt, zeichnet sich aber durch Eigenheiten und spezifische Eigenschaften jeder Person aus. Unterschiedliche Facetten und Bestandteile der Gesamtidentität treten je nach Situation in den Vordergrund und beeinflussen das Rollenverhalten des Menschen. Griese, Hartmut⁷⁸ beschreibt Meads Identitätskonzept so: Jeder Mensch hat eine einzigartige Geschichte und daraus hervorgehend eine spezifische persönliche Identität. Allerdings hat jede/r auch mehrere soziale Identitäten. In der Theorie von Mead ist das „me“ als Mehrzahl zu verstehen. Obwohl eine Person im Grunde immer dieselbe ist, handelt sie situations- und interaktionsbedingt und nimmt je nach Situation und Interaktionspartner verschiedene soziale Positionen ein. Sie handelt in verschiedenen Rollen und repräsentiert dabei verschiedene soziale Identitäten. Mit jedem/r neuen Interaktionspartner findet ein Wechsel zwischen Handlungssystemen statt und ein Wechsel von einer sozialen Identität zur anderen. Das „I“ bleibt dasselbe, aber ich verhalte mich so, wie es die aktuelle Situation, meine Beziehung zum/r Interaktionspartner, erfordert. Die Zuweisung, also die Wahrnehmung der sozialen Identität einer Person durch eine andere, muss nicht mit der tatsächlichen oder der persönlich empfundenen sozialen Identität übereinstimmen. In diesem Kontext kann es zur Projektion einer sogenannten „virtuellen sozialen Identität“ und zu Stigmatisierungen kommen. Die persönliche Identität, das „I“, konstituiert sich aus der Verarbeitung und Ausbalancierung der „Me’s“, also der sozialen Identitäten und somit auch unter Einfluss von Fremdbildern und Stigmatisierungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben sich somit in ihrem Sozialisations- und Identitätsprozess mit einer Pluralisierung der Me’s auseinanderzusetzen. Ihre soziale Identität ist nicht nur Mutter/Vater, Tochter/Sohn, Schülerin/Schüler, Juristin/Jurist, etc. sondern auch Migrant, Zugewanderte, Fremde. Damit sind vielfältige Stigmatisierungen verbunden:

⁷⁷ Mead, George Herbert (1998) : Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁷⁸ Griese, Hartmut (2007): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In : ZEP 4/2006. Schwerpunkt: Transkulturalität. Verantwortlich: Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug. S. 19-23

„In post-modernen Einwanderungsgesellschaften sind Stigmatisierungen eine strukturelle Folge. Um ihnen zu entgehen, bedarf es bestimmter ‚Techniken‘ bzw. einer kompetenten und flexiblen Ich-Identität.“⁷⁹

Empirische Erkenntnisse der letzten Jahre entwickelten Konzepte, die ihre Identität aus mehreren Kulturen zusammenbasteln und daraus eine eigene schaffen. Sie entwickeln ihren eigenen Lebensstil und finden sich nicht verloren zwischen den Kulturen, zwischen denen sie hin und her wechseln müssen, sondern zimmern sich ihren persönlichen und individuellen.

Laut Mead⁸⁰ ist Identität etwas Individuelles, das sich im Bezug auf das soziale Kollektiv lebenslang entwickelt. Dies geschieht besonders in Interaktion und im Dialog mit dem Umfeld. Mead betont vor allem die Spannungen zwischen der Eigendefinition eines Menschen und den gesellschaftlichen Erwartungen an ihn. In Anlehnung an die beiden kann die Aufgabe des Individuums darin gesehen werden, eine Position zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und den Erwartungen der Umwelt auszuhandeln. Identität wird stetig weiterverhandelt und ist immer nur ein vorläufiges, momentanes Ergebnis. Allerdings kann das soziale Umfeld diese Prozesse durch Repression und Druck erschweren oder sogar verhindern.

Ethnische und kulturelle Identität

Diese Konzepte bauen auf der Erkenntnis der gesellschaftlich beeinflussten und sich ständig weiterentwickelnden Identität auf und legen ihren Fokus vor allem auf kulturelle Selbst Identifikation.

Die Dimensionen Sprache, Rollenbilder, Regeln und Werte sind zentral und werden ergänzt durch die Bedeutung der Selbstzuordnung zu einer Kultur und einer Ethnie. Es besteht keine einheitliche Identitätsdefinition seitens der Forschung zur ethnischen Identität. Man versteht zum Beispiel unter dem Begriff ethnische Identität die Selbstzuordnung eines Individuums zu einer ethnischen Gruppe, der sie

⁷⁹ Griese, Hartmut (2007): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In : ZEP 4/2006. Schwerpunkt: Transkulturalität. Verantwortlich: Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug. S. 19-23

⁸⁰ Mead, George Herbert (1998) : Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

sich in Gedankengut, Wahrnehmungen, Gefühlen und Verhaltensweisen verbunden fühlen. Diese Gruppe wird dabei als sich von anderen differenzierend und aufgrund empfunderer kultureller Unterschiede von anderen abgrenzend, wahrgenommen.

Kulturelle Identität wird mehrmals mit nationaler gleichgesetzt. Sie ist in ihrer Konzeption, denen der ethnischen Identität sehr ähnlich, und so werden die kulturellen Ressourcen und sozialen Bezüge in der Identitätskonstruktion so wichtig. Es geht dabei nicht allgemein um kulturelle Prägung, sondern um den Diskurs und die Auseinandersetzung mit kulturellen Normen und Werten, Gewohnheiten sowie um das bewusste Zuordnen des Selbst zu einer gewissen Kultur. Eigentlich ist für eine Person ihr kulturell geprägter Habitus vollkommen normal und wird nicht diskutiert. Er wird aber in Situationen der Fremdheit in Frage gestellt und daher sichtbar. Mensch geht mit dieser Situation verschieden um. Es können kulturelle Eigenheiten kaschiert, verleugnet oder aber hochstilisiert werden, was auch problematische Formen der Selbstethnisierung annehmen kann. Je nach dem Umgang eines Individuums mit den Symbolen seiner kulturellen Prägung, gemeint sind hier Sprache, Religion, Traditionen, etc., und der Eigenwahrnehmung der Gruppe mit ihrer Vergangenheit und Geschichte, also Kollektiverfahrungen, wird auch die Identität geformt und definiert.

Für Minderheiten spielt es eine Rolle, ob sie von der Mehrheitsgesellschaft akzeptable Identitätsangebote bekommen, und ob sie integriert oder ausgegrenzt werden. Die Verbindung und Relevanz von mehreren kulturellen Bezugsgruppen für eine Person ist möglich und heute auch immer wahrscheinlicher. Seit einigen Jahren wird von hybriden Identitäten und von Patchwork-Identitäten gesprochen. Hall, Stuart⁸¹ plädiert dafür, dass Identität nicht auf einen Abstammungsmythos und einen fixierten Ursprung mit ganz bestimmten Wurzeln, gestützt werden sollte. Er lehnt es ab, Identität als Ab- und Ausgrenzungsinstrument zu sehen. Benhabib⁸² behandelt die Gefahr des Essentialismus bei kultureller Identitätskonstruktion einer Person. Dies ist vor allem problematisch, weil Identitätsfragen auch mit Interessensgemeinschaften zusammenhängen und politisch instrumentalisiert

⁸¹ Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H. / Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁸² Benhabib, Seyla (1999) : Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main: Fischer – Taschenbuch - Verl.

werden. Balibar, Etienne⁸³ geht davon aus, dass Rassismus eine nationalistische Alternative zum Klassenkampf darstellt und soziale Gegensätze in nationale, ethnische oder kulturelle Konflikte umgedeutet werden um gewisse Bevölkerungsgruppen aus wirtschaftlichen Interessen gegeneinander zu mobilisieren. In der Kindheit werden automatisch kulturelle bzw. ethnische Normen der Bezugsgruppe erlernt. Als erste Instanz der Sozialisation spielt die Familie eine besondere Rolle im Bezug auf die Vermittlung ethnischen Stolzes und Wissens über die Herkunftskultur. Kinder begreifen erst im Alter von etwa zehn bis elf Jahren, was Herkunft für sie bedeutet und das sie ein unveränderliches Merkmal ihrer Person ist. Nach der Kindheit werden in der Pubertät die kulturellen Grundlagen erlernt und angenommen. Sie stellt die wichtigste Phase der Entwicklung einer ethnischen Identität dar. Laut Althaus, Hans-Joachim (2001)⁸⁴ gibt es folgende Faktoren zur ethnischen Identität, sie sind das Wissen um die Merkmale der eigenen ethnischen Gruppe, die Selbstidentifikation mit ihr, das Bewusstsein um die Beständigkeit der Zugehörigkeit egal, wo Mensch sich befindet, ein spezifisches Rollenverhalten und die gefühlsmäßige Vorliebe für die Eigenschaften der eigenen Gruppe. In der Phase der Adoleszenz wird zum ersten Mal diese Art der Zugehörigkeit und der Ethnizität hinterfragt, nämlich auch in ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung. Die Entwicklung einer ethnischen Identität wird vor allem Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschrieben. Sie fangen an, Unterschiede zwischen der Aufnahmegesellschaft und ihrer Herkunftskultur bewusst wahrzunehmen. Die Position ihrer Gruppe in der Mehrheitsgesellschaft kann den Identitätsbildungsprozess stark beeinflussen, vor allem wenn sie Opfer von Stigmatisierung und Diskriminierung sind.

Einflüsse auf die Identitätsbildung

Die Umwelt ist üblich in den Identitätsentwicklungsprozess eingebunden, da dieser unter anderem durch soziale Interaktion und kulturelle Strukturen bestimmt wird. Persönliche, familiäre, historische und kulturelle Erfahrungen sind entscheidend für

⁸³ Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.

⁸⁴ Althaus, Hans-Joachim (2001), Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

die Identitätsbildung eines Menschen. Die Familie ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen und somit auch für die Identität von großer Bedeutung. Das Eltern-Kind Verhältnis hat ebenso Auswirkungen auf die Entwicklung eines jungen Menschen, wie die Beziehung zu anderen Familienangehörigen in Kombination mit dem persönlichen Entfaltungsspielraum und den Rollenerwartungen innerhalb dieses sozialen Geflechts.

Freunde, Bekannte und Gleichaltrige stellen eine zweite Bezugsgruppe dar, die Einfluss auf die Entwicklung einer Person hat. Außerdem hier ist die Bedeutung von Rollenbildern, Erwartungen, Regeln und Hierarchien nicht zu unterschätzen. Das Element Sprache mit seinen Ebenen von Muttersprache, Dialekt sowie Zweit- oder Drittsprache ist ein grundlegendes Element unserer Identität, ebenfalls wie individuelle Fähigkeiten und spezifische Talente jedes Einzelnen. Zu guter Letzt darf auch der Effekt der Medien und der politischen Diskurse nicht vergessen werden. Fragen, die jede/n immer wieder beschäftigen, drehen sich darum, wer Mensch ist, wohin Mensch gehört und wie einen die Anderen sehen. Für Kinder mit Migrationshintergrund können diese Fragen besonders bedeutend sein und noch häufiger im Mittelpunkt stehen als bei anderen Jugendlichen, da Erstere im Spannungsfeld zweier Kulturen aufwachsen. Sie müssen sich mit beiden Einflüssen auseinandersetzen und Arrangements aushandeln, um sich in den kulturell unterschiedliche geprägten Sozialräumen bewegen zu können, ohne sich zerrissen oder gespalten zu fühlen. Kinder ohne Migrationsgeschichte müssen sich nie so unmittelbar mit Interkulturalität auseinandersetzen, da ihr familiärer Rahmen meist weitgehend mit den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen übereinstimmt oder recht gut zusammenpasst. Natürlich sind auch sie immer häufiger mit verschiedenen Kulturen in Kontakt. Allerdings ist es in diesen Fällen selten, dass zwei oder mehr Kulturen ihren Alltag und ihre Persönlichkeitsentwicklung prägen. Daher sind die Bedingungen für die Ausbildung der Identität von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sehr verschieden. Man muss allerdings fragen, ob die Schwierigkeit dieser Ausgangssituation nicht überbewertet wird, vorausgesetzt es handelt sich um Kinder der zweiten oder dritten Migrationsgeneration. Bei Jugendlichen, die selbst eine Migrationserfahrung machen, ist das Alter von Bedeutung für die folgenden Entwicklungsvoraussetzungen und die möglichen

Schwierigkeiten. Jedenfalls durchlaufen alle Jugendlichen in der Phase der Pubertät Identitätskrisen und durchlaufen signifikante Prozesse, die mit Konflikten einhergehen. Diese Konflikte können unterschiedlich ausgerichtet und ausgetragen werden. Vielleicht ist der Konflikt zwischen Mehrheits- und Minderheitskultur nicht schmerzhafter, als jener zwischen familiärer Gruppe und Freunde. Einerseits haben Teenager alle dieselben Probleme, andererseits kann die individuelle Situation bestimmte Aspekte verstärken. Die Ausprägung kann verschieden sein. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund sind die gesellschaftliche Annahme sowie die soziale Stellung der Eltern und der gesamten Familie in diesem Prozess ausschlaggebend. Fühlen die Eltern, dass ihre Ursprungskultur bedroht sei, und zeigen sie kein Interesse oder sogar Ablehnung gegenüber der Kultur des Aufnahmelandes, so wird auch die Orientierung und die Identitätsfindung in der Mehrheitsgesellschaft für die Nachkommen schwieriger und konfliktreicher sein. Sind Stigmatisierung und Diskriminierung durch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber ihren Minderheiten alltäglich, so hat das negative Konsequenzen für die Betroffenen. In einem Prozess der ständigen Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Gesellschaft und der Familie müssen Jugendliche eine Identitätsbalance aushandeln. Sie vereinen inkonsistente Anforderungen und widersprüchliche Normensysteme, in dem sie diese auf individuelle Art und Weise interpretieren und integrieren. Auf dieser Basis entwickeln sie eigene Identitäten, die mit der Mehrheitskultur kompatibel sind. Hinzu kommt, dass der Prozess der Globalisierung dazu führt, dass Mensch ständig unterschiedlichen kulturellen Einflüssen ausgesetzt ist und fast ständig mit Anderem und Neuem in Berührung kommt. Dadurch scheinen die bisherigen kulturellen Stabilisatoren für die Identität der Individuen und Gruppen ins Wanken zu geraten. Es ist kaum mehr möglich, von Einheit und Homogenität auszugehen und auf dieser Basis ein Eigen- und Fremdverständnis zu entwickeln. Die Identität des postmodernen Subjekts wird zersplittert. Positiv ausgedrückt führt das dazu, dass differenzierte Identitäten nicht negativ und als Handicap wahrgenommen werden, sondern als konstruktive Ressource. Erweiterungen des Identitätskonzepts, das sich auf die Zugehörigkeit zu einer einzigen Kultur und Gruppe bezieht, sind notwendig, um der Realität gerecht. Individuen erhalten damit die Basis für eine Identität, mit

deren Hilfe sie mit heutigen Situationen und mit den Anforderungen der Gesellschaft zurechtkommen können. Ziel des interkulturellen und des globalen Lernens ist es in diesem Sinne, den offenen Charakter von Individuen zu fördern, durch welchen sie eine soziale und persönliche Identität entwickeln, die Spannungen aushält, für wechselnde Situationen offen bleibt und darum Verschiedenartigkeit, Infragestellung, Widerspruch in der sozialen Umwelt nicht als Bedrohung und Quelle lähmender Angst, als Verweigerung seiner Anerkennung empfinden muss. Selbst- und Fremdbilder sollen reflektiert, und die Gefahren von Selbst- und Fremdeithnisierung erkannt werden. Distanz zu eigenen Perspektiven, Toleranz gegenüber Widersprüchen und Unterschieden sowie Empathie mit anderen Identitäten und Weltbildern sind entscheidende Elemente einer stabilen Identität.

Bildung, Lernen und kulturelle Identität

Der Anfang der Moderne, der mit der beginnenden Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft einherging, markierte den gemeinsamen Ausgangspunkt der Bildungsidee und des Identitätsproblems. Es setzte sich ein Prozess der Individualisierung in Gang, der durch die langsame Auflösung der traditionellen, ständischen Ordnung ausgelöst wurde. Der Mensch wird mit der Frage der Selbstdefinition konfrontiert, da er für sich selbst verantwortlich wird und sich zur Gesellschaft in Beziehung setzen und in ihr verorten muss. Soziale Gruppen treten in den Hintergrund und es sind die Systeme von Markt und Staat, in denen sich jeder bewegt und in denen sich Strukturen der Abhängigkeit ausbilden. Diese neue Herausforderung für die Einzelperson, sich selbst sozial zu verorten und ihr Verhältnis zur Gesellschaft zu definieren, ist die Ausgangssituation, aus welcher die Bildungsidee und das Identitätskonzept hervorgingen. In der Bildungsgeschichte war vor allem Wilhelm von Humboldt wichtig. Maß dem Sprachenlernen große Bedeutung zu. Sprache war für ihn das Medium des Menschen. Seiner Auffassung nach wird durch das Erlernen verschiedener Sprachen ein Perspektivenwechsel ermöglicht, der wichtig ist für die Entwicklung des Selbst- und eines Weltverständnisses. Letzteres ist für Humboldt nur im Dialog möglich, wobei die Auseinandersetzung mit Fremdem eine wichtige Funktion hat, die auch Hegel thematisierte. Konfrontation mit Fremden ermöglicht einen besonderen Reife- und

Reflexionsprozess, da Altbekanntes in Frage gestellt wird. Die klassische Konzeption von Bildung, Lernen und Identität bietet die Basis für Konzepte interkultureller Ansätze. Allerdings wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, im europäischen wie im US-amerikanischen Raum, im Bildungswesen nationale Ziele verfolgt. Es sollte ein kräftiges Volksbewusstsein und ein nationaler Einheitswille gefördert werden, um den Nationalstaat zu festigen. Später wandte Mensch sich jedoch wieder einem weltgesellschaftlichen, allgemeinbildenden Horizont zu. Gänzlich wurde die nationale Ausrichtung aber nie eliminiert. Er bildet nach wie vor die Grundlage staatlicher Bildungssysteme, die inzwischen oft als veraltet kritisiert wird. Der interkulturelle Ansatz in den Bildungswissenschaften ist davon abgekommen, Kultur und ethnische Zugehörigkeit einer Person, besonders von Kindern, festzulegen. Es geht nun um das Begleiten und Ermöglichen eines Aushandlungsprozesses der Identität. Identität wird hier als vorläufiger biografischer Entwurf gesehen, der sich stetig weiterentwickelt. Es ist die Rede von Patchwork-Identitäten, bei denen die Vielfalt, das Netzwerk und die Differenzlinien, die sich im Individuum integrieren, hervorgehoben werden. Die Erkenntnis über die Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen hat sich durchgesetzt. Selbstreflexion, Bewusstsein über eigene Kulturgebundenheit, Ethnozentrismus und Wahrnehmungsmuster sind zu einem der wichtigsten Ziele interkulturellen Lernens geworden. Bildung und interkulturelles Lernen wird unmittelbar mit einer stabilen Identitätsentwicklung in Zusammenhang gebracht. Identität, die von außen zugewiesen wird, so Laatsch (2002)⁸⁵, orientiert sich an festgelegten gesellschaftlichen Rollen. Diese basieren auf äußeren Merkmalen der Person, auf dem Verhalten in der Öffentlichkeit und auf sozialen Klischees. So führen z. B. Merkmale wie die Hautfarbe, angepasstes oder unangepasstes öffentliches Verhalten oder durch Äußerlichkeiten vorgenommene Zuordnung zu gewissen Gruppen oder Milieus relativ schnell zu positiven oder negativen Zuschreibungen (vgl. Laatsch 2002)⁸⁶. Im Prozess der Selbstfindung, also der Identitätsbildung von innen, werden sowohl durch eigene Interessen und Bedürfnisse als auch über Abgrenzung oder Aneignung eigene Vorstellungen vom Selbst entwickelt. Auch die Abgrenzung z. B. von der Lebensweise der eigenen

⁸⁵ Laatsch (2002): Under deconstruction. In: Incipito 5, 2002. <http://left-action.de/incipito/text/86.htm> (Aufruf: Dez. 2004).

⁸⁶ Ebd.

Eltern oder die Aneignung z. B. subkultureller Verhaltensmuster (Punk zu werden, weil ein Freund dies ist; bestimmte Kleidung zu tragen, weil diese mit linker Kultur verbunden wird) trägt zur Bildung einer eigenen Identität bei. Alles in allem ist Identitätsbildung nichts Starres, Abgeschlossenes, sondern ist als ständiger Prozess zu begreifen, in dem der Druck aus dem sozialen Umfeld mal stärker, mal schwächer auf die eigene Identitätsbildung wirkt und dadurch je nach Situation einzelne Teile der Identität betont werden. So Laatsch (2002)⁸⁷.

Kollektive Identität ist nicht die essentielle Eigenschaft einer Kulturgemeinschaft, sondern resultiert aus den Eigenarten einer Kommunikationsbeziehung. So Rösch (2004: 59)⁸⁸. Sie ist laut Giesen (1999: 119)⁸⁹ angewiesen auf die "Selbsterfahrung kollektiver Akteure im gemeinsamen Handeln. Erst wenn sich Einzelne zusammenschließen und im Vollzug ihres Handelns die individuellen Unterschiede vergessen oder zurückstellen, existieren sie als ein kollektiver Akteur. So Fauser (2003: 137)⁹⁰. In seiner Essentialisierungstendenz ist der Begriff damit äußerst problematisch. Triebel (2004: 77)⁹¹ schlägt vor, besser von allgemeinen Identifikationsprozessen zu sprechen. Im Rahmen der gesamten Debatte um die Kontingenz von Kultur, und die Zugehörigkeit von Individuen zu verschiedenen Kulturfeldern, spricht viel dafür, den Begriff der kollektiven Identität oder auch festgeprägter Mentalität zumindest im Singular aufzugeben. Kollektive Identifikationsprozesse differenzieren sich sowohl auf transnationaler Ebene (z. B. katholische Christen; Islam als transnationale Identität, Diaspora- Migranten) als auch unterhalb der nationalen Ebene in der Zuschreibung zu Regionen, Milieus und der Beheimatung in neuen lokalen Kontexten. Identität meint individuell das Selbstverständnis als kohärentes Wesen mit bestimmten Eigenschaften und einer Geschichte; bezogen auf eine Kultur das gemeinsame Selbstverständnis ihrer Angehörigen. Diese Position wird doch auch kritisiert: Für die modernen

⁸⁷ Laatsch (2002): Under deconstruction. In: Incipito 5, 2002. <http://left-action.de/incipito/text/86.htm> (Aufruf: Dez. 2004).

⁸⁸ Rösch, Olga (2004): Neue Identität Polens. In: Armin Triebel (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin: SSIP, S. 56–62

⁸⁹ Giesen, Bernhard (1999): Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2, Frankfurt a. M

⁹⁰ Fauser, Markus (2003): Einführung in die Kulturwissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft

⁹¹ Triebel, Armin (2004): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. Neun Thesen. In: Ders. (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP-Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin: SSIP, S. 76–81.

Praxistheorien sind Subjekte laut Goffman (1983)⁹² in allen ihren Merkmalen Produkte historisch und kulturell spezifischer Praktiken, und sie existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken. Das Subjekt besitzt keinen ›authentischen Kern‹, geschweige denn eine angeborene kulturelle Disposition – es ist vielmehr ein Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken, ein mehr oder minder loses Bündel von praktischen Wissensformen. So Reckwitz (2001: 296)⁹³.

1.2 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation

1.2.1 Interkulturelles Lernen

Der Begriff Lernen umfasst „[...] alle individuellen, relativ dauerhaften Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die auf Erfahrung beruhen.“ (Lüsebrink, 2005)⁹⁴. Interkulturelles Lernen wird als ein Prozess verstanden, in dem eine „zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ erfolgt (Lüsebrink, 2005) Dieses vollzieht sich einerseits im direkten Kontakt mit der fremden Kultur und ihren Vertretern bzw. Produkten - interkulturelle Lebenserfahrung“. Andererseits verläuft der Prozess im indirekten Kontakt mit der fremden Kultur, und zwar „durch Bildungsinstitutionen. So Lüsebrink (2005). Demnach lässt sich interkulturelles Lernen als eine lebenslange und niemals abgeschlossene Aktivität verstehen. Seit den 1990er Jahren werden innerhalb der Fremdsprachendidaktik der kognitive, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz unterschieden. Diese kommen in der Unterrichtspraxis oder in den Lehrwerken selten in ihrer reinen Form vor. Nach dem kognitiven Ansatz, von dem inzwischen Abschied genommen wird, steht im Vordergrund die Vermittlung vom Fakten-, Zahlen- und Datenmaterial zur politischen Struktur, Geographie und Wirtschaft der Zielsprachenkultur. Als Blütezeit des faktischen Ansatzes können die 1970er und 1980er Jahre gesehen werden. Andererseits sind in den DaF-Lehrwerken dieser Zeit Elemente des kommunikativen Ansatzes hinzugekommen. Auch zeigt eine Durchsicht der

⁹² Goffman, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. München: Piper.

⁹³ Reckwitz, Andreas (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. Berliner Journal für Soziologie 2: S. 179–200.

⁹⁴ Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

modernen Deutschlehrwerke, dass auch heute im Zeitalter des interkulturellen Lernens noch Elemente des faktischen Ansatzes in DaF-Lehrwerken vorkommen. Der, vor allem in den 1980er Jahren dominierende, kommunikative Ansatz ist die Grundlage des interkulturellen Ansatzes. Der kommunikative Ansatz ging meistens von Situationen aus dem alltäglichen Leben aus, z.B. wie Menschen wohnen, arbeiten, sich bilden, essen usw. Die wichtigste Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz für die Lernenden war, mit den Repräsentanten der Zielsprachenkultur in unterschiedlichen Situationen sprachlich kommunizieren zu können. Als großes Ziel in der fernen Zukunft nach dem gründlichen Üben galt, das Stadium der native speaker zu erreichen. So Bredella (1999: 89)⁹⁵. Der in den 1980er Jahren aus dem kommunikativen Ansatz weiter entwickelte interkulturelle Ansatz hat vor allem Kultur- bzw. Fremdverstehen zum Ziel. Mit dem interkulturellen Ansatz wurde der Begriff native speaker in der Fachdiskussion in Frage gestellt (Kramersch 1998: 16)⁹⁶ und anstelle des „native speakers“ das Konzept des „intercultural speaker“ eingeführt (vgl. Kramersch 1998). Dabei sollten Regeln, Konventionen, Werte und Einstellungen der fremden Kultur berücksichtigt werden, damit man „in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht“ (Bredella 1999: 91)⁹⁷. Es sollte von den Fremdsprachenlernenden keine sprachliche Korrektheit gefordert werden, sie sollten in interkulturellen Situationen kommunizieren lernen. Als Fazit lässt sich feststellen, dass dem Kulturvergleich eine immer größere Bedeutung beigemessen wurde und dass man mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur nicht nur sprechen, sondern sie auch verstehen soll. Vor diesem Hintergrund soll der interkulturelle Fremdsprachenunterricht Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften entwickeln

⁹⁵ Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr. Byram, Michael (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

⁹⁶ Kramersch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1631.

⁹⁷ Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr. Byram, Michael (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Weimann und Hosch (1993: 516f.)⁹⁸ mit weiteren Nachweisen). Als Ziele des interkulturellen Lernens werden traditionell folgende genannt:

- Das Nachdenken über die eigene und die fremde Kultur
- Die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel
- Der Erwerb der Kenntnisse über Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur.

Die Vertreter des interkulturellen Lernens sehen das Fremdverstehen als Dialektik zwischen Innen- und Außenperspektive. Interkulturalität zeigt sich im wörtlichen Sinne darin, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht zwischen den Kulturen stehen. Die Interkulturalität wird in der Weise deutlich, dass sie „in einen Zwischenraum“ eintreten und von dort „in die sprachkulturelle Position des anderen hinein“ sehen können (Kaikkonen 2005: 301)⁹⁹. Damit nehmen die Lernenden einen anderen, einen neuen, einen dritten Standort zwischen ihrem ursprünglichen und dem Anderen ein (Bredella 1999: 113f.)¹⁰⁰. Die Zwischenräume sind individuell, d.h. dass alle Lernenden sich nicht in dem gleichen Zwischenraum befinden können, weil die Ausgangspositionen und –Kulturen der Lernenden je nach Individuum unterschiedlich sind. Bereits seit mehreren Jahren werden kritische Stimmen zum Thema interkulturelles Lernen lauter. Diese Kritik, die aus verschiedenen Richtungen kommt, zielt sowohl auf das gesamte Konzept als auch auf einzelne Begriffe und Inhalte. Angesichts der Vielzahl und der manchmal unklar wirkenden verschiedenen Definitionen und Begriffe des Interkulturellen wird daher auch gefordert, bei der Diskussion die jeweilige Präzisierung des eigenen Standpunktes anzugeben. Damit soll im Gewirr der verschiedenen und teils einander widersprechenden Zielorientierungen und Inhalte Klarheit geschaffen werden, aus welcher Richtung die Signale kommen (so Altmayer 2006a: 48)¹⁰¹. Für Hansen

⁹⁸ Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993), Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. Info DaF 20, 5, 514-523.

⁹⁹ Kaikkonen, Pauli (1991), Erlebte Kultur- und Landeskunde. Kangasala: ohne Verlag.

¹⁰⁰ Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr. Byram, Michael (1997), Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

¹⁰¹ Altmayer, Claus (2006a): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, 44-59.

(2000)¹⁰² bestehen in der Diskussion vier große „Formationen“ und Argumentationslinien, seine Ausführungen kreisen um die Beeinflussung der Interkulturalität durch den Kulturbegriff. Die Vertreter der interkulturellen Landeskunde bzw. Fremdsprachendidaktik sehen sich Kritik an dem Ansatz ausgesetzt, dass sich bei interkultureller Kommunikation und interkulturellem Lernen zwei unterschiedliche Kulturen begegnen. Insbesondere das Abstellen auf Gemeinsamkeiten von Menschen des eigenen und fremden Landes, die jeweils eine Kultur bilden können, wird kritisiert (Altmayer 2006a: 48). Immer wieder steht die Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden im Mittelpunkt der Kritik. Hansen (2000: 291) nennt den Begriff des Fremden viel zu „weitmaschig“. Im Übrigen seien die Lernenden nicht von vorne herein Repräsentanten ihrer Kultur und wollten in der Regel auch nicht unbedingt für ihre Kultur haftbar gemacht werden, denn sie seien „zunächst und vor allem Individuen“ (Altmayer 2006a: 49). Dieser Ausgangspunkt ist unbestritten nur schwer in Frage zu stellen. Jedoch ist meines Erachtens nicht zwangsläufig zu unterstellen, dass die Vertreter des interkulturellen Ansatzes automatisch die Individualität der Lernenden in Frage gestellt haben. Die Teilung zwischen dem Fremden und Eigenen ist sehr fließend. Das subjektive Empfinden der Lernenden, was fremd und eigen ist, variiert in der Tat von einem Individuum zum anderen. Es muss im Auge behalten werden, dass es hier gerade um Fremdsprachenunterricht geht, wo die Lernenden in eine neue Sprachwelt eingeführt werden und wo Kulturvergleiche das Salz in der Suppe des Fremdsprachenunterrichts sind. Dazu kommt noch, dass eine verschiedene Sprache immer gleichzeitig eine Kultur mit sich bringt, die für die Lernenden in der Regel zunächst fremd ist und über die sie mehr wissen möchten oder müssen, um Dinge zu verstehen. Wenn behauptet wird, dass die Einteilung in die Begriffe des Eigenen und Fremden etwas Negatives bedeute, so ist dies eine Kritik an Fakten und läuft damit ins Leere. Natürlich ist ein vielfältiges Bild des eigenen kulturellen Hintergrunds, das sich auch aus Elementen zusammensetzt, die noch nicht so lange Zeit die Kultur des Heimatlandes prägen, immer noch ein eigenes und nicht ein fremdes. Denn die kulturellen Inhalte sind nicht statisch, sondern dynamisch zusehen, und ehemals

¹⁰² Hansen, Klaus P. (2000): Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, 289-306.

fremde Elemente können zu eigenen werden. Somit besteht der Widerspruch, den viele in der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem sehen, eigentlich gar nicht. Götz, Klaus (2003)¹⁰³ ist darin zuzustimmen, dass es in der Tat fatal wäre, „wenn der Unterricht durch essentialistische kulturelle Zuschreibungen ein Klima der ethnischen Segmentierung und des Fremdmachens schafft. Ebenso ist wichtig, empfundene Unterschiede und bestehende Stereotype im Unterricht anzusprechen Götz, Klaus (2003). In der täglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich, dass Einteilung und die Begriffe „fremd“ und „eigen“ so gut wie nicht verwendet werden. Schwerpunkt ist insoweit die Vermittlung von Informationen aus dem Zielsprachengebiet. Ob dies nach bekannt oder unbekannt, angenehm oder unangenehm, neu oder alt, und vielleicht eigen oder fremd von den Lernenden eingeteilt wird, ist auch aus Sicht der Lehrenden zweitrangig. Denn die Einteilung oder Nichteinteilung geschieht von selbst und wird ausdrücklich meist nur bei vergleichenden Gesprächen geäußert. Von daher würde etwas mehr Gelassenheit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht schaden. Das Interesse an Land und Leuten scheint ein wichtiger Motivationsfaktor zu sein, um eine fremde Sprache überhaupt zu lernen (vgl. Majjala 2004)¹⁰⁴. Dabei ist die Vermittlung von Alltagskultur - in diesem Fall des Alltages in den deutschsprachigen Ländern - nach Ansicht der Lernenden das meist gefragte Thema. Mit dem Erwerb interkultureller Kenntnisse gehen sie davon aus, dass sie sich in der fremden Kultur sicher zurechtfinden können, ohne sich zu diskreditieren und ohne Tabus zu verletzen. Die Erfahrungsberichte der Lehrenden oder der im Kurs hospitierenden Studierenden aus den deutschsprachigen Ländern finden immer großes Interesse. Diese führen oft zu Fragen, Vergleichen zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur und manchmal sogar zur Verwunderung. In der Unterrichtspraxis im nichtzielsprachigen Ausland kommt man als Lehrende in der Regel eben nicht umhin, eine gewisse Trennung zwischen der eigenen und fremden Kultur zu machen. Denn im Fremdsprachenunterricht ergeben sich immer wieder Vergleiche, etwa worin die Unterschiede zwischen den Schulsystemen in der Ausgangs- und Zielkultur bestehen. Wegen der Bedeutung der Begrifflichkeiten ist es auch ganz natürlich und

¹⁰³ Götz, Klaus (2003): Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training. München - Mering: Rainer

¹⁰⁴ Majjala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main: Lang.

notwendig, die Hintergründe der Wörter vor dem Hintergrund der Ausgangskultur zu diskutieren. Die Lernenden bauen ja das Wissen meistens darauf auf, was sie schon wissen. Die Kritiker des interkulturellen Lernens möchten auch die These bestreiten, dass die Kommunikation über ‚kulturelle Grenzen‘ prinzipiell schwieriger sei als die Verständigung mit Angehörigen der ‚eigenen‘ Kultur (Altmayer 2006a: 45ff.)¹⁰⁵. Insbesondere setze eine Erweiterung des Horizonts nicht zwingend einen Auslandsbezug oder einen Auslandsaufenthalt voraus (Hansen 2000: 291)¹⁰⁶. Die Kritik ist insoweit berechtigt, als dass man interkulturelle Kontakte durchaus auch mit Menschen erleben kann, die (im eigenen Land) die eigene Sprache sprechen. Gleichzeitig muss jedoch gesehen werden, dass es hier um den Fremdsprachenunterricht und damit um eine besondere Situation geht. Von daher dürfte für Lernende, die eine Fremdsprache noch nicht so perfekt beherrschen, das Gespräch mit ausländischen Intellektuellen schwerer fallen als etwa mit einem Busfahrer, der die eigene Sprache spricht. Damit zeigt sich, dass der Horizont der Deutschlernenden gerade in Bezug auf ihre Sprach- und Kulturkenntnisse durchaus erweitert wird, wenn sie in die deutschsprachigen Länder fahren. Meines Erachtens spielt in diesem Aspekt die Sprache die entscheidende Rolle. Sicherlich kommen die Lernenden als Individuen zum Sprachunterricht, aber sie kommen auch dorthin, um eine neue Sprache zu lernen. Weil es kein Sprachenlernen ohne kulturellen Hintergrund geben kann, möchten sie auch wissen, in welcher Umgebung und wie sie die zu lernende Fremdsprache benutzen können. Und wie auch eigene Erfahrungen zeigen, möchten Lernende auch erfahren, wie man in Deutschland wohnt und was zu Weihnachten traditionell auf den Tisch kommt, und dies gilt auch für Österreich und die Schweiz. Konsequenterweise müssten Kritiker des interkulturellen Ansatzes eigentlich darüber nachdenken, die Antworten zu verweigern. Im Fremdsprachenunterricht ergibt sich interkulturelles Lernen nicht von selbst, sondern muss permanent und systematisch in alle Vermittlungskontexte des Unterrichts einbezogen und durch ein fundiertes pädagogisch-didaktisches

¹⁰⁵ Altmayer, Claus (2006a): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, 44-59.

¹⁰⁶ Hansen, Klaus P. (2000): Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, 289-306.

Bemühen entwickelt werden (Krumm, 1992)¹⁰⁷. In Anlehnung an die Arbeit von Bechtel (2003, 59-65)¹⁰⁸ werden folgende drei Phasen des interkulturellen Lernens vorgestellt:

1. Wahrnehmung des Eigenen:

Die erste Phase umfasst das Kennenlernen und die Bewusstmachung der eigenen Identität (Althaus, 1994)¹⁰⁹. Diesbezüglich soll im Deutschunterricht nach dem kulturellen Gepäck von Lernenden, d. h. nach ihrem Wissen, ihren Einstellungen und Wertvorstellungen gefragt werden, die in Beziehung zu dem Fremden gesetzt werden. Lernende sollen bei der Aufdeckung der eigenen Identität verstehen, dass ihre eigene Wahrnehmung durch soziokulturelle Determinanten und deren Zusammenspiel geprägt wird; demnach weist diese bestimmte gemeinsame Merkmale mit der Wahrnehmung anderer Mitglieder derselben Gesellschaft auf (Neuner, 1994)¹¹⁰. Damit Lernende das Eigene einer kritischen Reflexion unterziehen können, müssen sie zu ihm eine bestimmte Distanz einnehmen. Somit kann das Eigene verfremdet, problematisiert und relativiert werden. Auernheimer, Georg¹¹¹ geht davon aus, dass interkulturelles Lernen verschiedene Phasen durchläuft. Er verweist auf Leenen¹¹² die folgende Stufen im Prozess des interkulturellen Lernens ausmachen:

- 1) Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit
- 2) Identifikation fremdkultureller Muster, Dezentrierung

¹⁰⁷ Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

¹⁰⁸ Bechtel, Mark (2003) : Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem : eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr

¹⁰⁹ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

¹¹⁰ Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

¹¹¹ Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft

¹¹² Leenen, W. R. (2001): Interkulturelles Training. Anmerkungen zur Entstehung, Typologie und Methodik. Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. f. Z. N.-W. Landeszentrum, S. 9-24.

- 3) Identifikation eigener Kulturstandards, Einsicht in Auswirkungen auf die Kommunikation
- 4) erweitertes Deutungswissen über bestimmte Fremdkulturen
- 5) Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster
- 6) Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen (normative Flexibilität, etc.)
- 7) Aufbau interkultureller Beziehungen, konstruktiver Umgang mit interkulturellen Konflikten.

Die letzten beiden Stufen sind eher für Menschen erfahrbar, die über Erfahrungen über das Thema Migration verfügen. In interkulturellen Bildungsprogrammen im eigenen Land wird es selten so weit kommen. Von vielen Autoren, unter anderem von Auernheimer¹¹³, wird folgender Stufenplan für persönliche Zielsetzungen vorgeschlagen:

- 1) Zu Beginn geht es einfach um Offenheit, Neugier, Respekt, ehrliches Interesse und gegenseitige Anerkennung.
- 2) Im zweiten Schritt soll vor allem Sensibilisierung für strukturelle Diskriminierungen und Stereotypisierungstendenzen der Gesellschaft stattfinden sowie die eigenen Vorurteile reflektiert werden.
- 3) Nun soll erkannt werden, dass Verhalten und Handeln generell von Kultur beeinflusst wird. Es soll gelernt werden mit Angst umzugehen, eigenes Befremden einzugestehen.
- 4) Interkulturelles Verstehen und Kommunizieren soll in dieser Phase erreicht werden und zwar im Bewusstsein um Machtsymmetrien und Ungleichheiten.
- 5) Dialogfähigkeit Diese Stufen sind nicht eindeutig voneinander trennbar. Der Lernprozess ist eher fließend und es kann Verschiebungen und Asymmetrien geben. Interkulturelles Lernen ist nicht bis ins Detail planbar. Aus der Zielperspektive interkulturellen Lernens können Alltagserfahrungen „Rückschritte“ bewirken. Bei Erwachsenen ist es ein langsamer, stetiger Prozess und nicht innerhalb eines Monats in einem interkulturellen Lehrgang alle Deutungen und Einstellungen durch Neue ersetzt werden. Es findet viel eher eine allmähliche Auflockerung und Ergänzung

¹¹³ Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft

von Sichtweisen statt, die dann erst einmal zu einer Koexistenz mehrerer, manchmal sogar widersprüchlicher Ansichten führt. Der Wechsel zu einer neuen Perspektive und eine Umdeutung der alten Einstellungen kann allmählich, eventuell pädagogisch unterstützt, stattfinden. Je nach Alter einer Person sind die Möglichkeiten, Ziele, Prozesse und Prämissen interkulturellen Lernens unterschiedlich. Der Zeitpunkt des Einsatzes interkultureller pädagogischer Mittel ist entscheidend für Zielsetzung und Methodenwahl. Kinder sind zwar schon früh fähig, sich in andere hinein zu versetzen und zeigen meist hohe Empathiebereitschaft, allerdings verfügen sie noch nicht über die kognitive Struktur, ihr kulturelles System zu benennen. So Thomas (1999)¹¹⁴. Noch schwieriger fällt es ihnen, die kulturellen Normen und Lebenssituationen von Menschen eines anderen Systems zu verstehen. Erst ab einem Alter von etwa zwölf Jahren können sie sich bewusst in die Perspektive eines anderen sozialen Systems mit unterschiedlichen Normen und Werten versetzen. Entscheidend scheint mir bezüglich des Verständnisses von Vorurteilen und interkulturellen Schwierigkeiten. Vorurteile, soziale Kategorisierungen und Eigengruppenpräferenz sind bei Kindern schon im Alter von drei Jahren zu beobachten. Schmitt schließt daraus, dass dies aus einer menschlichen Veranlagung heraus passiert und emotional besetztes Urteilen schneller erfolgt und intuitiver ist als theoretisches Wissen. Werte der Offenheit und der Wunsch vorurteilsfrei zu sein, leiden darunter. Kinder sollten dementsprechend schon in frühem Alter mit Anderem und Unbekanntem in Berührung kommen, um den Umgang damit zu erlernen und später Fremdheit nicht als Bedrohung zu empfinden. Dabei geht es um den grundsätzlichen Kontakt mit Unterschiedlichkeit und mit Fremdem, und nicht darum, kulturelle Unterschiede zu klassifizieren. Die Pubertät ist eine entscheidende Entwicklungsphase, in der sich das Individuum von der Familie, dem bisherigen primären sozialen Umfeld, zu lösen beginnt und mehr sowie intensivere Kontakte außerhalb derselben sucht. Zu diesem Zeitpunkt wurden zwar schon die ersten Sozialisationsphasen durchlaufen und die Grundzüge der Identität geformt, allerdings werden die bisherigen Werte, Normen, Einstellungen und Ansichten in Frage gestellt. Bis dahin wurde fast alles aus dem nächsten Umfeld angenommen

¹¹⁴ Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, IMIS Beiträge, Heft 10/99, 91–190.

und gelernt. In der Pubertät wird es einer Prüfung unterzogen und es entwickelt sich „das Eigene“, das durch zahlreiche äußere Einflüsse geprägt wird. Während der Pubertät und Adoleszenz kann interkulturelles Lernen noch entscheidender, richtungsweisender und effektiver sein als im Erwachsenenalter. Allerdings ist es ein schwer zu beurteilender und schwer steuerbarer Prozess, da Jugendliche in dieser Phase aufgewühlt und verwirrt sind. Daher ist es besonders wichtig, keine schnellen Erfolge von Prozessen des interkulturellen Lernens zu erwarten, sondern diese kontinuierlich einzuleiten und die Personen in ihrer Entwicklung zu begleiten. Resultate und mögliche Erfolge lassen sich meist erst Jahre später erkennen. Je fortgeschrittener das Alter einer Person, desto verfestigter sind ihre Normen, Werte, Einstellungen, Stereotypen und Vorurteile, und desto schwieriger ist in vielen Fällen die Auflockerung. Zwar sind die Fähigkeiten für Objektivierung, Logik, Distanzierung von sich selbst, Kontrolle und Reflexion von Gefühlen ausgereifter, was wichtig ist für interkulturelles Lernen, dafür fällt es Erwachsenen schwieriger sich von Altbekanntem loszulösen. Das Einlassen auf Neues und das Annehmen von Neuem stoßen auf größeren inneren Widerstand. Es kommt häufiger zum Beschönigen von problematischen Situationen und zu versteckten Vorurteilen und Rassismen. Durch die gesteigerte Selbstsicherheit und mangelnde Reflexionsfähigkeit fehlt oft das Bewusstsein für die Grenzen der objektiven, emotionslosen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sicherheit, Bindung, Beziehung und Vertrauen sind für interkulturelles Lernen besonders im Kindesalter wichtig. Aber auch für Jugendliche ist Kontinuität und Sicherheit ein wesentlicher Faktor. Diese Rahmenbedingungen sind prinzipiell wichtig für den Erfolg interkulturellen Lernens. Schmerzhaftes, oder unangenehme Erfahrungen mit Unbekanntem oder Fremdem werden gespeichert und verarbeitet. Kann sich jedoch aus Fremdheit und Unterschiedlichkeit eine vertrauensvolle Beziehung entwickeln, so begünstigt dies Kontaktbereitschaft, Empathie, Akzeptanz, Respekt, Reflexion sowie das Vermögen und die Bereitschaft sich in andere Personen hinein zu versetzen. Thomas (1999)¹¹⁵. beschreibt interkulturelles Lernen wie folgt:

¹¹⁵ Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, IMIS Beiträge, Heft 10/99, 91–190.

Interkulturelles Lernen und Handeln zielen auf die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie Anerkennung und Wertschätzung kultureller Besonderheiten, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen und kulturelle Ähnlichkeit, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens. Abgebaut werden sollten durch interkulturelles Lernen und Handeln interkulturelle Informationsdefizite, Dominanz. Und Überlegenheitsintentionen, Bedrohungsängste, Vorurteile und destruktive nationale und kulturelle Stereotypisierungen, Fremdenfeindlichkeit. So Thomas (1999)¹¹⁶. Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen (Kulturstandards) erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt (Thomas, 1999). Interkulturelles Lernen vollzieht sich "in interkulturellen Überschneidungssituationen, es findet entweder in der direkten Erfahrung im Umgang mit Repräsentanten und Produkten der fremden Kultur statt oder es kann sich in Form vermittelter indirekter Erfahrungen vollziehen. So Thomas (1999)¹¹⁷. Interkulturelles Lernen kann sich über mehrere Stufen hin vollziehen.

1. Stufe: Interkulturelles Lernen im Sinne der Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur (Kultur- und Landeskunde).

¹¹⁶ Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, IMIS Beiträge, Heft 10/99, 91–190.

¹¹⁷ Ebd.

2. Stufe: Interkulturelles Lernen als Erfassung kulturfremder Orientierungssysteme (Normen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen u.a.), also zentraler Kulturstandards.

3. Stufe: Interkulturelles Lernen als Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata, so dass z.B. ein erfolgreiches Management einer kulturellen Überschneidungssituation möglich wird.

4. Stufe: Interkulturelles Lernen als eine generelle Fähigkeit zum Kultur-Lernen und Kultur-Verstehen, die sich z.B. darin zeigt, dass jemand über hochgradig generalisierbares Handlungswissen verfügt, das ihn in die Lage versetzt, sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden (Thomas, 1993, S. 382).

„Interkulturelles Lernen ist dann erfolgreich, wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht.“¹¹⁸ (Thomas, 1999).

Pauldrach (1992)¹¹⁹ nennt als Aspekte einer interkulturell verfahrenen Landeskunde, d.h. einer Landeskunde, die interkulturelles Lernen unterstützen will, die folgenden:

- Konfrontative Semantik: Dieses Verfahren geht von der Erkenntnis aus, dass sich der wirkliche Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man die hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit mit erarbeitet.

- Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Landeskunde um das Feld Alltagskultur und Leutekunde.

¹¹⁸ Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, IMIS Beiträge, Heft 10/99, 91–190.

¹¹⁹ Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 6, 4-15.

- Fremdperspektive: Neues, Fremdes wird zunächst fast ohne Ausnahme durch den Interpretationsfilter des Vertrauten gesehen, an dem das Andere gemessen wird. Fremdperspektive aufnehmen heißt also, diesen Interpretationsfilter, diesen Ausgangspunkt des Lernenden ernst zu nehmen (und damit auch seine Stereotype und Vorurteile).

- Rückbezüglichkeit des Blickes auf das Fremde: Die Arbeit am Verstehen der fremden Sprache und Kultur kann auch produktive Auswirkungen auf das Verständnis der eigenen Kultur haben.

Interkulturelle Landeskunde als einen eigenen Ansatz für Landeskunde Vermittlung zu sehen, wird jedoch auch kritisiert, so von Thimme (1995)¹²⁰. Interkulturelle Kompetenz ist für ihn ein (besonders wichtiges) übergeordnetes Lernziel auf der Lernzielebene der Haltungen, das andere, im kognitiven oder kommunikativen Bereich liegende Lernziele nicht ausschließt, sondern eng mit ihnen zusammenhängt. Insofern macht es für ihn keinen Sinn, es von anderen Lernzielen oder Lernzielebenen (wie Kenntnissen, Fertigkeiten etc.) abzugrenzen. Interkulturelle Landeskunde hat jedoch nicht nur Lernziele auf der Haltungsebene, wie im folgenden zu zeigen sein wird; auch Lernziele auf den anderen Lernzielebenen (wie Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten) werden neu interpretiert. Darüber hinaus sind Stoffauswahlkriterien sowie spezielle methodische Verfahren für interkulturelles Lernen durchaus vorhanden, so dass es berechtigt ist, von einer eigenständigen interkulturellen Landeskunde zu sprechen, die die verwendbaren Aspekte kognitiver oder kommunikativer landeskundlicher Ansätze gewissermaßen "aufhebt" und unter interkulturellen Vorzeichen weiterführt. Als übergeordnetes Lernziel eines am Fremdverstehen orientierten Landeskundeunterrichts wird in der Literatur die Transnationale Kommunikationsfähigkeit bzw. Interkulturelle Kompetenz genannt. Diese

¹²⁰ Thimme, Chr. (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. Deutsch als Fremdsprache 3, 131-137.

interkulturelle Kompetenz beinhaltet nach Schinschke (1995, S. 36 ff.)¹²¹ folgende Fähigkeiten (alle sind interdependent und nur zu Darstellungszwecken getrennt):

1. Die Fähigkeit, eigenkulturelle Konzepte zu reaktivieren, d.h. einerseits die Bewusstwerdung eigenkultureller Verstehensvoraussetzungen und andererseits das Verstehen der fremden Kultur aus der Sicht ihrer Angehörigen.

2. Die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur. Dies setzt ein Bewusstsein von möglichen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden voraus, nicht die Informiertheit über alle tatsächlichen Differenzen. (Schinschke, 1995, 38)¹²². Es setzt die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die Eigenständigkeit und Andersartigkeit der anderen Kultur zu akzeptieren und zu respektieren, wobei man auch mit sich und seiner kulturellen Herkunft identisch bleiben soll.

3. Die Fähigkeit, mit den aus verschiedenen Lebenswelten resultierenden Erwartungen und Verhaltensweisen umgehen und zwischen ihnen kommunikativ vermitteln zu können, d.h. ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen. Die angestrebten kommunikativen Fähigkeiten haben letztlich nicht mehr die Anpassung an fremde Kommunikationssituationen und kommunikative Muster im Blick, sondern die Fremdheit wird zum zentralen Aspekt für die Bestimmung kommunikativer Kompetenz gemacht ...: Es sollen jetzt gerade solche Fähigkeiten entwickelt werden, die einen offenen Umgang mit all den Problemen, die eine Kommunikation zwischen Partnern aus unterschiedlichen Kulturen birgt, ermöglichen. Aushandeln in diesem Sinn bedeutet, die Fremdheit - oder, konkret ausgedrückt, z.B. unterschiedliche Wertvorstellungen, unterschiedliche Verwendungen von universal gedachten Begriffen, unterschiedliche kommunikative Verhaltensweisen etc. - in der Kommunikation zu thematisieren und gemeinsam nach Wegen zum Umgang mit ihr zu suchen. (Schinschke, 1995, S. 39).

¹²¹ Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In Bredella, Christ (Hrsg.), Didaktik des Fremdverstehens (S. 36-50). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

¹²² Ebd.

3. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw. Empathie, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen. Dieses übergeordnete Lernziel wird von verschiedenen Autoren für eine lernerorientierte interkulturelle Landeskundedidaktik konkretisiert, so beispielsweise von Neuner, der folgende Lernziele (d.h. Ziele aus der Lernerperspektive) beschreibt (vgl. Neuner, 1994, 29-32)¹²³: Identitätsbewusstsein und Identitätsdarstellung: Die Lernenden erkennen, dass die eigene Wahrnehmung der Welt von den soziokulturellen Faktoren des eigenen Lebensbereiches geprägt ist. Es geht um das Bemerken der eigenen Brille, durch die die eigene und die fremde Welt gesehen und interpretiert wird. Das ist selbstverständlich nicht ein genuines Ziel des Fremdsprachenunterricht, aber es ist für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht ganz wesentlich, dass dieses Bewusstsein eigenkultureller Vorprägung entwickelt wird und dass deutlich wird, dass dadurch in ganz spezifischer Weise die Bilder von der fremden Welt (zusammengesetzt aus Wissens- und Erfahrungsfragmenten und eingefärbt durch Haltungen und Vor-Urteile) geprägt sind. Dieses Bewusstsein macht mich sensibel dafür, dass ich an der fremden Welt nicht alles gleich verstehen kann - und manches wohl nie - und dass ich mich der fremden Welt ohne diese eigene Brille der Vor-Einstellungen und Vor-Urteile gar nicht nähern kann... (Neuner, 1994, 30)¹²⁴. Rollendistanz, Das heißt Perspektivenwechsel, den Blick von der fremden auf die eigene Welt zu richten und damit die Erkenntnis zu gewinnen, dass das mir Vertraute für andere fremd sein kann; dass es andere Sichtweisen auf meine Welt geben kann als meine eigene Sichtweise. Ich bemerke, dass andere mich anders wahrnehmen, als ich mich selbst, dass es auch mir gegenüber Vor-Urteile gibt, die meine Welt verzerren. Ich lerne, dass die Vor-Urteile der anderen meiner Welt gegenüber genauso normal sind, wie meine eigenen Vor-Urteile der mir fremden Welt gegenüber. Empathie heißt, sich in

¹²³ Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

¹²⁴ Ebd.

die Positionen anderer hineinzusetzen; d.h., sich in die fremde Welt zu wagen, die anderen in ihren eigenen Kontexten verstehen zu lernen, die Normalität des Fremden (Neuner, 1994, 31)¹²⁵ zu erfassen. Bei Sprachkursen bzw. Sprachunterricht im Zielsprachenland ergeben sich daraus Konsequenzen: Lernorte müssen nach draußen, in die fremde Welt verlagert werden. Im Fremdsprachenunterricht außerhalb der zielsprachigen Umgebung erfolgt dieses Hinübergehen in die fremde Welt jedoch nie direkt, sondern vermittelt über Medien. Bei Kursen im Zielsprachenland unter anderem durch eigene Erfahrung, sonst aber vor allem über Medien wird auch das Bild der fremden Welt außerhalb des Unterrichts geprägt. So entstehen Bilder von der fremden Welt im Kopf der Lernenden, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Neuner sieht übrigens in diesen soziokulturellen Zwischenwelten im Kopf des Lernenden ein wichtiges Feld für die Erforschung landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner, 1994, 31)¹²⁶. Für Schinschke (1995, 45)¹²⁷ ist Empathie ein Teil der interkulturellen Kompetenz. Empathie scheint für sie einen möglichen Ausgangspunkt für die Verbindung von kommunikativer Kompetenz, landeskundlichem Wissen, affektiven Einstellungen und Voraussetzungen sowie tatsächlichen Verhaltensweisen im Hinblick auf eine bessere Völkerverständigung zu bilden. Die Förderung interkultureller Kompetenz geht jedoch ihrer Meinung nach über die Entwicklung empathischer Fähigkeiten hinaus. Sie umfasst z.B. die Entwicklung fremdsprachiger Kenntnisse, den Umgang mit Verunsicherung in einem fremdkulturellen Kontext und in einer fremden Sprache, die Fähigkeit zum Umgang mit Informationen aus der fremden und über die fremde Kultur sowie die tatsächliche Umsetzung der Fähigkeit zur Empathie in konkreten Begegnungssituationen. Die Kenntnis der fremden Kultur ist für Schinschke eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung empathischer Fähigkeiten. Dabei muss einerseits von den Einstellungen und Verstehensvoraussetzungen der Lerner ausgegangen werden, andererseits muss man

¹²⁵ Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In Bredella, Christ (Hrsg.), Didaktik des Fremdverstehens (S. 36-50). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

nach methodischen Wegen suchen, die die Lerner auch affektiv ansprechen und dazu beitragen, ihre Einstellungen, Vorurteile, Sympathien, Antipathien, Interessen, Verhaltensintentionen usw. bewusst zu machen und den Umgang damit zu üben. Ambiguitätstoleranz bezieht sich auf die Fähigkeit, widersprüchliche Erfahrungen auszuhalten, bedeutet für interkulturelles Lernen, das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, was Angst macht, sondern als etwas, das für die anderen "normal" ist. Das setzt Selbstwahrnehmung (Selbst-Bewusstsein) voraus und verlangt nach der Schaffung von Gelegenheiten, sich der fremden Welt in einem "geschützten" Raum im Rahmen des Unterrichts zu nähern: Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Entfaltung der Fähigkeit, über die Wahrnehmungen des Fremden zu reden, der Fähigkeit, die Bedeutung dessen, was man wahrnimmt, für sich selbst auszuhandeln. In diesem Aushandlungsprozess gewinnt besonders im Landeskundeunterricht das Gespräch in der Muttersprache, die Diskussion über die fremde Welt, über Wahrnehmungsweisen und Verstehensbarrieren, einen neuen Stellenwert gegenüber einer didaktischen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts, die die Muttersprache ganz aus dem Unterricht verbannen wollte. So (Neuner, 1994, 32)¹²⁸. Zur Stoffauswahl ist zu sagen, dass landeskundliches Lernen exemplarisches Lernen ist, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt. Das ist eine Absage an ein umfassendes Landesbild im Sinne des kognitiven Ansatzes und ein Plädoyer für eine exemplarische Auswahl von Inhalten, die Raum lässt für Kompetenzentwicklung (Kompetenzen im Umgang mit dem Fremden) und Entwicklung von Haltungen und Einstellungen. Zugespitzt formuliert könnte man sagen: Wesentlich sind nicht so sehr die Inhalte selbst, sondern die Tatsache, dass mit Hilfe dieser Inhalte Haltungen und Einstellungen beim Lernenden entwickelt werden und dass mit diesen Inhalten die Entfaltung von Fähigkeiten möglich wird. Der folgende Vorschlag für eine Stoffauswahlstrategie ist für mich ein überzeugender Vorschlag. Er geht davon aus, dass sich landeskundliche Inhalte nach drei Ebenen strukturieren lassen:

¹²⁸ Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

1. Die Ebene der isolierten Fakten und sachlichen Daten über ein Land (Zahlen, Statistik);
2. die Ebene der konkreten Situationen, Verhaltensweisen, Einstellungen, (kommunikativen) Strukturen von Individuen und/oder Gruppen (der konkrete Fall);
3. die Ebene des Systems, d.h. der gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Muster (System; Ideologie) (nach Bischof/Borchard, 1987)¹²⁹.

Grundsätzlich spielen auch für interkulturelles Lernen alle Methoden kommunikativen Fremdsprachenunterrichts eine Rolle, da dieses in den Fremdsprachenunterricht integriert ist. Einige spezielle methodische Zugangsweisen, die zum Erreichen interkultureller Lernziele dienen können, hat Krumm¹³⁰ wie folgt zusammengefasst:

„Gezieltes Wahrnehmungstraining und Sensibilisierung für eigenkulturelle Prägungen (Lehrwerke 'Sichtwechsel', 'Sprachbrücke'); Bewusste Konfrontation/ Bewusster Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder ...;Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen ...; Kulturkontrastive Erfahrungen sammeln: eigene Erfahrungsberichte, ...;Vorwissen aktivieren: Assoziogramme ...; Recherchen“ (Krumm, 1992, 19)¹³¹.

Für die landeskundliche Arbeit halte ich auch die folgenden methodischen Zugangsweisen für wichtig, die die von Krumm genannten ergänzen, aber hier aus Platzgründen nur genannt werden können:

- Integrative Formen der Arbeit am landeskundlichen Thema - Arbeit mit Problemfeldern;

¹²⁹ Bischof, M., & Borchard, B. (1987). Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare. München: Goethe-Institut, Referat 52 (Externe Fortbildung).

¹³⁰ Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

¹³¹ Ebd.

- Anschauliche, lernerorientierte Erarbeitung landeskundlicher Sachverhalte unter Beachtung der Bilder im Kopf der Lerner, d.h. der Stereotype, die die Lerner mitbringen;
- Vergleich als Methode;
- Fragen als Methode;
- Nutzung von Formen und Methoden handlungsorientierten Unterrichts (Projektunterricht; themenorientierter Unterricht);
- Arbeit an und mit literarischen Texten.

Im bis hierher Dargestellten ist die Bedeutung von Landeskunde für eine kommunikativen DaF-Unterricht deutlich geworden. Darum sollte auch die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Landeskunde in der Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Zweitsprache bzw. in der Magisterausbildung für Deutsch als Fremdsprache keiner weiteren Begründung bedürfen.

Problematiken interkulturellen Lernens und Lehrens

Oftmals wird von interkulturellem Lernen alles erwartet und dies soll möglichst schnell erreicht werden. Daraus resultiert, dass viele Bemühungen zu Enttäuschungen führen, da die Ziele und Erwartungen zu hoch gesteckt werden und Lernende wie Lehrende überfordert sind.

Bei interkulturellem Lernen handelt es sich nicht um einen Akt der Wohltätigkeit. Es geschieht auch nicht aus Mitleid. Letzten Endes geht es um das allgemeine Interesse an Chancengleichheit, friedlichen Zusammenlebens und an gesellschaftlichem Zusammenhalt. Trotzdem sind die (unbewussten) Beweggründe von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft oft Mitleid und das Bedürfnis, Gutes zu tun und zu helfen. Schmitt sieht Mitleid und Mildtätigkeit als moralisch verfeinerte Diskriminierung. Das kann durchaus zum Problem werden, denn die asymmetrische Beziehung zwischen den Gruppen wird dabei meist verdeckt und durch die Wahrnehmung der einen als Helfer und der anderen als „Hilfsbedürftigen“ kommt es zu belastenden Spannungen in den Beziehungen. Novy, Andreas¹³² nennt das Paternalismus und

¹³² Novy, Andreas (2003) : Otro mundo es posible / Andreas Novy. Trad. de Jaime Mühlrad .

kritisiert diese Haltung, die auch im Entwicklungsdiskurs seit seiner Entstehung zu finden ist. vgl. Novy (2003)¹³³. Die Wissenden übernehmen die Verantwortung dafür, die Fähigkeiten der Unwissenden zu entwickeln. Dieses Phänomen, das oft als Solidarität missverstanden wird, ist eine Art der Bevormundung, die eine gleichberechtigte Beziehung unmöglich macht, selbst wenn sie das Gegenteil behauptet. Der Anspruch der Reichen, den Armen helfen zu wollen, beruhigt ihr Gewissen. Er befähigt die Armen aber nicht, ihr Leben selbst zu gestalten, da die Strukturen der Beziehung nicht verändert werden. In allen Bereichen, in denen interkulturell gearbeitet wird, ist die Gefahr der Kulturalisierung und der daraus resultierenden Polarisierung groß, da Mensch sich explizit auf Kulturbegriffe beruft und Fragen der Religion, Nationalität und ethnischer Zugehörigkeit thematisiert. Mensch muss daher darauf achten, mögliche Konflikte frühzeitig zu erkennen um gegenzusteuern und vorzubeugen. Bei interkulturellem Lernen und interkulturellen Trainings muss darauf geachtet werden, dass der Kulturalismus nicht weiter unterstützt wird und Vorurteile auf höherem Niveau stabilisiert und verankert werden. Es geht darum, Wahrnehmungs-, Interaktions- und Interpretationsfallen sichtbar zu machen. Kulturelle Differenzen dürfen weder gelehnet, noch überbetont werden. Die Perspektive lässt sich sowohl auf Gemeinsamkeiten, wie auch auf Unterschiede legen und liegt im Ermessen des Betrachters.

Die Verwendung des Begriffs Interkulturalität erfordert ein Bewusstsein für die Gefahr, die statische und abgeschlossene Rezeption von Kultur und kultureller Zugehörigkeit womöglich zu verfestigen. Die Stärke der interkulturellen Arbeit liegt im Aushandeln von Interessen zwischen verschiedenen Gruppen. Reflexivität ist eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Arbeiten. Mit ihrer Hilfe können beabsichtigte und unbeabsichtigte Entwicklungen wahrgenommen und rechtzeitig darauf reagiert werden. Bei keinem der hier dargestellten Ansätze geht es darum, kollektive Identitäten zu eliminieren. Ihre wichtige Rolle für Individuum wie Gesellschaft darf nicht übersehen werden. Die Vertreter dieser Ansätze verfolgen doch das Ziel, sie in ihrer Ausschließlichkeit aufzuweichen. Sie betonen, dass es sich dabei um soziokulturelle Konstrukte handelt. Daher gibt es für die Entwicklung von Identität und Kultur verschiedene Möglichkeiten. Keine ist richtig oder falsch. Die

¹³³ Novy, Andreas (2003) : *Otro mundo es posible* / Andreas Novy. Trad. de Jaime Mühlrad .

Vielfalt soll als Chance verstanden werden. Darauf zielt vor allem der interkulturelle Ansatz ab: Durch Verständnis und Empathie soll mit Heterogenität umgegangen werden können, sodass darin Möglichkeiten für die menschliche Entwicklung gesehen werden. Bei globalem Lernen ist das ähnlich. Hier kommt hinzu, dass die Wandelbarkeit von Weltbildern und Identitäten stark hervorgehoben werden, ebenso wie die Zusammenfügung der verschiedensten Entwürfe im Bewusstsein um die eine, gemeinsame Welt. Globales Lernen verfolgt das Ziel, jene Dialektik von Identität zu vermitteln, die sich auszeichnet durch die Wandelbarkeit von Weltbildern und Identitäten auf der einen Seite, und ihre Kontinuität und Tradition auf der anderen Seite.

1.2.2 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff interkulturell besteht aus zwei Wörtern: inter (lat. zwischen, unter) und kulturell. Das Adjektiv interkulturell erscheint am Ende der 1970er Jahre in Verbindung mit den Ausdrücken Erziehung und Lernen im Begriffsinventar der Erziehungswissenschaften bzw. der Ausländer- und Migrantendidaktik (Krumm, 1998)¹³⁴. Seit den 1980er Jahren wird das Wort interkulturell auch in den Kontexten benutzt, die mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängen. Der Ausdruck Kompetenz wird im weiteren Sinne als eine Bezeichnung für „Sachverhalt, Fähigkeit, Zuständigkeit“ gebraucht. Im engeren Sinne bezeichnet er die Fähigkeit eines Menschen, bestimmten Anforderungen gewachsen zu sein. In Bezug auf die Auffassung des Kulturbegriffs wurden in der Fremdsprachendidaktik verschiedene Ansätze erarbeitet, die interkulturelle Kompetenz terminologisch eingrenzen (vgl. Krumm, 1998). Bei der Begriffsbestimmung Kultur stütze ich mich auf den anthropologischen Kulturbegriff von Thomas (1993, 380). Kultur ist

„ [...] ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen,

¹³⁴ Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 25, 5, 523-544.

Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.¹³⁵

Interkulturelle Kompetenz wird definiert als das Vermögen:

„[...] mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen.“ (Lüsebrink, 2005, 9)¹³⁶.

Nach Thomas (1993)¹³⁷ besteht interkulturelle Kompetenz aus den folgenden Komponenten:

- „affektive Komponenten“. Diese beziehen sich auf die Entwicklung von Empathie, kritischer Toleranz, Verständnis gegenüber Mitgliedern anderer Kulturen sowie auf die Bereitschaft, die Perspektive des Anderen zu übernehmen;
- „kulturspezifisches Wissen“. Dieses umfasst Wissen über die fremde und eigene Kultur bzw. Kulturstandards;
- „allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation/interkulturelle Kommunikationsbewusstheit“. Letzteres impliziert z. B. Wissen über die kulturelle Determinierung des eigenen Denkens und Handelns, über kommunikative Stile und Stereotypenbildung.

Das moderne Lehren und Lernen von Fremdsprachen soll interkulturell sein. Daher wird die Erreichung von interkultureller Kompetenz zum übergeordneten Lernziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben (Krumm, 1998,

¹³⁵ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

¹³⁶ Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

¹³⁷ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

141)¹³⁸. Zu den Lernzielen interkultureller Kompetenz zählt laut Reckwitz, Andreas (2001)¹³⁹ Folgendes:

- > „Kenntnisse der kulturellen Codes, des Selbstimage der eigenen Kultur;
- > Wissen um das ‚fremde Heterostereotyp‘, d.h. wie sich Mitglieder einer anderen Kultur selber subjektiv einschätzen; Wissen um konventionelle Stereotype, welche die Wahrnehmung der anderen Kultur steuern und vorprägen;
- > Wissen um konventionelle Stereotype, welche das Bild des eigenen Lands in der anderen Kultur prägen;
- > Wissen um die heterogene Struktur der eigenen und fremden Kultur, um Teil-, Sub- und Alternativkulturen;
- > keine blinde Übernahme der kulturellen Standards der anderen Kultur: ‚Eine zu starke mimicry wird in der Regel sogar als unangenehm empfunden.‘;
- > Rückgriff auf in der eigenen Kultur erworbene Kommunikationsstrategien;
- > die Fähigkeit, kulturelle Barrieren ‚bewusst und kompetent zu überschreiten‘
- > der Unterricht kann Situationen modellartig schaffen, identifizieren oder vorstellen, welche interkulturelle Konfliktelemente in sich tragen.“

Der Deutschunterricht richtet sich darauf aus, Deutschlernende als „intercultural speaker“ auf interkulturelle Kommunikation vorzubereiten (Krumm, 1998, 141). Der „intercultural speaker“ zeichnet sich durch ein offenes, sensibilisiertes und unvoreingenommenes Verhalten dem Fremden gegenüber aus. Darüber hinaus verfügt er über die Fähigkeit, ohne ethnozentrische Haltungen unterschiedliche Wertvorstellungen und soziale Erscheinungen anderer Kulturen wahrzunehmen und zu interpretieren sowie Missverständnisse in interkultureller Kommunikation zu überwinden (Krumm, 1998). Die Erreichung von interkultureller Kompetenz zeigt sich als kein Privileg des Deutschunterrichts, sondern als eine übergreifende Erziehungsaufgabe. Insofern kann sich der Einzelne interkulturelle Kompetenz z. B. durch Geschichte, Literatur, Medien oder Auslandsaufenthalte aneignen. Unter

¹³⁸ Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 25, 5, 523-544.

¹³⁹ Reckwitz, Andreas (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. Berliner Journal für Soziologie 2: S. 179–200.

interkultureller Kompetenz ist eine Orientierung zu verstehen, die sich durch die Anerkennung unterschiedlicher Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und ihrer verschiedenen Kommunikations- und Repräsentationsformen in einer Gesellschaft auszeichnet. Prinzipielle gegenseitige Anerkennung macht es möglich, dass Gruppen und Individuen ihre Bedürfnisse und Interessen ausdrücken und für sie eintreten können. Außerdem ermöglicht diese Haltung eine selbstreflexive Perspektive auf eigene Kulturstandards. Es muss ein Verhältnis der Gleichberechtigung angestrebt werden, welches es zulässt, das Verhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten zu thematisieren und im Zuge dessen Definitionsmacht und Ungleichverteilung von Ressourcen ins Blickfeld zu rücken.

Interkulturelle Beziehungen sind fast durchwegs durch Machtasymmetrie, Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle gekennzeichnet. Interkulturelle Orientierung und Arbeit konzentrieren sich darauf, alle Individuen und Gruppen an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. Sie stellen ihre Selbstbefähigung in den Mittelpunkt. Es soll nicht nur darum gehen, Menschen in bestehende soziale Zusammenhänge einzugliedern. Vielmehr ist Unterstützung für Eigeninitiative bereitzustellen, sodass sich jede/ r selbst Zusammenhänge und Situationen schaffen kann, in denen er/ sie aufgrund seiner/ ihrer Ressourcen handlungsfähig sind.

Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit sind, neben gesellschaftlichem Zusammenhalt und Zugehörigkeit, die Hauptziele interkultureller Arbeit. Sie erkennt lebensweltliche Differenzen an und bemüht sich, Übersetzungsarbeit zwischen verschiedenen kulturell geprägten Orientierungssystemen zu leisten. Kulturelle, nationale und religiöse Faktoren werden nur als einige mögliche Gründe für Unterschiedlichkeit, Probleme und Konflikte gesehen nebst vielen anderen. Vielfalt und Differenz wird als etwas Positives wahrgenommen und als Ressource einer Gesellschaft verstanden. Die Thematisierung von Unterschiedlichkeit und Fremdheit gesellschaftlicher Gruppen und Menschen soll zwar bewusst ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, gleichzeitig soll dieses Anderssein nicht zu stark betont werden, um Vorurteile und Ausgrenzung nicht zu fördern. So Popp (2004 S.

33.)¹⁴⁰. Menschen, die im interkulturellen Zusammenleben, Arbeiten und Lernen eine tragende und leitende Rolle spielen wollen, sollten im Zuge ihrer Ausbildung einen Prozess der interkulturellen Sozialisation durchmachen. Dieser kann im Rahmen der Thematisierung im Unterricht stattfinden. Optimal wäre es aber Auslandserfahrung zu sammeln. Persönliche Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Herkunft ist in Wirklichkeit die einzige Chance, interkulturelle Situationen durch Erleben und Erfahren tatsächlich einschätzen zu lernen und mit ihnen umgehen zu können. Das ist auch im Heimatland möglich. Allerdings ist das Wissen um die Situation in der Fremde zu sein und zu leben eine wichtige Komponente, um die Fähigkeit zur Empathie mit Menschen zu entwickeln, die über einen Migrationshintergrund verfügen. Sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen ist nur begrenzt möglich. Ähnliche Erfahrungen hingegen fördern gegenseitiges Verständnis. Das Lernen von Fremdsprachen wird als Möglichkeit gesehen, um interkulturelle Kompetenzen zu fördern:

„Für Personen, die nicht aus einer Familie mit Migrationshintergrund kommen und sich „interkulturelle Kompetenz“ aneignen möchten, ist es durchaus ratsam, die eine oder andere Fremdsprache zu lernen. Sprachkenntnisse erleichtern die Empathie.“¹⁴¹

Zwar erfasst die Aneignung einer Fremdsprache grundsätzlich einen interkulturellen Lernprozess, doch je unterschiedlicher die kulturellen Ursprünge zweier Sprachen sind, desto größer ist die intellektuelle Herausforderung und desto intensiver ist die Auseinandersetzung mit der Beziehung von Eigenem und Fremdem. Durch extremere Perspektivwechsel ist ein gesteigerter, interkultureller Lerneffekt zu erwarten. Daher sollte nicht nur an Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch gedacht werden. Obwohl diese Sprachkurse überall angeboten werden, ist in Österreich der alltägliche Kontakt mit Menschen dieser Muttersprachen weniger wahrscheinlich als mit Personen, die zum Beispiel Jugoslawisch, Türkisch oder Serbokroatisch sprechen. Anzunehmen ist auch, dass die kulturellen und

¹⁴⁰ Popp, Friedrich (2004) : Anmerkungen zur „Interkulturellen Kompetenz“ In: Jehle, Bernhard/ Kammerer, Bernd/ Unbehau, Horst(Hrsg.) (2004) : Migration – Integration - Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Emwe - Verlag Nürnberg, S. 47 - 79

¹⁴¹ Ebd.

sozioökonomischen Unterschiede zwischen Menschen aus Österreich und der Türkei größer sind, als zwischen Österreicher und Franzosen. Daher können die Kommunikation und das Zusammenleben schwieriger sein. Davon ausgehend scheint es für das Zusammenleben und den Zusammenhalt in der Gesellschaft sinnvoll, nicht nur die etablierten Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) anzubieten, sondern verstärkt die Sprachen der zugewanderten Bevölkerungsgruppen. Tenning, Reinhard (1999)¹⁴² versucht, die Diskussionen rund um das Thema zusammenzufassen und definiert interkulturelle Kompetenz wie folgt:

„Interkulturelle Kompetenz ist ein komplexes Bündel von Kompetenzen, das Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ermöglicht. Interkulturelle Kompetenz umfasst ein Repertoire an kognitivem Wissen und individuellen, persönlichen Fähigkeiten. Interkulturelle Kompetenz bedeutet dieses Bündel von Teilkompetenzen in unterschiedlichem kulturellem Kontext situationsgerecht und professionell einzusetzen und mit ethischen Reflexionen verknüpfen zu können“¹⁴³.

Interessenskonflikte und politische Diskussionspunkte wird es immer geben und entscheidend ist, wie mit diesen Situationen umgegangen wird, wie Aushandlungsversuche gestaltet und wie Lösungen gefunden werden können, die für alle Beteiligten akzeptabel sind. Das Forschungsfeld der interkulturellen Kommunikation wurde aus wirtschaftlichen Interessen für die internationale Zusammenarbeit interessant. Interkulturelle Kommunikation ist im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen etwas Alltägliches. Allerdings sind sich die wenigsten dessen bewusst und vergessen, dass es auch bei Gebrauch derselben Sprache zu Missverständnissen kommen kann. Diese sind nicht zwangsläufig auf schlechte Sprachkenntnisse Einzelner zurückzuführen, sondern auf unterschiedliche Interpretationen der Kommunikationsebenen. Im folgenden Abschnitt werden Forschungsansätze der interkulturellen Kommunikation

¹⁴² Tenning, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenz“. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 65-83.

¹⁴³ Ebd.

vorgestellt, die Komplexität von Kommunikationsprozessen umrissen und die besondere Herausforderung der interkulturellen Verständigung verdeutlicht. Interkulturelle Kompetenz ist nicht nur im Berufsleben im Zuge der Globalisierung eine der wichtigsten fachlichen Qualifikationen geworden. Wie auch der Kulturbegriff, ist auch Interkulturelle Kompetenz oder Handlungskompetenz nicht eindeutig definiert. Dies hängt auch von der jeweiligen Forschungsrichtung und Betrachtungsweise ab. Im Allgemeinen lässt sich Interkulturelle Kompetenz als das Maß an Effektivität bezüglich der Erreichung des Handlungsziels sowie einer Angemessenheit der Handlung bezüglich kultureller Erwartungen der Interaktionspartner in kulturellen Überschneidungssituationen beschreiben. So (Thomas 1993)¹⁴⁴. Einfacher gesagt: Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit sich in andere Sichtweisen hineinversetzen und diese akzeptieren zu können. Für die folgende Untersuchung zur Steigerung der Interkulturellen Kompetenz durch Kulturassimilatoren ist die handlungs- und lernpsychologische Definition von Thomas (1993) hervorzuheben. Diese beschreibt Interkulturelle Kompetenz als die:

„Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen.“

Des Weiteren sieht Thomas dies als wechselseitige Anpassung. Interkulturelle Kompetenz wird außerdem in lerntheoretischen Bereichen mehrdimensional, als eine Summe vieler verschiedener Teilkompetenzen angesehen. Nach Thomas, A. (1993)¹⁴⁵ zählen zu Interkultureller Kompetenz die affektive, kognitive und pragmatisch-kommunikative oder verhaltensorientierte Teilkompetenz. Die affektive Teilkompetenz beschreibt hierbei Interesse, Aufgeschlossenheit sowie Empathie und Fremdverstehen; Selbstreflexivität und kulturtheoretisches Wissen gehören zur kognitiven Teilkompetenz. Die pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur korrekten Anwendung geeigneter kommunikativer Muster und wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien. Der Erwerb von

¹⁴⁴ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

¹⁴⁵ Ebd.

Interkultureller Kompetenz ist ein lebenslanger komplexer Lernprozess, welcher durch kulturelle Begegnungen und den daraus resultierenden Erfahrungen beschleunigt und bereichert werden kann (vgl. Bolten 2001: 72)¹⁴⁶. Kompetenz allgemein ist eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Der Begriff der "interkulturellen Kompetenz" wird seit Jahrzehnten mit den unterschiedlichsten Terminologien verbunden. Je nach Schwerpunktsetzung auf Kommunikations- oder Handlungsaspekte, werden mehr die kommunikativen und kognitiven oder die interaktiven Komponenten interkultureller Kompetenz betont. Eine Person zeigt nach einer gängigen Definition dann interkulturelle Kompetenz, wenn sie in der Lage ist, in der interkulturellen Begegnung angemessen Kontakt aufzunehmen, die Rahmenbedingungen für eine für beide Seiten befriedigende Verständigung auszuhandeln und sich mit dem Betreffenden effektiv auszutauschen. Zur interkulturellen Kompetenz gehört also das konkrete (kulturspezifische) Wissen über andere, aber auch Bewusstsein für die eigene Kultur und deren Relativität sowie die grundsätzliche Wertschätzung der Werte, Anschauungen und Verhaltensweisen des Gegenübers (vgl. Deardorff 2004)¹⁴⁷. Sie ist das Resultat eines Lern- und Entwicklungsprozesses, der auf mehreren Ebenen relevant wird:

1. Kenntnisse (knowledge),
2. Verhaltensweisen (skills),
3. Bewusstheit (awareness),
4. Einstellungen (attitudes),
5. fremdsprachliche Kompetenzen (language proficiency).

Lernerfolge auf allen fünf Ebenen sollen, zusammengenommen, zu effektiver und angemessener interkultureller Interaktion führen. In den externen Kriterien

¹⁴⁶ Bolten, Jürgen (2001) : Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: LZT Bogner, Alexander

¹⁴⁷ Deardorff, Darla K. (2004): In Search of Intercultural Competence. NAFSA News, Internationalization, Spring 2004:13–15. http://www.nafsa.org/File/in_search_of_intercultural.pdf (Aufruf: 9.1.2015).

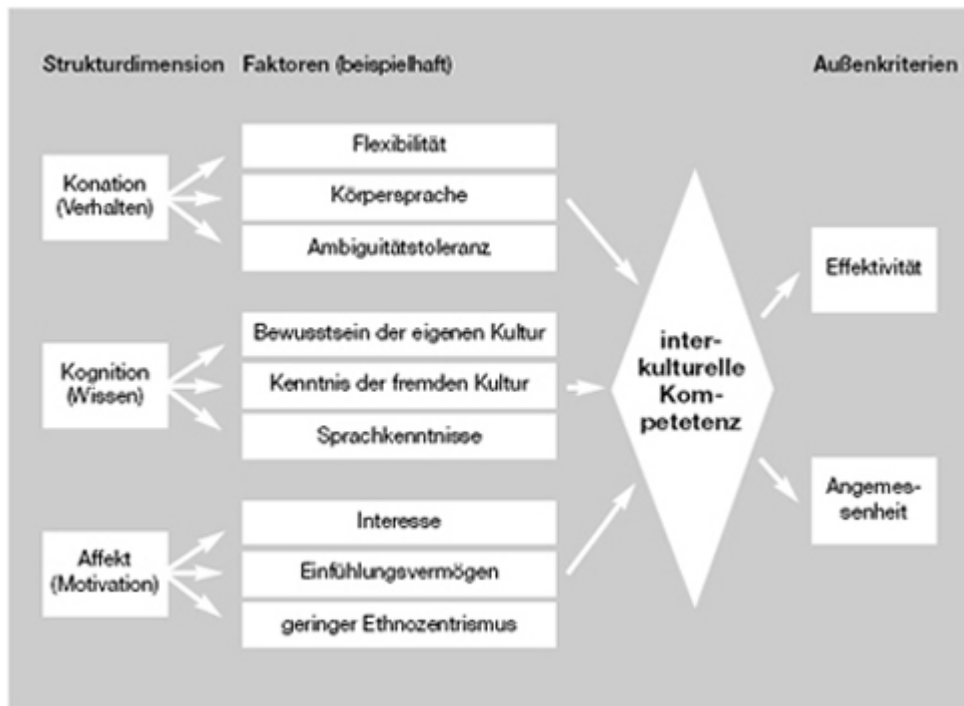
Effektivität (bezeichnet das Erreichen der Interaktionsziele des Akteurs) und Angemessenheit (bezeichnet die Achtung der Ziele des Gegenübers sowie dessen soziokulturelle Normen) soll auch der Schlüssel für die Messbarkeit von interkultureller Kompetenz liegen (vgl. Müller/Gelbrich 2001: 247 f.)¹⁴⁸. Interkulturelle Handlungskompetenz ist ein Schlüsselfaktor zu nachhaltigem Projekterfolg. Interkulturell kompetente Personen in der internationalen Zusammenarbeit sollen fähig sein, die beteiligten Kulturen so zu verstehen, dass sich eine für alle Beteiligten zufrieden stellende und angenehme Zusammenarbeit entwickeln kann, damit die vorhandene Diversität optimal für die Erreichung gemeinsamer Ziele genutzt werden kann. Dabei wird vorausgesetzt, dass Wissen, soziale und kulturelle Sensibilität sowie ein erweitertes Handlungsrepertoire in drei Zielkontexten umgesetzt werden können: der eigenen Kultur, der oder den spezifischen Partnerkulturen und im interkulturellen Feld, also dort, wo, wie z. B. in internationalen Teams, keine vorgegebenen Standards per se dominieren und es um das Aushandeln angemessener und effizienter gemeinsamer Orientierungen geht. So (Hüsken 2003)¹⁴⁹. Strittig ist die Frage, ob interkulturelle Kompetenz nur in Bezug auf bestimmte Kulturen erreichbar, also kulturspezifisch ist, oder als allgemeine Fähigkeit ("cultural awareness") erlernt werden kann. Dies hat z. B. Auswirkungen auf die Form und Ausgestaltung. Darüber hinaus besetzen die unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Interkultureller Kompetenz befassen (vor allem Psychologie, Erziehungswissenschaften, Politologie, Soziolinguistik, Ethnologie; Wirtschaftswissenschaften) den Begriff mit jeweils eigenen, teilweise sich ausschließenden Konnotationen, und haben zudem nur wenig interdisziplinäre Schnittstellen. Es gibt bis heute keine Einigkeit in der Identifikation spezifischer Komponenten des Konzepts und kaum Methoden zur Darstellung oder "Messung" interkultureller Kompetenz. So Deardorff (2004)¹⁵⁰.

¹⁴⁸ Müller, Stefan und Gelbrich, Katja (2001): Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte. Status Quo und Perspektiven der Forschung. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 53 (Mai), S. 246–271.

¹⁴⁹ Hüsken, Thomas (2003): Der Stamm der Experten. Chancen und Probleme der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Managements in der deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. Sozialanthropologische Arbeitspapiere 97. <http://web.fu-berlin.de/ethnologie/saap/saap97.pdf> (Aufruf: Okt. 2014).

¹⁵⁰ Deardorff, Darla K. (2004): In Search of Intercultural Competence. NAFSA News, Internationalization, Spring 2004:13–15. http://www.nafsa.org/File/in_search_of_intercultural.pdf (Aufruf: 9.1.2015).

Abb. 6: Interkultureller Dialog



Quelle: Zülch, Martin (2004): McWorld oder Multikulti. Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung. In: Günther Vedder (Hg.): Diversity Management und Interkulturalität. Mering: Rainer Hampp, S. 3–78.

Faktoren, Strukturdimensionen und Außenkriterien, die interkulturelle Trainings beeinflussen (Zülch 2004: 23)¹⁵¹. Es gibt unterschiedliche Denk- und Forschungsansätze, die sich mit der interkulturellen Kommunikation auseinandersetzen. Die zwei Hauptströmungen sind die internationale Austauschforschung und die Migrationsforschung. Erstere beschäftigt sich mit interkultureller Zusammenarbeit, globalem Management, Kulturgrammatik und mit Typisierungen von Kulturen. Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der versucht, Tabellen, Richtlinien und Kulturstandards für Länder zu erstellen, mit deren Hilfe sich internationales Personal (Wissenschaftler, Wirtschaftsmanager, Soldat, Studierende, etc.) orientieren kann. Unbestreitbar ist, dass die Vorbereitung auf einen Auslandseinsatz, etwa in Form von Wissenserweiterung bezüglich Geschichte, Geografie, Politik und Wirtschaft, oder durch die Kenntnis von Erfahrungsberichten und Bildern, die es von der Zielkultur gibt, von großem Nutzen ist. Problematisch bei diesem Ansatz ist allerdings, dass er bei undifferenzierter Vermittlung

¹⁵¹ Zülch, Martin (2004): McWorld oder Multikulti. Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung. In: Günther Vedder (Hg.): Diversity Management und Interkulturalität. Mering: Rainer Hampp, S. 3–78.

schemenhafte und starre Vorstellungen von anderen Kulturen vermittelt, und die Personen nicht auf die emotionale und sozial-aktive Ebene der Auslandserfahrung vorbereiten kann. Außerdem wird dieser Form der interkulturellen Kompetenz vorgeworfen, „bewusst in einen affirmativen Machtdiskurs‘ eingebettet zu sein, wenn es um „den reibungslosen Ablauf der Profitmaximierung‘ in Asien, Afrika oder Südamerika, um internationale Firmenzusammenschlüsse oder um die ,Vorbereitung von Bundeswehreinheiten. Auch ist der Forschungsansatz eher auf eine internationale Elitegruppe beschränkt, und weniger auf die Mehrheit der Migrationsbewegungen ausgerichtet, die vor allem durch Armut motiviert sind und für die interkulturelle Trainings als Vorbereitung gar keine Möglichkeit darstellen. Auch Veränderungen im Bezug auf Werte, Identität und Lebensstandard werden hier kaum beachtet. In der Migrationsforschung, der interkulturellen Pädagogik und ähnlichen Ansätzen hingegen, geht es um Migrationsbewegungen mit verschiedensten Auslösern und Zielen, wobei die Analyse der Interaktion von Individuen in unterschiedlichen Lebenssituationen und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander im Vordergrund steht. Während Begrifflichkeiten von multi- bis transkulturell eine große Rolle spielen, geht es vor allem um Ungleichheiten und Machtbeziehungen zwischen Individuen und Gruppen. Anstatt auf Kategorien abzielen, soll die Fähigkeit entwickelt werden, sich in verschiedene Lebensentwürfe emotional hineinversetzen zu können, ohne davon überwältigt oder irritiert zu werden und eine neue Ebene der Kommunikation und des Gemeinsamen zu finden. Die interkulturellen Zweige, wie die Migrationsforschung und die Rassismusforschung haben einen sozialen Hintergrund und drehen sich vor allem um soziale und politische Perspektiven einer toleranten hybriden Gesellschaft, während internationale und interkulturelle Trainings ihren Ursprung in Firmen haben und vor allem ökonomischen Interessen, wie der effektiven und produktiven internationalen Geschäftsabwicklung, dienen. Kommunikation ist von Grund auf kompliziert. Sogar ohne den interkulturellen Aspekt zeichnet sie sich dadurch aus, dass Verstehen nur in begrenztem Umfang möglich ist. Sprache ist mehrdeutig und kann, wie alle kulturellen Äußerungen, unterschiedlich aufgenommen und interpretiert werden. Es bestehen nämlich Differenzen zwischen den gesellschaftlichen Bedeutungen und

dem individuellen Sinn, den ein Zeichen für eine Person hat. Auernheimer¹⁵² führt Folgendes aus:

„Der subjektive Sinn von Wörtern, generell all dessen, was Zeichenhaftigkeit und gesellschaftliche Bedeutung hat, ergibt sich aus den persönlichen Erfahrungen, die damit verknüpft werden. Die Individualität der Erfahrungen, die individuelle Verarbeitung auch gemeinsamer Erlebnisse, bedingt die allgemeine Grenze des Verstehens. (...) Vollständiges Verstehen wird damit zur Illusion. (...) Wir hegen allerdings gern die Illusion, den anderen voll zu verstehen, weil die Einsicht in die Verstehensgrenzen unserem Bedürfnis nach Vertrautheit, Durchschaubarkeit und Sicherheit entgegensteht.“¹⁵³

Kommunikation verläuft außerdem nur zu einem gewissen Anteil über das tatsächlich Ausgesprochene. Mindestens ebenso viel Inhalt wird über Mimik, Körpersprache, Intonation, Ausstrahlung, etc, vermittelt. Diese Signale werden ebenso unbewusst ausgesendet, wie sie automatisch aufgenommen werden, und wie der Empfänger auf sie reagieren. Das geschieht vor allem unbewusst und automatisch, weshalb diese Ebene der Kommunikation schwerer zu erfassen ist.

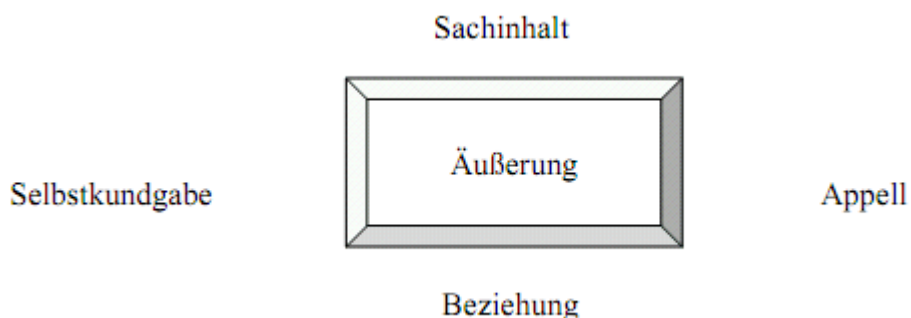
Eine weitere Komponente, die Kommunikation beeinflusst und Verstehensschwierigkeiten bedingen kann, ist die Art der Beziehung der Kommunizierenden. Mit nonverbalen Zeichen werden bei jeglicher Kommunikation, Art und Charakter der Beziehungen zwischen den Gesprächspartner ausgehandelt. Schulz von Thun (1981)¹⁵⁴ fügt diesen Ebenen noch zwei weitere hinzu und entwickelt ein Nachrichtenquadrat, das die Kommunikationsdeterminanten in Form eines Modells beschreibt. Zu den Ebenen Inhalt und Beziehung kommen noch Selbstkundgabe und Appellcharakter hinzu.

¹⁵² Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Schulz von Thun, Friedemann (2006) : Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, Dagmar/ Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2006) : Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 9 – 27

Abb.7 : Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun



Er stellt mit dem Modell seine These dar, dass jede formulierte und gesendete Nachricht viele Botschaften in sich trägt. Es kommt auf das „Ohr“ des Empfängers bzw. der Empfängerin an, welche Botschaft(en) er oder sie heraushört:

„Mit dem Sachohr nimmt er [oder sie] den Inhalt auf, um den es geht. Mit dem Appellohr hört er [oder sie], dass er [oder sie] etwas tun, denken, wissen, fühlen sollte. Mit dem Beziehungsohr erkennt bzw. interpretiert er [oder sie], wie der Sprecher [bzw. die Sprecherin] ihn [oder sie] einschätzt und welche Beziehung der Sprecher [oder die Sprecherin] durch diese Äußerung zu konstituieren versucht. Mit dem Selbstoffenbarungsohr schließlich versteht er [oder sie] (vielleicht), was der Sprecher [oder die Sprecherin] damit auch über sich selbst sagt.“¹⁵⁵

Aus diesen grundlegenden Überlegungen zu Kommunikation wird deutlich, wie kompliziert und vielschichtig sie ist und dass die Erweiterung um die interkulturelle Komponente die Sache nicht vereinfachen wird. Da es zwischen zwei Menschen prinzipiell Verstehensgrenzen gibt, ist die Verständigung in interkultureller und globaler Kommunikation wahrscheinlich noch engeren Grenzen unterworfen. Vollkommenes Verständnis in der Kommunikation zwischen Menschen mit derselben Sprache und derselben Kultur ist nur bedingt möglich. Es gibt immer mehrere Perspektiven, da sich Jede/r unterschiedlich ausdrückt und die Aussagen Anderer subjektiver Wahrnehmung unterworfen sind. Interkulturell und global gesehen kommen noch vielfältigere Wahrnehmungs- und Interpretationsunterschiede

¹⁵⁵ Ebd.

hinzu. Prinzipiell ist alles möglich, aber vielleicht nur insofern, als Jede/r in dem was er/sie wahrnimmt, einen Sinn erkennt und glaubt, es zu erfassen und zu verstehen. Ob der Sinn, der vermeintlich erkannt wird, aber tatsächlich zutreffend oder nur zugeschrieben ist, ist schwierig zu sagen. Eigentlich kann der Mensch sich nicht aus seiner Perspektive und aus seiner Prägung lösen. Das heißt, er ordnet alles in die ihm bekannten Systembedingungen ein und konstruiert so den Sinn, den er zu erfassen glaubt. Eine Rekonstruktion und Decodierung aus der Perspektive des Senders der ist dem Empfänger allerdings nicht möglich. Alle Faktoren, die für Kommunikation und Verstehen prinzipiell entscheidend sind und gerade vorgestellt wurden, sind bei der Begegnung von Menschen verschiedener Herkunft verstärkt durch differierende Interpretationssysteme beeinträchtigt. Vor allem die Beziehungsebene ist Quelle von Störungen in der interkulturellen Kommunikation:

„Die in der einschlägigen Literatur geschilderten Beispiele für Kommunikationsstörungen, meist durch differente Kulturmuster bedingt, betreffen fast immer die Beziehung, weil jemand zum Beispiel Formen der Höflichkeit oder Tabus verletzt.“¹⁵⁶

Beziehungsbotschaften werden hauptsächlich nonverbal ausgetauscht und da die Bedeutung von Mimik, Gestik, Blickkontakt, sprachlicher Intonation, räumlicher Distanz und Körpersprache kulturspezifisch geprägt und unbewusst ist, kommt es häufig zu Fehlinterpretationen. Durch die Selbstverständlichkeit des eigenen Orientierungssystems wird es weder diskutiert noch in Frage gestellt und so werden Ursachen für Missverständnisse und schwierige Beziehungen nicht erkannt. Hall, Edward¹⁵⁷ hat diese Umstände untersucht und Intonation, Gesichtsausdruck, Bekleidung, Haltung, etc. als bedeutsam für interkulturelles (Miss-)Verstehen identifiziert. In diesen Elementen liegen verdeckte Informationen, die der wechselseitigen Orientierung der Kommunikationspartner dienen. In interkulturellen Situationen werden diese häufig falsch interpretiert, was zu Verwirrung und

¹⁵⁶ Schulz von Thun, Friedemann (2006) : Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, Dagmar/ Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2006) : Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 9 – 27

¹⁵⁷ Hall Edward T. (1983): The dance of life. The other dimension of time. Garden City, New York: Doubleday.

Irritation führt und so die Kommunikation beeinträchtigt. Im Allgemeinen wird Kommunikation durch unterschiedliche Erwartungen der Partner störungsanfällig. Diese unterschiedlichen Erwartungen gehen aus differenten lebenspraktischen Kontexten und den damit zusammenhängenden Vorstellungswelten und biographischen Erfahrungen hervor. Erwartungen der Kommunikationspartner werden determiniert durch Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Codes (Kulturstandards). Der erstgenannte Faktor ist für einen Großteil der interkulturellen Kontakte kennzeichnend und schafft somit schon eine schwierige Grundsituation, zu der noch unterschiedliche Codes und beiderseitige Fremdbilder bzw. Stereotypen hinzukommen. Machtasymmetrien in interkulturellen Beziehungen können aus Ungleichheiten des rechtlichen und sozialen Status hervorgehen oder aus wirtschaftlicher Benachteiligung einer Partei. Hinreichend bekannt ist die gespannte Situation zwischen In- und Ausländer und zwischen „Erster“ und „Dritter“ Welt. Macht ist dabei als ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten zu verstehen, das aus dem unterschiedlichen Zugang zu sozialen Netzwerken, zu Informationen und nicht zuletzt aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen hervorgeht. Dies impliziert auch diskursive Macht, die Möglichkeiten gibt zu entscheiden, was (öffentlich) thematisiert wird. Auch hat der Mächtigere, meist ein Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft, das Privileg, den Involvierten ihre Rollen in der Kommunikationskonstellation zuzuweisen. Die Mehrheitsangehörigen setzen die Normen und haben das Urteilsmonopol. Sie nehmen sich eher das Recht heraus zu unterbrechen, dem Gespräch eine Richtung zu geben oder es zu beenden, und bestimmen Nähe und Distanz. Dem Schwächeren fällt es schwieriger, die Beziehungsdefinition zu beeinflussen. Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft oder Bessergestellten verfallen oft in einen Paternalismus, der ebenfalls Ausdruck einer Machtasymmetrie ist, und der Formen von fürsorglicher Bemutterung bis herablassender Bevormundung annehmen kann. Die Position der weniger Mächtigen ist viel weniger einflussreich. Ihre Haltung ist oft defensiv. Das führt zu verständlichen Reaktionen, wie generellem Misstrauen, Überempfindlichkeit und Rückzug, die Kommunikation weiter erschweren und verspannen. Es kommt zu Übertragungen von Kollektiverfahrungen oder Beziehungskonstellationen aus früheren Erfahrungen auf aktuelle Gesprächspartner.

Aus alledem und auf Basis von kulturellen Mustern ergeben sich beiderseitige Erwartungen, sowie Annahmen über die Erwartungen des Gegenübers und projizierte Fremdbilder.

Interkultureller Dialog

Interkultureller Dialog ist das Ziel und der Weg interkulturellen und globalen Lernens. Für den Verlauf dieses Prozesses, auf institutioneller wie individueller Ebene, sind sowohl gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie Machtverhältnisse, Kollektiverfahrungen und Fremdbilder entscheidend, als auch die kulturell geprägten nonverbalen Ausdrucksformen und Kommunikationsarten. Mimik, Gestik, die Körperhaltung, speziell die Art der körperlichen Zuwendung beim Sprechen, das räumliche Distanzverhalten. Kulturspezifisch sind Kommunikationsrituale und Formen der Gesprächsorganisation, zum Beispiel die Regeln des Sprecherwechsels, darüber hinaus auch einige Gesprächstypen. Viele Kommunikationsregeln erschließen sich dem Kulturneuling oder Fremden nicht so schnell, weil sie nicht explizit gehandhabt werden. Gegenseitiger Respekt ist die Grundlage des interkulturellen Dialogs. Er kann nur gelingen, wenn kulturelle Identität anerkannt wird, ohne sie mit persönlichen Wertmaßstäben zu vergleichen und zu bewerten. Weder die Mission, noch die Verteidigung der eigenen Kultur darf im Vordergrund stehen, sondern Achtung und Vertrauen gegenüber dem Anderen. Der gesellschaftliche Kontext muss bedacht werden, um Einflüsse auf die Dynamik zwischen den Gesprächspartnern zu erkennen. Dazu bedarf es Persönlichkeiten mit interkultureller Kompetenz und einem hohen Maß an Bewusstsein für kulturelle Thematiken, zu deren Ausbildung interkulturelles und globales Lernen einen wertvollen Beitrag leisten können.

1.2.3 Interkulturelles Training

Interkulturelle Bildung wurde erstmals in den USA behandelt. Nach dem Zweiten Weltkrieg richteten die Vereinigten Staaten ihre interkulturellen Bildungsmaßnahmen nach außen und beauftragten den Kulturanthropologen Hall,

Edward¹⁵⁸ mit der Entwicklung von Schulungsprogrammen für amerikanisches Personal, das international eingesetzt werden sollte. Dies sollte in erster Linie der Festigung der Vormachtstellung der USA dienen. Der Begriff „interkulturell“ wurde im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren aufgegriffen, wo er zu Beginn vor allem bei international agierenden Unternehmen, also in der Wirtschaft, Anklang fand. Im darauf folgenden Jahrzehnt begann seine inflationäre Verwendung und verschiedenste interkulturelle Disziplinen wurden populär: interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Management, interkulturelles Lernen, etc.

In Österreich und Deutschland entwickelten sich interkulturelle Bildungskonzepte aus der Kritik an der Ausländerpädagogik, die als Reaktion auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der 1960er und 1970er Jahre entstand.

Die Abwanderung österreichischer Arbeitskräfte in Länder mit höherem Lohnniveau und das kontinuierlich steigende Wirtschaftswachstum, führten Ende der 1950er Jahre zu einer Knappheit der Arbeitskräfte. Nach langen Verhandlungen zwischen Gewerkschaften und Wirtschaftskammer, die gegensätzliche Interessen bezüglich der Zulassung ausländischer Arbeitskräfte am österreichischen Arbeitsmarkt vertraten, einigte sich 1961 auf die Zulassung eines jährlich zu bestimmenden Kontingents zeitlich befristeter ausländischer Arbeitskräfte. Es wurden Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und Jugoslawien geschlossen. Ursprünglich war ein Rotationsprinzip der Arbeitskräfte vorgesehen, das sich aber bald sowohl für Arbeitgeber wie Arbeitnehmer als unzweckmäßig herausstellte. In den 1970er Jahren kam es zur Verfestigung der Arbeitsverhältnisse, um zeitsparend und unbürokratisch die weiter steigende Arbeitskraftnachfrage zu decken. Dies führte zum Nachzug von Familien und Verwandten. Durch die wirtschaftlichen Entwicklungen und die dadurch hervorgerufene Arbeitsmigration kam es in den 1960er-Jahren zur Multikulturalisierung des Arbeitskräftepools. Das spiegelte sich in der Folge auch in einer kulturell vielfältigeren Zusammensetzung der Schulklassen wider. SchülerInnen mit Migrationsgeschichte wurden zu Beginn ignoriert. Es wurde angenommen, sie würden nicht lange bleiben, sondern in absehbarer Zeit wieder mit ihren Eltern in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Als deutlich wurde, dass dies

¹⁵⁸ Hall Edward T. (1983): *The dance of life. The other dimension of time.* Garden City, New York: Doubleday.

nicht der Fall war und die Zahl der Schüler aus Migrationsverhältnissen weiter stieg, erkannte das Bildungssystem die ausländischen SchülerInnen als Problem. Die primären Schwierigkeiten wurden in den mangelnden Sprachkenntnissen ausgemacht. Zusätzlich wurde diesen Kindern aber auch ein Kulturdefizit unterstellt. Um die Probleme zu beseitigen, als die ausländischen Kinder wahrgenommen wurden, wurden spezifische pädagogische Maßnahmen konzipiert, die allein auf SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache ausgerichtet waren. Es sollte vor allem das Sprachdefizit behoben werden. Schnelles Erlernen der deutschen Sprache wurde als Schlüssel für den Lern- und Integrationserfolg gesehen.

Zu diesem Zweck wurden SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in Lerngruppen zusammengefasst, in denen sie gesonderten Unterricht erhielten um ihre Sprachschwierigkeiten zu beseitigen. Ausländer zu sein war in diesen ersten pädagogischen Reaktionen auf die neue Situation negativ besetzt. Die SchülerInnen wurden ausschließlich nach ihren Differenzen und Defiziten klassifiziert. Das Ziel der Assimilierung impliziert, dass ihr „anders sein“ unerwünscht bzw. unpassend ist und spiegelt die monokulturelle Ausrichtung des Bildungssystems wider. Die Ausländerpädagogik ist Ausdruck einer Wahrnehmung von Migranten als Sozialfälle, denen gesondert geholfen werden muss, damit sie sich in die österreichische Gesellschaft einfügen können. In den 1980er-Jahren wurde die Ausländerpädagogik verstärkt kritisiert. Dabei ging es zum einen um die Ausgrenzung ausländischer Schüler aufgrund ihrer sprachlichen Defizite und aufgrund der ihnen zugeschriebenen kulturellen Mängel. Zum anderen war die einseitige Ausrichtung Thema der Debatte. Damit ist gemeint, dass nur von der zugewanderten Minderheit Anpassung und Integration gefordert wurde, nicht aber von der ansässigen Mehrheitsbevölkerung. Kritik wurde auch daran geübt, dass den Kindern die Probleme zugeschrieben wurden und sie sich an das Schulsystem anpassen sollten anstatt umgekehrt. Es wurde nicht als gesellschaftliche Aufgabe gesehen, auf die Situation kulturell heterogener Klassen zu reagieren, sondern als individuelle Aufgabe der ausländischen Kinder, in den Klassen nicht mehr aufzufallen. vgl. Gärtner (2007: S. 14 f)¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Gärtner, Susanne (2007) : Interkulturelles Lernen in multikulturellen Klassen. Klagenfurt, Alpen-Adria-Univ., Diplomarbeit Gerhardt, Heinz - Peter (2005) : Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer

Die Kritik an der Ausländerpädagogik führte schrittweise zur Entwicklung des Konzepts der interkulturellen Pädagogik, das zu Beginn der 1990er-Jahre in Österreichs Schulen als Unterrichtsprinzip eingeführt wurde. Dieser Ansatz sollte Kinder von Migranten nicht mehr aufgrund ihrer Sprache und Kultur abwerten, sondern die Auseinandersetzung mit Differenzen zwischen einheimischen und zugewanderten Kindern zum Lernbereich machen und auf die Bedingungen und Bedürfnisse aller SchülerInnen eingehen. Die sozialökonomische Situation der Kinder von Migranten wurde als Ursache vieler Probleme erkannt. Ihre Probleme wurden nicht mehr auf ihr individuelles Unvermögen zurückgeführt. Die interkulturelle Erziehung sollte als pädagogisches Modell der kulturellen Pluralität der Gesellschaft Rechnung tragen und das harmonische Zusammenleben ihrer Bürger fördern. In der schulischen Praxis lassen sich heute drei verschiedene Zugänge der interkulturellen Erziehung ausmachen: Zum ersten sind das Konzepte, die auf die verschiedenen, biographisch bedingten, kulturellen und sozialen Hintergründe der Kinder Bezug nehmen. Zum zweiten finden Konzeptionen Anwendung, die auf einer Verständnisentwicklung für Pluralisierung, Multikulturalitätsentwicklungen und die Internationalisierung von Gesellschaften aufbauen. Drittens gibt es Ansätze, die Multiperspektivität und Pluralität der Bildungsinhalte anstreben. Gemeinsam ist ihnen die Idee der Mehrperspektivität, wobei das erste Konzept nicht von den nationalkulturellen Unterscheidungen loskommt und die Verwendung eines statischen Kulturbegriffes problematisch ist. Die anderen beiden Ansätze zeichnen sich vor allem durch die Wahrnehmung der Vielfalt von Differenzen aus. Außerschulisch sind die folgenden vier Trainingsansätze weit verbreitet, Verständigungs-Ansätze: Kontakt und Austausch soll Barrieren und Vorurteile abbauen und Verständigung ermöglichen.

2, Diversity-Ansätze wollen ein Bewusstsein für die Bedeutung von Differenzen und ihrer Vielfalt fördern, vor allem im Bezug auf den jeweiligen Kontext um sie produktiv zunutzen.

Ansatz. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.) (2005) : Zur Anthropologie der Hoffnung: die Aktualität Paulo Freires. Oldenburg: Verl. Dialogische Erziehung (Freire Jahrbuch; 7)

3, Antirassismus-Ansätze sind bestrebt für alltägliche strukturelle Diskriminierungen zuzensibilisieren, damit in der Folge gegen sie agiert werden kann. vgl. Gärtner (2007: S. 16)¹⁶⁰

4, Interkulturelle-Kompetenz-Ansätze wollen vor allem die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit verbessern und arbeiten mit der Bewusstmachung von eigen- und fremdkulturellen Schemata, die Kommunikation beeinflussen.

Interessant ist, dass im schulischen wie im außerschulischen Bereich im Groben zwei Zugänge unterscheidbar sind und dies auch in der Literatur zu beobachten ist.

Der eine, der sich explizit auf kulturelle Unterschiede und Differenzen konzentriert, und der andere, der pluralistische Sichtweisen im Allgemeinen fördern möchte. Während manche Ansätze eher auf unspezifische, allgemeine soziale Kompetenz setzen, zielen die anderen darauf ab, diskriminierende, rassistische Strukturen und Haltungen bewusst zu machen. Zudem kann Mensch noch jene unterscheiden, die sich besonders auf den Differenz- Gedanken konzentrieren. Innerhalb dieser Kategorie gibt es Ausrichtungen, die dabei besonders auf kulturelle Aspekte abzielen, während andere Differenzen im weitesten Sinne thematisieren. Es ist durchaus umstritten, ob es pädagogisch sinnvoll ist, den Umgang mit kultureller Differenz als spezifisches Lernziel zu sehen, oder ob es eher allgemein um die Vielseitigkeit der Unterschiede gehen soll. Weitere Unterschiede innerhalb der interkulturellen Pädagogik lassen sich ausmachen. Manche Ansätze haben eine wollen die Gesellschaft beeinflussen, während andere sich ausschließlich auf individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen konzentrieren. Die konkreten Methoden, die vorgeschlagen und angewendet werden, reichen von kognitiven bis zu erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernarrangements. Bei letzteren wird betont, wie wichtig die emotionale Beteiligung für einen Lernprozess ist, vor allem bei den Themen Kultur, Identität, Eigenes und Fremdes, Diversität, etc. Diese Konzepte zielen darauf ab, die Äußerung und Reflexion von Gefühlen zu fördern. Damit soll vermieden werden, dass etwas in der Theorie vollkommen klar scheint, die Person in einer praktischen Situation aber anders handelt.

¹⁶⁰ Gärtner, Susanne (2007) : Interkulturelles Lernen in multikulturellen Klassen. Klagenfurt, Alpen-Adria- Univ., Diplomarbeit Gerhardt, Heinz - Peter (2005) : Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer Ansatz. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.) (2005) : Zur Anthropologie der Hoffnung: die Aktualität Paulo Freires. Oldenburg: Verl. Dialogische Erziehung (Freire Jahrbuch; 7)

Der Bezug von Theorie und Praxis ist wichtig, da es auch darum geht, dass die vermittelten Botschaften mit den Erfahrungen der Personen übereinstimmen. Gibt es hier Widersprüche, so verursacht das Unsicherheit und Unbehagen. Misstrauen wird aufgebaut und die Annäherung an Neues kann noch bedrohlicher wirken als vorher. Wahrscheinliche Folgen eines solchen Prozesses sind Desorientierung bzw. Ablehnung. vgl. Bolten (2001)¹⁶¹.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Ansätze sind die Positionen nicht klar abgrenzbar. Sie differieren graduell mit variierender Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Prämissen, Zielsetzungen und entsprechenden Methoden. Interkulturelles Lernen wird als sozialer Lernprozess verstanden und soll den Umgang mit kultureller Differenz bzw. mit Differenzen allgemein fördern. Durch multiperspektivische Allgemeinbildung sowie mehrsprachige und antirassistische Erziehung wird darauf hingearbeitet, Menschen in der Entwicklung ihrer interkulturellen Dialogfähigkeit und sozialen Kompetenz zu unterstützen.

1.2.4 Probleme interkultureller Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation geschieht, wenn im interkulturellen Umgang miteinander kommuniziert wird. Voraussetzung einer einfachen, interkulturellen Kommunikation ist das Beherrschen einer gemeinsamen Sprache. Dies allein reicht jedoch nicht aus, die auftauchenden Frustrationen und Missverständnisse zu umgehen, da man sich schnell durch dass mittlerweile beinahe einheitliche Äußere von Mitgliedern verschiedener Kulturen täuschen lässt. Begegnen sich Menschen aus z. B. Tokio und New York, so sind sie meist westlich gekleidet, sprechen Englisch und benutzen oberflächlich ähnliche Begrüßungsrituale. Dennoch sind die Gemeinsamkeiten im Verhalten beinahe auf die biologischen Gemeinsamkeiten wie die Bedürfnisse nach Essen, Zuwendung und Sicherheit beschränkt. Schon bei den einfachen Rollen als Autofahrer und Fußgänger kann man in den unterschiedlichen Kulturen böse Überraschungen erleben.

Die positive Erkenntnis, dass tief innen alle Menschen gleich sind, dass also die Aussage ‚people are people‘ ihre Richtigkeit besitzt, mündet bei der Anwendung und

¹⁶¹ Bolten, Jürgen (2001) : Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: LZT Bogner, Alexander

Überprüfung auf die Kommunikation und Verständigung zwischen den Menschen leider in einer großen Enttäuschung. So Barna (1985)¹⁶².

Es ist also nötig, sich auch innerkulturelle Rituale, Terminologien und Grammatiken anzueignen um interkulturell erfolgreich zu kommunizieren, da schon allein die unterschiedlichen Formulierungen von Kritik oder Bitten und differierende Gesprächsstrategien zu Missverständnissen führen können und die Verständigung erschweren. Die funktionierende sprachliche Kooperation setzt die Kenntnis der generellen Unterschiede im kommunikativen Verhalten voraus. Laut Dypedahl, Magne (2001)¹⁶³ resultieren die meisten Missverständnisse aus Fehleinschätzung der Zielkultur, durch falsche Einschätzung aufgrund der eigenen Quellkultur. Der vorgestellte Ethnozentrismus ist der schwerwiegendste Faktor der Probleme interkultureller Kommunikation. Barna, LaRay M¹⁶⁴. hat die Schwierigkeiten weiter ausdifferenziert und in sechs Stolpersteine der interkulturellen Kommunikation zusammengefasst:

1. angenommene Gemeinsamkeiten [,assuming similarity‘],
2. Sprachunterschiede [,language difference‘],
3. nonverbale Misinterpretation [,nonverbal misinterpretation‘],
4. Vorurteile und Stereotypen [,preconceptions and stereotypes‘],
5. die Tendenz zu Bewerten [,tendency to evaluate‘],
6. hohe Unsicherheit/Ängstlichkeit [,high anxiety‘].

Der erste Stolperstein, die angenommene Gemeinsamkeit, ist nicht nur auf den Fremden in kulturell anders geprägter Umgebung beschränkt, sondern trifft auch den Einwohner des Gastgeberlandes. Man ist schnell versucht, die Reaktionen, die

¹⁶² Barna, LaRay M. (1985): „Stumbling Blocks in intercultural Communication“ from „Intercultural Communication – a reader“ edited by Larry A. Samover, ,
<http://www.fusiondesign.com/afs/web/final/stumblingblocks.html>

¹⁶³ Dypedahl, Magne (2001): „Cultural Barriers in Industry and the Public Sector in Ostfold“ aus Jutta Eschenbach (Hrsg.) „Über Grenzen gehen – Kommunikation zwischen Kulturen und Unternehmen“ Hosskolen; Ostfold, Rapport, Halden, Norway

¹⁶⁴ Barna, LaRay M. (1985): „Stumbling Blocks in intercultural Communication“ from „Intercultural Communication – a reader“ edited by Larry A. Samover, ,
<http://www.fusiondesign.com/afs/web/final/stumblingblocks.html>

Mimik und Eigenart des jeweils Fremden mit den eigenen, mental programmierten Maßstäben zu messen und meint, Ähnlichkeiten, bekanntes Verhalten zu entdecken. Besonders die nonverbale Kommunikation wird intuitiv als universale Verständigung angenommen, was jedoch leider eine Fehleinschätzung ist, da auch sie stark von der jeweiligen Kultur abhängt. Der zweite Stolperstein, der der Sprachunterschiede, lässt sich am besten mit der Unkenntnis der Feinheiten einer jeden Sprache umschreiben. Interne Metaphern, Umgangssprache und auch nonverbale Kommunikation werden in unterschiedlichen Kulturen verschieden definiert und angewandt. Dialektik und Slang grenzen die Verständlichkeit noch weiter ein. Dieser Stolperstein lässt sich meist nur mit einem langen Aufenthalt im Zielkulturkreis überwinden. Dieser Stolperstein ist jedoch bei einer interkulturellen Konfrontation verständlich und Missverständnisse lassen sich meist aufklären. Problematischer ist der dritte Stolperstein, die nonverbale Missinterpretation. Da man, wie erwähnt, hier weitaus intuitiver agiert und auch wahrnimmt, sind abweichende Aussagen scheinbar vertrauter Gesten sehr irritierend. Das Individuum abstrahiert solange, bis es in die eigene, kulturell erworbene Wahrnehmung passt. Aufgrund dieses Stolpersteins kann man vom Körper als definitive Kommunikationsbarriere sprechen. Die Nachrichten, die in nonverbaler Kommunikation übermittelt werden, lassen sich besser informell als formell erlernen, das Erlernen ist jedoch weitaus schwieriger als das bloße Lernen einer Fremdsprache. Der vierte Stolperstein beschreibt die Angewohnheit, das Fremde mithilfe von Vorurteilen bzw. vorgefertigten Meinungen und Stereotypen zu kategorisieren. Dies erfüllt wohl eine wichtige Aufgabe innerhalb jeder Kultur, nämlich die Welt an sich für das Individuum orientierbar und vorhersagbar zu machen, damit sich das einzelne Individuum gut zurechtfindet. Stereotypen geben dem Einzelnen das Gefühl, sich auch in unbekannter Umgebung vertraut zu fühlen, sie stellen jedoch auch eine große Barriere im interkulturellen Verstehen dar; sie besitzen die Eigenschaft, der objektiven Wahrnehmung einen Riegel vorzuschieben. Diesem Stolperstein ist nur schwer beizukommen, er ist meist tief in der persönlichen und wertenden kulturellen Programmierung verankert. Der fünfte Stolperstein, die Tendenz zu Bewerten resultiert auch stark aus dem Vorangehenden und steht dem Begriff Ethnozentrismus sehr nahe. Das Verhalten des Fremden wird

mit den bekannten und erlernten Maßstäben gemessen, es ist als würde man das Gewicht in Litern zu ermitteln versuchen. Aufgrund der Neigung, seine eigenen Wertevorstellungen als richtig anzunehmen, kann es zu schweren, besonders persönlichen Missverständnissen kommen. Die hohe Unsicherheit/Ängstlichkeit in interkultureller Kommunikation wird von Laray M. Barna¹⁶⁵ als sechster Stolperstein definiert, sie beschreibt damit den Zustand der Hilflosigkeit innerhalb einer fremden Kultur, die Einschränkung, sich in den Ausdrucksweisen der Fremden nicht wieder zu finden und die Unsicherheit, die aus den Verständigungsproblemen resultiert. Das Kommunizieren in einer fremden Sprache oder Umgebung ist sehr anstrengend, doch anstatt sich Pausen zu gönnen, leiden Viele unter nervöser Anspannung. Die Angst, falsche Reaktionen zu erzeugen und Missverständnisse auszulösen, gekoppelt mit einem Kulturschock führen meist zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls und ausgeprägter Hilflosigkeit. Meist fühlt man sich sogar gezwungen, z. B. Lachen vorzutäuschen, etc. weil man den Grund, warum die Gesprächspartner zu Lachen begonnen haben, nicht verstanden hat. Solche Erfahrungen schüchtern stark ein und verbreiten inneres Unwohlsein.

1. 3 Fremdwahrnehmung und Fremdbilder bei den Algeriern

Das klassische Kommunikationsmodell sieht so aus: Der Sender sendet eine Botschaft; diese wird vom Empfänger interpretiert; darauf sendet B eine Reaktion; die wird von A ausgelegt. Die wichtigen Faktoren hier sind: Botschaft - Auslegung - Reaktion. Jede Gesellschaft hat Mechanismen entwickelt, die diesen Kommunikationsvorgang verfeinern: Sprache, soziale Normen, Symbole und Wertsysteme. Diese Mechanismen helfen den Menschen, die Welt, in der sie leben, wahrzunehmen und zu verstehen. Interkulturelle Kommunikation passiert dann, wenn Menschen mit unterschiedlichen, kulturell bedingten Vorstellungen und Verhaltensweisen in Berührung kommen. Vertreter verschiedener Kulturkreise nehmen die Welt nicht unbedingt auf die gleiche Art wahr, und wenn sie einander treffen, hängt die Auslegung der empfangenen Botschaften in erster Linie von Ihrer bisherigen Erfahrung ab. Das kann zum Voneinander-Lernen und zu lustigen

¹⁶⁵ Barna, LaRay M. (1985): „Stumbling Blocks in intercultural Communication“ from „Intercultural Communication – a reader“ edited by Larry A. Samover, , <http://www.fusiondesign.com/afs/web/final/stumblingblocks.html>

Situationen führen - aber auch zu Frustration und Ablehnung. Es mag nützlich sein, die Konzepte in zwei verschiedene Bereiche zu teilen: in verbale, d.h. sprachliche, und non-verbale, d.h. nicht von Sprache abhängige Kommunikation.

1. 3. 1 Fremdwahrnehmung und Fremdverstehen

Die Terminologie „Fremdwahrnehmung“ zerfällt in zwei Wortteile, nämlich „fremd“ und „Wahrnehmung“, die beide einer genaueren Betrachtung bedürfen. Der Begriff „fremd“ verweist auf etwas Andersgeartetes, auf etwas Unnormales oder Unheimliches. Das Fremde ist zunächst einmal alles, was sich nicht in ein eigenes bzw. zumindest soziokulturell vertrautes Denkmuster einpassen lässt. Es stellt dabei einen Kontrast zu etwas anderem dar, dass dem Eigenen entgegensteht. Durch die bewusste Wahrnehmung als etwas Fremdes wird dabei eine klare Grenze gezogen. Das Fremde kann aber auch in der abstrakten Form einer Erfahrungswelt auftreten; Beispiele wären hier verschiedene Umwelt- und Klimaräume sowie unterschiedliche Landschaften. Und letztlich kann das Fremde auch in Form unbekannter Verhaltensformen und Sozialstrukturen auftreten. Wie der Begriff der „Wahrnehmung“ verdeutlicht, handelt es sich bei der Fremdwahrnehmung um eine subjektive Perspektive des Individuums auf etwas Fremdes und ist somit nicht mit der objektiven Wirklichkeit identisch. Allerdings ist Fremdwahrnehmung nicht mit Fehlwahrnehmung gleichzusetzen. Vielmehr handelt es sich um unreflektierte Empfindungen, die zu unkritischen Verallgemeinerungen werden. So Bausinger¹⁶⁶, S. 160. Letztlich lässt sich Fremdbeobachtung als eine Mischung zwischen faktischem Geschehen und individuellen Vorstellungen charakterisieren. Oftmals spricht man in diesem Zusammenhang auch von Stereotypie. Diese Terminologie hatte lange Zeit eine negative Konnotation: Man verband mit ihm ein kognitiv begründetes falsches Verhältnis zwischen dem Betrachter und der Wirklichkeit und unterstellte dem Träger des Stereotyps somit einen Wissensmangel. Heute wird der Begriff allerdings in den meisten Fällen neutral verwendet und kann im Falle einer verallgemeinernden Beobachtung als Synonym zur Fremdwahrnehmung gesehen

¹⁶⁶ Bausinger, Hermann (1984): Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. In: Hans Georg Wehling (Hg.): Heimat heute. (Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg / Kohlhammer Tb: Bd. 1065) Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 11–27.

werden. Vgl. Althaus¹⁶⁷, S. 1171. Problematischer ist die Verwendung des Begriffs des Vorurteils, mit dem man mangelnde Objektivität verbindet, die zu einem ungerechtfertigten negativen, zum Teil sogar diskriminierenden Urteil führt. Vgl. Rösler¹⁶⁸, S. 68. Aus diesem Grund wird er nach Möglichkeit in dieser Arbeit vermieden. Insgesamt ist die Frage nach der Begrifflichkeit jedoch nur schwer zu beantworten, da sich die verschiedenen Terminologien im Alltagsgebrauch durch eine unbefriedigende Unschärfe auszeichnen. Aus diesem Grund wurden in den vergangenen Jahren verschiedenste definitorische Versuche unternommen, die letztlich jedoch stark dem jeweiligen Zeitgeist unterworfen waren; dies wird auch im nächsten Abschnitt deutlich, der sich mit der Geschichte des Fremdwahrnehmungsbegriffs beschäftigt. Wie bereits angedeutet, sind Fremdwahrnehmung und Fremdheitserfahrung keine Phänomene der Moderne, wie in der Literatur fälschlicher Weise häufig behauptet wird, sondern sie finden sich zu allen Zeiten. Allerdings unterliegt der Aspekt der Fremdwahrnehmung im Laufe der Geschichte unterschiedlichen Bedeutungen und Sichtweisen. Im Umgang mit dem Anderen steht lange Zeit der einfache Fremdsprachenerwerb im Mittelpunkt; die Betrachtung des Fremde an sich rückt erst viel später in das Bewusstsein. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es sie vorher nicht gegeben hat – denn bereits die Motivation, eine fremde Sprache zu erlernen, setzt ein Mindestmaß an sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Eindrücken voraus. Bereits in der Aufklärung entsteht erstmals ein gesteigertes Interesse an dem Fremden. Allerdings wird dem Fremden damals noch kein Eigenwert zugewiesen; vielmehr dient deren Kenntnis als Ferment der Vervollkommnung des Eigenen. d. h. die durch die eigene Kultur geprägte Weltsicht soll mit dem Blick auf das Fremde relativiert werden. Dabei erscheint Fremdbetrachtung äußerst selektiv und führt meist zu dem Ergebnis, dass die eigene Kultur aufgewertet wird. Diese Art der Fremdwahrnehmung findet sich

¹⁶⁷ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

¹⁶⁸ Rösler Dietmar & O'Sullivan, Emer (1999): Stereotype im „Rückwärtsgang“: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 312321.

auch im 19. Jahrhundert in der Realienlehre wieder; Vgl. Rösler¹⁶⁹, S. 70. Kennzeichen dieser Epoche sind die Völkertafeln, in denen einzelne Völker mit Hilfe ethnisch-nationaler Charaktertypen beschrieben werden. Statt kultureller Vielfalt des Fremden wird dem Betrachter Uniformität vorgetäuscht; als Beispiel sei das hier vermittelte Bild des „edlen Wilden“ genannt. In diesem Prozess werden die Ergebnisse zunehmender Reise- und Forschungstätigkeiten in das eigene Menschenbild integriert; kulturelle Besonder- und Einmaligkeiten gehen dadurch häufig verloren. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird das Bild des Fremden komplexer gesehen. Allerdings sind die Fortschritte hin zu einer differenzierten Fremdwahrnehmung nur gering; hier zeigt es sich problematisch, dass Deutschland nur eine unbedeutende Kolonialmacht darstellt und somit nur rudimentär Kontakt zur Fremde hat. Einen Rückschritt stellt die „Wesenskunde“ zur Zeit des Nationalsozialismus dar, deren Zweck nicht in der neutralen Betrachtung des Anderen zur Förderung des Fremdverstehens liegt. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, eigene kulturelle Überlegenheit zu demonstrieren. Entsprechend wird sie vor allem zu Propagandazwecken missbraucht und führt den Fremdsprachenunterricht in eine pädagogische Krise, da dieser damit im Prinzip seine Existenzberechtigung verliert. Vgl. Althaus¹⁷⁰, S. 1170. In den ersten beiden Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg kommt es zu einer Neuorientierung im Umgang mit dem Fremden, und die Blickrichtung ändert sich: Während das Fremde im Vergleich zur eigenen Kultur bis dahin meist schlecht abgeschnitten hat, sieht man in ihm nun das Vorbild. Es werden vor allem kulturelle Errungenschaften, politische Leistungen und wirtschaftliche Erfolge eines Landes vermittelt. Eine besondere Rolle kommt dabei solchen Personen des öffentlichen Lebens zu, die auf den Beobachter eine sympathische Wirkung haben; zu nennen wären hier vor allem Sportler und Musiker. Doch auch dieses Konzept, das dem vorherigen nahezu komplementär ist, beruht auf einer Auswahl und zeigt nicht die Gesamtheit der anderen Kultur. Ohne Frage

¹⁶⁹ Rösler Dietmar & O’Sullivan, Emer (1999): Stereotype im „Rückwärtsgang“: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 312321.

¹⁷⁰ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

vorhandene negative oder einfach nur ungewohnte Aspekte gelten als Störfaktoren; entsprechend erhält der Begriff der Stereotypie in dieser Zeit seinen negativen Beigeschmack. Und auch dieser Ansatz führt zu Problemen: Schon bald werden die Menschen zu Hause mit dem Fremden konfrontiert, und die vermittelten Bilder erweisen sich als heikel. Deutlich wird das vor allem an der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Gastarbeitern in den der 70er Jahren. Vgl. Althaus¹⁷¹, S. 1170. Mitte der 80er Jahre setzt sich ein weiterer Ansatz durch, der seine Wurzeln in den USA hat und bis heute aktuell ist, nämlich der Ansatz der Interkulturellen Kommunikation. Wierlacher, S. 263. Im Gegensatz zu den vorherigen wissenschaftlichen Überlegungen zur Fremdwahrnehmung ist die Methode der Interkulturellen Kommunikation nur schwer überschaubar, da sie unterschiedlichsten Verwendungsweisen unterworfen ist. Die Grundzüge des Ansatzes sind außerordentlich vielfältig und betreffen verschiedene Dimensionen des Umgangs mit dem Fremden. Ausgangspunkt der Interkulturellen Kommunikation ist die Zunahme der Mobilität, die nicht mehr auf die gesellschaftlichen Eliten beschränkt ist. Es kommt zu zunehmender Begegnung mit fremden Menschen, unbekanntem Sprachen und andersartigen Kulturen, und zu fremdkulturellem Interesse stößt die pragmatisch-funktionale Notwendigkeit des intensiven Verstehens des Anderen, beispielsweise aus beruflichen oder geschäftlichen Gründen. Somit kann als Ziel der Interkulturellen Methode die Verständigung angesehen werden, indem Fremdes normalisiert und Distanz gemindert wird. Während die vorangegangenen Ansätze meistens durch die Vermittlung eines Fremdbildes gekennzeichnet sind, zeichnet sich interkulturelle Methode durch einen unmittelbaren Kontakt zur anderen Kultur aus. Statt Assimilation einzelner Kulturen soll die Existenz von Differenzen weder verkannt noch verleugnet werden. In diesem Prozess der Verdeutlichung kultureller Vielfalt gelten Stereotypen, in der Interkulturellen Kommunikation neutral gewertet, als wichtiger Ausgangspunkt, der durch die eigene Kultur wesentlich beeinflusst wird. Sie werden in der interkulturellen Methode immer wieder mit der Wirklichkeit

¹⁷¹ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

abgeglichen, bis sich möglichst viele Schnittpunkte ergeben. Wierlacher¹⁷², S. 278f. Dieser Prozess erfordert vom Beobachter ein großes Maß an Aufgeschlossenheit, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, das Andere gelten zu lassen. Da die Fremdwahrnehmung also wesentlich von den subjektiven Eindrücken des Einzelnen abhängt, ergibt sich kein homogenes Bild der Fremde. Somit geht es in der Interkulturellen Kommunikation nicht nur um die Frage, wie sich die Bilder zur Wirklichkeit verhalten, sondern auch darum, welche Bedeutung das Bild des Fremden für das einzelne Subjekt hat. Vgl. Rösler¹⁷³, S. 69. In der Regel setzt Fremdbeobachtung einen Prozess in Gang, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert; in der Forschung spricht man in diesem Zusammenhang von einem personalen Entwicklungsprozess. Dabei wird nicht erwartet, dass der Einzelne für jede Art fremdkultureller Erscheinung Verständnis zeigt oder sie sich gar zu Eigen macht; vielmehr soll eine kritische Toleranz herausgebildet werden. Allgemein wird das Fremde als unvertraut und das Eigene als vertraut wahrgenommen. Was als 'fremd' betrachtet wird, ist immer eine Frage der Konstellation. Denn Fremdheit steht in Abhängigkeit zur Perspektive des Betrachters. Eine oft zitierte Binsenweisheit von Karl Valentin verweist darauf: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde. Hier bekommen der Ort und die Zeit der Betrachtung eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben. Ausgehend vom Betrachter wird eine Person oder Situation im Verhältnis zur augenblicklichen Umgebung erfasst. So wird beispielsweise auch ein Deutscher in einem anderen Land als Fremder betrachtet. Kultur ist als Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zu verstehen. Jede Bestimmung von Kultur enthält auch das Verhältnis zu anderen Kulturen (vgl. Auernheimer¹⁷⁴ 1999: 27). Deshalb wird im Folgenden das Verständnis vom Eigenen und Fremden näher erläutert. Das Eigene und Fremde sind dialektische und komplementäre Begriffe, mit deren Kategorisierung ein

¹⁷² Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

¹⁷³ Rösler Dietmar & O'Sullivan, Emer (1999): Stereotype im „Rückwärtsgang“: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 312321.

¹⁷⁴ Auernheimer Georg (2003) : Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. , neu bearb. und erw. Aufl.Darmstadt: Wiss. Buchges.

komplexes Beziehungsgeflecht einhergeht. Der oder das Fremde kann nur in Abgrenzung zum Eigenen bestimmt werden und umgekehrt. Dabei ist die Abgrenzung als fließend und dynamisch, also einem ständigem Wandel unterliegend, zu betrachten. Folglich kann keine allgemeine Gültigkeit für eine bestimmte Sichtweise des Eigenen und Fremden beansprucht werden. Sowohl das Fremde als auch das Eigene können sinnvoll nur unter Einbeziehung ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet werden. Deshalb wird zunächst aufgezeigt, was überhaupt als fremd wahrgenommen wird. Bestimmte Medien tragen zur Verbreitung und Verfestigung von Stereotypen. Kulturelle Merkmale der medialen Darstellung fremder Kulturen. In Frankreich ist eine fehlende Tradition der politischen Berichterstattung in Fernsehen und wenig Auslandsmagazinen zu beobachten. In Deutschland gibt wenig Dokumentationen zu ethnologischen Themen, in Frankreich und Großbritannien fast doppelt so viele Filme. In Deutschland gibt es keinen festen Programmplatz für Kulturen der Migranten. Die mediale Darstellung fremder Kulturen zeichnet sich durch eine bescheidene Präsenz von fremden Kulturen in den Medien. Zweitens gibt es eine Dominanz der Reisemagazine als Beschäftigung mit der Fremdkultur. Drittens sind auch in den Medien Abenteuer und Reisefilme zu finden. Viertens gibt es eine Dominanz von exotischen Darstellungsmustern im den kommerziellen Fernsehen

Fremdverstehen

Fremdverstehen besteht einerseits in der Beherrschung einer Fremdsprache und andererseits in der Fähigkeit, die Welt aus der Perspektive des Fremden nachzuvollziehen. Dabei wird eine innere Spannung zwischen dem Fremdverstehen-Wollen und dem Nicht-Fremdverstehen-Können deutlich. Lernende sollen sich dessen bewusst werden, dass es unmöglich ist, das Fremde gänzlich zu verstehen (Altmayer, Claus 2002)¹⁷⁵. Die Akzeptanz des Axioms der Begrenztheit des Fremdverstehens soll das Streben nach dem interkulturellen Dialog nicht bremsen. Vielmehr soll diese Lernende anregen, sich um interkulturelle Sensibilität zu

¹⁷⁵ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

bemühen. Hu, Adelheid (1999)¹⁷⁶ fasst unter dem Begriff Fremdverstehen das Gefühl des „Sich-einfühlen-möchten“ und die Bereitschaft des „Sich-einlassen-möchten“ auf. Die Fähigkeit, sich in das Fremde hineinzusetzen und es in seinem Wesen zu verstehen, wird als *Empathie* bezeichnet. Aus Empathie erfolgt die Bereitwilligkeit, die Welt nicht nur nach den eigenen, sondern auch nach den Kriterien des Fremden zu betrachten. Darüber hinaus sollen Lernende über die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz verfügen. Diese bezieht sich auf die Aufnahme des Fremden in seiner Widersprüchlichkeit (Lüsebrink, 2003, S. 68)¹⁷⁷. Bei der Vermittlung von deutscher Kultur und der Auseinandersetzung mit Deutschlandbildern erweist sich die Persönlichkeit des Lehrenden als höchst bedeutsam. Durch das fachliche, didaktisch-pädagogische und menschliche Wirken beeinflusst der Lehrer die Effektivität des interkulturellen Lernens, den Erwerb interkultureller Kompetenz und die Gestaltung des Unterrichtsprozesses. Diesbezüglich werden dem Lehrenden folgende relevante Entscheidungskompetenzen verliehen: Er wählt Inhalte und Themen, Lehr- und Lernmaterialien, Methodenansätze und Sozialformen im Unterricht aus; er gestaltet kulturell geprägte Situationen und leitet den Prozess des interkulturellen Lernens. Welche konkreten Anforderungen werden an Deutschlehrende bei der Begegnung zweier Kulturen gestellt? Nach Krumm (1992, S. 282) soll der Deutschlehrende als:

„Grenzgänger zwischen der eigenen und der fremden Kultur auftreten. Er soll ein sozialer, sprachlicher und kultureller Vermittler sowie Lernberater und Helfer sein, wenn es darum geht, fremde Kulturen kennen zu lernen“¹⁷⁸ (Krumm, 1992).

Laut Krumm (1992)¹⁷⁹ werden die Kompetenzen des Lehrenden, die die Effektivität des interkulturellen Lernens beeinflussen, folgenden drei Bereichen zugeteilt:

¹⁷⁶ Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, 2, 277-303.

¹⁷⁷ Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

¹⁷⁸ Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

¹⁷⁹ Ebd.

1. „Ebene der Einstellungen“.

Der Lehrende soll selbst ein interkultureller Lerner sein, der die Erreichung von interkultureller Kompetenz anstrebt; mit Menschen anderer Länder seine Erfahrungen und Einstellungen teilt; sich durch seinen persönlichen Beitrag an der Völkerverständigung beteiligt. Er ist zugleich derjenige, der bei Schülern Neugier und Interesse an einer fremden Kultur erweckt und entwickelt.

2. „Ebene des Wissens“.

Der Lehrende soll möglichst gut mit Kenntnissen über die eigene sowie die fremde Kultur ausgestattet sein und mit vorhandenen soziologischen Untersuchungen zum Thema, Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen' konfrontiert werden (Krumm, 1992)¹⁸⁰. Er muss nicht nur sprachliche und landeskundliche Kenntnisse, sondern auch solche über nonverbale Erscheinungen besitzen, von denen die Erzielung interkultureller Kommunikation maßgeblich abhängt. Darüber hinaus muss er zu seinem Wissen einen aktiven Zugang haben, d. h. sein Wissen erweitern und in Unterrichtssituationen flexibel benutzen. Auf der anderen Seite soll er sich dessen bewusst werden, dass seine Erkenntnisse beschränkt sind. Der Lehrer muss akzeptieren, dass Schüler durch den Einfluss von Medien und den zunehmenden Tourismus kulturelle Erfahrungen aufweisen können, über die er selbst nicht verfügt (Krumm, 1993)¹⁸¹. Daher besteht die Rolle des Lehrenden nicht nur in der Vermittlung von Informationen und Erfahrungen über andere Länder und Nationen, sondern auch in der Einbeziehung, Aktivierung und Strukturierung meist unreflektierter und unsystematischer Vorkenntnisse und Urteile über fremde Kulturen, die sich Schüler prägen.

1. 3. 2 Stereotypen

Der Begriff „Stereotyp“ der ursprünglich aus der Drucktechnik kommt, wurde 1922 von dem amerikanischen Journalisten und Sozialforscher Walter Lippmann in die Kultur- und Sozialwissenschaften eingeführt. Bei ihm ging es um die Rolle der von den Massenmedien konstruierten Bilder und ihren gesellschaftlichen Einfluss (vgl.

¹⁸⁰ Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

¹⁸¹ Ebd.

Löschmann, Martin 1998)¹⁸². In Lippmanns Folge wurde die Stereotypenbildung in der Sozialpsychologie als eine (zumeist unbewusste) kognitive Strategie der selektiven Wahrnehmung und Komplexitätsreduktion (im Bezug auf bestimmte Berufsgruppen, Geschlechter, Regionen, Herkunft etc.) angesehen. In den Sozialwissenschaften wird die Bildung von sozialen Stereotypen als Begleiterscheinung der Eigengruppen Fremdgruppen-Differenzierung behandelt. In der komparatistischen Imagologie wurden unter dem Begriff Selbst- und Fremdbilder von der eigenen Nation und von anderen Völkern (also sich auf ethnische oder nationale Gruppen beziehende Auto- und Heterostereotypen) untersucht. Häufig verwendet wurde der Begriff des Stereotyps auch in der postkolonialen Literaturtheorie, um Prozesse Kolonialer und rassistischer Stereotypie und deren Rückwirkung auf das kollektive Gedächtnis aufzudecken. In der Sprachwissenschaft wurde der Begriff Stereotyp von Hilary Putnam für feste, mit einem Wort verbundene Bedeutungsassoziationen eingeführt, und ist damit in die Nähe der Prototypensemantik gerückt. Daran anschließend wurden in den letzten Jahren in der Linguistik ausführlich sprachliche Stereotypen als Formeln des Alltags, Modewörter, Werbesprüche etc. untersucht. Neuen Aufschwung erfuhr das Konzept des Stereotyps in den siebziger und achtziger Jahren für den Bereich Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in der Landeskunde, durch die stärkere pragmatische Ausrichtung; zunächst durch den Einzug der Alltagskultur in die Lehrprogramme, dann durch die stärkere Gewichtung der kommunikativen Kompetenzen und vermehrt durch die in den achtziger Jahren aufkommenden Forderungen der interkulturellen Landeskunde. Dabei rückten das Kultur- und Fremdverstehen sowie die Fähigkeit des Perspektivenwechsels als zentrale Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher Handlungskompetenzen stärker in den Vordergrund. Die interkulturelle Germanistik, die sich als Fremdkulturwissenschaft definiert und sowohl in der Forschung als auch in ihrer didaktischen Vermittlung darum bemüht ist, die deutsch-zentrierte Innenansicht mit der fremdorientierten Außenperspektive zu verknüpfen, hat natürlich besonderes Interesse an dem Phänomen der Stereotypie. Der Begriff hatte über die letzten Jahrzehnte hinweg sicher auch durch gesellschaftliche

¹⁸² Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

Debatten Konjunktur. Sie kritisiert die Verwendung des Stereotypenbegriffs in der Landeskunde und in Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Er eignet sich weiterhin zur Beschreibung von leichtfertigen Verallgemeinerungen im Hinblick auf soziale oder auch kulturell abzugrenzende Gruppen, auch wenn er eng mit den Begriffen der Kategorisierung und Generalisierung verbunden ist und außerdem häufig synonym für Vorurteil benutzt wurde und wird. Auch die Definition Angelika Wenzels ist immer noch hilfreich:

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form einer allgemeinen Aussage, welche in ungerechtfertigt vereinfachender Weise, mit emotional-wertender und normativer Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht“¹⁸³. (Wenzel 1978: 28).

Der Begriff „Stereotyp“ ist im sozial- und kulturwissenschaftlichen Sinne als vereinfachtes, klischeehaftes Urteil eines Menschen (oder einer Gruppe von Menschen) gegenüber Angehörigen einer anderen Gruppe. Stereotypen sind unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist kurz gesagt der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung. Kulturelle Stereotypen wären demnach jene übersteigerten Verallgemeinerungen, die eine gesamte Kultur betreffen und für alle Angehörigen dieser Kultur als gültig angenommen werden. Stereotypen sind kognitive Schemata und Fremdbilder, die auf einem Minimum persönlicher Erfahrung basieren und reduzierte und starre Annahmen über Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Personen anderskultureller sozialer Gruppen machen. So Löschmann, Martin (1998)¹⁸⁴.

Stereotype sind kulturell bedingte, nicht hinterfragte, festgefahrene Meinungen einer Gruppe über Eigenschaften und Besonderheiten einer anderen. Es handelt sich um

¹⁸³ Wenzel, Angelika (1978): Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen. München.

¹⁸⁴ Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

Formen der Wahrnehmung von Fremdem, wobei die komplexe gesellschaftliche Wirklichkeit vereinfacht wird. Weiter zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie relativ starr und sehr langlebig sind. Sie sind nicht notwendigerweise böse, im Gegenteil, sie können genauso gut positiv besetzt sein. So Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003)¹⁸⁵ Ein Stereotyp ist die kognitive Komponente einer voreingenommenen Einstellung und ist definiert als eine Verallgemeinerung über eine Gruppe, wobei nahezu allen Mitgliedern identische Merkmale zugeordnet werden, ohne Rücksicht auf bestehende Variationen unter den Mitgliedern. Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003)¹⁸⁶ strukturiert die Stereotypen in vier Aspekten:

1. Stereotype haben als allgemeine, kognitive Funktion die Ökonomisierung von Aufmerksamkeitsressourcen und den Rückgriff auf gespeichertes und verknüpftes Wissen.
2. Stereotype dienen als Werkzeug zur Sicherung der individuellen, sozialen Position (Status) und der Manifestierung des eigenen Wertesystems.
3. Stereotype dienen zur Bildung und zum Unterhalt von Ideologien auf Gruppenebene, zur Rechtfertigung von sozialem Verhalten.
4. Auf der Basis des Stereotyps ist die funktionale Verbindung zwischen der Gruppe und dem Individuum möglich, d.h. das Individuum denkt und handelt als Gruppenmitglied.

Stereotypen sind dementsprechend

- kulturell bedingt
- nicht hinterfragte, festgefahrene Meinungen
- Formen der Wahrnehmung von Fremdem
- Vereinfachung der komplexen Wirklichkeit
- relativ starr
- sehr langlebig
- Positiv oder negativ besetzt

¹⁸⁵ Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

¹⁸⁶ Ebd.

In der Sprache wird das Wort *Klischee* oft mit *Stereotyp* ausgetauscht bzw. synonym verwendet (vgl. Lüsebrink, 2003)¹⁸⁷. Ein Beispiel dafür bildet die folgende Definition: Ein Stereotyp ist ein kognitives Klischee, das die Funktion hat, die Komplexität der Realität durch Vereinfachung überschaubar zu machen. Es erscheint sinnvoll, in der vorliegenden Arbeit zwischen den Begriffen Klischee und Stereotyp zu unterscheiden. Der Begriff Klischee wird hier als Bezeichnung für alle Ländermerkmale bzw. schematische Aussagen über ein Land verstanden. Dies trifft exemplarisch auf die Aussage, Deutschland ist ein fortschrittliches Land' zu. Stereotype werden als Eigenschaftenzuschreibungen aufgefasst, die eine sprachliche Form der Aussage „Alle X sind Y` beschreiben“ aufweisen (Esser 2006, S. 35)¹⁸⁸. Diese werden einem Individuum aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Nation zugeordnet. Differenzierte Urteile über das eigene Volk werden als Autostereotype bezeichnet; rekurren sie wiederum auf andere Völker, so werden sie Heterostereotype genannt. Klischees bzw. Stereotype kennzeichnen sich durch soziale Teilhabe, Erstarrung und Immunisierung den Veränderungen gegenüber (Bausinger, 1988)¹⁸⁹. Ihre Entstehung und Ausprägung unterliegt den Gesetzmäßigkeiten der Kategorisierungsprozesse. Darüber hinaus prägen sie sich vor dem Hintergrund länderspezifischer Beurteilungskriterien, indem die Werte und Normen der eigenen Kultur als normal angesehen und die Abweichungen von der alltäglichen, standardisierten Normalität als ungewöhnliche, fremdartige Zeichen erfasst werden (Bausinger, 1988)¹⁹⁰.

Stereotype gelten als äußerst komplexe Gebilde. Der Grund hierfür wird bereits deutlich, wenn man ihre Entstehung betrachtet. Vgl. Wierlacher, S. 270¹⁹¹. Demnach hängt der Aspekt, der dem heutigen Begriff des Blickwinkels entspricht, nicht nur von den Sinnesorganen des Menschen, insbesondere dem Auge, sondern auch vom

¹⁸⁷ Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

¹⁸⁸ Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge (KMI Working paper Nr. 7) Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

¹⁸⁹ Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 157-170.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Wierlacher, Alois (2001): Architektur interkultureller Germanistik. München.

anthropologischen Zustand des Menschen ab. Dieser wird durch weit zurückreichende Verhaltensmuster innerhalb der Kultur, der der Einzelne angehört, bedingt. Zu diesen Verhaltensmustern gehören beispielsweise antike Vorstellungen wie die Gleichsetzung des Fremden mit dem Barbarentum, aber auch Elemente der christlichen Glaubens- und Morallehre. Vgl. Althaus¹⁹², S. 1174. Doch ebenso müssen aktuelle Einflüsse berücksichtigt werden; an erster Stelle stehen hier natürlich die Erziehung und damit verbunden das soziale Umfeld; aber auch die mediale Wirkung, die dem Beobachter häufig bewusst, in den meisten Fällen jedoch unbewusst vorgefertigte Bilder der Fremde liefert, hat einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Stereotypenbildung. Das Wissen, welches diesen Quellen entstammt, wird auch als kulturelles Gedächtnis des Beobachters bezeichnet und setzt sich aus Fremdbildern zusammen. Bei der Entstehung von Fremdwahrnehmungen kommen aber auch die Elemente des sozialen Gedächtnisses hinzu. Diese Eigenbilder bezeichnen aktuell Erlebtes und sind oftmals nicht rational zu erklären: Emotionen wie Bedrohung, Furcht und Aversion auf der einen sowie Faszination, Erwartung und Neugierde auf der anderen Seite spielen hier eine wesentliche Rolle. Vorurteile sind vorgefertigte, meist negative Wertungen, die ohne die Kenntnis von Fakten gebildet wurden. Dabei neigen Menschen dazu, fremden Personen und Gruppen negative Eigenschaften zuzuschreiben, um die eigene Identität positiv zu empfinden. Das Vorkommen von Klischees und Stereotypen im Deutschunterricht ist kein Mythos, sondern eine unbestrittene Tatsache (Löschmann, 2001)¹⁹³. Die Präsenz der Stereotypisierung bei der Vermittlung von Deutschlandbildern resultiert daraus, wie der Deutschunterricht beschaffen ist (Althaus, 2001)¹⁹⁴. Letzteres bedingen mehrere Aspekte; erwähnenswert sind zumindest die folgenden zwei:

1. Die Informationsvermittlung im Unterricht vollzieht sich zusammen mit

¹⁹² Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

¹⁹³ Löschmann, Martin (1998): *Stereotype, Stereotype und kein Ende*. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

¹⁹⁴ Althaus, Hans-Joachim (2001): *Fremdbilder und Fremdwahrnehmung*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zielsetzungen einer Gesellschaft, welche die Kriterien für die Wahrnehmung und Darstellung vom Fremden festlegt (Althaus, 2001). Somit ist die Wahrnehmung der fremden Kultur von vornherein determiniert.

2. Landeskundliche Themen werden durch die Konstruktion des Typischen präsentiert (Althaus, 1994, 110). Daher werden den Lernenden möglichst repräsentative Einblicke in die deutsche Kultur bzw. in das für die deutsche Gesellschaft typische Orientierungssystem angeboten.

Der Gebrauch von Klischees und Stereotypen wird im Deutschunterricht jedoch kontrovers beurteilt. Einerseits können die vermittelten landeskundlichen Informationen eine Ausgangsbasis für die Festigung klischeehafter und vorurteilbehafteter Denkmuster sein. Andererseits erleichtern sie als eine Orientierung in der fremden Realität. Daraus ergibt sich ein elementares Dilemma für die Landeskunde – Konstruktion des Typischen versus Dekonstruktion der Stereotype (Althaus, 1994, 110). Die Lösung dieses Dilemmas hat in der Fremdsprachendidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg dazu geführt, dass Klischees und Stereotype eine lange Zeit tabuisiert wurden. Hingegen etablierte sich in den letzten Jahren die Ansicht, dass Stereotype und Vorurteile im Unterricht abgedeckt, thematisiert und einer produktiven Auseinandersetzung unterzogen werden sollen. Klischees und Stereotype sollen als Basis landeskundlicher Kenntnisse befragt und diskutiert werden. Der kritische Umgang mit Deutschlandbildern stellt einen Teil interkultureller Kompetenz dar und wird als eines der partiellen Ziele des aktuellen Deutschunterrichts angesehen (Althaus, 2001)¹⁹⁵. Wie dieser Umgang mit Deutschlandbildern im Deutschunterricht erfolgen kann, wird folglich vorgestellt. Stereotypisierung soll bei der Vermittlung von Fremdbildern als ein „gängiger Erfahrungsmodus“ angenommen werden (Bausinger, 1988, 163)¹⁹⁶. Bausinger (ebd., S. 168) ist der Überzeugung, dass einige Stereotype im Deutschunterricht abgebaut und andere durch eine Relativierung und Erklärung „auf eine höhere Stufe gehoben“ werden sollen. Als Beispiel schlägt er vor, generalisierende klischeehafte Aussagen abzulehnen. Bausinger, (1988) akzentuiert, dass Lernende mit den Mechanismen von

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 157-170.

Stereotypisierung vertraut werden sollen. Diese umfassen die Bewusstwerdung eigener stereotypen Prozesse, die Reflektierung der Wahrnehmungsmuster und die Nachvollziehbarkeit von Fremd- und Selbstbildern (Althaus, 1994, 115)¹⁹⁷. Lernende sollen dabei erfahren, wie sich der Prozess der Entstehung und Entwicklung von Klischees und Stereotypen vollzieht. Negative Deutschlandbilder, die als Produkte geschichtlicher Ereignisse geprägt wurden, sollen in Bezug auf den historischen Kontext interpretiert werden. Nach Löschmann (2001)¹⁹⁸ sollen sich Lernende beim Umgang mit Stereotypen folgende Regeln aneignen:

- Stereotype sind Aspekte menschlicher Wahrnehmung;
- in Bezug auf den Kontext müssen sie bewusst verwendet werden;
- bei unklarem und unverständlichem Gebrauch der Stereotype seitens des Kommunikationspartners soll dieser aufgefordert werden, die Kontextverwendung der Stereotype zu erörtern;
- jeder Mensch hat das Recht auf Explikation, Modifikation und Relativierung seiner Stereotype.

Außerdem soll das Wissen über Deutschland um landeskundliche Informationen aus dem geschichtlichen, kulturellen und politischen Kontext erweitert und vertieft werden. Das Alltagsleben in Deutschland muss durch möglichst verschiedene regionale, soziale, altersgruppenspezifische und individuelle Einblicke in die Kultur dargestellt werden. So kann der Produktion und Verbreitung von Typisierungen und Klischees vorgebeugt werden. Der kritische Umgang mit Deutschlandbildern soll durch ein gezieltes Wahrnehmungstraining, eine permanente pädagogische Wirkung und eine aktive Teilnahme aller Beteiligten erzielt werden (Krumm, 1992, 16)¹⁹⁹. Bei dem gezielten Wahrnehmungstraining müssen adäquate didaktisch-methodische Herangehensweisen angewandt werden. Es sollten solche Übungen und Aufgaben

¹⁹⁷ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

¹⁹⁸ Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

¹⁹⁹ Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

verwendet werden, durch die Klischees und Stereotype aufgedeckt und überprüft werden können.

Entsprechend zeigen sich als Projektarbeiten an Schulen (Kontaktaufnahme und Austausch durch Briefwechsel und Internet; gegenseitige Zusammenarbeit bei der Ausarbeitung gemeinsamer Themen etc.) sowie der direkte Kontakt mit der fremden Kultur in der Heimat, im Zielsprachenland oder im Ausland bedeutsam. Weiterhin können Deutschlandbilder durch Vorurteile bestimmt werden. Die lexikalische Bedeutung der Zusammensetzung Vor-Urteil deutet an, dass das Vorurteil nicht als ein einer kritischen Reflexion unterzogenes Urteil, sondern eher als eine vorschnell ausgeprägte Einstellung entsteht. Vorurteile können einen positiven oder einen negativen Wert aufweisen, aber meistens werden sie als negative Urteile aufgefasst. Sie basieren auf einem stark negativ emotional gefärbten und moralisch falschen Urteil. Das Vorurteil ist eine auf falsche oder unvollständige Informationen gegründete, generalisierte feindselige oder negative Einstellung einer spezifischen Gruppe gegenüber. Obwohl Vorurteile ein ‚Körnchen Wahrheit‘ enthalten können, stützt sich der Vorurteilsträger bei ihrer Bildung nicht auf das Wahrgenommene, sondern mehr auf das Vorgestellte und Gedachte.

Trautmann (2009, 10)²⁰⁰ zählt zu den wichtigsten Faktoren, die ein vorurteilbehaftetes Denken prägen, folgende:

- „historische Negativ-Erfahrungen, die das Kollektivbewusstsein prägen,
- Geschichtsbilder und schulische Sozialisation,
- aktuelle politische und persönliche Negativ-Erfahrungen,
- wirtschaftliche Konkurrenz- und Bedrohungsängste,
- politische Bedrohungsängste und Furcht vor einer deutschen Hegemonie,
- Informationsmängel und die Unkenntnis des Nachbarn,
- die Propagierung von Feindbildern durch den Staat,
- die Instrumentalisierung von Feindbildern zu innenpolitischen Zwecken,
- die Konstruktion der Realität in den Massenmedien,

²⁰⁰ Trautmann, Matthias/ Altrichter, Herbert/ Wischer, Beate/ Sommerauer, Sonja/ Doppler, Birgit (2009) : Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In : Specht, Werner (Hrsg.) (2009) : Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz : Leykam ; S. 341 – 360

- die Reduktion von Komplexität und eine vereinfachte Wahrnehmung, mit der sich es bequemer leben lässt, und
- das symbolische Handeln der Regierungen und Spitzenpolitiker.²⁰¹

Bei der Informationsverarbeitung wird stark selektiert, reduziert und generalisiert. Diesbezüglich weist das Vorurteil bestimmte gemeinsame Merkmale (Verallgemeinerung, Änderungsresistenz und soziale Teilhabe) mit dem Stereotyp auf. Stereotype können eine Ausgangsbasis für die Entstehung von Vorurteilen sein, aber nicht umgekehrt. Im Unterschied zum Stereotyp wird beim Vorurteil die affektive Komponente betont und der Aspekt seiner sozialen Unerwünschtheit in den Vordergrund gerückt. Nach Bergmann (2001²⁰² unterscheidet sich das Vorurteil vom Stereotyp durch den Verstoß gegen die folgenden drei Prinzipien:

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

Wenn es gilt, dass Faszination und Xenofobie gemeinsame Wurzeln haben und zwei unterschiedliche Wege zur Wahrnehmung von fremder Realität darstellen, dann ist das Vorurteil unbestreitbar eine Zuneigung zur Xenofobie und Feindseligkeit dem Fremden gegenüber. Vorurteile erfüllen als eine Art Schützengraben neben der Darstellungsfunktion des menschlichen, nationalen Daseins auch die Behauptungsfunktion. Durch Vorurteile gewinnt der Einzelne das Gefühl der Sicherheit und kann seine Position in Auseinandersetzung mit dem Fremden selbstsicher und überzeugend behaupten. Vorurteilbehaftete Einstellungen belegen beispielsweise Ergebnisse einer britischen Untersuchung aus dem Jahr 1997. In der Umfrage wurden 700 Schüler im Alter von 6 bis 16 Jahren aufgefordert, 10 Bilder von Männer- und Frauengesichtern nach ihrer Sympathie einzuschätzen. Nach der

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Bergmann, Werner (2001): Was sind Vorurteile? In: Informationen zur politischen Bildung (Heft 271, 2. Quartal). http://www.bpb.de/publikationen/6MVHPR,0,0,Was_sind_Vorurteile.html (Aufruf: Oktober 2014).

Bewertung wurde den Schülern die Nationalität der Abgebildeten verraten. Die Befragten wurden erneut gebeten, die Personen nach ihrer Sympathie zu bewerten. Es hat sich gezeigt, dass die Abgebildeten, die als Deutsche bezeichnet wurden, von den Schulkindern plötzlich die schlimmsten Sympathienoten erhielten, obwohl ihnen zuvor hohe Sympathiewerte zugeteilt worden sind (Bolten, Jürgen (2001)²⁰³.

Funktionen von Stereotypen

- Orientierungsfunktion:
- ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität
- Stereotype helfen bei der Orientierung und Einordnung des Erfahrenen
- oder, wenn Person keine eigenen Informationen über andere sammeln konnte, entstehen in ihrem Kopf Bilder, sobald sie beispielsweise einen Vornamen hört
- System zur Aufrechterhaltung des Selbst:
- Mit positiven Images kann sich eine Gruppe identifizieren und selbst darstellen („Selbstdarstellungsfunktion“)
- Umgekehrt dienen Stereotype dazu, sich von (unbeliebten) Außengruppen abzugrenzen („Abgrenzungsfunktion“)
- Selbstwertschutz oder Identitätsgebung

Soziale (oder auf eine gesamte Kultur bezogene kulturelle) Stereotypen sind also eng mit den psychischen Strategien der Generalisierung und Kategorisierung verbunden und dienen zur Grenzziehung zwischen der eigenen Gruppe und anderen Gruppen. Die Gruppenzugehörigkeit und die emotionale Bedeutung, die mit ihr einhergeht, stellen für das Individuum einen Teil seiner sozialen Identität dar. Identität konstruiert sich im Bezug auf die anderen und zu dem Anderen. Dies gilt letztlich auch für nationale Identitäten, soweit die Nationalität oder regionale Zugehörigkeit oder Sprache als unterscheidendes Merkmal herangezogen wird. Jeder Mensch strebt nach einer positiven sozialen (und kulturellen) Identität, weshalb sich die eigene Gruppe positiv von anderen Gruppen abheben muss. Zur Wahrung der

²⁰³ Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: Alois Clemont et al. (Hg.): Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen. München: Vahlen, S. 909–926

positiven Selbsteinschätzung maximieren die Mitglieder einer Gruppe den Unterschied zwischen ihrer eigenen Gruppe und den anderen Gruppen. Das Gruppenbewusstsein führt zu einem Wir-Gefühl und bewirkt ein Gefühl der Andersartigkeit anderer Gruppen. Dabei bleibt die Tendenz, die eigene Gruppe eher positiv zu bewerten und der Out-group weniger positive Züge zu verleihen. Selbst gleiche Merkmale beider Gruppen können dann im Selbstbild positiv erscheinen, im Fremdbild aber als negativ auffallen. Dies gilt für Kleingruppen ebenso wie für ganze Kulturräume oder nationale Identitäten. Disziplin kann in der Eigengruppe positiv besetzt sein, bei der Fremdgruppe aber als erbarmungslos erscheinen. Regelbeachtung erscheint hier als Beweis der Ernsthaftigkeit und Verlässlichkeit, dort als blindes, stupides Befolgen. Die Reihe könnte lange fortgesetzt werden. Folgen wir diesem Gedankengang, müssten Stereotypen, sofern sie sich auf die anderen beziehen, also immer negativ oder zumindest weniger positiv besetzt sein. Dies kann sich ändern, wenn eine Identifikation mit der anderen Gruppe erfolgt, d.h. auf Kulturen übertragen, wenn im Akkulturationsprozess das Andere also zum Eigenen wird. Stereotypen – auch eher positive - kategorisieren, helfen uns, das Unbekannte, Unverständliche, Fremde leichter zu erfassen, bieten Orientierung solange das Andere fremd ist. Dabei werden sicher auch immer eigene Versäumnisse auf das Fremde übertragen. Kulturelle Stereotypen dienen als „Schubladen“ zur Bewältigung des Unbekannten, zumindest solange wir die Komplexität des Anderen nicht erkennen können und die In-group-/Out-group-Unterscheidung und die damit einhergehende Stereotypenbildung für die Gesamtheit der Out-group, in unserem Falle der gesamten anderen Kultur, nicht durch gegensätzliche persönliche Erfahrungen und/oder die Berücksichtigung komplexere Erklärungszusammenhänge überwinden können. Wenn die Bildung von Stereotypen unbewusst abläuft und Teil jedes kognitiven Prozesses ist, stellt sich natürlich die Frage, ob Stereotypen sogar unumgänglich sind oder zumindest als Übergangsphänomen jedes Denkprozesses, quasi als zwangsläufiger Bestandteil der Konstruktion von Wirklichkeit, hingenommen werden müssen. In neueren psychologischen Studien herrscht keine Einigkeit darüber, ob Stereotypen durch willentliche Kontrolle überhaupt zu überwinden sind oder ob es sich vielmehr um unvermeidbare psychische Prozesse handelt, die das Individuum lediglich oberflächlich beeinflussen kann bzw.

inwieweit die Aktivierung von Stereotypen gehemmt werden kann. Der Psychologe Bernd Schaal hat eine Arbeit zur willentlichen Kontrolle stereotypen Denkens als erste Phase der sozialen Urteilsbildung vorgelegt, in der er untersuchte, unter welchen Bedingungen die Stereotypaktivierung durchbrochen werden kann. Dabei konnte er feststellen, dass fairnessbezogene Zielintentionen und willentliche Vorsätze durchaus die Informationsverarbeitung beeinflussen und Stereotype nicht zwangsläufig aktiviert werden (vgl. Schaal 1999)²⁰⁴.

Wenn dem so wäre, hieße das für die Praxis der Wissensvermittlung, dass die Stereotypenbildung bei den Lernern, abhängig von deren Motivation, gehemmt werden kann, da die Aktivierung der Stereotypen willentlich beeinflussbar ist, und sie, insofern, also vermeidbar sind. Sobald sich die Sprecher über den stereotypen Charakter ihrer Aussagen bewusst werden, ist die Chance groß, dass die Aufnahmebereitschaft für eine differenziertere Sicht der Dinge wächst. Entsprechend macht sich bspw. Siegfried Steinmann in seinem Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen (Steinmann 1992: 217ff)²⁰⁵ und für das Arbeiten mit Vorurteilen im Unterricht stark, insofern sie dadurch leichter in den Griff zu bekommen sind. Auch Bausinger²⁰⁶ hält fest, was Stereotypen im positiven Sinne leisten:

- (1) Stereotypen entstehen nicht immer, aber in der Regel aus der Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale; es ist ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen.
- (2) Stereotypen ordnen zerstreutes Material und reduzieren Komplexität; darin liegt eine wichtige Ordnungsfunktion.
- (3) Stereotypen bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neue Realbezüge entstehen können; es ist also mit einer realitätsstiftenden Wirkung von Stereotypen zu rechnen. (Bausinger 1988: 161).²⁰⁷

²⁰⁴ Schaal, Bernd (1999): Willentliche Kontrolle stereotypen Denkens: Intentionseffekte auf die Aktivierung von Stereotypen. Konstanz: 1999 (= Univ. Konstanz, Diss., 1997). [<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/262> ; 13.12.2004]

²⁰⁵ Steinmann, Siegfried (1992): „Vorurteil? Ja bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht“. In: Zielsprache Deutsch 4/1992, 217224.

²⁰⁶ Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 157-170.

²⁰⁷ Ebd.

Auch er hebt natürlich hervor, dass die Gefahren der Stereotypie nicht von der Hand zu weisen sind, betont aber ihre Vorteile und, dass die Einsicht in diese Qualitäten um so wichtiger sei, als sich Stereotypie als schlechterdings unvermeidlich erweist (Bausinger 1988: 161)²⁰⁸.

Wenn wir Stereotypen nicht vermeiden können, sollten wir wenigstens das Beste aus ihnen machen, indem wir sie bspw. zum Ausgangspunkt in der Wissenskonstruktion machen, anstatt sie kategorisch zurückzuweisen, was sie eher noch verstärkt.

Zum Umgang mit kulturellen Stereotypen im Fremdsprachenunterricht

Vor dem Hintergrund des Wissens um stereotype Wahrnehmungen ist der Fremdsprachenunterricht und erst recht der Landeskundeunterricht nun vor die schwierige Aufgabe gestellt, ein möglichst wirklichkeitsnahes Bild von der Fremdkultur zu vermitteln und Strategien zu entwickeln, die ihrerseits stereotypen Vorstellungen entgegentreten, indem sie das Wissen um die Fremdkultur also relativieren und in differenzierter Weise ergänzen und verändern. In der inhaltlichen Auswahl der Lehrstoffe bspw. gilt es, vor allem bei Lernergruppen, denen nur wenig Stundenvolumen für den Deutschunterricht zur Verfügung steht, eine ausgewogene Mischung zwischen Standardwissen und Einzelfällen zu bieten, individuelle Einstellungen als solche kenntlich zu machen, Gegenmodelle zu bieten, und dabei stets die Gefahr der Hypergeneralisierung im Auge zu behalten. Wird das eine oder das andere übergewichtet, wird wohl entweder der Einzelfall als allgemeine Tatsache überbewertet und möglicherweise der Schluss gezogen, dies gelte für alle Menschen in Deutschland oder umgekehrt. Es gilt, sowohl Typisches und Andersartiges aufzuzeigen, als auch vor gespeicherte stereotype Wahrnehmungen mit zu bedenken, zu problematisieren, zu differenzieren. Aber durch die gehäufte Thematisierung der Inhalte, die wir differenzierter darstellen wollen, die Auswahl von Gegenbeispielen usw. entstehen eventuell neue starre Wahrnehmungsmuster, es werden ungewollt vielleicht sogar neue Stereotypen ausgelöst. Ob und inwieweit Stereotypen überhaupt generell vermeidbar sind, bleibt weiterhin dahingestellt. Wahrscheinlich spielen sie in der Fremdwahrnehmung und in unseren

²⁰⁸ Ebd.

Denkprozessen immer eine gewisse Rolle. Wenn sie in einem Themenfeld schwinden, tauchen sie an anderer Stelle wieder auf. Wenn Lernerfolge in Bezug auf das Fremdbild zu verzeichnen sind, ist noch lange nicht klar, inwieweit sich die Lerner nun lediglich im Unterrichtskontext um stärkere Differenzierung bemühen oder auch ernsthaft manche starre Haltungen gegenüber dem Anderen in Frage stellen. Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts muss es aber sein, die Fähigkeiten der Lerner zur stärkeren Differenzierung, zur Problematisierung gängiger Haltungen, zum Hinterfragen verbreiteter Denkschemata zu trainieren, verschiedene Perspektiven zu erfahren und unzulässige Verallgemeinerungen im Bezug auf die andere Kultur als solche zu erkennen. Hier seien einige Ansätze zum Umgang mit Stereotypen in der Unterrichtspraxis vorgestellt.

1. 3. 3 Critical Incidents

Critical Incidents, werden als kritische Ereignisse übersetzt und beschreiben Interaktionssituationen, in denen es zu Missverständnissen oder Problemen zwischen mindestens zwei Personen aufgrund unterschiedlicher kultureller Normen und Wahrnehmungen kommen kann (vgl. Thomas 1993: 415)²⁰⁹. Es sind also interkulturelle Begegnungen, die von den Beteiligten als verwirrend erlebt und falsch interpretiert wurden. Durch dieses Fremdverstehen und der Zuschreibung von Stereotypen untereinander kann es unter Umständen zu Verletzungen der Gefühle beiderseits kommen. In diesen kritischen Situationen werden demnach die kulturspezifischen Unterschiede der Interaktionspartner deutlich. Critical Incidents müssen außerdem als komplex und polyvalent betrachtet werden, d.h., dass mehrere Hypothesen möglich sind und der Kontext einer kritischen Situation dem Lernenden bewusst gemacht werden muss. Das Sammeln von Critical Incidents geschieht normalerweise durch Gruppendiskussionen oder Interviews mit Menschen, die z.B. von einem Auslandsaufenthalt zurückkehren. Diese werden zu ihren interkulturell und situations- bzw. personenbezogenen Erlebnissen, die sie eventuell als befremdlich wahrgenommen haben, befragt. Die Schilderungen werden

²⁰⁹ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

anschließend schriftlich festgehalten und die Situationen werden zusätzlich von muttersprachlichen Experten beider Kulturen gesichtet, sowie auf deren Wahrscheinlichkeit und Vorkommen überprüft (vgl. Thomas 1993: 415)²¹⁰. Wichtig bei der Erhebung und Datensammlung von Critical Incidents ist es folgende Kriterien zu beachten. Danach ist eine gute kritische Situation, eine alltägliche und authentische Begegnung zwischen mindestens zwei kulturell unterschiedlichen Personen. Die Situation sollte von beiden unverständlich, aber mit genügend Kenntnis über die andere Kultur nachvollzieh- und interpretierbar sein. Außerdem muss die Situation sowohl kurz, als auch plausibel und typisch sein. Bevor Critical Incidents durch Triandis in interkulturellem Zusammenhang verwendet wurden, waren diese ursprünglich dafür gedacht im Zweiten Weltkrieg den Umgang von Mensch mit Maschine in kritischen Situationen zu testen. So dienten sie zur Schulung von amerikanischen Kampfpiloten für schwierige kriegerische Missionen, wodurch geeignete Piloten selektiert wurden (vgl. Thomas 1993)²¹¹. Die Critical Incident Technique wurde vom, auf Luftfahrt spezialisierten, amerikanischen Psychologen John C. Flanagan entwickelt. Diese Technik wurde durch Sammeln von Beobachtungen menschlichen Verhaltens für die Lösung praktischer Probleme und die Entwicklung psychologischer Prinzipien auf breiter Basis verwendet. Den Transfer auf menschliche Interaktionen machte in den 1960er Jahre Harry C. Triandis mit interkulturellen Übungen. In der Forschung interkultureller Interaktionen, entwickelte er mit Fiedler und Mitchell 1971 eine Trainingsmethode, die unter Punkt 3.4 näher beschrieben wird. Später, im Jahr 1993 wurde dieses Vorgehen in die deutschsprachige interkulturelle Forschung von Alexander Thomas eingeführt.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

1. 3. 4 Fremdbilder in interkulturellen Interaktionssituationen

Der Begriff „fremd“ ist ein höchst komplexes Phänomen. Thomas (1993)²¹² klassifiziert „das Fremde“ unter drei Aspekten:

- der Aspekt von Ort, all das, was außerhalb des eigenen Bereiches liegt
- der Aspekt von Besitz, all das, was anderen gehört
- der Aspekt der Art und Weise, all das, was von anderer Art ist, was fremdartig und heterogen ist.

Der erste Aspekt sei dabei ausschlaggebend. Laut Thomas (1993)²¹³ wird das Wort „fremd“ wie folgt definiert:

- nicht dem eigenen Land od. Volk angehörend; von anderer Herkunft: andere Länder, Sitten; andere Sprachen,
- einem anderen gehörend,
- unbekannt, nicht vertraut.

Bei der Berücksichtigung der oben erwähnten Ausführungen, kann man schlussfolgern, es sei das Bild von einem anderen Land, einem fremden Volk, einer anderen Sprache, anderen Sitten, ein Bild von dem, was nicht zu uns gehört, was heterogen ist. Der Begriff Bild geht auf das im Jahr 1922 publizierte populärwissenschaftliche Werk *Public opinion* des amerikanischen Journalisten Walter Lippmann zurück. Lippmann hat in seiner Arbeit auf relevante Prinzipien der Bildentstehung und Bildausprägung hingewiesen, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: Der Mensch ist aufgrund seiner physischen und psychischen Dispositionen und Fähigkeiten nicht imstande, die Vielfalt und Kompliziertheit seiner sozialen Umwelt wahrzunehmen. Er ist auf die Konstruierung ihres einfacheren Modells, der Pseudoumwelt angewiesen. Diese basiert auf keinem unmittelbaren empirischen Wissen, sondern wird vom Individuum selbst aufgebaut und/oder durch die Gesellschaft vermittelt. Demnach ist jedes menschliche Verhalten keine Reaktion auf die äußere Realität, sondern vielmehr auf subjektive Bilder in den Köpfen, die der Einzelne von der Realität besitzt (Löschmann, Martin

²¹² Ebd.

²¹³ Ebd.

1998)²¹⁴. Nach dieser erstmaligen Einführung Lippmanns Begriffs *Bild* verbreitete sich der Ausdruck *Bild* explosiv auf mehreren Gebieten. Er etablierte sich als untrennbarer Bestandteil der Terminologie in der Marktforschung, Soziologie und Psychologie, um verschiedene Aspekte der menschlichen Wahrnehmung zu benennen. Die vielfältige Wahrnehmung der fremden Kultur bei den Studenten spielt eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Vor diesem Hintergrund möchte diese Arbeit dieses Thema näher untersuchen. Dabei werden Aspekte wie die Wahrnehmung in den Medien sowie die Stereotypen behandelt. Fremdbilder bilden einen zentralen Bestandteil der interkulturellen Kommunikation. Fremdbilder sind untrennbar mit persönlichen und kollektiven Selbstbildern. Während Fremdbilder, Stereotype und Vorurteile in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg noch als „Störfaktoren“ betrachtet wurden, sind sie heutzutage zum Unterrichtsgegenstand geworden. In der Fachliteratur wird das Problem des Verhältnisses zwischen Eigenem und Fremdem schon seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert (vgl. Althaus 2001:1169)²¹⁵. Dennoch ist der Fremdsprachenunterricht als Quelle der Stereotypisierung (vgl. Löschmann 1998: 12) nur wenig erforscht. Auch der Einfluss von Stereotypen, Fremdbildern und von Vorurteilen auf den Lernprozess und auf die Unterrichtspraxis ist bisher nicht eingehend untersucht. In der Fremdheitsforschung werden Stereotype meist als unkritische Verallgemeinerungen bezeichnet (so Bausinger 1988: 160)²¹⁶, sie lassen sich in Autostereotype und Heterostereotype einteilen. Die Rolle von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht ist eine sehr interessante Fragestellung, die sowohl aus der Perspektive der „Kritiker“ als auch der Vertreter des interkulturellen Lernens zu Antworten führt. Es ist sicherlich so, dass es ein völlig objektiv und real dargestelltes Bild von einem Land nicht geben kann. Den Kritikern des interkulturellen Ansatzes zufolge gibt es hinter subjektiven und stereotypischen Bildern kein ‚objektives‘ und

²¹⁴ Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

²¹⁵ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

²¹⁶ Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 157-170.

reales Land (Altmayer 2002: 53)²¹⁷. Doch muss festgehalten werden, dass in der Fremdsprache in der Literatur durchaus stereotypische Darstellungen fremder und auch eigener Kulturen vorkommen. Allerdings werden stereotypische Darstellungen als solche in der Unterrichtspraxis nur selten thematisiert. In der Unterrichtspraxis sind die Lernenden in hohem Maße in ihrem Denken und Handeln den Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft verhaftet. So können sie sich oft eine fremde Gesellschaft und ihre kulturellen Hintergründe nur dadurch erschließen, indem sie diese mit eigenen Denkstrukturen analysieren. Handlungsweisen und kulturelle Gegebenheiten werden oftmals schon sehr früh vergleichend mit Auto- und Heterostereotypen wahrgenommen. Mit der Stereotypisierung können reduzierend konstruierte Darstellungen „der Anderen“ entstehen, die in ihrer Vielschichtigkeit überschaubar und narrativ zu vermitteln sind; Legitimationen werden erleichtert und Werturteile erscheinen selbstverständlich (so Bausinger 1988: 160)²¹⁸. Die Bildung der Stereotypen, Verallgemeinerungen und Vorurteile wird bereits durch die Erweiterung des Wissens über das Fremde erschwert. Umgekehrt geben größere Kenntnisse von der fremden Kultur dem unkontrollierten Entstehen von stereotypischen Bildern weniger Raum. Daher ist auch eine fundierte Wissensvermittlung mittels landeskundlicher Inhalte in der Unterrichtspraxis wichtig. Wenn auch die Unterscheidung von Fremdem und Eigenem im Fremdsprachenunterricht prägend ist, so sollte die interkulturelle Kompetenz meiner Meinung nach auch die Kommunikation mit der Außenwelt überhaupt, egal ob eigene oder fremde, umfassen. Denn die Fähigkeiten der Lernenden, zu kommunizieren und zu handeln, sind in der eigenen wie in der fremden Kultur gleichermaßen relevant. Der Begriff *Bild* bzw. *Image* weit verstanden. Dieser Auffassung entspricht die Definition von Weiss (2001, 23):

„Das Image ist verallgemeinert das Vorstellungsbild von einem bestimmten Phänomen, einem Ereignis oder einer Region. [...] Das Image ist das Ergebnis aus einer Vielzahl von

²¹⁷ Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 6 (3), 2002

²¹⁸ Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 157-170.

einzelnen partiellen Vorstellungsbildern, die in ihrer Zusammensetzung sehr unterschiedlich sein können.“²¹⁹

Nach Weiss (2001, 24)²²⁰ setzt sich Image aus folgenden Komponenten zusammen:

- „Wahrnehmungen, Gefühle, Vorstellungen, Erfahrung mit dem Objekt, über das sich ein Image ausbildet“,
- „Kontakt mit Land und Leuten: indirekt durch Medien oder direkt“,
- individuelles geistiges Abbild v. Raumstrukturen = Eigenschaften des Landes“,
- „soziokulturelle Erfahrungen: kulturelle Zusammenhänge und landeskundliche Zusammenhänge“,
- Kenntnis landeskundlicher und kultureller Sachverhalte“.

Ausgehend von diesen Bestimmungen wird der Ausdruck Deutschlandbild als ein Oberbegriff verstanden, der die Aspekte Einstellungen und Wissen subsumiert, die auf Deutschland und Deutsche bezogen werden. Durch die Heterogenität der individuellen Wahrnehmungen wird vorausgesetzt, dass voneinander mehr oder weniger differenzierte Bilder von Deutschland und Deutschen, die sog. Deutschlandbilder, vorhanden sind. In Bezug auf die Entstehung und Ausprägung von Länderimages führt Althaus, Hans-Joachim (2001)²²¹ an, dass das Deutschlandbild:

„[...] kein in sich zusammenhängendes, auf seine logische Kohärenz und Realitätsnähe überprüftes Gebilde ist, nicht das Bild einer rational interpretierten deutschen Wirklichkeit im Kopf, sondern eine äußerst heterogene Ansammlung von fragmentarischen Themen, Empfindungen und Assoziationen, deren kumulative Genese und Sinnggebung sich aus der sozialwissenschaftlich

²¹⁹ Weiss, Dieter (2001): Kultur und Entwicklung. Entwicklung ist, was geschieht, wenn Kreativität sich entfalten kann. In: Reinold E. Thiel (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Informationszentrum Entwicklungspolitik (IZEP). Bonn: DSE/IZEP 2. Aufl. 2001, S. 366–378. <http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich3-intranet/3-04-internet-publik/th-10-weiss.pdf> (Aufruf: Dez. 2014).

²²⁰ Ebd.

²²¹ Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

beschreibbaren Form der Kontakte ergibt, die sich im Lauf einer Biographie direkt oder indirekt zu Deutschland herstellen. [...] Seine Logik bezieht es nicht primär aus dem Interesse an Deutschland, sondern aus den Traditionen des Herkunftslandes, und den subjektiven psychologischen, kulturellen und politischen Bedürfnissen, die sich an Widersprüchlichkeit und Ambivalenz keineswegs stören, sondern meist einer tieferen, an den eigenen Interessen und Denkgewohnheiten orientierten Logik gehorchen.²²²

Der Begriff Bild wird im engeren Sinne genutzt, wenn es mit Stereotypen identifiziert wird (vgl. Althaus, 2001)²²³. Im weiteren Sinne fasst er diesen Ausdruck auf, der unter Bild eine „Ganzheit der Wahrnehmungen, Vorstellungen, Ideen und Gefühle“ versteht, die ein Individuum oder eine Gruppe von einer Gegebenheit aufweist. Demnach werden Deutschlandbilder als Urteile betrachtet, die durch innere Diskontinuität, Widersprüchlichkeit, Unvollständigkeit und Realitätsabneigung gekennzeichnet sind. Sie werden durch eigene Erfahrungen und/oder die durch die Gesellschaft vermittelten Inhalte geprägt. Ihre Entwicklung und Ausprägung lässt sich als ein unabgeschlossener, dynamischer Prozess interpretieren, in dem einige Aspekte bestimmten Veränderungen unterzogen werden können (Weiss, 2001)²²⁴. Die Rolle von Deutschlandbildern wird nicht nur bei einer internationalen diplomatischen Verhandlung von Staatsvertretern und Politikern oder bei einer Begegnung von Mitgliedern verschiedener Länder und Nationen sichtbar. Vielmehr wird sie bei jeder Interaktion zwischen dem Eigenen und dem Fremden - bei jeder Wahrnehmung des eigenen Landes/der eigenen Nation (Selbstbild) und des fremden Landes/der fremden Nation (Fremdbild) - demonstriert. Insofern ist die Funktion von Bildern für das Leben des Individuums von ausschlaggebender Bedeutung. Bilder helfen, die Kompliziertheit der fremden Realität in einer vereinfachten Form zu erfassen, auf sie zu reagieren und sich in ihr flexibel zu orientieren.

²²² Ebd.

²²³ Ebd.

²²⁴ Weiss, Dieter (2001): Kultur und Entwicklung. Entwicklung ist, was geschieht, wenn Kreativität sich entfalten kann. In: Reinold E. Thiel (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Informationszentrum Entwicklungspolitik (IZEP). Bonn: DSE/IZEP 2. Aufl. 2001, S. 366–378. <http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich3-intranet/3-04-internet-publik/th-10-weiss.pdf> (Aufruf: Dez. 2014).

2. Empirische Untersuchung : Fallstudie, algerische Studierende

2. 1 Fragebogen zur Fremdwahrnehmung

Die empirische Untersuchung zum Thema Fremdwahrnehmung wurde mithilfe von schriftlicher Befragung von algerischen Studierenden durchgeführt. Die Befragung zielt darauf ab, die Einstellungen bzw. Stereotype“, Klischees“, Emotionen“, Sympathien und Reiseinteressen“ die die Studierenden in Bezug auf Deutschland und Deutsche haben könnten zu zeigen. Dazu soll erkundigt werden, welches Wissen die Studierenden über Deutschland besitzen.

Das interkulturelle Lernen soll bei den algerischen Deutschlernenden Offenheit“, Empathie“, Toleranz und Verständnis der fremden Kultur gegenüber entwickeln. Außerdem soll es dazu beitragen, Vorurteile und Stereotypen abzuschießen. Um die aufgestellten Schwerpunkte zu untersuchen, wurde ein Fragebogen erstellt. Doch vorher gilt es, auf Kriterien zur Auswahl der Untersuchungsgruppe einzugehen.

Untersuchungsgruppe

Die schriftliche Befragung von algerischen Studierenden wurde im Januar 2014 an der Universität Sidi Bel Abbes an der Deutschabteilung durchgeführt. An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 100 Studenten im Alter von 20 bis 30 Jahren (2. bis 3. Studienjahr). Davon wurden in die Datenauswertung Antworten von 100 Studenten einbezogen. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe betrug 22,8 Jahre. Unter den Befragten waren 20,9% männlich und 79,1% weiblich. 1% der Studenten besuchten Deutschland regelmäßig“, 12% gelegentlich und 87% haben noch nie Deutschland besucht.

Obwohl die Auswahl der Studenten nicht den Kriterien repräsentativer Umfragen entspricht und damit die Untersuchungsergebnisse nicht auf die ganzen Studenten an den ganzen algerischen Universitäten profiziert werden können“ sind die Resultate der Umfrage in Bezug auf die Größe der Untersuchungsgruppe bedeutsam.

2. 1. 1 Aufbau des Fragebogens

Der folgende Fragebogen als Messinstrument unterliegt den Kriterien der Validität und Reliabilität. Dementsprechend umfasst die nachstehende Befragung folgende Fragen:

In der ersten Frage wurden die Studenten beantragt, die ersten drei Gedanken aufzuschreiben“ die ihnen mit dem Wort „Deutschland“ einfallen.

In der zweiten Frage sollten die Befragten auf einer Skala anführen, inwieweit sie mit acht vorgegebenen klischeehaften Aussagen über Deutschland einverstanden sind.

In der dritten Frage wurden den Befragten zwölf Adjektivpaare vorgelegt, um festzustellen, welche Stereotype auf Deutsche zutreffen. Mit Antwortvorgaben von 1 bis 3 bewerteten die Studenten, inwiefern eines der Attribute der Adjektivpaare bei der deutschen Bevölkerung vorkommt.

In der vierten Frage führten die Befragten auf einer Skala an, inwieweit sie mit der Aussage „Ich mag Deutsche“ einverstanden sind:

In der Frage 5 wurde untersucht, welchen Rang Deutschland als Sympathieträger unter EU-Staaten einnimmt.

In der sechsten Frage wurden die diversen Reiseinteressen, die einem möglichen Deutschlandbesuch zugrunde liegen, erfragt.

In der Frage 7 des Fragebogens wurde das Allgemeinwissen über Deutschland befragt.

Bei der Frage 8 wurde der Frage nachgegangen, wie sich Deutschlandbilder entwickeln und prägen. Die Studenten erhielten eine Liste mit 15 Faktoren, um auf einer Skala einzuschätzen, inwieweit jeder der aufgeführten Faktoren die Entstehung und Entwicklung von ihren Deutschlandbildern bestimmt. Innerhalb der Rubrik „Sonstiges“ konnten sie selbstständig beliebige Aspekte ergänzen.

In der neunten Frage wurden die Studenten mit Deutschunterricht nach ihren Motiven zum Deutschlernen befragt. Letztere erhielten eine Liste mit zwölf Motiven, um auf einer Skala anzuführen, in welchem Maße sie (zugrunde liegende) Motive als entscheidend für das Deutschlernen ansehen. Beim Motiv „Sonstiges“ wurde den Befragten die Gelegenheit angeboten, noch andere“ weiterführende Motive zu nennen.

2. 1. 2 Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse der schriftlichen Befragung vorgestellt, die sich auf die ganze Untersuchungsgruppe beziehen. Dann wird auf Parallelen und

Differenzen von Deutschlandbildern zwischen den Studenten eingegangen. Somit wird beobachtet, wie der Deutschunterricht die Ausprägung von Einstellungen und Wissen über Deutschland und Deutsche beeinflusst.

Assoziationen

In der ersten Frage wurden die Studenten beauftragt, die ersten drei Gedanken aufzuschreiben, die ihnen mit dem Wort „Deutschland, einfallen. Alles in allem führten sie 222 Assoziationen an; damit fielen auf einen Befragten durchschnittlich 2,2 Nennungen. Für die Auswertung wurden die Antworten zusammengefasst und in 15 Kategorien zugeordnet. Jede Kategorie umfasste mehr als 24 Nennungen.

An der ersten Stelle wird Deutschland (144 Antworten) mit den geschichtlichen Ereignissen zweier Weltkriege und dem Nationalsozialismus assoziiert. Der Name „Hitler“ erweist sich als die meist genannte Assoziation“, die in 60 Antworten vorkommt. Darüber hinaus werden folgende Nennungen erwähnt: „Krieg/Weltkrieg“ (27 Mal)“, „Nazismus“ (24 Mal)“, „Holocaust“ (18 Mal)“ und „arische Rasse“ (15 Mal).

102 Nennungen umfassen die Antworten“, die in die Kategorie „Essen und Trinken“ eingeordnet wurden. Folgende Assoziationen wurden angeführt: „Wurst“ (51 Mal)“, „deutsches Bier (32 Mal)“ „Bierfest/Oktoberfest“ (11 Mal)“ „Kneipen“ (2 Mal)“, „Schokolade“ (3 Mal)“, „germanische Küche“ (1 Mal) und „köstliches Essen“ (2 Mal).

Mit 100 Nennungen wurde der Kategorie „wirtschaftlicher und sozialer Status“ der dritte Rang in der Gesamtbeurteilung zugewiesen. Es haben sich folgende positive klischeehafte Aussagen über Deutschland ergeben: ein „hoch entwickeltes (21 Mal)/reiches (9 Mal)/fortschrittliches (7 Mal) Land“ mit einem „hohen Lebensniveau“ (9 Mal)“, „guten Arbeitschancen“ (24 Mal)“, einem „entwickelten Wirtschaftssystem“ (13 Mal) sowie einer „Machtposition in Europa“ (7 Mal)“, „Finanzen“ (5 Mal) und „guten Lohnbedingungen“ (5 Mal).

Mit dem Wort „Deutschland“ verbindet man nicht nur das Land selbst“ sondern auch seine Einwohner und deren typische Eigenschaften. Letzteres umfasst die Kategorie

„Stereotypen über Deutsche“ mit 95 Nennungen. Dabei ist auffallend“, dass mit einer Anzahl von 70 Antworten negative Stereotype ein beträchtliches Übergewicht haben. Diese betreffen überwiegend den sozialen Umgang mit Menschen: „arrogant“ (12Mal)“ „herrsüchtig“ (7 Mal)“ „kalt“ (7 Mal)“ „zu selbstbewusst“ (6Mal)“ „unsympathisch“ (6Mal)“ „unfreundlich“ (5Mal)“ „komisch“ (4Mal)“ „intolerant“ (4Mal)“ „eingebildet“ (3Mal)“ „arrogant“ (3Mal)“ „hart“ (3Mal)“ „dickköpfig“ (2Mal)“ „böse“ (2Mal)“ „frech“ (1Mal)“ „streng“ (1Mal)“ „nicht hilfsbereit“ (1Mal)“ „schmutzig“ (1Mal) und „dumm“ (1Mal).

Darüber hinaus wurden Deutschen 15 positive Stereotype zugeschrieben: „nett“ (4Mal)“ „ordnungsliebend“ (3Mal)“ „freundlich“ (2Mal)“ „fleißig“ (1Mal)“ „sauber“ (1Mal)“ „pünktlich“ (1Mal)“ „zielstrebig“ (1Mal)“ „herzlich“ (1Mal) und „lustig“ (1Mal).

Die Kategorie „Bundesländer“ Städte“ Sehenswürdigkeiten“ umfasst 90 Antworten“, die sich auf die Hauptstadt „Berlin“ (35Mal) oder andere deutsche Städte - „München“ (14Mal)“ „Frankfurt am Main“ (9Mal)“ „Bonn“ (2Mal)“ „Dortmund“ (1Mal) und „Heidelberg“ (1Mal) -beziehen. Als das einzige Bundesland wurde „Bayern“ (11Mal) genannt.

Die Antworten verweisen darauf“, dass die bayerische Kultur“, die durch die Gastronomie und unterhaltsame Veranstaltungen repräsentiert wird“, Bayern eine besondere Stelle unter anderen Bundesländern verleiht. Bayern wird förmlich zu einem „Symbol“ Deutschlands angezeigt. Außerdem kommt in drei Antworten die allgemeine Nennung „Bundesländer“ vor. Deutsche Sehenswürdigkeiten werden nicht konkret erwähnt“ sondern unter den Rubriken „Denkmäler“, „Gebäude“ und „Museen“ (5Mal) zusammengefasst. Die Studenten assoziieren mit Deutschland auch den „Flughafen in Frankfurt“ (5Mal) und das „Technische Museum in München“ (2Mal).

Nebenan ist Deutschland durch die Automobilindustrie bekannt. In 85 Antworten wurden folgende Marken deutscher Automobilhersteller angeführt: „Volkswagen“ (11Mal)“ „BMW“ (08 Mal)“ „Mercedes“ (6Mal)“ „Porsche“ (2Mal)“ „Opel“ (1Mal) und „Audi“ (1Mal). Ferner gab es allgemeine Nennungen wie „Autos“ (25Mal)“ „Automobilindustrie“ (11Mal)“ „Autobahnen“ (10Mal) und „gute (6Mal)/schöne (3Mal) Autos“.

Der Kategorie „Deutsche Sprache“, Deutschunterricht“ wurden 70 Nennungen zugeordnet. Es handelt sich um Äußerungen über die „deutsche Sprache“: harte (56 Mal)/ „schöne (10 Mal)/hässliche (2 Mal)/ interessante (2 Mal) Sprache“.

Was die Sportarten betrifft, ruft Deutschland besonders Gedanken an „Fußball“ (66 Mal) hervor. Diesbezüglich werden die „Fußballweltmeisterschaft“ (50 Mal) und die Fußballmannschaft „Bayern München“ (10 Mal) erwähnt.

Mit Deutschland verbinden die Befragten auch 50 Nennungen“, die in die Kategorie „Aussehen des Deutschen“ eingeordnet werden können. Sie beschreiben bzw. beurteilen das äußere Image des Deutschen: „blonde Haare“ (35 Mal)“ „blaue Augen“ (15 Mal)“.

In die Kategorie „Musik“, Fernsehen“ fallen 35 Nennungen“ die folgende Themenbereiche umfassen: „deutsche Musik“ (10x); Musikbands, Musikgenres: „Techno-Musik“ (11x)“ „Rap“ (9x) und „Musiksendungen“ (5x). Das Wort „Deutschland“ ruft auch deutsche „TV-Sendungen“ (11x)“ Serien und Filme (13x) hervor.

Erinnerungen an einen „Aufenthalt“ oder „Besuch in Deutschland“ (11x) und Assoziationen, die sich an die „Familie“ (20x)“ „Bekannte“ (11x) und „Freunde“ (9x) beziehen, fasst die Kategorie „Familie“, Freunde, eigene Erlebnisse zusammen. Sie enthält 40 Nennungen.

Neben den Assoziationen“, die auf zwei Weltkriege und Nationalsozialismus hinweisen“, tauchen auch solche auf“, die der Kategorie „Berliner Mauer“ (27x) zugeordnet wurden.

Die kleinste Anzahl aller Antworten (26) ist bei der Kategorie „berühmte Persönlichkeiten“ festzustellen. Deutschland ruft bei den Studenten Namen der Sportler „Michael Schumacher“ (10x)“ „Müller“ (8x) sowie der Politikerin „Angela Merkel“ (5x) hervor; außerdem des Wissenschaftlers „Albert Einstein“ (3x)“.

Die letzte Kategorie „Anderes“ umfasst 45 Antworten. Sie impliziert diejenigen Themenbereiche“, die wegen ihrer geringen Häufigkeit nicht als selbstständige Kategorien erfasst wurden. Gemeint sind dabei folgende: Klischees bzw. Einstellungen gegenüber Deutschland (20x) (z. B. „schönes Land“, „Respekt“)“ „Gewohnheiten/Feste“ (10x)“ „Schulsystem“ und „Universitäten“ (3x)“ „deutsche

Flagge“ (1x)“ „deutsche Produkte“ (1x)“ „Rassismus“ (1x)“ „deutsche Rentner“ (1x)“ „multikulturelle Gesellschaft“ (1x)“ sowie andere Nennungen (5x).

Nachfolgend wird auf Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Assoziationen zwischen den Studenten eingegangen. Es fällt die höchste Anzahl aller Antworten in beiden Gruppen in die Kategorie „Zwei Weltkriege und Nationalsozialismus“ auf. Dabei wurde nachgewiesen, dass die Assoziationen zur deutschen militärischen Vergangenheit häufiger bei den Studenten auftauchen. Hingegen präsentieren diese Befragten die kleinste Anzahl aller Antworten mit der Kategorie „Berliner Mauer“. Bei den Studenten weist die geringste Häufigkeit die Kategorie „berühmte Persönlichkeiten“ auf. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die Studenten stärker zu klischeehaften Aussagen tendieren. Dies betrifft Äußerungen über die typischen Eigenschaften und das charakteristische Aussehen des Deutschen. Interessant ist auch das Resultat, dass sie häufiger mit der Automobilindustrie assoziieren. Dagegen sind Äußerungen über den wirtschaftlichen und sozialen Status sowie über die deutsche Sprache bzw. den Deutschunterricht häufiger präsent. Das Repertoire von Nennungen zum Wort „Deutschland“ war größer und vielfältiger bei Studenten. Dieses bestätigt die Häufigkeit der Antworten, die der Kategorie „Anderes“ zugeordnet wurden. In Bezug auf das Vorkommen der anderen Kategorien wurden geringe Differenzen festgestellt.

Klischees

In der zweiten Frage sollten die Befragten auf einer Skala anführen, inwieweit sie mit acht vorgegebenen klischeehaften Aussagen über Deutschland einverstanden sind. Deutschland hat bei dem größten Anteil der Studenten (88%) das Image eines fortschrittlichen Landes. Mit der Progression geht eine technische Entwicklung einher, die mit Deutschland 60% der Befragten verknüpfen. Daneben behaupten 80% der Studenten, dass Deutschland ein wohlhabendes Land ist. 22% meinen, dass es in Deutschland große Differenzen zwischen den sozialen Schichten gibt. Diese Ergebnisse korrespondieren mit denjenigen zu der ersten Frage.

Als bedeutsam erweist sich das Resultat, dass die Mehrheit der Befragten das Klischee von einem, nach Weltmacht strebenden Deutschland, widerlegte. Die Umfrage zeigte, dass 10% der Studenten Deutschland als ein Land betrachten, das

die Welt beherrschen möchte. 6% ordnen Deutschland das Attribut „kriegssüchtig“ zu. Nach der Ansicht von über einer Hälfte aller Antwortenden – 60,8% - etabliert sich das heutige Deutschland als ein demokratischer Staat. Diesbezüglich erscheint die Feststellung kontrovers, dass lediglich 30% der Befragten Deutschland als ein friedliches Land ansehen. Der größte Anteil der Studenten ist dabei unentschlossen. Aus der Betrachtung der Ergebnisse geht hervor, dass mit Ausnahme der Aussage „Deutschland ist wohlhabend“ die Zustimmung mit den vorgegebenen positiven und negativen Klischees prozentual höher war. Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Die Studenten tendieren häufiger dazu, sich an klischeehaften Aussagen zu fixieren und sich einerseits das positive Bild eines wirtschaftlich hoch entwickelten und wohlhabenden Deutschlands und andererseits das negative Bild eines imperialistischen und kriegssüchtigen Deutschlands zu prägen.

Die größte Übereinstimmung zwischen den zwei Untersuchungsgruppen wurde bei der Bewertung der Klischees „Deutschland ist demokratisch/fortschrittlich“ nachgewiesen. Bei der Bewertung anderer Aussagen hingegen eröffnen sich geringe Differenzen.

Stereotypen

In der dritten Frage wurden den Befragten zwölf Adjektivpaare vorgelegt, um festzustellen, welche Stereotype auf Deutsche zutreffen. Mit Antwortvorgaben von 1 bis 3 bewerteten die Studenten, inwiefern eines der Attribute der Adjektivpaare bei der deutschen Bevölkerung vorkommt. Falls die Befragten die genannten Eigenschaften für nicht „typisch deutsch“ hielten, konnten sie die Antwortvorgabe 0 ankreuzen.

Es hat sich gezeigt, dass mehr als die Hälfte aller Befragten eine der Eigenschaften in neun Adjektivpaaren als kennzeichnend für den „deutschen Charakter“ betrachtet. Somit wurde die bei der ersten Frage zu beobachtende Tendenz - algerische Studenten schreiben Deutschen überwiegend negative Stereotype zu - widerlegt. Es wurde nachgewiesen, dass auf die deutsche Bevölkerung häufiger positive als negative Stereotype projiziert werden. Lediglich bei drei Adjektivpaaren - „leise-lärmend“, „friedlich-aggressiv“ und „warmherzig-kühl“ - erreichten die negativen Attribute ein

höheres Vorkommen als ihre positiven Gegensätze. Dabei war der negative Stereotyp des „lärmenden“ Deutschen am stärksten vertreten.

Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass der „typische Deutsche“ als ein lebhafter“, offener“, kontaktfähiger und lustiger Typ erscheint“, der sich im Umgang mit Menschen höflich verhält. Er verfügt über Fleiß, Zuverlässigkeit und Genauigkeit, die ihn befähigen“ hohe Leistungen zu erzielen. Durch sein Auftreten und Aktivismus wirkt er auf seine Umgebung nicht nur freundlich“ sondern auch störend und offensiv. Selbstbewusstsein ist das dominanteste Wesensmerkmal seines Charakters. Der Deutsche schwingt zwischen Aufgeschlossenheit und Verschlossenheit und hat das Image eines eher kühlen Menschen.

Bei der Zuschreibung der meisten Stereotype bestehen zwischen den zwei Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede. Trotz dieser Feststellung wird die Tendenz sichtbar, dass die Studenten mit Deutschunterricht Deutschen häufiger positive Stereotype zuteilen. Diese Behauptung wurde nicht bei dem Adjektivpaar „genau-ungenau“ bestätigt. Die größten Differenzen zwischen den zwei Gruppen wurden bei der Zuordnung der Stereotype „warmherzig-kühl“ belegt: Nach den Ergebnissen bezeichnen 66% der Studenten Deutsche als warmherzig. Deutliche Unterschiede treten auch bei der Zuschreibung der Eigenschaften „höflich-unhöflich“, „aufgeschlossen-verschlossen“ und „friedlich-aggressiv“ auf. Dabei kommen die positiven Stereotype häufiger bei den Deutschlernenden vor.

Emotionen

In der vierten Frage führten die Befragten auf einer Skala an, inwieweit sie mit der Aussage „Ich mag Deutsche“ einverstanden sind:

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der größte Anteil der Befragten - beinahe die Hälfte - zu Deutschen ein unentschiedenes emotionales Verhältnis hat. Ein Drittel der

Befragten bekennt sich dazu, dass sie Deutsche nicht/wenig mögen. 20% der Studenten sind der Überzeugung, dass sie Deutsche überwiegend/völlig mögen.

Aus den Ergebnissen lässt sich ablesen, dass der größte Anteil der Befragten unentschieden war. Trotz dieser Tatsache ist ersichtlich, dass die Studenten der

deutschen Bevölkerung gegenüber positiver eingestellt sind: Der Aussage „Ich mag Deutsche“ stimmten 33% überwiegend zu.

Sympathien

In der Frage 5 wurde untersucht, welchen Rang Deutschland als Sympathieträger unter EU-Staaten einnimmt. Die Studenten schätzten die EU-Länder dazu mit Sympathiepunktzahlen von 0 bis 10 ein. Je weniger Punkte einem Land zugeschrieben wurde, desto unsympathischer schien es und umgekehrt. Wurde einem Land die Sympathiepunktzahl 5 zugeteilt, bedeutete dieses, dass dem Land gegenüber eine neutrale Einstellung besteht. Wurde sich aufgrund eines Informationsmangels nicht getraut, ein Land zu beurteilen, konnte man die Antwort „weiß nicht“ ankreuzen.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass nach Algerien, Spanien und Frankreich Deutschland die viertgrößte Anzahl der Antworten zuteil wurde. Dieses Ergebnis zeugt davon, dass Deutschland den EU-Staaten angehört, bei denen die algerischen Studenten über eine ausreichende Menge von Informationen verfügen. Bei den zu interpretierenden Ergebnissen zum Aspekt „Sympathie der EU-Länder“ wurde die durchschnittliche Sympathiepunktzahl als das ausschlaggebende Kriterium festgelegt. Mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 77% wurde Deutschland (als Heimatland) das Attribut „das sympathischste EU-Land“ verliehen. Als sehr sympathisch können auch die südlichen Länder - Spanien und Italien - bezeichnet werden, denen die zwei höchsten durchschnittlichen Sympathiepunktzahlen zugewiesen wurden. Griechenland und England nahmen in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie die Ränge von 5 bis 6 ein. Hingegen wurde Österreich der 16. Rang in der Gesamtbeurteilung zugewiesen. Wie es die Ergebnisse andeuten, wurde Deutschland aufgrund der durchschnittlichen Sympathiepunktzahl in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie als erstes zugeordnet.

Die größte Anzahl der Befragten 77% vertritt die Ansicht, dass Deutschland ein (eher) sympathisches Land sei. 30% der Studenten betrachten Deutschland als (eher) unsympathisch. 3% der Studenten haben zu diesem Land ein neutrales Verhältnis.

Reiseinteressen

In der sechsten Frage wurden die diversen Reiseinteressen, die einem möglichen Deutschlandbesuch zugrunde liegen, erfragt.

Mit der Umfrage wurde herausgestellt, dass Deutschland für algerische Studenten ein touristisch attraktives Land ist. Mehr als die Hälfte der Befragten bekennt sich dazu, dass sie Deutschland in Zukunft besuchen möchte. Dabei erscheint fast ein Drittel der Antwortenden als unentschlossen und ein Zehntel lehnt einen Deutschlandbesuch ab.

Obwohl der größte Anteil der Studenten für einen Deutschlandbesuch plädierte, zeigen die Studenten mehr Bereitschaft dazu. Während kaum die Hälfte der Studenten die Ansicht vertritt, Deutschland zukünftig zu besuchen, schließen sich dieser Intention mehr als zwei Drittel der Studenten mit Deutschunterricht an. Das hohe Interesse der Deutschlernenden am Deutschlandbesuch wurde auch bei der Beantwortung der Frage 10 bestätigt. Darüber hinaus wurde bewiesen, dass hinsichtlich der Reiseinteressen die Studenten *ohne* Deutschunterricht stärker unentschlossen sind: Zwei Fünftel der Studenten waren sich nicht sicher, ob sie jemals nach Deutschland fahren würden.

Allgemeinwissen über Deutschland

In der Frage 7 des Fragebogens wurde das Allgemeinwissen über Deutschland befragt. Den Studenten wurden acht Wissensfragen gestellt; dabei gab es bei Frage eine richtige und zwei falsche Antwortvorgaben.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Befragten drei Fragen im Wissenstest korrekt beantwortete. Die größte Anzahl der richtigen Antworten fiel auf die Fragen nach der gültigen Währungseinheit und der Hauptstadt Deutschlands. Mehr als drei Fünftel der Befragten lieferten die korrekte Antwort zur Frage, in welchem Jahr Deutschland wieder vereinigt wurde. Die Anzahl der richtigen Antworten wurde deutlich geringer bei Fragen nach der aktuellen politischen, demografischen und sozialen Situation Deutschlands.

In Bezug auf das geografische und geschichtliche Wissen wurden bei der Mehrheit der Antwortenden Informationslücken festgestellt. Lediglich etwa ein Viertel der

Befragten führte die Anzahl der Nachbarländer der BRD und den Namen der Republik von 1919 bis 1933 korrekt an. Insgesamt waren die Studenten erfolgreicher bei der Beantwortung der Wissensfragen“, die eine wörtliche Antwort erforderten, als bei denjenigen mit numerischen Antworten. Aus der Umfrage wird Folgendes sichtbar: Die Deutschlernenden waren bei der Frage 7 am erfolgreichsten. Die Studenten erreichten bei fünf Wissensfragen - 1“ 5“ 6“ 7“ 8 - eine höhere prozentuale Anzahl an richtigen Antworten. Die größten Differenzen wurden bei den Wissensfragen 3, 5 und 7 deutlich. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass sich die Studenten im politischen und geschichtlichen Geschehen Deutschlands besser orientieren. Dagegen erscheinen sie mehr wissend im geografischen Bereich.

Einflussfaktoren

Bei der Frage 8 wurde der Frage nachgegangen, wie sich Deutschlandbilder entwickeln und prägen. Die Studenten erhielten eine Liste mit 15 Faktoren, um auf einer Skala einzuschätzen, inwieweit jeder der aufgeführten Faktoren die Entstehung und Entwicklung von ihren Deutschlandbildern bestimmt. Innerhalb der Rubrik „Sonstiges“ konnten sie selbstständig beliebige Aspekte ergänzen.

Deutschen werden bei fast der Hälfte der Befragten aufgrund eines faktischen schulischen Wissens über die deutsche Geschichte geprägt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass 44% der Studenten den Einfluss des Fernsehens und Rundfunks auf die Entstehung und Entwicklung von Deutschlandbildern als maßgeblich ansehen. In der Umfrage wurde nicht detailliert nach den spezifischen Fernseh-/Rundfunksendern und Programmen gefragt. Dieses kann sich hinsichtlich des Angebotes und der Distribution von medialen Inhalten zum Thema „Deutschland und Deutsche“ als ein ausschlaggebendes Kriterium erweisen.

Daneben zeigen sich auch Printmedien als bedeutsam. Denn nach den Ergebnissen entwickeln 33% der Antwortenden ihre Deutschlandbilder aufgrund von Zeitungen und Zeitschriften sowie 26% aufgrund von Büchern. Überraschend ist die Feststellung, dass unter den Massenmedien das Internet den geringsten Einfluss hat. Lediglich 20% der Studenten werden durch dieses Medium beeinflusst.

22% der Studenten bekennen sich ferner dazu, dass sie durch Erfahrungen während der Ferien beeinflusst worden sind. Diese können sich entweder auf ein Treffen oder

auf einen Aufenthalt mit Deutschen in Algerien, im Ausland oder in Deutschland beziehen. Regelmäßiger Kontakt mit Deutschland ist für 12% der Befragten entscheidend.

Vom Personenkreis wird die größte Gruppe von Studenten (22%) speziell von Freunden und Bekannten beeinflusst. Dass der Einfluss von Gleichaltrigen größer ist, als derjenige von Eltern (18%) Großeltern und anderen Familienangehörigen (22%)“ kann ferner als Resultat der Befragung gelten.

Am wenigsten beteiligen sich an der Entstehung und Entwicklung von Deutschlandbildern politische Parteien und Jugendorganisationen, da diese auf weniger als 5% der Studenten einen Einfluss ausüben.

Der letzte Faktor - „Sonstiges“ - umfasst 90 Antworten; dieser beeinflusst Deutschlandbilder bei 44% der Befragten. In 66 Antworten wurde der Faktor nicht näher spezifiziert; in 30 Antworten erfolgten hingegen folgende Nennungen:

„Aufenthalt in Deutschland“ (5Mal)“ „Kontakt mit Deutschen“ (2Mal)“ „Deutschlandbesuch“ (2Mal)“ „Hitler“ (2Mal)“ „Krieg“ (1Mal)“ „deutsche Geschichte“ (2Mal)“ „politisches Geschehen“ (1Mal)“ „Angela Merkel und Schumacher“ (1Mal)“ „meine eigene Ansicht“ (2Mal)“ „Freizeitaktivitäten“ (1Mal)“ „Musik“ (1Mal)“ „Festivals“ (1Mal)“ „Fußballspiele“ (1Mal)“ „Bier“ (1Mal)“ „deutsche Produkte mit hoher Qualität“ (1Mal)“ „Deutschlehrerin“ (1Mal) und „deutsche Sprache“ (1Mal).

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass bei den Studenten der Einfluss der angeführten Faktoren insgesamt als intensiver bewertet wurde. Lediglich 5% der Studenten messen dem Deutschunterricht, an dem sie sich in der Vergangenheit in der Schule oder in Freizeitaktivitäten beteiligt haben, eine entscheidende Bedeutung dazu bei, wie sich ihre Deutschlandbilder prägen. Bei den Studenten ist der wichtigste Faktor der Geschichtsunterricht.

Motive zum Deutschlernen

In der neunten Frage wurden die algerischen Studenten mit Deutschunterricht nach ihren Motiven zum Deutschlernen befragt. Letztere erhielten eine Liste mit zwölf Motiven, um auf einer Skala anzuführen, in welchem Maße sie (zugrunde liegende)

Motive als entscheidend für das Deutschlernen ansehen. Beim Motiv „Sonstiges“ wurde den Befragten die Gelegenheit angeboten, noch andere“ weiterführende Motive zu nennen.

Aus den Ergebnissen zeigt sich, dass ein Deutschlandbesuch für den größten Anteil der Befragten das wichtigste Motiv ist, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. 66% der Teilnehmer vertreten die Ansicht, sie lernen Deutsch, um Deutschland zukünftig zu besuchen. Diesbezüglich erscheint die Feststellung widersprechend, dass lediglich 10% der Antwortenden Deutsch aus Interesse an der deutschen Kultur lernen. Es stellt sich damit die Frage, wie die Studenten den Begriff „Kultur“ definieren. Aus den vorgenommenen Arbeiten und Kontakten mit den Befragten ergibt sich die Vermutung, dass sie dieses Wort im engen Sinne auffassen bzw. es mit der deutschen Hochkultur identifizieren (etwa mit der klassischen Literatur und Musik). Diese Annahme unterstreicht das bekundete Interesse der Befragten an der deutschen Fernseh- und Musikproduktion, die wiederum als ein medialer Ausdruck der deutschen Kultur verstanden werden kann.

Darüber hinaus geht aus der Umfrage hervor, dass für 54% der Befragten der Deutscherwerb eine wichtige Voraussetzung dafür bildet, wie erfolgreich eine Etablierung auf dem Arbeitsmarkt verläuft. Diese Zielsetzung wird insgesamt als das zweitwichtigste Motiv für das Deutschlernen betrachtet. Die Attraktivität des Deutschunterrichts an Schulen wird durch ein gut aufgebautes Netz von deutschen Firmen in Algerien bekräftigt.

Ein relativ großer Anteil der Studenten führte ferner an, Sprachkenntnisse und Sprachkompetenzen seien für die Perzeption und das Verständnis von deutschsprachigen Medien bedeutsam. Konkret: 55% der Antwortenden äußerten sich, dass sie Deutsch lernen, um deutsches Fernsehen zu schauen; 33% wollen deutsche Musik hören und 22% möchten Bücher auf Deutsch lesen.

Es wurde weiter festgestellt, dass 38,3% der Befragten Deutsch lernen, weil sie hinsichtlich des schulischen Fremdsprachenangebots keine andere Option hatten, als lediglich den Deutschunterricht zu besuchen. 21% fühlen sich durch Personen motiviert, die sie aus Deutschland kennen. Die Ästhetik der deutschen Sprache und das Interesse an Deutsch als Fremdsprache erscheinen für 22% der Studenten ein

relevantes Motiv zum Deutschlernen. 15% möchten zukünftig in Deutschland studieren. Die Aufforderung und das Fürsprechen seitens der Eltern ist in diesem Kontext das am wenigsten wirkungsvolle Motiv; lediglich 07% der Studenten werden durch den elterlichen Rat zum Deutschlernen angeregt.

Das Motiv „Sonstiges“ umfasst 40 Antworten und erweist sich insgesamt für 49% der Befragten als zentral. Bei 20 Antworten wurde das Motiv nicht genauer bestimmt; bei 17 Antworten wurden die folgenden intrinsischen und extrinsischen Motive aufgeführt: „es ist schön und wichtig“ Fremdsprachen zu lernen“ (1Mal)“ „es war die beste Wahl“ Deutsch als Fremdsprache zu lernen“ (1Mal)“ „ich will mich persönlich weiter entwickeln“ (1Mal)“ „Deutsch ist eine interessante/gute Sprache“ (2Mal)“ „ich will mit Deutschen fließend deutsch sprechen“ (1Mal)“ „ich möchte Fußball in Deutschland spielen“ (1Mal)“ „ich will in Deutschland leben“ (1Mal)“ „Deutsch ist mein obligatorisches Unterrichtsfach“ (1Mal)“ „in Algerien lernt man Deutsch als Fremdsprache“ (1Mal)“ „ich lerne seit langem Deutsch und mache das einfach weiter“ (1Mal)“ „Deutsch ist leichter als Französisch“ (1Mal)“ „Deutsche sind uns näher als Amerikaner“ (1Mal)“ „ich habe gedacht, dass Deutsch eine leichte Sprache ist“ (1Mal)“ „ich muss Prüfungen in Deutsch ablegen“ (2Mal)“ „ich kenne Personen aus Österreich“ (1Mal).

Schließlich ist noch anzumerken, dass die algerischen Studenten Deutsch als Fremdsprache aus mehreren Motiven lernen, die in verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten auftreten können. Ihre Hierarchie und Intensität kann während des Deutscherwerbs modifiziert werden.

„Ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ – diese exemplarische Aussage“, die gleichsam ein extrinsisches Motiv darstellt,“ dient fortan als Beispiel,“ den Einfluss eines Motivs auf die Ausprägung von Deutschlandbildern zu betrachten. Genauer, es wird vor diesem Hintergrund auf die Beziehung zwischen der Motivation“ Deutsch als Fremdsprache zu lernen und der Ausprägung von Einstellungen eingegangen.

a) Gruppe 1. Diese besteht aus algerischen Studenten, die bei der Bewertung des Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ die Antwortvorgabe „stimmt überwiegend/völlig“ ankreuzten;

b) Gruppe 2. Diese besteht aus Studenten“ die bei der Bewertung des Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ die Antwortvorgabe „stimmt wenig/gar nicht“ ankreuzten.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass abgesehen von den Motiven „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ und „Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß“ „ die Hierarchie der ersten Motive“ warum die Studenten DaF lernen“ in beiden Gruppen bestimmte Gemeinsamkeiten aufweist.

Der Deutschlandbesuch“ die Arbeitschancen“, der Fernsehkonsum und das Musikhören gehören in beiden Gruppen den wichtigsten Motiven an“, warum Studenten Deutsch als Fremdsprache lernen. Differenzen zwischen den zwei Gruppen tauchen erst bei der Bewertung der Relevanz dieser Motive auf. Dabei wird sichtbar“, dass Gruppe 1 den erwähnten Motiven eine viel geringere Gewichtigkeit beimisst als Gruppe 2. Es seien hier zumindest drei Beispiele genannt,“ die dieses konkretisieren: 44% der Befragten in Gruppe 1 lernen Deutsch“ um Deutschland zukünftig zu besuchen; dieser Intention schließen sich 66% der Befragten in Gruppe 2 an. Deutsches Fernsehen zu schauen ist bei 30% in Gruppe 1 und bei 44% in Gruppe 2 ausschlaggebend“ um Deutsch zu lernen. 11% der Studenten der Gruppe 1 und 28% der Studenten der Gruppe 2 halten den Einfluss des Motivs „Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß“ für einen entscheidenden Stimulus zum Deutschlernen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse im Anhang 8“, dass zwischen den zwei Gruppen signifikante Differenzen in der Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen bestehen. Nachfolgend soll zusammenfassend lediglich auf einige von ihnen verwiesen werden:

Emotionen: 43“4% der Studenten in Gruppe 1 und 13,7% der Studenten in Gruppe 2 mögen Deutsche nicht/wenig;

Sympathien: Aufgrund der Antworten der Gruppe 1 wurde Deutschland mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 4,34 der 18. Rang in der Hierarchie der EU-Länder nach Sympathie zugewiesen. Aufgrund der Antworten der Gruppe 2 wurde Deutschland mit einer durchschnittlichen Sympathiepunktzahl von 6“35 der 9. Rang in der Gesamtbeurteilung zugeordnet.

Reiseinteressen: 54% der Befragten der Gruppe 1 und 78% der Befragten der Gruppe 2 möchten Deutschland zukünftig besuchen“ um es besser kennen zu lernen; Stereotype: Gruppe 1 tendiert dazu“, Deutschen häufiger negative Stereotype zuzuordnen“ als Gruppe 2;

Aufgrund der angeführten Aspekte lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Erstens gilt es,“ dass algerische Studenten mit Deutschunterricht Deutsch aus unterschiedlichen (extrinsischen“ intrinsischen) Motiven lernen und über voneinander differenzierte Deutschlandbilder verfügen. Zweitens zeigt sich die Motivation“ Deutsch als Fremdsprache zu lernen“ als ein bedeutsamer Faktor, wie sich Deutschlandbilder prägen. Drittens weisen Studenten“, die wegen eines unzureichenden Fremdsprachenangebotes an der Schule Deutsch lernen müssen“ verglichen mit Studenten“ die Deutsch eigeninitiativ lernen“ negativere Deutschlandbilder auf.

2. 1. 3 Fazit

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zum Thema „Deutschlandbilder“ verweisen darauf, dass sich zumeist negative Wertungen auf die affektive Ebene und positive Wertungen auf die Einstellungen der Studenten beziehen. Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund zusammenfassend einige Resultate angeführt:

1. Assoziationen

Die meistgenannten Assoziationen, die mehr als ein Viertel der Befragten (26%) mit dem Wort „Deutschland“ verknüpft,“ fallen in die Kategorie „Zwei Weltkriege und Nationalsozialismus“. Zu den anderen (häufigen) Nennungen gehören diejenigen“ die den Kategorien „Essen und Trinken“ (9%)“ „wirtschaftlicher und sozialer Status“ (9%)“ „Stereotype über Deutsche“ (7%)“ „Städte“ Sehenswürdigkeiten“ Bundesländer“ (6“9%) und „Automobilindustrie“ (5%) zugeordnet werden können.

2. Klischees

Die Mehrheit der Studenten lehnt die negativen Klischees über ein „kriegssüchtiges“ Deutschland (75%) und ein Deutschland, das „die Welt beherrschen will“ (77“5%) ab. Bei den meisten Studenten hingegen etabliert sich Deutschland als ein progressives (80%) und technisch hoch entwickeltes Land (90%),“ das wohlhabend ist (80“4%). Mehr als die Hälfte der Befragten schreibt Deutschland das Attribut

„demokratisch“ zu (70%). Rund ein Viertel (25%) bezeichnet Deutschland als friedliebend und meint (27%), dass es dort einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen gibt.

3. Stereotype

Bei der Zuschreibung von Eigenschaften, die den „typischen“ Deutschen charakterisieren sollen, haben positive Stereotype eine starke Dominanz. Denn neben zwei negativen Stereotypen - „lärmend“ (71%) und „aggressiv“ (50%) - projiziert mehr als die Hälfte der Befragten folgende positive Attribute auf Mitglieder der deutschen Nation: „selbstbewusst“ (81%)“ „lustig“ (71“1%)“ „freundlich“ (61%)“ „mutig“ (52%)“ „fleißig“ (52%)“ „zuverlässig“ (54%) und „höflich“ (53%).

4. Emotionen

Rund die Hälfte der Studenten (49%) weist gegenüber Deutschen ein unentschiedenes emotionales Verhältnis auf. Der größte Anteil der Befragten (52%) hat gegenüber Deutschland negative Emotionen. Den meistvorkommenden Emotionen“, die Deutschland bei den Studenten hervorruft“, gehören „Bewunderung“ (34“3%) „ein unwohles Gefühl“ (33%)“ „Angst“ (23%)“ „Boshaftigkeit“ (21%) und „Bedrohung“ (22%) an.

5. Sympathien

Deutschland wurde in der Hierarchie der 19 EU-Länder nach Sympathie der 1. Rang zugewiesen; Deutschen wurde in der Hierarchie der EU-Nationen nach Beliebtheit der 2. Rang zugeordnet.

6. Reiseinteressen

Der größte Anteil der Befragten (56%) möchte Deutschland zukünftig besuchen, um es besser kennen zu lernen.

7. Wissen

Mehr als ein Drittel der Studenten lieferte zu sechs von acht Wissensfragen über Deutschland korrekte Antworten. Dabei wurde die größte Anzahl von richtigen Antworten bei den Fragen nach dem Namen der Hauptstadt (91%), der Währungseinheit (93%) und nach dem Jahr der Wiedervereinigung Deutschlands (65%) registriert.

8. Einflussfaktoren

Die einflussreichsten Faktoren, die Deutschlandbilder bei den Befragten prägen“ sind der Geschichtsunterricht (47%), Fernsehen und Rundfunk (32%)“ Zeitungen und Zeitschriften (31%)“ der Deutschunterricht (22%) sowie Bücher (26%).

Einfluss vom Deutschunterricht auf die Ausprägung von Deutschlandbildern

Die Umfrage zeigte Folgendes:

Emotionen: Studenten haben ein stärkeres emotionales Verhältnis zu Deutschen und verfügen häufiger über positive Emotionen gegenüber Deutschland.

Sympathien: Deutsche sind bei Deutschlernenden beliebter.

Reiseinteressen: Diese sind bei Deutschlernenden intensiver ausgeprägt.

Einflussfaktoren: Deutschlandbilder werden bei Deutschlernenden am stärksten durch den Deutschunterricht und durch den Geschichtsunterricht bestimmt.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse verweisen auf eine mögliche Beeinflussung des Deutschunterrichts auf die Ausprägung von Deutschlandbildern. Dieses geschieht hauptsächlich auf den affektiven Einstellungen.

2. Motivation“ DaF zu lernen und Deutschlandbilder

Die meistvorkommenden Motive, warum die Studenten Deutsch als Fremdsprache lernen, werden durch die folgenden Aussagen sichtbar: „ich will Deutschland besuchen“ (54%)“ „ich habe mit Deutsch bessere Chancen“, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden“ (42%)“ „ich will deutsches Fernsehen anschauen“ (40%)“ „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ (34%) und „ich will Texte deutscher Lieder hören und sie verstehen“ (32%).

Hinsichtlich der Relation „Motivation“, Deutsch als Fremdsprache zu lernen und Deutschlandbilder, wurde die nachstehende Tatsache diagnostiziert: Studenten, bei denen die Relevanz des extrinsischen Motivs „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ für das Deutschlernen hoch ist“ weisen. Aufgrund dieser Feststellung wird angenommen, dass die Ausprägung von Deutschlandbildern bei Deutschlernenden ferner durch andere Faktoren (Lehrende“ Lehrwerke etc.) bestimmt werden könnte. Dabei erscheint die Motivation“, Deutsch als Fremdsprache zu lernen“ als einer der wichtigsten Aspekte.

2.2 Interview zur Fremdwahrnehmung bei algerischen Studierenden

Um die einzelnen Aspekte von Deutschlandbildern und den Prozess ihrer Ausprägung detailliert vorstellen zu können, wurden neben der schriftlichen Befragung mit den algerischen Studierenden Interviews durchgeführt. Diese haben zum Ziel, die zentralen Komponenten von Deutschlandbildern - Klischees, Stereotype und Reiseinteressen ausführlich zu analysieren. Nachfolgend wird auf das Verfahren zur Auswahl der Untersuchungsgruppe sowie auf die Methode des Interviews eingegangen.

Untersuchungsgruppe

Die Umfrage wurde im April 2014 an der Universität Sidi Bel Abbes durchgeführt. In die Befragung wurden diejenigen Studenten einbezogen, die sich erstens bereits an der schriftlichen Befragung beteiligten. Einzelne Gespräche erfolgten mit 37 Personen. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 21 Studentinnen und 16 Studenten. Alle Interviewten lernten Deutsch als Fremdsprache an der Universität Sidi Bel Abbes.

2.2.1 Aufbau des Interviews

Mit den Befragten wurden an der Universität Sidi Bel Abbes Interviews durchgeführt, die in der deutschen Sprache verliefen und von 5 bis 15 Minuten dauerten. Den Studenten wurden folgende Fragen gestellt:

1. Was halten Sie von Deutschland und Deutschen?
2. Möchten Sie Deutschland in Zukunft besuchen? Wenn ja, was konkret und warum?
3. Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu Deutschland und Deutschen charakterisieren?
4. Welche Faktoren haben die Entstehung und Entwicklung Ihrer Deutschlandbilder von der Kindheit an bis jetzt beeinflusst?
5. Welche Rolle hat der Deutschunterricht gespielt, wenn sich Ihre Deutschlandbilder geprägt haben?

Außerdem wurden, je nach Ausfall der Antworten, Ergänzungsfragen gestellt, die die Interviewten anregen sollten, ihre Aussagen ausführlicher auszuführen.

2.2.2 Auswertung der Ergebnisse des Interviews

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten gilt es, Ergebnisse zu den Aspekten Klischees, Stereotype und Reiseinteressen zu analysieren. Demnach wird erstens der Frage nachgegangen, welche klischeehaften Vorstellungen die Befragten über Deutschland aufweisen. Zweitens wird thematisiert, welche Eigenschaften sie auf Deutsche übertragen. Drittens wird untersucht, ob und aus welchem Grund sie Deutschland künftig besuchen möchten.

Bewertung von Deutschland

Einige Befragte vertauschten die Begriffe, Deutschland' und, Deutsche' bzw. gebrauchten diese in bestimmten Kontexten als synonyme Ausdrücke. Ein Beispiel für den synonymen Gebrauch bildet etwa das folgende Zitat: „Vielleicht sind sie [Deutsche/Deutschland] mehr ökonomisch entwickelt, vielleicht sind sie auf einem besseren wirtschaftlichen Niveau als z. B. wir.“ (Ahmed K.). Insofern ist bei der Dateninterpretation nicht immer eindeutig, unter welcher Rubrik die jeweilige Antwort zu erfassen ist. Nachfolgend werden auch diejenigen Aussagen interpretiert, die ebenfalls auf Stereotype zutreffen könnten.

In der Umfrage enthielten sich einige Studenten, wenn es darum ging, Deutschland zu bewerten. Sie begründeten diese Entscheidung damit, dass sie Deutschland entweder niemals besuchten, über mangelnde Kenntnisse über das Land verfügten oder dort keine Verwandten haben: „Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deshalb kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“ (Fatima S.). Die meisten Studenten zeigten dagegen die Bereitschaft, über ihre Einstellungen zu referieren. Unter den Antworten dominieren Äußerungen, in denen die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs und die Verbrechen des Nationalsozialismus erwähnt oder ausführlicher thematisiert bzw. kommentiert werden. Hitler, der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs, Faschismus, SS-Einsatztruppen, Konzentrationslager und Judenmordung – diese sind die ersten Aspekte, die bei einigen Befragten generell mit Deutschland assoziiert

werden: „Also, im ersten Moment, wenn ich die Wörter ‚Deutschland‘ und ‚Deutsche‘ höre, fällt mir Faschismus ein.“ (Raouf T.). „Aber... zugleich... wenn ich das so auffasse, als wir die Geschichte gelernt haben, fallen mir in Anlehnung daran sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg ein.“ (Fatima R.).

Ein besonderer Akzent wird auf Hitler gelegt. Rabah R. betrachtet Hitler als eine Person mit psychopathischen Zügen und stilisiert ihn in die Rolle einer repräsentativen Figur des deutschen Volkes: „Und... ich habe davon gelesen und der Mann [Hitler] hatte in seinem Kopf nicht alles in Ordnung. Und irgendwie bin ich durch seine Person zu der Ansicht gekommen, dass er vielleicht bis jetzt das Symbol des deutschen Volkes in den Augen vieler Leute ist.“ Nach Karim T. ist Hitler Anstifter des Kriegsfanatismus bzw. der Massenmanipulation und das deutsche Volk das Opfer: „Und ich habe festgestellt, dass es in der Vergangenheit nur der Wille eines Menschen war, dass die Leute fanatisch wurden. Und... sie waren dem Faktor der Massenpsychologie unterlegen.“ Naouel B. hingegen schreibt Hitler eine dämonische Kraft zu, die noch heutzutage wirksam sei und die Ausprägung von Einstellungen bzw. Emotionen und Reiseinteressen determiniere: „So, ich meine, dass Deutschland sehr durch eine Persönlichkeit markiert worden ist - und das war Adolf Hitler. Und insofern haben viele Leute zu ihnen, zu Deutschland einfach kein emotionales Verhältnis, so dass sie dahin gerne fahren würden.“ (Naouel B.). Dieser Ansicht schließen sich auch Rabah R. und Zineb T. an, die außerdem aussagen: „Einstimmig [beeinflusste mein Deutschlandbild;] die Person des Herrn Hitler. Die gestaltet die Gedanken vieler Menschen über Deutschland. Eine sehr negative Persönlichkeit in der Geschichte dieses Staates.“ (Rabah R.). „Hm... in der Vergangenheit war das [d. h. prägte mein Deutschlandbild;] hauptsächlich Hitler. Ich habe zuerst gemeint, dass sie eher aggressiv waren und so [...].“ (Zineb T.).

Die Interviews zeigten, dass die Kategorie ‚Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus‘ zweierlei Auswirkungen auf die Befragten hat: Erstens beeinflusst sie (teilweise) ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen. Deutschland als Urheber und Hauptaggressor der zwei Weltkriege, Nazi-Verbrechen -diese zwei Aspekte werden als eine Hauptquelle für die Entstehung und Entwicklung negativer Deutschlandbilder angesehen: „Hauptsächlich der Krieg und so... das bringt mich immer wieder dazu, dass mir Deutschland und Deutsche

insgesamt nicht sehr nahe sind.“ (Farah B.). „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist.“ (Redha B.). „Insgesamt mag ich sie [Deutsche] nicht. Ich weiß nicht. Das ist wegen des Zweiten Weltkriegs, weil sie ihn angeregt haben. Na, einfach... Deutsche mag ich nicht.“ (Samir B.). „Immer wenn dort eine ökonomische Krise war, haben sie eigentlich die ganze Welt mit dem Krieg bedroht. Ja, sie [Deutsche] sind mir irgendwie nicht ans Herz gewachsen [...].“ (Rabah R.).

Aufgrund der Informationen, die Farah B. von der deutschen Geschichte erfahren hat, charakterisiert sie ihr Verhältnis zu Deutschland folgendermaßen: „Hm... ich weiß nicht, ob man es irgendwie charakterisieren kann. Es ist keine Aversion, weil es ein zu starkes Wort ist. Aber... ich habe bestimmt kein positives Verhältnis zu Deutschland sowie zu Deutschen.“

Vorurteilbehaftete Einstellungen werden durch solche Aussagen demonstriert, in denen behauptet wird, dass die zeitgenössische Generation von Deutschen die Charakterzüge und Auffassungen von der Kriegsgeneration übernommen hat: „Und bestimmt ist in ihnen [Deutschen] etwas von dem Charakter oder von den Ansichten geblieben, die da waren. Vielleicht haben sie sich belehrt oder nicht, aber bestimmt nicht alle.“ (Fairouz Z.). „Also, die Charakterzüge von den Vorfahren sind bestimmt geblieben [...].“ (Rabah R.).

Eine Spannung innerhalb der kontroversen Einstellungen wird bei Redha B. deutlich. Obwohl er gegenüber Deutschland negative Emotionen verspürt, reflektiert er, dass sich das kriegsüchtige Deutschland mittlerweile verändert hat: „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist. Ich bin mir dessen bewusst, dass... es jetzt anders ist, als es in den Zeiten damals war, aber wissen Sie, ich habe noch eigentlich immer so eine... eine Abneigung gegen es und gegen die Sachen, die passiert sind.“ In einer ähnlichen Lage befindet sich auch Raouf T.. Einerseits beeinflussen sie positive Erfahrungen mit Deutschen und die Überzeugung, dass die gegenwärtige Generation am Kriegsgräuel nicht schuldig ist. Andererseits ist der Schatten der zwei Weltkriege bei ihr noch präsent. Dieses führt Raouf T. zu einer inneren Zerrissenheit: „Also, ich weiß nicht, ich komme mir so gespalten vor. Einerseits weiß ich, dass Deutschland eigentlich das Böse für die Welt gewollt hat,

aber... andererseits weiß ich, dass die Leute heute daran keine Schuld haben.“ 2. Sie beeinflusst nicht ihre Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen. Für diese Befragten ist kennzeichnend, dass sie:

Die tragischen Auswirkungen des Krieges und des Nationalsozialismus kritisch reflektieren: „Hm... ich denke, dass hauptsächlich uns Algerier das gekennzeichnet hat, dass... eigentlich... wie man da gelitten hat, hauptsächlich die Leute im Zweiten Weltkrieg. Hauptsächlich nimmt man das zur Kenntnis, das fällt einem als erstes ein [...], also der Krieg.“ (Fatima R.).

Sich dessen bewusst werden, dass die deutsche militärische Vergangenheit die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern noch weiterhin determiniert: „Aber ich denke, dass sich hinter ihnen [Deutschen] noch immer der Schatten des Zweiten Weltkriegs schleppt [...].“ (Ahmed K.). „So zu Deutschland und Deutschen habe ich ein positives Verhältnis, obwohl meiner Meinung nach jeder Mensch Deutsche wegen des Zweiten Weltkriegs negativ beschreibt.“ (Habib B.). „Die Vergangenheit beeinflusst Ansichten sehr. Ich meine, hauptsächlich die Algerier.“ (Fatima R.). Diesen Aussagen widerspricht die Behauptung von Mohamed T.: „Also, wie wir wissen, dass sie [Deutsche] eigentlich zwei Weltkriege ausgelöst haben. Aber heutzutage wird es weder von mir noch von jemand anderem zur Kenntnis genommen.“

Dem geschichtlichen Aspekt bei der Entwicklung von Einstellungen letztendlich keine ausschlaggebende Bedeutung zumessen: „Am meisten hat mich vielleicht die Geschichte beeinflusst, aber ich messe ihr nicht so ein großes Gewicht zu. Sicher, sicher ist es nicht so, wie es jemand denkt, dass dort alles schlecht ist oder so.“ (Ahmed K.).

Sich von den vorurteilbehafteten Ansichten ihrer Umgebung distanzieren: „Man sagt heutzutage Faschisten und ich weiß nicht was alles... aber ich habe nichts gegen sie [Deutsche].“ (Abdelrahim B.).

Den angeführten Charakteristika entzieht sich teilweise die Stellungnahme von Habib B.. Habib B. bekennt sich einerseits dazu, dass er zu Deutschland und Deutschen ein positives Verhältnis hat bzw. Deutsche für „ganz normale Leute“ hält. Andererseits äußert er sich, dass Deutsche durch ihre Kriegsgeschichte stigmatisiert sind und sich von anderen europäischen Nationen differenzieren: „Deutsche sind

irgendwie durch den Krieg oder durch ihre Geschichte gekennzeichnet. Sie sind einfach immer unterschiedlich von allen Anderen.“

Die Kriegsvergangenheit wird in mehreren Interviews problematisiert und dabei nicht aus einer Sicht skizziert, die der ‚Schwarz-Weiß-Malerei‘ nahe kommt. Nouredine B. lehnt das Prinzip der Kollektivschuld ab und projiziert eine Zustimmung zu der nazistischen Propaganda nicht auf die ganze Bevölkerung: „Alle waren mit dem Krieg nicht einverstanden. Einige haben die Anderen gezwungen.“

Ahmed K. interpretiert das Kriegsgeschehen als eine Konsequenz persönlicher Fehler von Individuen sowie des damaligen politischen Klimas: „Dort waren einfach irgendwelche Menschen, die Fehler gemacht haben, die nicht wissend waren, also... Es war da insgesamt so eine politische Situation.“ Darüber hinaus vertritt sie die Ansicht, dass unter den Personen in der Machtposition auch diejenigen zu finden sind, auf die das Attribut „gut“ zugetragen hätte: „Die Menschen an der Macht konnten nicht nur böse sein. Vielleicht wollte dort auch jemand gut sein, aber... aber als sie festgestellt haben, dass jemand gut ist, haben sie ihn vielleicht umgebracht.“ Da der Mensch im Krieg in extreme existenzielle Lebenssituationen gerät, sollte nach Ahmed K. das Handeln des Einzelnen gerechtfertigt werden: „Vielleicht... war es dort nicht möglich, nur gut zu sein.“

Nadira F. meint, das Auftreten von Hitler dürfe nicht als das Kriterium für die Beurteilung der deutschen Nation aufgenommen werden: „[...] [es ist klar], dass nach einem Menschen nicht völlig alle Anderen beurteilt werden dürfen.“ Rechtfertigend soll die Auffassung wirken, dass die Weltgeschichte ein kontinuierlicher Prozess ist, in dem immer Personen erscheinen, die den Menschen und seine Rechte bedrohen: „[...] Fehler werden gemacht und Fehler werden gemacht werden. Und... Hitler war genauso wie Osama bin Laden. Eigentlich, er hat auch völlig unschuldige Menschen umgebracht. [...] Das Prinzip ist dasselbe.“ (Nadira F.).

Die Interviewten sind der Überzeugung, die zeitgenössische Generation von Deutschen trage keine Schuld an den Kriegsverbrechen; sie sei für die Taten der vorangegangenen Generationen nicht mehr verantwortlich: „Und ich denke, dass Deutschland für seine Geschichte heutzutage nicht mehr verantwortlich sein kann. Es ist so..., als ob jemand uns Algerier noch heutzutage aufgrund unserer

Geschichte beurteilen würde.“ (Habib B.). Adila G. fügt hinzu, dass Deutsche sich der Kriegskonsequenzen nicht nur bewusst wurden, sondern sie auch bereuten: „Aber ich meine, es ist schon vorbei und sie haben das seit langem schon bereut und tragen nicht mehr die Schuld daran, was passiert ist.“

Nach Fatima R. sollten die Kriegereignisse weder in Vergessenheit geraten noch Einfluss auf die Gegenwart ausüben. Sie sind ein Teil einer Geschichtsphase, die abgeschlossen ist: „Aber... zugleich... wenn ich das so auffasse, als wir die Geschichte gelernt haben, fallen mir in Anlehnung daran sofort der Erste und der Zweite Weltkrieg ein. Also... aber das hat keine Bedeutung mehr für die Gegenwart. Man soll das aber nicht vergessen.“ Deutschland soll aufgrund des zeitgenössischen Geschehens beurteilt werden: „Vergangenheit ist Vergangenheit und man muss schauen, was jetzt passiert.“ (Mohamed B). Diesbezüglich spricht Fatima S. aus, dass das Deutschlandimage bei algerischen Studenten derweil neue, positivere Konturen aufnimmt: „Deutschland hatte eine sehr schlimme Vergangenheit, was den Zweiten Weltkrieg betrifft. Aber... heutzutage ist es gleich dran wie andere europäische Staaten, meine ich. Und auch junge Menschen beurteilen sie - Deutsche - anders. [...] aber die neue Geschichte... ich denke... sie ist schon anders.“

Die Interviewten behaupten, dass Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg positiven Veränderungen unterzogen wurde und sich in der Welt mit einem neuen Image etabliert hat: „[...] ich denke, dass die positiven Dinge, die es gibt, die negativen Aspekte überschatten. Heutzutage halte ich nicht Deutschland und Mitglieder der deutschen Nation für böse.“ (Sara M.). Am häufigsten taucht das Bild Deutschlands als ein territorial großes Land auf: „Deutschland - na... ich denke, dass es keine Weltmacht, sondern ein riesengroßes Land ist, das aus mehreren Bundesländern besteht [...]“ (Rania S.). „Hm... von Deutschland halte ich, dass es [...] ein großes Land ist.“ (Nadira F.). „Ich denke von Deutschland, dass es ein hoch entwickeltes Land ist... eigentlich... auch ziemlich stark bevölkert [...]“ (Abdelrahim B.). Daneben erscheinen auch Äußerungen, in denen die Schönheit der deutschen Landschaft hervorgehoben wird: „Na, es ist ein sehr schönes Land.“ (Farida B.). „Und es ist ein sehr schöner Staat - ich meine...“ (Raouf T.). Adila G. imponiert Deutschland wegen der gebirgigen Fläche: „Ich meine, dass Deutschland ein schönes Land - ich weiß nicht - mit vielen Bergen ist.“ Zineb T. „Also... es ist

ein interessantes Land [...]. So... bezüglich der Lage hat es sein Meer und auch Berge [...].“

Aussagen über die deutsche Politik werden vor dem Hintergrund der Konfrontation der imperialistischen Bemühungen des kriegssüchtigen Deutschlands und der aktuellen politischen Situation geformt: „Jetzt gibt es dort in der Regierung - meiner Meinung nach.“ (Ahmed K.). „Meiner Ansicht nach hat sich die BRD heutzutage verändert.“ (Sara M.). Ahmed K. schließt die Möglichkeit einer eventuellen militärischen Bedrohung bzw. einer Waffenaufrüstung aus: „Sie [Deutsche] sind nicht so, dass sie sich auf eine Bewaffnung einlassen wurden. Bestimmt nicht.“ Gleiches meint auch Karim T.: „Also, ich meine, dass von ihnen [Deutschen] keine Bedrohung mehr ausgeht.“ Laut Nouredine B. kann Kriegssucht heutzutage lediglich auf radikale Gruppen projiziert werden: „Hm... dass sie [Deutsche] Kriege geführt haben oder so - das ist schon verschwunden - auch, wenn es bei einigen noch ein bisschen anwesend sein kann. Das sind aber schon radikale Gruppen.“

Ahmed K. schätzt das Auftreten deutscher Politiker ein, was durch die wirtschaftliche Progression sowie die positive Etablierung Deutschlands in den internationalen Organisationen manifestiert werde: „[...] und sie [Politiker] leiten Deutschland in eine andere Richtung, was auch an den ökonomischen Ergebnissen sichtbar wird. [...] Ich denke, sie können auch irgendwie auf der europäischen Ebene handeln, was die Europäische Union und alles betrifft.“ Die Entwicklung von positiven internationalen Beziehungen registriert auch Abdelrahim B. Seines Erachtens distanziert sich Deutschland von Weltkonflikten bzw. plädiert eher für eine Friedenspolitik: „Ich habe keinmal gehört, dass Deutschland irgendwelche Konflikte oder so unter anderen Ländern ausgelöst hätte.“

Betreffend der deutschen Politiker wird namentlich lediglich Gerhard Schröder erwähnt, und zwar während des Interviews mit Djamila B. im folgenden Kontext: „Und von den zeitgenössischen [Politikern beeinflusste mich] vielleicht noch Gerhard Schröder, über den man viele Witze gemacht hat. Also, das auch. Seine Reformen.“

Wirtschaft und soziale Situation nimmt in den Gesprächen eine Schlüsselrolle aus folgenden drei Gründen ein:

- er ist in den meisten Interviews präsent;
- angesichts der Häufigkeit übertrifft er Klischees über das ‚hässliche‘

Deutschland;

- er erweist sich für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern bei der Mehrheit der Schiller als ausschlaggebend.

Die meisten Befragten beurteilen Deutschland als einen hoch entwickelten Staat, der sich durch ein progressives wirtschaftlich-soziales System auszeichnet und daher in Europa eine besondere Rolle spielt: „Also... ich denke von Deutschland, dass es ein sehr entwickeltes Land in Europa ist und in der Welt eine wichtige Rolle spielt.“ (Hassane D.). Na... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich stark entwickeltes europäisches Land [...].“ (Karima B.). „Deutschland halte ich für ein sehr entwickeltes Land.. hm.. mit einer entwickelten Kultur, Wirtschaft.. hm.. mit guten Arbeitsbedingungen [...].“ (Abdelkader R.). „Na, so, ich denke, es ist ein Land auf einem hohen Niveau, wirtschaftlich auch..“ (Said A.).

Das wirtschaftliche Wunder und die ökonomischen Fortschritte, die Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg erreicht hat, rufen bei den Interviewten Bewunderung und Respekt hervor: „Na also, hm.. von Deutschland denke ich, dass, hm.. es sehr bewundernswert ist, wie es fortgeschritten ist, hm.. wie es seinen Ruf nach dem Zweiten Weltkrieg verbessert hat, hm.. wie es seine wirtschaftlichen, hm.. Schwierigkeiten behoben hat. Und einfach... es war nach dem Krieg zerstört.“ (Mohamed T.). „Also, ich denke, dass man es bewundern kann, weil Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg völlig zerstört war und sie [Deutsche] eine sehr große Entwicklung in einer so kurzen Zeit erreicht haben. Und man kann sie - ich denke - dafür bewundern, dass sie da sind, wo sie sind.“ (Noureddine B.). „Sehr gefällt mir das ökonomische Wachstum dort. Hm.. Das bewundere ich, was sie [Deutsche bzw. Deutschland] nach den Weltkriegen geschafft haben.“ (Djamila B.).

Darüber hinaus wird Deutschland hoch geschätzt im Vergleich:

Mit anderen europäischen Staaten: Siham L. meint, Deutschland habe hinsichtlich der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung permanent einen Vorsprung vor anderen europäischen Ländern: „Also, ich denke, sie [Deutsche] haben eine stärker entwickelte Technik. Es ist so, als ob Deutsche im Vergleich mit anderen europäischen Ländern immer zwei Schritte voran wären. Aufgrund der Fortschrittlichkeit und der überdurchschnittlichen Leistungen tituliert er Deutsche

mit dem Attribut „klug“: „Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen [...].“ Die dominante Stelle Deutschlands in der Welt betont auch Rania S.: „Ich meine, dass sie [Deutsche] in der Welt in mehreren Sachen dominant sind. Was die Produktion und auch die Umwelt betrifft [...].“

In Bezug auf die wirtschaftliche und kulturelle Progression sowie den Lebensstandard der deutschen Bevölkerung hebt Mohamed T. Deutschland zum „Symbol der hoch entwickelten Wirtschaft und des Wohllebens“ und Deutsche zu „einer der meist anerkannten Nationen der Welt“ hervor. Rania S. positioniert Deutsche in die Rolle der gesellschaftlichen Elite in Europa: „Ein Mensch, der Deutscher ist, lebt viel besser als jeder andere Mensch in Europa.“

Mit Algerien: Sichtbare Differenzen zwischen der Algerien und Deutschland treten insbesondere in den folgenden Bereichen auf: Wirtschaft und Ökonomie (Houria B.), Handel und Verwaltung, Bildung und Gesundheitswesen (Abdelkader R.). Dabei weist Deutschland viel bessere Ergebnisse als die Algerier auf: „Bestimmt ist es [Deutschland] in vielen Sachen nicht so wie Algerien [...]“. „Sie [Deutsche] sind bestimmt besser dran als wir Algerier.“ (Habib B.). Nach Khadidja D. werden die Unterschiede zwischen den beiden Ländern durch „[...] die Einwohnerzahl, die Fläche Deutschlands und andere Faktoren [...]“ determiniert.

Nach der Ansicht einiger Befragten sei Deutschland für Algerien hinsichtlich der Arbeitsgelegenheiten attraktiv. Ein breites Arbeitsangebot sowie günstige Lohnbedingungen erscheinen als ausreichende Stimuli dafür, warum sich Algerier auf dem deutschen Arbeitsmarkt niederlassen: „Na... also... Deutschland ist meiner Meinung nach ein ziemlich stark entwickeltes europäisches Land und... für Algerien ist es hauptsächlich wegen der Arbeit [unattraktiv]. Ich denke, dass viele Leute dort eine Arbeit finden. Und... auch, wenn sie uns vielleicht als eine billigere Arbeitskraft ausnutzen, trotzdem ist das für uns noch immer günstiger, als hier zu bleiben.“ (Karima B.). „[...] auch eine Arbeit kann man dort [in Deutschland] schneller finden. Und meiner Meinung nach findet man dort eine bessere Arbeit.“ (Houria B.).

Laut Nadira F. differenziert sich die Lebensweise der deutschen Bevölkerung von derjenigen in Algerien, was durch die entsprechende Mode und das Wohnen demonstriert werden könnte: „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die - habe ich gedacht - sehr entwickelt ist, denn zuhause haben wir es anders, dort [in

Deutschland] ist es völlig anders. Auch die Mode, auch das Wohnen.“ Sie lobt ferner den deutschen Sinn für Ästhetik: „Sie [Deutsche] haben sehr schön eingerichtete Gärten.“ Für Naouel B. ist der Lebensstil der deutschen Teens besonders anziehend. Dieser scheint, verglichen mit den Algeriern, nicht so konservativ zu sein: „Aber hauptsächlich fasziniert mich ihre Lebensweise. 16-jährige junge Menschen, wenn sie Piercings tragen und ihre eigene Mode haben. [...] Wir haben in der algerischen Gesellschaft mehr strikte Regeln. Sie haben das lockerer, aber das gefällt mir.“

Deutsche Musik ist einer der Grande, warum Hassane D. gegenüber Deutschland Bewunderung verspürt: „Sie haben gute Lieder. [...] Zum Beispiel höre ich gerne Rammstein. Na, manchmal gibt es da solche Wörter..., aber melodisch gefällt mir das sehr.“ Darüber hinaus schätzt er Fortschritte im Bereich der Computerspiele ein: „[...] Deutsche haben auf diesem Gebiet Fortschritte gemacht. Sie können Computerspiele herstellen.“ Positive Emotionen zu Deutschland und Deutschen verbindet Karim T. mit seiner Zuneigung zum Biathlon und Fußball und mit den Namen der deutschen Sportler wie Michael Ballack und Michael Greis: „Und... gerade deswegen mag ich sie [Deutsche], weil ich diese Sportarten auch mag.“ Sara M. zählt zu den positiven Attributen Deutschlands: „[...] gutes Bier, Autos mit hoher Qualität, auch... in einigen Fällen, ich spreche nur von einigen Fällen, dass dort hübsche Mädels sind, gute Arbeitsgelegenheiten [...]. Djamila B. gefallen deutsche „Traditionen und Folklore“, Sofiane B. „[...] Sporthallen [...] guter Fußball, Essen, Berge... und auch ihre Nationaltrachten [...].“

In einigen Interviews wurden gesellschaftliche Probleme angesprochen. Beispielsweise betrachtet Mohamed T. Deutschland nicht (mehr) als ein Land, in dem Gewalt bzw. die Erscheinung des Rassismus herrscht: „Ich meine, hm... dass es [Deutschland] nicht mehr, hm... solche Gewalt ausübt, hm... Die Rassenfeindlichkeit in Deutschland, hm... hat sich schon etwas beruhigt. Eher würde ich sagen, hm... dass sie mehr in anderen Ländern als gerade in Deutschland verbreitet ist. Auch wenn sie da eigentlich angefangen hat.“ (Mohamed T.). Das Gleiche meint auch Farida B.: „Und was mir sehr an Deutschen gefällt, das ist, dass sie keine Rassisten sind. Es leben dort viele Nationen und das gefällt mir sehr [...].“ Djamila B. fügt hinzu, dass in Deutschland Toleranz bestimmend ist: „Und es gibt dort große Toleranz. Das weiß ich auch.“

Die einzige Kritik spricht Nadira F. aus. Sie kritisiert zwischenmenschliche Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in Deutschland. Diesen mangelte es an Kommunikation: „Und... und ich würde Kinder und Eltern nicht stark in Verbindung setzen. Ich meine, dass die Beziehungen dort [in Deutschland] so kühl sind. So... als ob, sie [Deutsche] zuhause nicht miteinander sprechen.“ Sie hat auch Vorbehalte insofern, als deutsche Familien, im Vergleich mit Algerier, nicht so kinderreich seien: „Was mir vielleicht nicht gefallen hat, war, dass jeder dort [in Deutschland] so wenige Kinder hat. Jeder hatte dort so... ein, zwei Kinder. Und bei uns ist das anders, fünf Kinder - das ist völlig normal.“

Bewertung von Deutschen

Die Bewertung von Deutschen ist individuell; die Studenten stützen sich dabei auf die eigenen Erfahrungen.

Hinsichtlich der Beziehung, Klischees - Stereotype bzw. Einstellungen' wurde festgestellt, dass positive Klischees nicht immer mit positiven Stereotypen bzw. Einstellungen auftreten. Genauer: Einige Befragte, die positive Klischees über Deutschland haben, weisen negative Stereotype bzw. negative Emotionen gegenüber Deutschen auf. Dieses dokumentieren die folgenden zwei Beispiele: „Hm... ich habe zu Deutschen kein positives Verhältnis. Also... ich denke eher, dass sie ein grobes Volk sind, das ein grobes Verhalten bevorzugt und so [...]. Mich fasziniert vor allem die Industrie; dass man das Lebensniveau seiner Leute halten kann... man könnte das vielleicht so irgendwie sagen.“ (Rabah R.). „Deutschland macht mir nichts aus. [...] Insgesamt mag ich sie [Deutsche] nicht.“ (Samir B.).

In Bezug auf die Zuschreibung von Charaktereigenschaften lassen sich unter den Studenten folgende drei Gruppen eingrenzen:

Interviewte ordnen der deutschen Bevölkerung bestimmte Attribute zu und identifizieren sich mit dieser Projektion. Die Befragten sind der Überzeugung, dass Deutsche einen gemeinsamen Nationalcharakter aufweisen, der durch bestimmte positive oder negative Eigenschaften repräsentiert wird: „[...] ich meine, sie [Deutsche] haben einige gemeinsame Eigenschaften [...].“ (Farah B.). Nach Rabah R. werden einige Eigenschaften von Generation zu Generation tradiert: „Na... ich meine, dass irgendwelche Charakterzüge dieses Volkes auch nach ein-, zweihundert

Jahren aufrechterhalten bleiben mussten.“ Insofern wird der Akzent auf das Attribut der, deutschen Aggressivität’ gelegt. Bezüglich der Intensität der Ausprägung werde dieses Stereotyp durch den Generationswechsel abgeschwächt, aber trotzdem erweise es sich - laut Samir B. und Ferial B. - teilweise als charakteristisch für die ‚deutsche Mentalität’: „Hm... heutzutage sind sie [Deutsche] nicht mehr so aggressiv, sie wurden ein bisschen zurückhaltender [...].“ (Samir B.). „Aber so... irgendwo muss es in ihnen sein, weil es zwei Weltkriege gab. Einfach, das sind zwei Kriege. [...] Ich denke, dass sie heutzutage nicht mehr so aggressiv sind.“ (Ferial B.).

Einige Befragte übertragen bestimmte Eigenschaften auf die ganze Nation und lassen zu, dass es Ausnahmefälle gibt, die sich dieser Projektion entziehen. „Deutsche sind eine eingebildete Nation [...]. Es muss aber nicht jedermann so sein.“ (Said A.). „Vielleicht sind sie [Deutsche] am Anfang erst unangenehm, nicht freundlich, aber ich meine, wenn einer ihnen gefällt, kann man mit ihnen auch gut ausgehen. Das ist meine Meinung. Aber natürlich werfe ich sie nicht alle in einen Sack.“ (Nadira F.). „Sie [Deutsche] scheinen mir, arrogant zu sein. Also, Ehre den Ausnahmen.“ (Fatiha B.).

Interviewte schreiben einem Mitglied bzw. einer Gruppe von Mitgliedern der deutschen Nation bestimmte Charaktereigenschaften zu und identifizieren sich mit dieser Projektion. Diese Stellungnahme ist in der Regel bei den Befragten präsent, die Deutsche persönlich getroffen und positive Erfahrungen mit ihnen gesammelt haben. Die Studenten distanzieren sich von der Stereotypisierung und widerlegen die Aussage über die Existenz, eines deutschen Charakters’: „Na, ich habe in den Ferien in einem Restaurant gearbeitet und hatte also die Möglichkeit, einige Leute [aus Deutschland] zwar nicht kennen zu lernen, aber zu bedienen. [...] Aber meine Erfahrungen waren bis jetzt positiv. Sie waren nicht irgendwie frech oder... sie waren ganz nett.“ (Zina F.).

2. Interviewte referieren über die in der Gesellschaft verbreiteten Stereotype, aber sie identifizieren sich mit dieser Projektion nicht.

Bei der Formulierung generalisierender Aussagen über Deutsche stützen sich die Studenten meistens auf Erzählungen von Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern. Hinsichtlich ihrer eigenen Bewertungen sind sie aber

vorsichtig bzw. enthalten sich der Antwort. Sie begründen ihre Einstellungen damit, dass sie bisher mit Deutschen in keinen direkten Kontakt getreten sind. Dieses illustriert das Interview mit Fatima S.: „Also, Deutsche sollen lärmend und sehr unangenehm zu Fremden sein. Wenn man dorthin kommt und zu arbeiten anfängt - ich habe gehört - dass sie unangenehm sind. [...] Von einer Freundin [habe ich das gehört], die da eine bestimmte Zeit gearbeitet hat. [...]“. Die Frage, wie Fatima S. selbst Deutsche beurteilt, zeigt das folgende Zitat: „Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deswegen kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“

Einige Befragte der letzten zwei Gruppen vertreten bei der Bewertung von Deutschen folgende Ansichten:

„Alle Menschen sind sich in ihrem Wesen ähnlich.“ Die Studenten behaupten, es seien keine spezifischen Attribute vorhanden, durch die sich eine Nation von der anderen differenziert: „Jeder Mensch ist Mensch“ (Siham L.). „Also, ich denke, sie [Deutsche] sind genau die gleichen Menschen, wie wir auch. Sie haben ihre Kultur und ich meine, dass sie sich von uns durch nichts unterscheiden.“ (Karim T.) „Und, also, sie [Deutsche] sind... sind wie die Leute in Algerien.“ (Zina F.). „Keine solchen spezifischen Eigenschaften [betreffend des Charakters von Deutschen] wurde ich sagen.“ (Karima B.).

In Bezug auf die Charaktereigenschaften gibt es unter den Mitgliedern einer Nation Unterschiede. Diese Ansicht basiert auf der Überzeugung, dass innerhalb jeder Nation Menschen mit diversen bzw. mit positiven und negativen Charakterzügen vertreten sind: „[...] ich meine, sie [Deutsche] sind solche Menschen wie wir - mit ihren Fehlern und Vorzügen.“ (Karim T.). „Und wie in jedem Volk gibt es dort [in Deutschland] gute und böse Leute.“ (Raouf T.). „Und, also, sie [Deutsche] sind, also... sie sind wie in Algerien - diese und jene.“ (Zina F.).

„Deutsche sind normal.“ Die Zuschreibung des Attributs „normal“ soll einerseits Gemeinsamkeiten der deutschen Nation mit anderen Nationen unterstreichen. Andererseits kann dieses den folgenden Aspekt manifestieren: Stereotype, die den Deutschen aufgrund der Kriegsgeschichte zugeschrieben wurden - z. B. kriegssüchtig, aggressiv etc. - zeigen sich für die Ausprägung des aktuellen Images nicht mehr als ausschlaggebend: „Na, von Deutschland und Deutschen denke ich,

dass sie eine normale Nation, wie andere in Europa, sind.“ (Noureddine B.). „Für mich sind sie [Deutsche] völlig normale Menschen, sie sprechen nicht algerisch, sondern deutsch.“ (Ahmed K.). „Also, Deutsche sind ganz normale Menschen.“ (Habib B.).

Bei der Bewertung tendieren die meisten Befragten dazu, Deutschen entweder ausschließlich positive oder negative Eigenschaften zuzuordnen. Nur einige Interviewte beurteilen die deutsche Bevölkerung kritischer bzw. übertragen auf diese positiven sowie negativen Attribute.

In den Interviews wurden Stereotypen genannt oder anhand von konkreten Beispielen näher spezifiziert. Im Folgenden wird eine zusammenfassende Übersicht vorgestellt:

Positive Stereotypen bezüglich des sozialen Umgangs

Aufrichtig

„[...] sie [Deutsche] sagen das, was sie meinen.“ (Naouel B.).

offen

„[...] und [Deutsche] sind ganz offen für neue... neue Ideen.“ (Karima B.).

kommunikativ

„Ich denke, man kann sich mit ihnen [mit Deutschen] einfach gut unterhalten. Und meiner Meinung nach sind sie ganz gesprächig [...].“ (Djamel J.).

nett

„So, ich meine, dass Deutschland ein sehr gutes Land ist und... seine Einwohner sehr nett sind und sich zu anderen Menschen sehr gut verhalten.“ (Houria B.).

„Deutsche, wie die Mehrheit der westeuropäischen Nationen, ich denke... dass sie... so freundlich, gutherzig sind.“ (Ferial B.). „Und... Deutsche sind nett, also, das sage ich aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen.“ (Djamel J.). „Und Deutsche sind tatsächlich sehr nett.“ (Adila G.).

angenehm

„Hm... ich denke einfach, dass Deutsche angenehme Menschen sind.“ (Siham L.).

„Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland

und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann und... alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Djamila B.).

freundlich

„Hm, ich meine, dass sie [Deutsche] ..., hm sehr freundliche und angenehme Leute sind.“ (Houria B.). „Leute sind in Deutschland freundlich [...]“. (Siham L.). „[...] ich denke,... dass sie [Deutsche] so freundlich [...] sind.“ (Ferial B.).

gutherzig

„[...] als... mein Vater auf dem Oktoberfest war, sagte er mir, dass da [in Bayern] völlig andere Menschen sind, dass sie [...] gutherzig [...] sind.“ (Farida B.). „Deutsche [...] [sind] gutherzig.“ (Ferial B.).

gastfreundlich

„Sie [die Schwester des Befragten] hat gesagt, dass sie [Deutsche] sehr gastfreundliche, sehr gute Menschen sind [...]. Ich stimme ihrer Behauptung zu.“ (Sara M.). „Ich war auch in Deutschland und ich meine, dass Deutsche ganz normale und gastfreundliche Menschen sind.“ (Raouf T.).

hilfsbereit

„Sie [Deutsche] können sich bei allem helfen [...]“. (Abdelrahim B.).

sorgfältig

„Na, [Deutsche sind] so sorgfältig. Sie haben sich gut um uns gekümmert.“ (Adila G.).

vorsichtig

„Zuerst überprüfen sie [Deutsche] einen - wenn ich das so sagen soll - zuerst testen sie einen.“ (Nadira F.).

Stereotype betreffend der Leistungsfähigkeit

klug

„Hm... Deutsche sind klug, sie sind klüger als, als andere Nationen und sie sind in der Entwicklung voran.“ (Siham L.).

Fortgeschritten

„Vielleicht sind sie [Deutsche] mehr ökonomisch entwickelt, vielleicht sind sie auf einem besseren wirtschaftlichen Niveau, als zum Beispiel wir.“ (Ahmed K.). „Es ist in gewissem Maße eine Nation, die - ich meine - sehr entwickelt ist [...].“ (Nadira F.).

zielstrebig

„Aber... sie [Deutsche;] kommen mir so vor, dass sie unter allen Bedingungen zielstrebig sind, dass sie ihr Vorhaben durchsetzen können.“ (Siham L.).

Fähigkeit, sich durchzusetzen

„Zum Beispiel... dass sie [Deutsche;] ihre Meinung haben. Sie lassen sich nichts ausreden.“ (Hassane D.). „Na bestimmt können sie [Deutsche;] ihre Meinung durchsetzen.“ (Siham L.).

selbstbewusst

„Ich meine, dass sie [Deutsche;] ziemlich selbstbewusst und stolz darauf sind, in welchem Land sie leben.“ (Rania S.).

präzise

„Ich war dort [in Deutschland;] also, ich weiß, dass dort alles geordnet ist und dass sie, Deutsche, so präzise sind und...“ (Adila G.).

Andere Stereotype

Sportbegabt

„Die Sportbegabung gibt es dort [in Deutschland in;] auch.“ (Siham L.).

„Vielleicht noch, dass sie [Deutsche;] gut in Sport sind. Neulich in der Olympiade.“ (Abdelrahim B.).

Kultiviert

„Man konnte einfach sehen, dass sie [Deutsche] eine Nation sind, die ein hohes Niveau hat.“ (Adila G.).

interessant

„[...] meiner Meinung nach können Deutsche insgesamt interessante Menschen sein, so...“ (Karima B.).

nicht puritanisch

„Und sie [Deutsche] sind nicht so sehr Puritaner, vielleicht.“ (Karima B.).

nicht gleichgültig

„Und sie [Deutsche] beachten ihr Land und ihnen ist es nicht egal, ob sie da Unordnung haben oder nicht.“ (Adila G.).

lustig

„Aber was ich aus dem Erzählen meines Freundes weiß, der in Deutschland war, dass sie [Deutsche], mindestens seiner Meinung nach, ein Haufen von lustigen Menschen sind, die dem Alkohol huldigen.“ (Abdelkader R.).

amüsan

„[...] wenn sie Festivals oder so haben, können sie [Deutsche] sich unterhalten [...].“ (Karima B.). „So, so... einfach so, dass sie [Deutsche] kein Problem haben, sich zu unterhalten.“ (Ferial B.). „Sie [Deutsche] können sich unterhalten.“ (Tatiana).

Reich

„Wenn ich sie [Deutsche] beobachte, wenn sie z. B. in Algerien Urlaub machen oder so, sind das meistens ältere, ältere deutsche Ehepaare, die natürlich, ein bisschen' teurere Markenautos fahren. [...] und... einfach, sie werfen, werfen viel Geld herum, also... das sagen vor allem Hoteliers, mit denen ich von Zeit zu Zeit im Kontakt bin - wenn ich jemanden treffe.“ (Abdelrahim B.).

technisch gut ausgestattet

„Hm... weiterhin sind sie [Deutsche] mit der modernsten Technologie ausgestattet [...].“ (Abdelrahim B.).

sparsam

„Man sagt, dass Deutsche sparsam sind, das sie sehr sparen.“ (Zoubida F.).

ordnungsliebend

„Sie [Deutsche] bemühen sich, alles zu pflegen, auch... ich weiß nicht... die dunkelsten Winkel und so.“ (Adila G.). „Und, ich denke, dass man von ihnen sagt, dass sie sehr ordnungsliebend sind, von Deutschen.“ (Karim T.).

Negative Stereotype betreffend des sozialen Umgangs

überheblich

„Sie [Deutsche] sind überheblich - meiner Ansicht nach -ziemlich überheblich. Sie meinen, dass sie etwas sind.“ (Sofiane B.). „Aber an Deutschen stört mich, dass sie so überhebliche Menschen sind.“ (Samir B.).

Eingebildet

„Ich meine, sie [Deutsche] sind eingebildete Menschen. Sie denken von sich selbst, dass sie alles wissen und dass sie überall waren.“ (Said A.).

unangenehm

„Also, Deutsche sollen [...] sehr unangenehm zu Fremden sein.“ (Fatima S.).

„Aber... ich habe gehört, dass deutsche Männer vom Charakter her ziemlich unangenehm sind und... zu Frauen sind sie nicht angenehm.“ (Fairouz Z.).

unsympathisch

„Deutsche sind insgesamt einfach unsympathisch.“ (Zoubida F.).

grob

„Also... ich denke eher, dass sie [Deutsche] ein grobes Volk sind, das ein grobes Verhalten bevorzugt und so [...].“ (Siham L.).

aggressiv

„Deutsche Spieler, einige, sehen sehr aggressiv aus. Ich weiß nicht, vielleicht überwiegt in Deutschland Aggressivität.“ (Sofiane B.).

arrogant

„Sie [Deutsche] scheinen mir, arrogant zu sein.“ (Fatiha B.). „Sie [Deutsche] sind arrogant.“ (Samir B.).

verschlossen

„Deutsche kommen mir eher als eine verschlossene Nation, im Vergleich mit anderen Nationen, vor. [...] Sie sind nicht so..., so wie z. B. Franzosen, sie haben nicht so viele Kolonien wie Franzosen. Sie sind verschlossener in Europa.“ (Khadidja D.).

zurückhaltend

„Sie [Deutsche] bemühen sich nicht, Kommunikation mit anderen Menschen zu entwickeln. Sie halten Abstand.“ (Samir B.).

verschwenderisch

„Sie [Deutsche] erscheinen mir so, als ob sie viel Geld verschwenden, aber das hängt vielleicht mehr mit der Kultur und dem Lebensniveau in Algerien und in Deutschland zusammen.“ (Khadidja D.).

lärmend

„[...] hm... wohin sie [Deutsche] kommen, schreien sie herum. Und überall wollen sie nur selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit sein [...].“ (Fatiha B.). „Hm... ich meine, dass Deutsche... hm... eine ziemlich lärmende Nation sind.“ (Farida B.).

Aus den Aussagen geht hervor, dass die meisten Stereotype sich auf den sozialen Umgang mit Menschen beziehen. Einige der Attribute - z. B. „angenehm“ und „unangenehm“ oder „sparsam“ und „verschwenderisch“ - stehen gegensätzlich zueinander. Dieses zeugt davon, dass die Bilder individuell geprägt werden und vielfältige Konturen aufweisen.

In Bezug auf die positiven Eigenschaften kommen am häufigsten die Stereotype des „netten“, „freundlichen“ und „kommunikativen“ Deutschen vor. Diese formen sich meistens vor dem Hintergrund persönlicher Kontakte der Befragten mit Deutschen. Etwa erklärt der ‚Deutsche als Berater‘ einen unbekannteren Weg; der ‚Deutsche als Tourist‘ zeigt Interesse an der algerischen Kultur (Sehenswürdigkeiten und Gastronomie) oder der ‚Deutsche als Gesprächspartner‘ tabuisiert kein Thema und überwindet reibungslos Schwierigkeiten, die interkulturelle Kommunikation mitbringt: „Hm... Deutsche erscheinen mir als ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich kein Deutsch kann, und alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“ (Djamila B.). „Als sie [Deutsche] in Algerien gekommen sind, habe ich sie getroffen und... mit ihnen gesprochen. Also, es ist so, dass ich in Sidi Bel Abbes wohne. Und sie [Deutsche] besuchen da oft die Stadt. Ich denke, man kann sich mit ihnen einfach gut unterhalten.“ (Djamel J.). „Hm... mit Deutschen habe ich einige Male meinen Urlaub verbracht, etwa... viermal. [...] Eigentlich, habe ich mit ihnen Deutsch gesprochen und sie waren sehr warmherzige Leute, mit denen man wirklich über alles sprechen konnte. Auch wenn... auch wenn

ich sagte, dass ich einige Sachen nicht verstehe, so gaben sie sich Mühe, es mir irgendwie zu beschreiben, also...“ (Abdelrahim B.).

Betreffend des Vorkommens der negativen Eigenschaften kann das Stereotyp der, überheblichen' Deutschen als dominant bezeichnet werden. Dieses bezieht sich wiederum auf das Bild des, Deutschen-Urlaubers' (meistens in Algerien). Wie es einige Interviews andeuten, stützt sich die Ausprägung des Stereotyps auf die Kategorisierung der Nationen in die sog. „höhere Schicht“ (Deutsche) und „niedrigere Schicht“ (Algerien): „Sie [Deutsche] haben sich so... so verhalten, als ob sie eine höhere Schicht wären.“ (Samir B.). Dementsprechend werden Deutsche als eine Sozietät angesehen, die sich selbst als etwas Besonderes betrachtet und gegenüber Algerier eine überhebliche Haltung einnimmt. Dieses soll durch einen, Blick von oben' demonstriert werden: „Also, ihr Zugang zu Algerien ist: ‚Was seid ihr und was sind wir?!‘ - soweit meine Erfahrungen.“ (Said A.). „Wenn sie [Deutsche] kommen, denken sie, dass wir nichts sind. Sie kommen hier [in Algerien] und verschwenden Geld. Und dann sind sie alles, weil es bei uns billiger ist. Sie meinen dann, dass wir eine niedrigere Schicht sind oder so...“ (Sofiane B.).

Dem ‚überheblichen' Deutschen stellt Farida B. die Bayern gegenüber, die aufgrund ihrer Charakterzüge als „völlig andere Menschen“ auftreten würden: „Na... so ich denke, dass Deutschland in solche Regionen aufgeteilt ist, z. B. in Bayern es gibt da Menschen, die viel freundlicher als die in anderen Teilen sind.“ Mit Ausnahme der Bayern wurden in den Interviews keine Bewohner anderer deutscher Städte, Regionen oder Bundesländer erwähnt.

In Bezug auf die oben angeführten Aspekte lassen sich die folgenden Ergebnisse ziehen:

1. Algerische Studenten tendieren dazu, die deutsche Bevölkerung als eine homogene Gruppe zu betrachten, die sich durch bestimmte Charakteristika auszeichnet.

2. Das Image des Deutschen erweist sich als unvollständig und oberflächlich; es formt sich aufgrund einiger Informationen bzw. Anstöße oder kurzfristiger Begegnungen.

Schließlich ist noch anzumerken, dass in den Interviews nicht die folgenden Stereotype angesprochen wurden: Erstens das Stereotyp des ‚fortschrittlichen‘ Deutschen, das sich auf den wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Beitrag von Deutschen auf dem Gebiet Algerien bezieht. Zweitens die Stereotype des ‚guten‘ und des ‚bösen‘ Deutschen, die auf die Bewohner der ehemaligen DDR und BRD zurückgehen.

Der Besuch von Deutschland

In der Umfrage wurde nachgewiesen, dass beinahe alle Befragten die Intention haben, Deutschland zukünftig zu besuchen. Für einen Deutschlandbesuch plädieren auch diejenigen Studenten, die:

- a) ihr Verhältnis zu Deutschland als (eher) negativ definieren: „[Mein Verhältnis ist] nicht sehr positiv, eher umgekehrt. [...] Hm... na... einerseits ja [ich möchte Deutschland besuchen].“ (Said A.).
- b) Deutschen gegenüber negativ eingestellt sind oder auf Deutsche (neben positiven auch) negative Stereotype übertragen: „Nach Deutschland möchte ich fahren, aber Deutsche mag ich nicht.“ (Rabah R.). „Leute sind in Deutschland freundlich, aber... manche verhalten sich auch überheblich, aber... das hält mich nicht ab. Ich möchte Deutschland kennen lernen [...].“ (Siham L.).

Nur zwei Antwortende, die Deutschland nicht als ein attraktives Land ansehen und gegenüber diesem negative Einstellungen aufweisen, sind einem Besuch nicht zugeneigt. Farah B. denkt Folgendes: „So... im Allgemeinen war meine Ansicht zu Deutschland niemals positiv. [...] Also... ich habe Deutschland als Land weder besucht noch habe ich irgendwie eine Beziehung zu ihm...“ Sie schließt einen potentiellen Deutschlandbesuch kategorisch aus: „Ich möchte dort weder studieren noch arbeiten. Mich lockt dieses Land gar nicht und... diese Sprache sagt mir gar nichts. Also, ich habe eher einen Abstand zu dem Land.“ Zoubida F., der Deutschland als Land „nicht sympathisch“ ist, würde bezüglich der Reiseinteressen ein anderes Land favorisieren: „Hm... wenn ich jetzt vor der Wahl stehen würde, ob ich Deutschland oder, oder ein anderes Land besuchen soll, würde ich lieber ein anderes Land als Deutschland besuchen.“

Die Reiseinteressen der Befragten bestärken folgende spezifische Faktoren: positive Erfahrungen aus der Vergangenheit, die die Interviewten während eines Deutschlandaufenthaltes gesammelt haben: „[...] und dann war ich in Deutschland und das hat mich sehr begeistert. [...] Ich wurde noch gerne dorthin [nach Deutschland] zurückkehren.“ (Naouel B.). „Aber [,mir gefällt an Deutschland] auch der Umgang mit den Touristen. Es ist ein Unterschied, wenn man in Prag ankommt und wenn man in Deutschland ankommt. Dort gibt es einen ganz unterschiedlichen Umgang. Ich meine, dass Deutsche einen Touristen mehr einschätzen können, als ein anderes Volk.“ (Siham L.). Zeugnisse bzw. Anstöße seitens anderer Personen (Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, Deutschlehrer etc.): „Na, es [Deutschland] ist ein sehr schönes Land. Als mir mein Großvater davon erzählt hat, so... hat er mir alles beschrieben... die Regionen von Deutschland, was für Leute dort sind, wie es dort aussieht. Es ist ein hoch entwickeltes Land. Und... ich möchte dahin fahren, wenn ich mit der Schule fertig sein werde. Ich möchte es mir anschauen.“ (Farida B.). „Meine Eltern regen mich dazu an, dass ich ins Ausland fahre und andere Welten kennen lerne.“ (Siham L.). „Die Lehrerin hat sehr schön lieber Deutschland erzählt. Sie war dort, sie hat mit den Leuten dort gesprochen, und das hat mich sehr beeinflusst, ich denke - sehr positiv.“ (Fatima S.). Bilder aus Medien: „Und... was wurde ich mir dort [in Deutschland] anschauen? Vor allem Sehenswürdigkeiten. Aber... auch... es hat mir an den deutschen Dörfern und eigentlich... an der deutschen Umgebung - es gibt davon Ausschnitte in Filmen - gefallen, wie die Leute dort sind.“ (Abdelrahim B.). „Auch das Fernsehen informiert mich und deshalb interessiert mich das Land [Deutschland] und ich will es mir ansehen [...].“ (Farida B.). Für einen Deutschlandbesuch erweisen sich die folgenden Gründe als bedeutsam:

1. *Kennenlerngründe:*

Dieses Reiseinteresse kommt in den Interviews am häufigsten vor. Dabei geht es darum:

Sehenswürdigkeiten und Denkmäler. Mit Ausnahme einiger Beispiele werden diese nicht spezifiziert: „Also, Denkmäler... [möchte ich besuchen].“ (Said A.). „Aber bestimmt wurde ich zumindest einmal gerne nach Deutschland fahren, weil es dort interessante historische Sehenswürdigkeiten gibt.“ (Ferial B.). „Na, ich wurde

Deutschland besuchen, um mir anzuschauen, was es dort gibt. Z. B. Sporthallen.“ (Samir B.). „Ich würde gerne das neue Stadion in München sehen [...].“ (Siham L.). Städte. Es werden einige deutsche Städte - Berlin, München, Hamburg und Frankfurt am Main - genannt. Auf diese treffen laut der Befragten die Attribute „berühmt“, „wichtig“ oder „wunderschön“ zu: „Ich würde nochmals nach Frankfurt fahren. Und ich würde mir auch Berlin und vielleicht auch München anschauen.“ (Adila G.). „Sie [Deutsche] haben bestimmt wunderschöne Städte wie Berlin, München und Hamburg.“ (Raouf T.). Die größte Anzahl der Studenten führt als ein beliebtes Reiseziel die Hauptstadt Deutschlands auf: „Na Berlin... einfach Berlin [möchte ich besuchen]. Tatsächlich. Berlin ist das... Jeder, wenn er lieber über Deutschland spricht, sagt als erstes Berlin. Wirklich! Ich möchte es besuchen.“ (Naouel B.).

Bundesländer. Es wird nur ein Bundesland - Bayern - erwähnt. Letzteres erscheint durch die traditionelle Kultur, den ländlichen Lebensstil sowie die unberührte Natur als touristisch attraktiv: „Und... ich würde mir gerne auch Bayern und die Alpen anschauen, denn wenn ich in den Filmen sehe, wie man dort auf dem Land lebt, interessiert mich das sehr. Es ist wunderschön.“ (Farida B.). „Sicher [möchte ich Deutschland besuchen] und... hauptsächlich Bayern. [...] Ich weiß nicht, die Trachten, die Feiern in den Filmen - was ich weiß - mir gefällt das sehr.“ (Fatima B.).

Deutsche und ihre Alltagskultur kennen zu lernen: Dieses Reiseinteresse erfasst wiederum zwei Aspekte: mit Deutschen persönlichen Kontakt aufnehmen und sich mit ihrem Alltagsleben und Lebensstil vertraut machen. Beispielsweise möchte Said A. erfahren, wie der Unterricht an deutschen Schulen verläuft und gestaltet wird: „Ich möchte vor allem - wenn es die Möglichkeit gäbe - hauptsächlich eine Schule besuchen. Wie der Unterricht dort läuft, was für einen Unterrichtsstil es dort gibt.“ Der Kontakt mit deutscher Alltagskultur soll sichtbar machen, ob sich der deutsche Lebensstil von dem, Algerier differenziert: „Also, ich würde gerne wissen, wie die Menschen dort [in Deutschland] leben, was für einen Lebensstil sie haben. Ob sie es so... so eilig haben wie wir, dass wir beinahe nicht wahrnehmen können, was um uns herum geschieht.“ (Said A.).

Der Kontakt mit deutscher Alltagskultur soll auch sichtbar machen, ob die durch die Gesellschaft vermittelten oder aufgrund der eigenen Erfahrungen geformten

Deutschlandbilder realitätsnah sind: „Ich möchte wissen, wie das Leben dort [in Deutschland] ist, ob alle Menschen dort so sind, wie ich die Möglichkeit hatte, das zu sehen, oder ob ich mich irre. Also, ich möchte es [Deutschland] sicher eines Tages besuchen.“ (Said A.). „Ich weiß nicht, ob es nur in den Serien oder in den Filmen ist, aber... alles ist dort [in Deutschland] so sauber, alles läuft gut, nichts geht kaputt. [...] Ich würde gerne dahin [nach Deutschland] fahren und mir vor allem die Leute anschauen, aber vor allem alles, alles.“ (Abdelrahim B.).

Die Kriegsvergangenheit das Leben und die Einstellungen von Deutschen determiniert: „[...] insgesamt möchte ich mir dort [in Deutschland] die Lebenskultur anschauen und ich möchte wissen, ob es dort noch mit Hitler verknüpft wird oder einfach... ob die Menschen dort noch dadurch irgendwie geprägt sind [...].“ (Naouel B.).

Fairouz Z. äußert sich, dass sie Deutsche beim persönlichen Treffen unter dem Einfluss der bisherigen Informationen zunächst kritisch betrachten würde: „Also, wenn ich dahin [nach Deutschland] fahren würde, bestimmt werde ich Deutsche aufgrund dessen beurteilen, was ich von ihnen höre und so. Also, bestimmt werde ich sie ein bisschen kritisieren. Aber wenn sie mich doch von ihrem Charakter überzeugen, so ist das dann Neues.“ Einige Interviewte meinen, dass Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen ausschließlich aufgrund (oder erst) nach den eigenen Erfahrungen mit der deutschen Umgebung geprägt werden sollten: „Vielleicht muss man das Land [Deutschland] und die Menschen besuchen und sich überzeugen, wie es ist.“ (Ahmed K.).

Eine spezielle Gruppe unter den Befragten, die Deutschland aus Kennenlerngründen besuchen möchten, bilden die Studenten, bei denen das Reisen den beliebten Hobbies bzw. Freizeitaktivitäten angehört: „Ich war noch nicht dort [in Deutschland], aber ich würde gerne dorthin fahren, denn ich reise so gerne.“ (Fatima R.). „Aber... sicher möchte ich mich dort [in Deutschland] für eine kurze Zeit umschauen. Ich lerne gerne neue Länder kennen und dann sicher auch Deutschland [...]. (Fatiha B.). „[...] wenn ich mal dahin [nach Deutschland] fahren würde, wäre das sicher gut. In jedem Land gibt es etwas Gutes.“ (Fatima B.). Gerade unter den reiselustigen Personen sind auch diejenigen zu finden, die zu Deutschland einerseits kein besonders emotionales Verhältnis aufweisen und andererseits Deutschland als

eines der Reiseziele kennen lernen möchten: „Na... also... [mein Verhältnis zu Deutschland ist] eher negativ. [...] Na klar, ich möchte durch die ganze Welt reisen. Und natürlich auch durch Deutschland.“ (Fatih B.).

Obwohl die meisten Interviewten über ein konkretes Reiseziel berichten, erläutern einige ihre Reiseinteressen nicht genau: „Na... ich habe nichts Konkretes [was ich in Deutschland besuchen möchte]. [...] ich habe noch keinen konkreten Ort vor Augen.“ (Zina F.). „Ich weiß nicht [was ich mir anschauen würde]. Es ist so: Wenn ich in ein anderes neues Land komme, wenn ich dort Urlaub mache, gibt es immer etwas, was sich lohnt, kennen zu lernen. Es gibt dort Leute, die mich durch Deutschland begleiten, die mir dort etwas zeigen. Also, wenn Deutsche in Algerien kommen, wissen sie auch nicht, was da gut ist. Vielleicht weiß ich auch nicht, was in Deutschland gut ist.“ (Ahmed K.).

2. Erholungsgründe:

Deutschland ist für einige Studenten wegen der Möglichkeiten, in die Natur hinauszugehen oder Sportarten zu treiben, anziehend. Daneben scheinen unterhaltsame Veranstaltungen, wie die sog. Love Parade, das Oktoberfest in München besonders reizvoll zu sein: „Es gibt dort [in Deutschland;] bestimmt [...] irgendwelche, irgendwelche Berge, wo man Ski laufen kann.

Etwas in dieser Richtung möchte ich unternehmen.“ (Ahmed K.). „Und... was den Sport betrifft, würde ich dahin [nach Deutschland] gerne fahren [...].“ (Ferial B.). „Es faszinieren mich ihre [deutsche] Oktoberfeste.“ (Naouel B.). „Also, Deutschland möchte ich jedenfalls besuchen.

3. Sprach- und Studiengründe:

In Deutschland bietet sich die Option, die erworbenen Deutschkenntnisse zu überprüfen bzw. zu erweitern: „Also, mein Verhältnis zu Deutschland ist positiv. Ich möchte dieses Land besuchen. Ich möchte dort auch arbeiten und wenn es möglich ist, [möchte ich] auch Deutsch studieren, um meine Sprachkenntnisse zu entwickeln.“ (Houria B.). „Ich möchte das Land besuchen. [...] Weil, ich Deutsch lerne...“ (Zina F.).

4. Arbeitsgründe:

In Deutschland würden gute Arbeitschancen sowie günstige Lohnbedingungen herrschen: „Also... ich meine, dass ich dort [in Deutschland] eigentlich eine bessere Stelle finde, als in Algerien. In Algerien gibt es eine große Arbeitslosigkeit und die Leute haben eigentlich nicht so viele Perspektiven wie in den Ländern, die mehr entwickelt sind.“ (Houria B.). Es ist anzumerken, dass dieses Reiseinteresse lediglich bei den Studenten vorkommt, die über positive Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen verfügen. Eine wichtige Rolle spielen auch positive Referenzen von den Personen, die in Deutschland gearbeitet haben bzw. arbeiten: „Also... mir gefällt Deutschland und... und... ich kann mir vorstellen, dorthin arbeiten zu gehen, denn auch viele Bekannte arbeiten dort und haben immer gute Erfahrungen gemacht. Auch die Arbeiter sind mit ihnen gut umgegangen, so...“ (Adila G.). Einige Interviewte haben vor, in Deutschland als Kellner oder Büroangestellte zu arbeiten: „Ich möchte dort [in Deutschland] ein Arbeitsangebot finden, vielleicht als Au-pair-Mädchen arbeiten. Aber... hauptsächlich neue Erfahrungen gewinnen, weil mich kein anderes Land so lockt wie Deutschland. Ich möchte am liebsten nach Deutschland fahren.“ (Naouel B.). „So... am Anfang möchte ich eine Arbeit haben, in der ich... täglich im Kontakt mit Menschen sein kann. Hm, z. B. Kellner oder irgendwo an der Rezeption, damit ich besser Deutsch lernen kann. Und dann... kann ich vielleicht auch eine Arbeit, z. B. in der wirtschaftlichen Sphäre, finden.“ (Djamel J.). Andere Befragte haben noch keine konkreten Vorstellungen über die künftige Arbeitsstelle: „Wenn es möglich wäre, möchte ich dort [in Deutschland] auch arbeiten. Ich weiß zwar nicht, wann es sein wird, wie ich dahin komme, aber ich werde mich darum bemühen. Und wo ich arbeiten möchte? Na... es kommt darauf an. Es ist egal wo, Hauptsache irgendwo.“ (Sara M.). „Ich möchte dahin [nach Deutschland] arbeiten gehen.“ (Farida B.).

Die oben aufgeführten Gründe für einen Deutschlandbesuch erscheinen bei den Befragten entweder vereinzelt oder in verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten. Etwa erweisen sich bei Farah B. für einen Deutschlandbesuch die Kennenlern- und Sprachgründe als entscheidend: „Einfach, im Allgemeinen [möchte ich Deutschland kennen lernen]. Wegen der Sprache auch. Wenn schon, dann möchte ich insgesamt wichtige Städte besuchen.“ Said A. hält die Kennenlern- und Arbeitsgründe für

wichtig: „Also, Denkmäler [möchte ich mir anschauen]. Und vielleicht [würde ich nach Deutschland] wegen der Arbeit [fahren].“

Hinsichtlich eines Deutschlandbesuchs zeigen einige Befragte Bedenken, ob sie ihr Vorhaben zukünftig durchführen können: „Hm... ich möchte das Land [Deutschland] besuchen. Ich weiß aber nicht, ob es mir mal gelingt.“ (Zina F.). Mohamed T. verbindet mögliche Schwierigkeiten, die einen Deutschlandbesuch bedrohen könnten, mit der räumlichen Ferne Deutschlands: „Wenn nicht Deutschland, dann bestimmt ein anderes deutschsprachiges Land [möchte ich besuchen]. Vielleicht Österreich – das ist am nächsten, also, das wäre am realistischsten.“ Fairouz Z. spricht Unzufriedenheit damit aus, dass es kein ausreichendes Angebot an Reismöglichkeiten nach Deutschland gebe: „Es gibt da [Algerien] einfach nicht die Möglichkeiten, dahin [nach Deutschland] zu fahren. Es bieten sich nicht die Möglichkeiten. Vielleicht ist das ein Fehler seitens der Algerier, vielleicht seitens Deutschlands, was ich nicht wissen kann.“

Hingegen hat Sofiane B. viel konkretere Vorstellungen: „Ja. Wahrscheinlich fahre ich diesen Sommer mit meinem Vater dahin [nach Deutschland]. Er wird mit dem Lastkraftwagen durch Deutschland fahren.“ In Bezug auf einen Deutschlandbesuch hat das mutigste Vorhaben Siham L.: „Ich würde gerne in Deutschland bleiben und ich möchte niemals in Algerien zurückkehren.“

Faktoren zur aktuellen Wahrnehmung von Deutschland

Familie, Bekannte, Schule, Medien und eigene Erfahrungen - diese Faktoren formen mit unterschiedlicher Intensität und Ausrichtung die aktuelle Wahrnehmung von Deutschland und Deutschen bei algerischen Studenten. Nachstehend wird vereinzelt auf den Stellenwert der erwähnten Aspekte im Prozess der Sozialisation eingegangen. Dabei ist anzumerken, dass Deutschlandbilder bei den meisten Interviewten nicht unter dem Einfluss einer der Faktoren, sondern durch die Interaktion mehrerer Variablen geprägt werden.

Familie

Das Einwirken von Familienmitgliedern auf die Entstehung und Entwicklung von Einstellungen ist bei den Interviewten individuell geprägt: Einerseits gibt es Familien, in denen das Thema ‚Deutschland und Deutsche‘ niemals behandelt

wurde, weil man kein Interesse auf diesem Gebiet zeigte: „Die Familie hat mich nicht beeinflusst, weil meine Familie sich nicht mit denjenigen Sachen beschäftigt, die andere Länder betreffen.“ (Mohamed B). „Hm... Eltern sagen mir nichts, das ist meine Sache, welche Ansicht ich zu ihnen [Deutschen] habe [...].“ (Fatiha B.). „Hm... zuhause hat mich niemand dazu geleitet.“ (Zina F.). Andererseits wurde dieser Aspekt in einigen Familien gelegentlich oder oftmals angesprochen.

Durch einige Beispiele soll nunmehr darauf hingewiesen werden, wie die Familienmitglieder die Einstellungen und das Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen bei den Studenten beeinflussten (oder auch weiter beeinflussen).

Bei der Ausprägung von Deutschlandbildern zeigt es sich als bedeutsam, ob die Eltern in der Vergangenheit einen Deutschlandbesuch bzw. Deutschlandaufenthalt unternommen haben. Diesbezüglich lassen sich folgende zwei Gruppe eingrenzen: 1. Eltern, die Deutschland besucht haben. Ihr Einfluss wird folgendermaßen demonstriert: a) Sie bieten die Möglichkeit, nach Deutschland zu reisen und es kennen zu lernen. Houria B. begleitete ihren Vater während einer Deutschlandreise. Daher knüpfte sie persönliche Kontakte mit Deutschen und gewann einen Einblick in die ‚deutsche Mentalität‘: „[...] und später die Tatsache [hat mich beeinflusst], dass mein Vater Fußball in Deutschland und Österreich gespielt hat. Und... ich bin mit ihm dahin [nach Deutschland] gefahren und ich habe die Leute dort einfach kennen gelernt.“ (Houria B.).

Nadira F.s Vater arbeitet seit 10 Jahren in Deutschland. Seine Tochter besuchte Deutschland wegen einer Arbeitsgelegenheit in den Sommerferien: „Hm... in Deutschland war ich in den zwei Monaten Juli und August. Ich habe dort mit meinem Vater gearbeitet. Mein Vati ist dort angestellt, er arbeitet dort seit 10 Jahren. Und zwar ist er in Rosbach bei Passau.“ In der Freizeit unternahm Nadira F. mit dem Vater einige Ausflüge; er erzählte ihr über die Stadt München: „Als ich dort [in Deutschland] war und es freie Tage gab, waren wir auch in Ostdeutschland. Wir haben auch einen Ausflug nach Passau gemacht. Und Vater hat mir gesagt, dass München eine sehr schöne Stadt ist. Auch in Degendorf waren wir.“ Obwohl Nadira F.s Vater über positive Klischees und Reiseinteressen bezüglich Deutschlands verfügt, weist er parallel auch vorurteilbehaftete Einstellungen auf: „Und er [der Vater] denkt, dass... er [Hitler] einfach noch immer in ihnen [in Deutschen]

schlummert. Auch wenn sie das akzeptieren, dass sie Schlimmes getan haben... und das Ganze,... die Gegebenheiten um den Krieg. Er denkt, dass sie ihn noch immer akzeptieren [...].“ Bei Nadira F. werden Aussagen der Familienmitglieder durch die emotionale Stärke der familiären Beziehungen bekräftigt: „Hm... man kann sagen, [mein Deutschlandbild beeinflusste] auch die Ansicht der Menschen, die mir wichtig sind. Zum Beispiel meine Eltern. Es ist mir auch wichtig, was sie meinen.“ Trotzdem identifiziert sie sich nicht mit der oben aufgeführten Behauptung des Vaters und fügt hinzu: „Vielleicht ist etwas Wahrheit daran, aber... ich meine das nicht.“ Demnach definiert sie ihr Verhältnis zu Deutschland als „positiv“ und prägt sich entsprechend positive Stereotype über Deutsche.

Raouf T. besuchte Deutschland, als ihr Vater dort angestellt war. Der Deutschlandbesuch trug dazu bei, dass das Bild des, kriegsüchtigen' Deutschen bei ihr vermindert wurde. Demnach betrachtet sie Deutsche als Personen mit positiven Eigenschaften: „Wir waren eigentlich dort [in Deutschland;] in den Ferien, als mein Vater dort gearbeitet und bei den Bekannten gewohnt hat. Und Deutsche waren völlig normal und gastfreundlich.“ b) Sie erzählen über Deutschland bzw. regen zum Deutschlandbesuch an. Bei Siham L. sind neben dem Deutschunterricht die Eltern der wichtigste Faktor, der seine Deutschlandbilder determiniert. In der Familie wird Deutschland thematisiert, weil der Vater sich dort aus Arbeitsgründen aufgehalten hat: „Hm... auch meine Eltern haben mir über Deutschland erzählt, weil mein Vater dort ein Jahr gearbeitet hat. Meine Eltern regen mich dazu an, dass ich ins Ausland fahre und andere Welten kennen lerne.“ 2. Eltern, die Deutschland nicht besucht haben. Der Einfluss der Eltern wird in zwei Richtungen sichtbar: a) Sie motivieren die Kinder zum Deutschlernen oder das Gegenteil. Bei Naouel B. war es die Mutter, die sie zu einem privaten Deutschkurs angemeldet hat. Damit trat Naouel B. erstmals in den Kontakt mit der deutschen Sprache und begann sich für die deutsche Kultur zu interessieren: „Na, meine Mutter hat es [mein Deutschlandbild] beeinflusst, als ich eine Zweitklässlerin in der Grundschule war. Und sie hat mich bei einer privaten Lehrerin angemeldet.“

Für Mohamed T. haben die Eltern die Entscheidung getroffen, dass er Deutsch als Fremdsprache lernen wird. Trotz dieser extrinsischen Motivation artikuliert Mohamed T. rückblickend seine Zufriedenheit. Durch den Deutschunterricht prägte

er sich ein positives Verhältnis zu Deutschland und seinen Einwohnern: „Na... ich kann noch erwähnen, dass ich mich nicht entschieden habe, hm... die Sprache zu lernen, sondern meine Eltern haben für mich entschieden. [...] Deutsch gehört zu Deutschland. [...] Und so bin ich Deutschland näher und kann ich mit der Nation irgendwie mitfühlen. [...] Hm... ja, ich bin zufrieden, auch wenn ich vielleicht nicht die Wahl hatte. Aber Deutsch – hm... vielleicht war es deshalb ihre Entscheidung, weil Deutsch für uns die nächste Weltsprache ist.“

Eine gänzlich andere Stellungnahme als die Eltern von Mohamed T. nahm die Familie von Abdelrahim B. zum Deutschlernen ein. Diese regte ihn an, statt der deutschen Sprache – die heutzutage nicht mehr so attraktiv sei – den Englischunterricht zu besuchen: „Und... dann in der Grundschule wollte ich weiter Deutsch lernen, aber ich wurde von meinen Eltern und auch von den Verwandten davon abgehalten, weil die deutsche Sprache nicht so anerkannt ist wie Englisch.“ b) Sie erzählen bzw. diskutieren über Deutschland.

Der Vater von Farah B., der Deutschland und Deutsche aus der Sichtweise der Kriegsgeschichte betrachtet, beeinflusst die Einstellungen ihrer Tochter eher negativ. Fernsehfilme über den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus bieten sich als ein Anstoß, über Deutschland in der Familie zu diskutieren. Farah B. übernimmt die eher negativen Bilder ihres Vaters: „Aber ich habe kein positives Verhältnis zu Deutschland sowie zu Deutschen. [...] Also, bestimmt ist das der Vater [der mein Deutschlandbild beeinflusste]. [...] Und er hat das auf seine Art begründet und ich habe das damit verbunden, was ich in der Schule gelernt habe. [...] Etwa, wenn wir ferngesehen haben und... ich weiß nicht... dort eine Geschichte über den Holocaust oder Dokumentarfilme über Hitler gelaufen sind, haben wir uns ziemlich oft darüber unterhalten. Ich vertrete seine Meinung [Meinung des Vaters].“

Eine ähnliche Einwirkung hatte die Familie auf Redha B. Er wurde von der Kindheit an mit den Bildern des, kriegssüchtigen' Deutschlands konfrontiert. Heutzutage sieht er sich selbst als Pazifist an: „Eher bin ich pazifistisch und eigentlich bin ich stark für Frieden und solche Sachen und Deutschland ist so... [...] Na, auch die Familie hat mir... also auch... etwas gebracht. Von klein auf hat man mir eigentlich beigebracht, dass Hitler und solche Sachen... dass es... Das wurde bei mir immer mit Deutschland verbunden.“ Da Redha B. bei der Beurteilung Deutschlands den

geschichtlichen Aspekt favorisiert, weist sein Deutschlandimage negative Konturen auf: „Also, meine Ansicht ist ziemlich viel durch die Gegebenheiten des Zweiten Weltkriegs beeinflusst, so dass sie nicht so positiv ist.“

In zwei Interviews wurde nachgewiesen, dass ältere Geschwister positiv zum Deutschlernen sowie zum Interesse an der deutschen Kultur beitragen können. Konkret: Durch das Beispiel seiner Schwester, die ein Germanistikstudium absolviert hat, bildete sich Djamila B. ein emotionales Verhältnis zur deutschen Sprache als auch zu Deutschland: „Vor allem hat mich meine Schwester sehr beeinflusst, weil sie an der Uni Deutsch studiert hat. Auch an der Mittelschule hat sie die Staatsexamen sowie das Abitur ausgezeichnet abgelegt. Und... so kriegte ich auch ein Gefühl für Deutsch und für Deutschland. So habe ich mich dafür mehr interessiert.“

In Bezug auf die Schule erwähnt Farah B. den Einfluss der Landeskunde. Die Schwester übte einen positiven Einfluss auch auf Abdelrahim B. aus. Sie hat mit ihm oftmals eine kurze Konversation auf Deutsch geführt, um zu überprüfen, ob er sich in dieser Sprache verständigen kann. Obwohl Abdelrahim B. an der Schule keinen Deutschunterricht hatte, schaut er deutsches Fernsehen. Das ‚Sprachtrainig‘ mit der Schwester bestärkt sein Selbstbewusstsein sowie den Glauben daran, dass er über bestimmte Sprachkompetenzen verfügt: „Die Schwester hat mich beeinflusst, die hat auch Deutsch gelernt. Mit ihr habe ich gesprochen [...] Sie hat mich beeinflusst, insofern weil sie einfach nicht geglaubt hat, dass ich Deutsch kann. Und sie stellte mir bestimmte Fragen auf Deutsch. Und ich... Das war an der Tagesordnung, dass sie mir fünf bis sechs, vielleicht sieben Fragen auf Deutsch gestellt hat. Ich habe auf Deutsch geantwortet. Es war zwar ein gebrochenes Deutsch. Es gab keine gute Aussprache, aber sie hat verstanden, was ich sagen wollte. Und das war für mich ein Beweis: Ah, vielleicht kann ich das ein bisschen.“

Sara M. prägte sich ein positives Stereotyp über den ‚netten‘ und ‚guten‘ Deutschen aufgrund des Zeugnisses seiner Schwester aus, die sich eine längere Zeit in Deutschland aus Arbeitsgründen aufgehalten hat: „Meine Schwester hat dreieinhalb Jahre als Au-pair-Mädchen in Deutschland gearbeitet. Sie hat gesagt, dass sie [Deutsche] sehr gastfreundliche, sehr gute Menschen sind und... sie hatte mit ihnen keine Probleme. Ich stimme ihrer Behauptung zu.“

Farida B. formte sich positive Klischees aufgrund der Erzählungen ihrer Großeltern. Letztere haben in Deutschland gelebt; sie sprechen noch heute Deutsch und halten Kontakte mit den Verwandten in Deutschland aufrecht: „Na, es [Deutschland] ist ein sehr schönes Land. Als mir mein Großvater davon erzählt hat, so... hat er mir alles beschrieben... die Regionen von Deutschland, was für Leute dort sind, wie es dort aussieht. [...] Eher positiv [ist mein Verhältnis zu Deutschland], weil mein Großvater dort seine Familie hatte. [...] Meine Meinung haben gerade meine Großeltern geprägt. Sie haben von den Menschen gesprochen, sie haben positiv von den Menschen dort erzählt. Daher interessiert mich das Land sehr.“

Positive Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen werden bei Houria B. (neben anderen Faktoren) auch durch die Pflege von Verwandtschaftsbeziehungen unterstützt. Die zweisprachige Kommunikation bei Familienbesuchen bestärkt gegenseitiges Verständnis: „Also, mein Verhältnis zu Deutschland ist positiv. Ich möchte das Land besuchen. [...] Und es hat auch eine Rolle gespielt, dass wir in Deutschland eine Familie haben. Sie kommen zu uns zu Besuch. Sie können eigentlich algerisch und deutsch und deshalb kann ich mich mit ihnen unterhalten.“

Freunde und Bekannte

Familienmitglieder erweisen sich als die Gruppe, die genannt wird, wenn die Interviewten darüber sprechen, wie sich ihre Deutschlandbilder prägten. Andere Personen werden hingegen weniger oder kaum thematisiert. Wenn es aber der Fall ist, stützen sich die Befragten bei der Formulierung ihrer Bewertungen auf Zeugnisse solcher Personen, die Deutschland entweder besucht haben oder mit Deutschen in Kontakt getreten sind. Wie intensiv der Einfluss von Außenstehenden darauf ist, wie sich die Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen bei den Studenten formen, ist divergent: Beispielsweise wird eine bestimmte Spannung im Deutschlandbild von Fatima S. sichtbar. Einerseits berichtet sie, angelehnt an Erzählungen einer Freundin, über Stereotype, die für die deutsche Mentalität kennzeichnend seien. Andererseits identifiziert sie sich mit dieser Projektion nicht; sie will sich zunächst ihre eigene Ansicht bilden, die auf eigenen Begegnungen mit Deutschland basiert: „Also, Deutsche sollen lärmend und sehr unangenehm zu Fremden sein. Wenn man dort kommt und zu arbeiten anfängt – ich habe gehört –

dass sie unangenehm sind. [...] Von einer Freundin [weiß ich das], die dort eine bestimmte Zeit gearbeitet hat. Aber sie [Deutsche]... wenn sie einen eigentlich schon in ihre Freundschaftsliste eintragen, verhalten sie sich gegenüber einem gut. Aber andere sind unangenehm. [...] Ich war noch nicht in Deutschland und mit Deutschen habe ich mich nicht unterhalten, deshalb kann ich nicht meine persönliche Meinung sagen.“

Aufgrund der Erzählungen von Freunden und Bekannten prägen sich die meisten Befragten positive Deutschlandbilder: „Also... es [Deutschland] ist ein interessantes Land und... die Leute sind dort - im Vergleich mit uns - ganz freundlich. Auch wenn ich dort zwar nicht war, weiß ich das aus den Erzählungen der Freunde.“ (Zineb T.). „Aber was ich aus dem Erzählen meines Freundes weiß, der in Deutschland war, dass sie [Deutsche], mindestens seiner Meinung nach, ein Haufen von lustigen Menschen sind, die dem Alkohol huldigen.“ (Abdelkader R.). „Aber eine Freundin war in Deutschland, ihr hat dort gefallen. Also, von ihr habe ich die Ansicht übernommen, dass sich dort [in Deutschland] auch diejenigen Leute finden lassen, die unserer Mentalität nahe sind.“ (Mohamed B).

Ferner tragen die Zeugnisse dazu bei, sich konkretere Vorstellungen von dem Land, seinen Einwohnern und deren Lebensstil zu konstruieren: „[...] dann... haben dort [in Deutschland] Bekannte eine kurze Zeit gelebt, also... wenn ich mit ihnen gesprochen habe, wie es dort aussieht, aufgrund dessen habe ich mir meine Ansicht, ungefähr eine Vorstellung, gebildet, wie es aussehen könnte, dort zu leben und so.“ (Fatima B.). „Und... hm... viele Bekannte, Bekannte von meinen Eltern, die in diesem Land [in Deutschland] arbeiten, haben uns viel davon erzählt, wie man dort lebt, von der Umgebung, wie man dort alles beachtet und... über das Einkaufen, über die Alltagssachen. Also, ich weiß, wie es dort ungefähr läuft.“ (Rania S.).

Deutschunterricht

Nach der Ansicht mehrerer Deutschlernenden ist der Deutschunterricht der wichtigste bzw. einer der wichtigsten Faktoren, der ihre Einstellungen und ihr Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen prägt: „Dann war das die Schule [, die mein Deutschlandbild beeinflusste], als ich angefangen habe, Deutsch zu lernen.

(Djamila B.). „Nur die Sprache, die ich lerne, hat mich beeinflusst. [...] Nur aus dem Deutschunterricht weiß ich etwas.“ (Zina F.).

Am deutlichsten wird der Einfluss mitunter am Beispiel Mohamed T.s demonstriert: Durch den Deutschunterricht entwickelte er sich nicht nur ein positives Verhältnis zu der deutschen Sprache, sondern er erreichte auch eines der Teilziele der interkulturellen Kompetenz -Empathie gegenüber einem Zielsprachenland und seinen Einwohnern: „Aber... ich meine, es liegt daran, dass ich Deutsch gelernt habe. [...] Und so bin ich auch Deutschland näher und kann mit der Nation auch irgendwie mitfühlen.“ Seines Erachtens sind die deutsche Sprache und Kultur untrennbar: „Deutsch gehört zu Deutschland.“ In Anlehnung an diese These reflektiert er fiktiv die Frage, was geschehen würde, wenn er Deutsch nicht gelernt hätte. Bei der Suche nach einer Antwort gelangt Mohamed T. zu dem Resultat: „Hm... [wenn ich Deutsch nicht gelernt hätte] vielleicht hätte ich dann zu Deutschland eine andere Einstellung oder auch zu der deutschen Sprache.“ Diese Vermutung bildet er sich vor dem Hintergrund des Vergleichs seiner Deutschlandbilder mit denjenigen seiner Mitstudenten, die hingegen den Englischunterricht besuchen: „Hm... konkret: Diejenigen, die Englisch lernen, auch meine Freunde und so, sagen, dass Deutsch eine hässliche Sprache ist und so. Hm... sie halten vielleicht auch etwas anderes von Deutschland als ich.“

Hingegen sind einige Befragte der Überzeugung, dass der Deutschunterricht auf ihre Deutschlandbilder einen geringen bzw. keinen Einfluss ausübt. Beispielsweise Raouf T.: „Aber dass der Deutschunterricht mein Verhältnis zu Deutschland und Deutschen beeinflussen würde? Das nicht.“

Nachfolgend gilt es, konkret auf solche Aspekte einzugehen, die bezüglich des Themas, Deutschlandbilder' in den Interviews angesprochen wurden. Es wird darauf hingewiesen, dass im Deutschunterricht landeskundliche Informationen aus der Demografie, Geografie, Wirtschaft, Politik und der Geschichte Deutschlands gelehrt werden. Darüber hinaus wird Wert auf das Leben von Deutschen samt ihrer Alltagskultur gelegt: „Eigentlich haben wir ihr Land [Deutschland] kennen gelernt, was sie [Deutsche] anbauen, und was sie produzieren, ihren Charakter. [...] Also, eigentlich, haben wir alle Gebirge, Flüsse näher charakterisiert.“ (Karim T.). „Hm...[es beeinflusste mich] als wir gelernt haben, hm... was Deutschland betrifft –

von der Kultur oder den Städten, wie man dort lebt.“ (Mohamed T.). „Und einer der Lehrstoffe war auch Deutschland als Bundesstaat, wie er sich teilt, wann er entstanden ist, welche Flüsse, Städte [er hat] und... wir haben eigentlich das Kulturleben durchgenommen.“ (Naouel B.). „Also... wir hatten Themen über Österreich und Deutschland, über Städte und [...] über Gebiete, über Berge und - ich weiß nicht - und über die Natur dort. Und... es hat mir gefallen, dass... wir Deutschland von verschiedensten Seiten - ich weiß nicht, z. B. Berlin - beschrieben haben. Wir hatten wirklich ganz viel.“ (Adila G.). „Wir haben viel davon gelernt, wie das Leben dort aussieht, die Lebensweisen...“ (Rania S.). „Also... schon in der Grundschule habe ich Deutsch gelernt, da habe ich schon was von Deutschen erfahren, wie sich diese Nation entwickelt hat.“ (Siham L.).

Der Informationstransfer vollzieht sich beispielsweise durch eine Erzählung von Lehrern, eine Videoprojektion, eine Text- und Projektarbeit; er wird ferner durch Aufsätze oder mündliche Aufgaben gefördert: „Na z. B., wenn wir Deutschunterricht haben, bereiten wir uns einen Aufsatz vor, z. B. über Berlin oder über verschiedene Sehenswürdigkeiten und es begann mich zu interessieren, na...“ (Said A.). „Hm... wir haben uns mehrmals ein Video angeschaut, eigentlich über das Leben in Deutschland – in der Mittelschule. In der Grundschule haben wir uns eher deutsche Märchen angeschaut, es war dabei noch auf einem niedrigeren Niveau. Und wir lernen aus den Büchern und auch mithilfe von Tonaufnahmen und... in der Grundschule haben wir auch verschiedene Projekte über Deutschland gemacht.“ (Rania S.). „Wir haben dazu [zum Thema, deutsche Denkmäler] auch Projekte gemacht, um eine umfangreichere Übersicht zu bekommen.“ (Noureddine B.).

In Bezug auf die Vermittlung der landeskundlichen Informationen äußerten sich einige Befragte Unzufriedenheit mit den folgenden Annahmen und Tatsachen:

Die landeskundlichen Informationen werden lediglich auf bestimmte Themenbereiche beschränkt; die deutsche Kultur bzw. der Lebensstil der deutschen Studenten wird fragmentarisch vorgestellt: „Also... hm... ich gewinne damit [durch den Deutschunterricht] fast kein Deutschenbild. Es ist zwar eine schwierige Sprache, aber wir lernen sowieso meistens nur von Algerien, oder wenn schon, dann lernen wir von Berlin und wir behandeln Alltagsthemen. Ich erfahre nicht viel von Deutschland.“ (Hassane D.). „Na, und... in den Deutschstunden könnten wir uns

vielleicht mehr mit der deutschen Geschichte, der deutschen Kultur und auch den deutschen Sitten beschäftigen.“ (Djamel J.). „Hm... Deutschstunden selbst. Hm... na, ich meine, dass wir uns dort mit irgendwelchen konkreten Angelegenheiten, die Deutsche betreffen, nicht befassen.“ (Fairouz Z.). Hingegen wird der Akzent eher auf die Vermittlung von Informationen über die algerische Alltagskultur gelegt: „Als wir uns mit diesem Thema [Hobbies] beschäftigt haben, gab es da nur [Informationen] über die algerischen Hobbies. Und wir sollten über unsere Hobbies sprechen, aber es gab da nichts über deutsche Hobbies. Und... so... wie Deutsche leben, ob es da auch so wie in Algerien ist [...].“ (Hassane D.).

Bei der Auseinandersetzung mit den landeskundlichen Themen werden Einstellungen und Erfahrungen der Studenten nicht ausreichend befragt oder einbezogen. Dieses behauptet Houria B.: „Hm... mir hat dort [im Deutschunterricht] das gefehlt, dass... man uns ein Papier mit Informationen, z. B. über Berlin, gegeben hat und dass wir das lernen mussten. Und... da gab es eigentlich keinen Raum für eigene Erfahrungen, hm... sowie auch keinen Platz für unsere Ansicht dazu.“

Der Deutschunterricht ist zu sprachlernorientiert. Demnach wird der Fokus auf den Erwerb der deutschen Grammatik und Lexik sowie auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen gesetzt. Dieses vollzieht sich zum Nachteil der Landeskunde, die dann hintergründig erscheint: „In der Schule lernen wir eher nur die Sprache, die in Deutschland gesprochen wird. Und die Sprache, so... das ist nur die Sprache – die hat mich heutzutage fast gar nicht beeinflusst. [...] Also... hm... ich gewinne damit fast kein Deutschenbild.“ (Djamel J.). „Hm... im Deutschunterricht haben wir nämlich über Deutschland nicht viel gesprochen. Also... im Deutschunterricht geht es da darum, dass wir die Sprache lernen. Nur in diesem Studienjahr haben wir was von Berlin gelernt. Aber bis jetzt nichts mehr. [...] Es handelte sich vor allem darum, dass ich Deutsch lerne und... eines Tages nach Deutschland fahren will, um die Sprache besser lernen zu können.“ (Djamel J.). Mit dem sprachlernorientierten Konzept des Deutschunterrichts ist Raouf T. einverstanden, weil sie dem Kommunikationsziel die primäre Rolle zuschreibt: „Also... ich sehe das einfach so, dass ich eine Fremdsprache lerne und vielleicht eines Tages nach Deutschland fahre, um mit den Leuten dort Deutsch sprechen zu können. [...] Meiner Meinung nach sind in den Deutschstunden der Wortschatz und die Kommunikation zwischen dem

Lehrer und dem Studenten am wichtigsten. Es geht darum, dass ich die Sprache lerne und mein Abitur gut ablege.“

Hinsichtlich der aufgeführten kritischen Anmerkungen drücken einige Studenten folgende Wünsche bzw. Vorschläge aus: „Ich wäre froh, wenn ich einige Informationen bekommen würde, hm... wie sich Studenten[in Deutschland] verhalten, welche Hobbies sie haben. [...] Und... so... wie Deutsche leben, ob es dort [das Leben in Deutschland] auch so ist, wie in Algerien, weil ich in Deutschland noch nicht war.“ (Hassane D.). „Hm... was ist für Deutsche interessant, wofür interessieren sie sich – das hat uns niemand gesagt. Das möchte ich wissen.“ (Siham L.). „Wir könnten auch etwas über die Geschichte von Deutschland lernen, damit wir wissen, was für ein Land wir einmal besuchen. Und es würde mich interessieren, was es für eine Wirtschaft in Deutschland gibt, was dort Neues ist.“ (Habib B.).

Die Auswahl, Gestaltung und Auseinandersetzung mit dem Informationsmaterial determinieren mehrere Faktoren; genannt seien hier zumindest folgende Lerngruppe. Bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen wird eine besondere Aufmerksamkeit auf diejenigen Studenten gelenkt, die sich auf eine Abiturprüfung in der deutschen Sprache vorbereiten. Verglichen mit anderen Studenten soll diese Kategorie der Lernenden über ein umfangreicheres und tieferes Wissen über Deutschland sowie die deutsche Kultur verfügen. „Und... auch im Rahmen der Abiturthemen haben wir uns ausführlicher mit Deutschland beschäftigt. Betreffend der Kultur oder Industrie habe ich auch mehr Informationen über Deutschland bekommen.“ (Sara M.). „[...] hauptsächlich das [hat mir Deutschland näher gebracht], dass man in den Konversationen, die wir haben und uns für das Abitur vorbereiten sollen, über ein Thema sprechen muss.“ (Said A.). Dagegen kann aufgrund der Aussage von Habib B. angenommen werden, dass die Informationsflut bei Studenten an Berufsschulen geringer ist: „Wir haben von Deutschland nur wenig gelernt. Wir haben vor allem über dessen Denkmäler gelernt, aber das war sehr wenig.“ (Habib B.).

Lehrende. Die Persönlichkeit des Lehrers ist durchaus bedeutsam: Durch ein fachliches, pädagogisches und persönliches Wirken können sich Deutschlehrer in hohem Maße an der Entwicklung von Deutschlandbildern beteiligen: „Also, es waren die Lehrer, die [mein Deutschlandbild prägten und] mich 5 Jahre Deutsch

gelehrt haben.“ (Rania S.). Der positive Einfluss wird beispielhaft durch eine engagierte Deutschlehrerin manifestiert, deren vielseitiger Beitrag in mehreren Interviews thematisiert wurde. Diese motiviert positiv zum Deutschlernen, entwickelt interkulturelle Kompetenz, bringt (begeistert) landeskundliche Informationen bei und referiert über eigene Erfahrungen in Deutschland. Dies illustrieren auch folgende Referenzen: „Hm, ich meine, [der Deutschunterricht spielte bei der Ausprägung meines Deutschlandbildes] eine sehr positive Rolle, weil wir eine Deutschlehrerin haben, die nicht nur deutsch spricht, sondern auch sehr viel von der Geschichte weiß. Sie hat Deutschland selbst mehrmals besucht. Ihre Töchter haben dort auch studiert. Hm... sie weiß viel davon, auch von der Geschichte, auch von der zeitgenössischen ökonomischen und politischen Situation dort. Also, sie. Ich meine, in der Landeskunde habe ich von der Geschichte gelernt, aber von ihr [von der Deutschlehrerin] habe ich erfahren, was man sich dort anschauen kann, wie es dort aussieht. Also, wegen der Deutschlehrerin habe ich bestimmt ein anderes Bild von Deutschland. [...] Sie liefert eine Menge von Informationen, manchmal auch Bilder von verschiedenen Gebirgen und allem, was sie dort besucht hat.“ (Zina F.). „Die Lehrerin hat sehr angenehm über Deutschland erzählt. Sie war dort, sie hat mit den Leuten dort gesprochen und das hat mich sehr beeinflusst, ich denke - sehr positiv.“ (Fatima S.). „Wir haben eine perfekte Deutschlehrerin, die uns viel beibringt, die sich viel Mühe gibt. Und... Deutsch begann mir gerade bei dieser Deutschlehrerin, Spaß zu machen.“ (Said A.).

Einen ähnlichen Einfluss hatten Deutschlehrende auf Naouel B.; sie erweckten und förderten kontinuierlich ihr Interesse an der deutschen Sprache und Kultur: „Hm... sie [die erste Deutschlehrerin] war schon in einem höheren Alter, aber sie war wirklich wunderbar. [...] Und ich bin immer auf gute Lehrer gestoßen, was den Deutschunterricht betrifft. Tatsächlich bin ich niemals auf jemanden getroffen, der mir von meiner Arbeit oder vom Lehrstoff irgendwie abgeraten hätte. Ich hatte zum Deutsch immer ein gutes Verhältnis.“ Ein positives Bild bzw. positive Stereotype über Deutsche prägte sich Siham L. durch das Erzählen seiner Deutschlehrer ein: „Meine Deutschlehrer haben mir immer von Deutschen erzählt, dass sie angenehme und gute Menschen sind, das, was sie denken, machen sie auch. Man hat mir

eigentlich erzählt, dass sie gute und nicht schlechte Menschen sind. Und... ich habe von ihnen nicht die Vorstellung, dass sie schlecht sind.“

Den aufgeführten Beispielen können solche Aussagen gegenübergestellt werden, durch die ein eher negativer Einfluss von Lehrern deutlich wird: „Aber in der Grundschule [...] hat man sich uns nicht so viel gewidmet.“ (Said A.). „Ich weiß nicht... vielleicht hat auch meine Deutschlehrerin in der Grundschule mein Verhältnis [zum Deutsch und zu Deutschland bzw. Deutschen;] beeinflusst. Wir alle haben bei ihr nämlich das letzte Jahr in der Grundschule gelitten. Wenn ich die Wahl habe, weiche ich dem Deutsch lieber aus.“ (Khadidja D.).

Bei einigen Befragten erweist sich für die Entwicklung von Deutschlandbildern als bedeutsam, welche Einstellungen bzw. welches Verhältnis sie zu Deutsch als Fremdsprache aufweisen. Fatiha B. bekennt sich dazu, dass die extrinsische Motivation - der Zwang der äußeren Umgebung, Deutsch zu lernen - ihre Deutschlandbilder negativ beeinflusste. Konkret definiert sie ihr Verhältnis zu Deutsch bzw. dem Deutschunterricht als eher negativ: „Hm... so... hauptsächlich die Sprache [beeinflusste mein Deutschlandbild], weil man uns dazu ständig gezwungen hat. Ich hatte keine Lust, sie zu lernen. Auch jetzt ist das nicht gut [...].“

Die Auswirkungen einer extrinsischen Motivation werden auch bei Farah B. deutlich. Mit dem Klassenwechsel musste sie von Englisch auf Deutsch umsteigen: „Eigentlich bestand das Problem darin, dass ich von einer Klasse in eine andere versetzt worden war. Aber das ist eine längere Geschichte. Und ich bin in der Klasse, wo man Deutsch lernt und ich habe vorher Englisch gelernt.“ Dieser Umstand trug dazu bei, dass sich Farah B. ein negatives Verhältnis zu der deutschen Sprache sowie zu Deutschland und seinen Einwohnern geformt hat „Also, mein Verhältnis zu Deutsch ist nicht intensiv. Und ich lerne es einfach, weil ich es lernen muss.“ Nicht aus einer inneren Überzeugung, sondern wegen der geforderten Schulleistungen bereitete sie sich auf Deutschstunden vor: „Ich habe Dinge über Deutschland auf Deutsch gelernt, damit meine Note nicht negativ beeinflusst wird. Die Lehrer wissen das schon einfach [...].“ Darüber hinaus hält Farah B. die Vermittlung von landeskundlichen Informationen bzw. ihre didaktische Gestaltung im Deutschunterricht für unattraktiv: „Also, mich hat das... mich hat das... mich hat das niemals irgendwie angesprochen.“

Khadidja D. leitet sein Verhältnis zu Deutschland und zu anderen europäischen Staaten von dem Verhältnis zu den Sprachen ab, mit denen in den entsprechenden Ländern gesprochen wird. Da ihm Französisch - verglichen mit den anderen Fremdsprachen - am stärksten imponiert, formte er sich das beste Verhältnis zu Frankreich: „Zu Frankreich habe ich ein super Verhältnis. [...] Französisch kann ich nicht so gut, aber diese Sprache gefällt mir am meisten.“ Hingegen hält er Deutsch für eine unästhetische Sprache und bildet sich ein negatives Verhältnis zu Deutschland: „Also, mein Verhältnis [zu Deutschland] ist negativ, weil ich kein Deutsch mag. Das ist für mich einfach eine sehr harte Sprache. Und ich lerne jetzt kein Deutsch, aber ich habe es in der Schule [in der Grundschule;] gelernt und da hat es mich angeekelt. Also, das ist der Grund, warum ich Deutschland nicht mag. [...] Deutsch gefällt mir nicht auch aus dem Grund, wie es klingt. Hm... da gibt es nur ‚sch‘ und ‚d‘ im Alphabet.“

Das Land und seine Sprache setzt auch Zoubida F. deutlich in eine Beziehung: „Na... Deutschland als Land ist mir nicht sympathisch. Ich mag seine Sprache nicht. Deutsch gefällt mir nicht... Ich habe Deutsch auch in der Grundschule gelernt, aber die Sprache hat mir gar keinen Spaß gemacht und mich nicht interessiert.“

Habib B., dem Deutsch als Fremdsprache „nicht sehr ans Herz gewachsen“ ist, ordnet der deutschen Sprache eine Differenzierungsfunktion zu. Die Sprache solle Deutsche von anderen Nationen unterscheiden: „Es kommt mir so vor, dass Deutsch eine so komische Sprache ist. Aber ich denke, dass für Deutsche diese Sprache völlig passend ist. Das ist einfach ihre Sprache. Wie würde ich das sagen? Das ist die Sprache, die sie [Deutsche] von allen anderen Nationen in Europa unterscheidet. [...] Sie sind einfach immer unterschiedlich von allen anderen Nationen.“ (Habib B.).

Noureddine B. äußert sich, dass er Deutsch als keine ästhetisch schöne Sprache betrachtet. Somit determiniert Deutsch seine Einstellungen negativ: „Na, Deutsch kommt mir nicht wie eine schöne Sprache vor. Es beeinflusst mich eher negativ.“ Trotz dieser Tatsache erbaut er sich zu Deutsch - nämlich durch die Übersetzung deutscher Lieder - letztendlich ein eher positives Verhältnis. Der Aspekt der Nützlichkeit überschattet den ästhetischen Aspekt: „Und Deutsch verwende ich hauptsächlich bei Übersetzungen von Liedern und so habe ich mir dazu eher ein positives Verhältnis gebildet.“

Laut Naouel B. und Mohamed B sind die durch den Deutschunterricht vermittelten Informationen wichtig. Aber für noch bedeutsamer halten sie den direkten Kontakt mit der deutschen Umgebung: „So, bis jetzt ist das auf der theoretischen Ebene. Ja, es ist schön, die theoretische Ebene und alles... zu kennen. Aber... wenn man erst sieht, glaubt man.“ (Naouel B.). „Aber aufgrund der Erlebnisse von Anderen kann ich nicht urteilen, nur aufgrund der eigenen.“ (Mohamed B).

Gute Erfahrungen mit Klassenfahrten nach Deutschland hat Houria B. gesammelt: Durch einen Deutschlandbesuch gewann sie nicht nur einen Einblick in die deutsche Kultur, sondern sie testete auch ihre Deutschkenntnisse in interkultureller Kommunikation: „Na... wir haben dorthin [nach Deutschland] mehrmals mit meiner Klasse einen Ausflug gemacht. Das war in Berlin – die Stadt gefällt mir sehr. Hm... es war zu Weihnachten, als es da Weihnachtsmärkte gab und dann im Frühling. [...] Hm... Ausflüge... ich konnte die Menschen, dann auch ihre Kultur und die Stadt persönlich kennen lernen. Hm... der Deutschunterricht hat meiner Meinung nach eine wichtige Rolle [bei der Ausprägung meines Deutschlandbildes] gespielt. Ich habe einfach gelernt, zu kommunizieren und durch die Ausflüge konnte ich in den Gesprächen überprüfen, was ich gelernt habe.“

Andere Interviewte erwähnen nicht, dass sie im Rahmen des Deutschunterrichts einen Ausflug oder Aufenthalt in Deutschland absolviert haben. Diesbezüglich würde sich Djamel J. wünschen, wenn sich den Deutschlernenden die Möglichkeit anböte, sich an einem mehrtätigen Austauschaufenthalt zu beteiligen: „Ich meine, wir sollten einen Austauschaufenthalt für einen Monat oder mindestens zwei Wochen haben, damit wir Deutsche ein bisschen besser kennen lernen.“

Mehrere Studenten einigten sich darüber, dass die Landeskunde einer der wichtigsten Faktoren ist, der ihre Deutschlandbilder geformt habe: „So, hauptsächlich [beeinflusste mich], die Landeskunde, die wir lernen. Das ist klar.“ (Fatima R.). „Na, sicher haben mich die Landeskunde beeinflusst, Uni – bestimmt.“ (Abdelkader R.). „Also... bestimmt erwähnt jeder den Faktor Schule. Und konkret natürlich die Geschichtsstunden.“ (Fairouz Z.).

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Landeskunde insgesamt der erste Kontext ist, in dem einige Studenten Informationen über Deutschland erhalten und in dem sich ihre Einstellungen gegenüber dem Land samt seiner Einwohner entwickeln: „Na, zuerst

war das die Geschichte und da die Landeskunde [was mein Deutschlandbild prägte;] – bestimmt.“ (Fatima B.). „Na und... in Bezug auf die Landeskunde fing es [mein Deutschlandbild;] an, schon ein bisschen zu entwickeln. Da haben wir schon einige Informationen gekriegt.“ (Nadira F.). „Als ich klein war, habe ich nicht gewusst, dass es Deutschland gibt. Aber dann, als wir dann die Schule zu besuchen begannen... [, habe ich von Deutschland gehört]. Und hauptsächlich hat mich die Geschichte sehr beeinflusst.“ (Ahmed K.).

Aus den Interviews geht hervor, dass bezüglich der deutschen Geschichte hier die Gegebenheiten des 20. Jahrhunderts dominieren. Dabei werden die zwei Weltkriege sowie der Nationalsozialismus als entscheidende Aspekte angesehen: „[...] viel hat meine Ansicht zu Deutschland und Deutschen insgesamt gezeichnet,... eigentlich, eigentlich insgesamt..., als wir von Hitler gelernt haben. Wie der ganze Holocaust verlaufen ist, wie sich die Menschen von Hitler hinreißen lassen haben, wie alles verlaufen ist. [...].“ (Farah B.). „[...] ich würde sagen, dass meine Ansicht eher die Landeskunde und die Schule geprägt haben, und das, was ich von dem Zweiten Weltkrieg gelernt habe, was mir sehr scheußlich vorgekommen ist.“ (Fatima S.). „Hm... es hat eigentlich mit der Landeskunde angefangen, hm... als wir von dem Ersten und Zweiten Weltkrieg und... von Hitler gelernt haben.“ (Raouf T.).

Der didaktische Umgang mit dem Lehrpensum, Kriegsgeschichte Deutschlands' wurde in zwei Interviews thematisiert. Aus der Aussage Ahmed K.s ergibt sich, dass in den algerischen Geschichtsbüchern diese Phase sehr negativ skizziert wird: „Na, [die Geschichte wurde mir vermittelt;] durch die Schule, durch die Lehrer, durch die Geschichtsbücher, wo es [die Geschichte;] vielleicht wieder in der schlimmsten Richtung geschildert wurde.“ Ahmed K. identifiziert sich nicht mit einer solchen Darstellung der deutschen Geschichte und fügt hinzu: „Aber immer gibt es dort auch irgendwelche positiven Seiten. Die Menschen an der Macht konnten nicht nur böse sein.“ Raouf T. meint, Geschichtslehrer legten bei der Erklärung des geschichtlichen Lehrstoffes den Fokus auf Hitler und seine imperialistischen Bemühungen: „Es war so, dass uns einfach jeder erzählt hat, dass... Hitler schlimm war und dass er Deutscher war und die ganze Welt einfach beherrschen wollte.“

Obwohl die deutsche militärische Vergangenheit im historischen Gedächtnis der Befragten eine dominante Stelle einnimmt, erweist sie sich für die Ausprägung von

aktuellen Deutschlandbildern nicht immer als ausschlaggebend. Wie sich die Studenten mit dieser historischen Phase auseinandersetzen, hängt maßgeblich vom Einfluss anderer Faktoren (Familie, Medien etc.) sowie von der Persönlichkeit des Individuums ab. In Bezug auf die Einstellungen gegenüber Deutschland treten daher unter den Befragten signifikante Unterschiede auf. Außer der Kriegsereignisse und des Nationalsozialismus werden von einigen Befragten wirtschaftliche Fortschritte Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg angesprochen. Diese werden aber nicht in einen direkten Zusammenhang mit der Landeskunde gebracht. Alle anderen Aspekte der deutschen Geschichte bleiben unbeachtet bzw. werden nicht thematisiert.

Was den Einfluss der anderen Unterrichtsfächer betrifft, wurde Folgendes festgestellt:

Einige Befragte führen kein konkretes Unterrichtsfach an, sondern bewerten den Beitrag der Schule im Allgemeinen: „Auch in der Schule haben wir uns über Deutschland, über seine Entwicklung, über die Industrie usw. unterhalten.“ (Farah B.). „[...] und der Unterricht insgesamt... an der Schule [beeinflusste mein Deutschlandbild), ob es eine Grundschule oder Mittelschule war.“ (Naouel B.). „Na, wir begannen uns über Deutschland in der Schule zu unterhalten.“ (Farah B.). „Schule – ich denke, [beeinflusste mein Deutschlandbild;] nicht viel.“ (Sara M.).

Rabah R., der ein besonderes Interesse an der deutschen Kriegsgeschichte hat und seine Kenntnisse in Freizeitaktivitäten vertieft (er liest gerne historische Bücher), hält bezüglich des geschichtlichen Kontexts Schulkenntnisse für unzureichend und oberflächlich: „Nein, die Schule [beeinflusste mich] nicht. Die Schule – würde ich sagen – lehrt einem etwas, aber schildert gar nicht die Situation. Also... es gibt keine Möglichkeit, etwas Intensiveres zu erfahren. Man erfährt, dass es einen Krieg gab, dass etwas irgendwo passiert ist, aber nichts Konkretes.“

Fernsehen

„Aber Medien, ja, das beeinflusst einen derzeit.“ Mit diesen Worten bewertet Mohamed B die Teilhabe der zeitgenössischen Medien an der Entwicklung von Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen.

Nach den vorliegenden Antworten wird das Fernsehen als das einflussreichste Medium angesehen, das Deutschlandbilder bei den Interviewten prägt. Dabei hat es zweierlei Auswirkungen:

Das Fernsehen trägt zur Etablierung von eher positiven Deutschlandbildern bei. Insofern werden hauptsächlich ausländische bzw. deutsche private Fernsehsender wie *RTL*, *SAT1*, *KABEL1*, *PRO7*, *TELE5* genannt. Für ihre Zuschauer ist kennzeichnend, dass sie einerseits das Interesse am Informationstransfer in der deutschen Sprache zeigen und andererseits bereit sind, die deutsche Kultur kennen zu lernen. Das deutsche Fernsehen erfüllt dabei mehrere Funktionen. Beispielsweise konkurriert es in Bezug auf die Vermittlung von medialen Inhalten mit dem heimischen Fernsehen bzw. übertrifft es; es entwickelt und vertieft Interessen sowie die Deutschkenntnisse der Studenten; es prägt ihre Einstellungen und ihr Wissen etc.

Aus dem vorhandenen Medienangebot wählen sich die Schiller konkret die folgenden Sendungen aus:

Programme mit unterhaltsamen Charakter: Musiksendungen - „[...] *MTV* - das ist ein Musiksender, den jeder junge Teenager hört. Und wenn man schon von den Charts oder von den Neuigkeiten zu erzählen anfängt, zwingt das einen darüber nachzudenken, worüber man eigentlich spricht.“ (Naouel B.). „Auch Musiksender [siehe ich;] . Aber da erfahre ich nicht viel.“ (Farida B.).

Filme - „Am häufigsten sind das die sogenannten Animationssendungen, die auf *RTL2* gesendet werden und die ich allen empfehlen wurde, weil man sie sehr gut versteht, und die Sprache sehr gut lernen kann.“ (Karim T.).

Serien - „Hm... hauptsächlich *PRO7* und diejenigen [Fernsehsender schaue ich mir an], wo die neuesten Serien hauptsächlich für Studenten sind. Wenn sie bei uns im Fernsehen nicht laufen, so muss ich sie mir da anschauen.“ (Farida B.).

Gerichtssendungen - „Und oft... schaue ich mir auf *SAT1* - ich denke - die Gerichtsprozesse an, wenn... wenn die 16-jährigen Kinder darüber sprechen, dass sie ihre Eltern eigentlich anklagen wollen, weil sie sie nach 21.00 Uhr nicht rausgehen lassen und so.“ (Naouel B.).

Programme mit Informationscharakter: „Aber was *SAT1* und *RTL* betrifft, schaue ich sie mir bis heute an. Hauptsächlich, wenn da irgendwelche interessante Sachen sind oder... ich weiß nicht... Also, in Algerien habe ich nicht solche Programme, in denen ich so

viele Sachen erfahren hätte, wie z. B. Papier produziert wird, dass es auch Ananaschips gibt.“ (Abdelrahim B.).

Der Einfluss der Fernsehprogramme wird beispielsweise bei Feriel B. sichtbar. Aufgrund der Sendungen mit unterhaltsamen Charakter prägt er sich nicht nur eine Vorstellung von der spezifischen Art des, deutschen Humors’, sondern auch ein positives Stereotyp über den, amüsanten Deutschen’: „Und... von den deutschen Sendern, die ich empfangen, weiß ich, dass sie [Deutsche;] einen so eigenartigen Humor haben. Zwar verstehe ich das nicht, aber ich beurteile das aufgrund dessen, was ich sehe. Einen so komischen Humor. [...] Sie haben z. B. die Programme ähnlich wie wir, das habe ich bemerkt, aber... einfach, sie sind so – sie haben kein Problem, sich zu entspannen. [...] Sie können sich neben all der Arbeit und dem Stress unterhalten.“ (Ferial B.).

Dabei ist anzumerken, dass die erzielte Auswahl von bestimmten Sendungen, die nur einen fragmentarischen Einblick in die, deutsche Realität’ anbieten, bei unkritischen Zuschauern verursachen kann, dass sie sich simplifizierte bzw. monothematische Deutschlandbilder konstruieren. Dieses bestätigt das Gespräch mit Naouel B.: Aufgrund der spektakulären und teilweise fiktiv arrangierten Gerichtsprozesse, die auf *SATI* übertragen werden, formt sie sich ein idealtypisches Bild von deutschen Studenten: „Sie sind einfach so eigenartig, sie sagen das, was sie meinen. Wir haben in Algerien mehr strikte Regeln. Sie haben das lockerer, aber das gefällt mir.“ In Bezug auf die Perzeption von medialen Inhalten scheint Sara M., kritischer zu sein. Er denkt einerseits darüber nach, inwiefern die durch das Fernsehen vermittelten Bilder vom perfekten Deutschland realitätsnah sind. Andererseits lässt er sich teilweise auf die konfliktfreie Darstellung des Lebens in Deutschland ein: „Ich weiß nicht, ob es nur in den Serien oder in den Filmen ist, aber... alles ist dort so sauber, alles läuft gut, nichts geht dort kaputt. [...] Also, das gefällt mir, dass sie [Deutsche;] einfach mit nichts ein Problem haben.“ (Sara M.).

Darüber hinaus können zur Entwicklung von eher positiven Deutschlandbildern noch folgende Sendungen und Filme beitragen:

Noureddine B.: Filme und Serien – beeinflussen. Mohamed B: „Und dann Fernsehen [beeinflusste mein Deutschlandbild]. Deutsche Noureddine B.tische Filme und deutsche Serien.“

Nachrichtensendungen – sie werden von zwei Antwortenden erwähnt: „Und auch eine allgemeine Übersicht in den Nachrichten [hat mich beeinflusst] was da passiert.“ (Abdelkader R.). „Nachrichten – von Zeit zu Zeit. Ich schaue sie mir nicht so oft an.“ (Zina F.).

Sportsendungen - Karim T., der Deutsche wegen ihrer ausgezeichneten Leistungen im Fußball und Biathlon bewundert, sieht gerne Sportsendungen fern: „Ich meine, das [Biathlon;] ist eine sehr interessante Sportart, um sie zu sehen.“

Das Fernsehen trägt zur Ausprägung von eher negativen Deutschlandbildern bei. Vor diesem Hintergrund werden folgende Fernsehprogramme und Filme genannt: a) Dokumentarfilme und historische Filme. Sie intendieren dabei vor allem, die Ereignisse der zwei Weltkriege und den Nationalsozialismus zu skizzieren. Dieses bestätigt eine Reihe von Beispielen: „Hm... ich habe viele Dokumentarfilme über den Krieg und dann auch darüber gesehen, wie es dort [in Deutschland;] ausgesehen hat.“ (Mohamed T.). „[...] und sicher beeinflussten mich auch bestimmte Filme von Deutschland und den Aktionen, dem Krieg und Ähnlichem, aber... Fernsehen natürlich.“ (Fairouz Z.). „Bestimmt sind das Dokumentarfilme [die mich beeinflusst haben;] von denen wir uns eine Menge angeschaut haben, wie das Ganze gelaufen ist.“ (Farah B.). „Wenn es z. B. irgendwelche Jubiläen gab, liefen Dokumentarfilme, aber auch viele autobiografische Filme im Fernsehen. Auch davon konnte man viel schöpfen, auch aus den Gefühlen der Menschen.“ (Nadira F.). „Und... ich habe auch Filme über den Zweiten Weltkrieg gesehen, hauptsächlich Dokumentarfilme über die Konzentrationslager.“ (Raouf T.). „Weiterhin habe ich Dokumentarfilme und historische Filme über den Zweiten Weltkrieg gesehen.“ (Djamel J.). „STV2 – hauptsächlich historische Dokumentarfilme und Filme über den Zweiten Weltkrieg.“ (Rabah R.). „Na... es haben mich wissenschaftliche Kenntnisse im Fernsehen über den Zweiten Weltkrieg sowie Dokumentarfilme beeinflusst.“ (Sofiane B.). „Dann auch Dokumentarfilme im Fernsehen [beeinflussten mein Deutschlandbild;] meistens Filme über den Krieg.“ (Habib B.).

Mit dieser Art von Filmen wird das negative Bild des, kriegssüchtigen‘ Deutschen präsentiert, was in der Regel zur Formation von negativen Einstellungen führt: „[Mein Deutschlandbild beeinflussten;] Filme mit der Kriegsthematik, die Deutsche als Aggressoren schildern.“ (Karim T.). „Und manche [Deutsche;] kommen mir so

vor, dass sie jemanden auch prügeln könnten, z. B. auch eine Frau. Sie kommen mir so in Filmen vor.“ (Fairouz Z.). „Ich meine, dass mein Verhältnis am Anfang sehr negativ war, hauptsächlich wegen der Filme, die es [Deutschland;] darstellen.“ (Karim T.).

Eine Ausnahme bildet Mohamed T., dem die Kriegsbilder helfen, zu verstehen, welchen Veränderungen sich Deutschland nach dem Kriegsende unterzog, um sich in Europa neu zu etablieren: „Und aufgrund dessen habe ich mir die Ansicht gebildet, wie schwer es eigentlich war, die Schwierigkeiten [nach dem Kriegsende;] zu beheben und hm... ein solches Deutschlandbild [das Bild eines fortschrittlichen Deutschlands;] in der Welt zu bilden.“

Obwohl die meisten Interviewten nicht ausführen, auf welchen Fernsehsendern sie sich die Filme mit dem Kriegsthema genau angeschaut haben, wird hier angenommen, dass der geschichtliche Aspekt in den heimischen Fernsehsendern in den Vordergrund gerückt wird. Diese Vermutung stützt sich auf die folgenden zwei Tatsachen:

Einige Befragte äußern sich, dass sich ihre negativen Deutschlandbilder durch das Fernsehen in der Vorschulzeit prägten. Um die Filme verstehen zu können, müssen diese in die für die Zuschauer verständliche Sprache bzw. in die Muttersprache übertragen werden: „Also, anfangs war das vor allem algerisches Fernsehen, weil ich noch Hein war und nicht lesen konnte.“ (Djamel J.). „[...] ich habe zuerst gemeint... als ich klein war, habe ich immer gemeint, dass Deutschland ein schlimmes, zurückgebliebenes Land ist, das sie [Deutsche] immer nur Kriege auslöst. Weil ich oft Filme von dem Zweiten Weltkrieg gesehen habe. Na... und ich habe das von ihnen gehalten. Aber im Verlauf der Zeit, als ich 12 oder 13 Jahre alt war, habe ich von den Kriegen gewusst, aber andererseits habe ich auch gewusst, dass es dort auch etwas Gutes gibt. Heutzutage gibt es dort nicht nur etwas Gutes, sondern heutzutage gibt es dort maßgeblich viel Gutes.“ (Sara M.).

Aufgrund der angeführten Zitate lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen. Erstens: Das heimische Fernsehen erscheint als eines der ersten Medien, das Deutschlandbilder bei algerischen Kindern formt. Zweitens: Die Tendenz, dass der Einzelne die durch die Medien vermittelten Bilder unkritisch übernimmt, ist in der Vorschulzeit hoch. Zu eventuellen Modifikationen der Einstellungen kommt es erst

im späteren Alter. Einige Befragte, wie Farah B. und Sarah M., äußern sich, dass sie gegenüber Deutsch negativ eingestellt sind bzw. kein Deutsch sprechen. Insofern ist es nicht sinnvoll, dass sie die Fernsehsendungen in der deutschen Sprache empfangen hätten. Sarah M. führt konkret an, dass er sich die Kriegsfilme auf den Fernsehsendern A3, Canal Algérie anschaut.

Hinsichtlich der anderen Medien, die sich an der Ausprägung von Deutschlandbildern

beteiligen, werden in den Interviews die folgenden aufgeführt:

Rabah R., der ein besonderes Interesse an der deutschen Geschichte zeigt, liest während seiner Freizeitaktivitäten Bücher, die das Thema, Krieg und Nationalsozialismus' behandeln: „Hm... mir haben immer historische Bücher Spaß gemacht. Und ich habe davon gelesen, der Mann [Hitler;] hatte nicht alles in seinem Kopf in Ordnung.“ Habib B. liest gerne Fachliteratur aus dem Bereich der deutschen Ökonomie und Geschichte: „Weiter [prägte mein Deutschlandbild;] die Fachliteratur über die deutsche Ökonomie und über die Nachkriegsentwicklung Deutschlands.“

Auf zwei Interviewte übten deutsche Zeitschriften für Kinder und Studenten Einfluss, die sie im Rahmen des Deutschunterrichts abonniert haben: „Und dann [prägten mein Deutschlandbild;] deutsche Zeitschriften. [...] *JUMA*, ich erinnere mich an *Freundschaft* – oder so? Aber noch... *Hurra!* – das war in der Grundschule, na klar!“ (Naouel B.). „Also, eher [beeinflussten mein Deutschlandbild;] Zeitschriften, die ich gelesen habe... Das waren meistens Zeitschriften aus der Schule, die wir abonniert haben, z. B. die deutsche Zeitschrift *Hurra!*“ (Houria B.).

Computerspiele beeinflussen hingegen Hassane D.. Er behauptet, Deutsche seien in diesem Bereich fortschrittlich. Das Internet ist bei Abdelrahim B. einer der Faktoren, der sich an der Entwicklung seiner Deutschlandbilder beteiligt: „Hm... weiter... von Deutschland selbst weiß ich praktisch nur aus der Geschichte, aus dem Internet und dem Fernsehen [...]“

Deutsche Musik wird durch verschiedene Medien - Fernsehen, Rundfunk und Internet verteilt; sie bestimmt die Ausprägung von Einstellungen bei drei Antwortenden: Hassane D. erwähnt „gute Lieder“ und diesbezüglich die deutsche Band Rammstein, deren Musikstücke ihm gefallen. Obwohl Noureddine B. aus der

ästhetischen Sicht Deutsch für keine schöne Sprache hält, baut er sich ein positives Verhältnis zu ihm durch Übersetzungen deutscher Lieder auf: „Na, Deutsch kommt mir nicht wie eine schöne Sprache vor. Es beeinflusst mich eher negativ. Und Deutsch verwende ich hauptsächlich bei Übersetzungen von Liedern und so habe ich mir dazu eher ein positives Verhältnis gebildet.“ Naouel B. imponiert nicht nur der Lebensstil der deutschen Jungenbands, sondern sie interessiert sich auch für aktuelle Informationen aus der deutschen Popmusik: „Hm... z. B. auch ihre [deutsche;] Jungenbands oder... hm... wie heißen sie? Ich erinnere mich jetzt nicht daran. Aber auch neulich habe ich gelesen, dass sie 16 Jahre alt sind und viele Tätowierungen haben. [...] Und wenn man schon von Charts oder Neuigkeiten zu erzählen anfängt, zwingt das einen darüber nachzudenken, worüber man eigentlich spricht. Oder dann... noch... ich weiß einfach nicht... insgesamt, wenn man in den Radios über die neuen deutschen Musikbands spricht.“

Eigene Erfahrungen

Von den meisten Studenten werden eigene Erfahrungen als ein entscheidendes Kriterium für die Ausprägung von Deutschlandbildern angesehen. Diese beziehen sich entweder auf Kontakt mit Deutschland oder mit Deutschen:

1. Kontakt mit Deutschland

Folgende Interviewte haben in der Vergangenheit einen direkten Kontakt mit Deutschland geknüpft: Houria B., Djamila B., Adila G., Naouel B., Nadira F., Khadidja D. und Raouf T.. Aufgrund ihrer -meistens kurzfristigen - Aufenthalte prägten sie sich Klischees über Deutschland.

2. Kontakt mit Deutschen

Die Anzahl der Befragten, die Deutsche trafen und mit ihnen in persönlichen Kontakt traten oder sie zumindest aus einer bestimmten Distanz beobachteten, ist, verglichen mit den Befragten, die Deutschland besuchten, viel größer. Die Begegnungen sind dabei oftmals kurzweilig; sie eröffnen daher lediglich fragmentarische Einblicke in die deutsche Kultur und Mentalität. Insgesamt erstrecken sie sich vor dem Hintergrund ihrer lokalen und temporären Bedingungen von kurzen Begegnungen im Restaurant bis hin zu Treffen in Erholungsgebieten oder Urlaubsaufenthalten. Gleichwohl hindert diese Tatsache einige Studenten nicht

daran, sich trotz unvollständiger und oft diskontinuierlicher Informationen und Eindrücke Stereotype über Deutsche zu bilden. Dieses illustrieren folgende zwei Beispiele: „[...] Deutsche [sind;] so präzise. [...] Na... so sorgfältig. [...] Und wir führen zum Wettbewerb in Belgien, wir führen über Frankfurt und wir hielten uns dort an dem Flughafen an. [...] Hm, das war nur ein Tag. Eigentlich sind wir nur durchgefahren, also [wir waren dort;] nur ein paar Stunden.“ (Adila G.). „Ja, ich habe sie [Deutsche;] schon getroffen. Sie waren bei uns zu Besuch. Also... mein Vater hat eine Firma und seine Freunde haben uns besucht. Ansonsten habe ich mit Deutschen in Algerien nicht gesprochen. Ich habe sie dann noch getroffen, als ich durch Deutschland nach Frankreich gefahren bin. Ja... ich habe damals einen Tag in Deutschland verbracht. Österreicher sind mir näher als Deutsche.“ (Khadidja D.). Bei den Begegnungen mit algerischen Studenten treten Deutsche in den folgenden Rollen auf:

a) Deutsche als Urlauber

Durch den Einfluss der Landeskunde und des Fernsehens prägte sich Hassane D. ein negatives Bild des Deutschen. Nach dem persönlichen Kontakt mit Deutschen verändert er jedoch seine Einstellungen. Und zwar gelangt er zu dem Resultat, Deutsche verfügten über keine besonderen Eigenschaften, durch die sie sich von anderen Nationen differenzierten. Sie seien außerdem im sozialen Umgang offen: „Aber dann... begann ich schon, deutsche Menschen zu treffen. Hm... auf Ausflügen... meistens auf Ausflügen. [...] Auch in Algerien, da gab es viele Deutsche. Na, und ich habe festgestellt, dass sie ganz normale Menschen sind, ganz okay.“

Dass Deutsche „okay“ sind, behauptet auch Zina F., die einige von ihnen während einer Ferienarbeit im Restaurant traf. Sie schätzt die Geduld und Hilfsbereitschaft der deutschen Gäste ein, die insbesondere bei der Überwindung von Schwierigkeiten während interkultureller Kommunikation sichtbar wurden: „Na... ich habe in den Ferien im Restaurant gearbeitet und hatte also die Möglichkeit, einige Leute [aus Deutschland;] zwar nicht kennen zu lernen, aber zu bedienen. Und, also, sie sind... sind wie in Algerien, diese und jene. Aber meine Erfahrungen waren bis jetzt positiv. Sie waren nicht irgendwie frech oder... sie waren ganz nett. [...] Sie schienen mir

geduldig. Auch, wenn sie gesehen haben, dass ich z. B. eine Vokabel nicht finden konnte, waren sie okay. Sie haben gelächelt, und es hat ihnen nichts ausgemacht.“

Aufgrund der Gespräche ordnet Ahmed K. einem deutschen Bekannten das Attribut *offen* zu. Sie artikuliert zugleich, dass sie insgesamt „kein negatives Verhältnis“ zu Deutschen aufweist: „Ich habe einen Bekannten, der Deutscher ist. Und er kommt manchmal nach Oran. Da habe ich eine Freundin. Er ist eigentlich jetzt ihr Stiefvater. Und... ich hatte niemals mit ihm ein Problem. Er war immer offen, er hat immer seine Meinung geäußert. Wir haben uns auch über diese Situation [Kriegsereignisse;] unterhalten. Er hat alles gesagt [, was er gemeint hat].“

Netter Umgang, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft verbindet Djamel J. mit Deutschen, die er traf, als Santa Cruz in Oran besuchten: „Hm... als sie [Deutsche;] in Algerien gekommen sind, habe ich sie getroffen und... mit ihnen gesprochen. Also, es ist so, dass ich in Sidi Bel Abbes wohne. Und sie besuchen da oft die Santa Cruz und ich kenne sie ein bisschen. Ich denke, man kann sich mit ihnen einfach gut unterhalten. Und... meiner Meinung nach sind sie ganz gesprächig und nett.“

Aufgrund von Urlaubserlebnissen im Ausland schreibt Fatima B. Deutschen die Attribute ‚sympathisch‘, ‚zurückhaltend‘, und ‚kühl‘ zu: „Hm... mit Deutschen habe ich mich einmal im Urlaub getroffen und sie waren sympathisch. [...] Aber ein bisschen kälter schienen sie mir, als ich sie beobachtet habe, wie sie sich unterhalten haben. Dass... wir etwas entspannter und sie so etwas reservierter waren. [...] Ja, wir waren so... Als wir uns da unterhalten haben – also, ein Gruppe der Algerier und ein Grüppchen der Deutschen im Urlaub. Wir waren so entfesselt und die Deutschen waren zurückhaltender, sie haben uns nur angeschaut.“

Laut Said A. verhalten sich die meisten Deutschen während des Urlaubs in Algerien gegenüber Algerier überheblich: „Ich meine, sie [Deutsche;] sind eingebildete Menschen. [...] Ich habe mir eine solche Ansicht über sie gebildet, als ich mich mit mehreren getroffen habe, die da [in Algerien;] waren. Also, ihr Zugang zu Algerien ist, Was seid ihr und was sind wir?! ‘ - soweit meine Erfahrungen.“ Im Fall von Said A. gilt aber, dass jede Regel eine Ausnahme hat. Dem Konzept des ‚überheblichen‘ Deutschen widerspricht ein Bekannter aus Deutschland: „Es muss aber nicht jedermann so sein. [...] Auf der anderen Seite haben... hat ein Familienfreund einen Freund [aus Deutschland;] und dieser ist okay.“ Letztendlich regt die, innere

Zerrissenheit' Farah B. zur Aktivität an: Sie will zukünftig Deutschland besuchen, um zu verifizieren, ob ihr (bisheriges) Urteil korrekt ist: „Na, ich weiß nicht, ich weiß nicht... [...] Ich möchte wissen, wie das Leben dort [in Deutschland;] ist, ob alle Menschen dort so sind, wie ich die Möglichkeit hatte, das zu sehen, oder, ob ich mich irre.“

Samir B.s Stereotyp des, überheblichen' und, arroganten' Deutschen etabliert sich aufgrund der Beobachtungen des Verhaltens von deutschen Urlaubern in algerischen Restaurants. Dazu kommen Erfahrungen während diverser Treffen mit Deutschen im Ausland hinzu: „Aber... an Deutschen stört mich, dass sie so überhebliche Menschen sind. Wenn ich sie ab und zu im Ausland getroffen habe oder, wenn sie ins Restaurant kommen, sind sie so... [...] Na, im Urlaub [habe ich sie getroffen;] als ich im Ausland war, in Kroatien. Sie haben sich so... so verhalten, dass sie eine höhere Schicht sind. Und das hat mich an ihnen gestört.“ (Samir B.).

Überheblichkeit - als einer der Charakterzüge der deutschen Mentalität - diagnostiziert auch Sofiane B.. Er kontaktierte Deutsche im Zuge seines Praktikums in einem algerischen Restaurant. Darüber hinaus stellt er fest, deutsche Touristen zeigten Interesse an der algerischen Gastronomie: „Als ich im letzten Jahr mein Praktikum in Duha gemacht habe, sind dahin Deutsche gekommen. Und niemand aus der ganzen Klasse konnte es ihnen erklären. Das ist klar. [...] Hm... Sie [Deutsche;] sind überheblich – meiner Ansicht nach – ziemlich überheblich. Sie meinen, dass sie etwas sind.“

Nach Abdelrahim B.s Vorstellungen tritt der deutsche Urlauber als ein reicher Rentner auf, der mit guter Technik ausgerüstet ist. Er fährt teure Autos und scheint, betreffend seines Umgangs mit Geld, verschwenderisch zu sein. Diese Charakteristik bildet sich Abdelrahim B. aufgrund seiner eigenen Beobachtung: „Wenn ich sie [Deutsche;] beobachte, wenn sie z. B. in Algerien Urlaub machen oder so, sind das meistens ältere, ältere deutsche Ehepaare, die natürlich ‚ein bisschen' teurere Markenausos fahren. Hm... Weiterhin sind sie mit der neuesten Technologie ausgestattet und... einfach, sie werfen, werfen mit viel Geld herum [...].“ Sein persönlicher Kontakt erweitert jedoch das Bild des Deutschen, und zwar um positive Attribute: „Hm... mit Deutschen habe ich einige Male meinen Urlaub verbracht, etwa... viermal. Eigentlich, habe ich mit ihnen deutsch gesprochen und sie

waren sehr warmherzige Leute, mit denen man wirklich über alles sprechen konnte. Auch, wenn... auch, wenn ich sagte, dass ich einige Sachen nicht verstehe, so gaben sie sich Mühe, es mir irgendwie zu beschreiben, also... Und irgendwelche Schimpfwörter hinter meinem Rücken oder so was... dass sie einfach mit jemandem über mich gelästert hätten: Und das ist ein Algerier und das ist ein Dummkopf. Mit dem unterhalte dich nicht!' – Das gab es nicht. Das kann ich nicht behaupten. Ich habe nichts gegen Deutsche.“

b) Deutsche als Gastgeber

Dieser Aspekt eröffnet sich mit Adila G.s Erzählungen. Während einer Reise nach Deutschland. In diesem Kontext hebt Adila G. die Disziplin deutscher Fahrer hervor, die sich viel rücksichtvoller verhielten: „Auch z. B. die Autofahrer dort [in Deutschland;] waren sehr rücksichtvoll und hielten die Verkehrsregeln ein, was man mit anderen Ländern nicht vergleichen kann, z. B. mit Italien.“ An ihren netten Umgang und ihre Sorgfältigkeit erinnert sich Adila G. noch heute: „[...] und sie war sehr nett, also... Und sie musste das nicht machen. Sie sollte uns nur eine Übernachtung gewähren. Und sie war sehr nett. Nach meiner Ankunft zuhause hatte ich noch eine Woche die Süßigkeiten von ihr. Sie war sehr nett. Sie hat noch an mich geschrieben.“ Positive Erfahrungen, die Adila G. im Kontakt mit Deutschen gesammelt hat, sind für sie die einzigen Beweise, aufgrund derer sie den (typisch) ‚deutschen‘ Charakter beurteilt: „Und als ich dort [in Deutschland;] war, habe ich mir irgendwie selbst meine Meinung gebildet [...].“ Ihre Erlebnisse waren so intensiv, dass sie sich nicht den Mitstudenten anschließt, die Deutschland bezüglich der Kriegsvorgänge verurteilen: „Und ich habe auch keinen Grund, Deutschland zu beschimpfen oder so. [...] Einfach... man hat davon [von der Kriegsgeschichte;] gesprochen. Z. B. auch, wenn wir uns irgendwelche Filme angeschaut haben, schimpften meine Mitstudenten über Deutsche. Aber ich meine, es ist schon vorbei [...].“

Ein längerer Einblick in die deutsche Alltagskultur bat sich Naouel B., die sich an einem Festival in Deutschland beteiligte. Dabei wohnte sie eine Woche bei einer deutschen Familie auf dem Land. Es war für sie überraschend festzustellen, dass die Familienmitglieder über Informationen hinsichtlich algerischer Naturschönheiten verfügten. Im Umgang mit Deutschen schätzt sie hauptsächlich ihr freundliches

Auftreten; in Bezug auf die gastronomischen Gewohnheiten definiert sie Deutsche als „Schlemmer“: „Meiner Meinung nach waren sie [Deutsche;] sehr gutherzige und freundliche Menschen. Sie waren hauptsächlich Schlemmer, also... Fleisch auf alle Arten und hauptsächlich Bratwürste. Aber... sie waren.... meiner Meinung nach sehr angenehm. Und sie wussten auch viel über Algerien – dass sie da waren. Ich war sehr überrascht. Aber... meiner Meinung nach sind sie angenehme Menschen.“

c) Deutsche als Arbeitskollegen

Zu diesem Aspekt leistet Mohamed B ihren Beitrag. Sie traf Deutsche in einer deutschen Firma in Algerien, in der auch sie arbeitete. Mohamed B hält das Verhalten einiger deutscher Arbeitskollegen gegenüber algerischen Angestellten für unangemessen: „Ich habe in einer deutschen Firma gearbeitet, na... und da waren die Übergeordneten Deutsche und sie haben zum Bier nicht die Gleichgesinnten, sondern junge Frauen eingeladen. Sie wollten vielleicht eine Freundin oder Ähnliches finden, aber sie haben das auf eine sehr unangemessene Art gemacht.“ Diese eher negative Erfahrung veranlasst sie aber nicht dazu, sich ein negatives Image über Deutsche auszubilden. Vielmehr erscheint sie vorurteilsfrei bzw. offen gegenüber anderen Kulturen. Aufgrund positiver Zeugnisse einer Freundin kommt sie sogar zu der Feststellung, dass Deutsche „unserer Mentalität nahe sind“.

Nadira F., die zusammen mit ihrem Vater in den Sommerferien in Deutschland arbeitete, tituliert Deutsche als „geduldig“ und „vorsichtig“: „Hm... aufgrund meiner eigenen Erfahrungen kann ich sagen, dass sie [Deutsche;] sehr geduldig sind... Zuerst überprüfen sie einen - wenn ich das so sagen kann - zuerst testen sie einen. Vielleicht sind sie am Anfang erst unangenehm, nicht freundlich, aber ich meine, wenn einer ihnen gefällt, kann man mit ihnen auch gut ausgehen. Das ist meine Meinung.“

d) Deutsche als Berater

Einen netten Eindruck haben Deutsche auf Djamila B. gemacht, der mit ihnen nur kurz gesprochen hatte, als er einen Weg suchte: „Hm... Deutsche erscheinen mir ganz angenehm. Denn ich war in Deutschland und... ich habe auf Englisch nach dem Weg gefragt, weil ich deutsch nicht kann, und... alle haben mich beraten und was ich weiß... sie haben mich noch gefragt, woher ich komme und so.“

Aus den oben aufgeführten Aussagen ergibt sich, dass der persönliche Kontakt mit Deutschland und deren Einwohnern individuelle Konturen aufweist und sich hinsichtlich seiner Kontextbedingungen als situationsspezifisch zeigt. Er kann dazu beitragen, dass sich Deutschlandbilder entweder positiv oder negativ manifestieren. Insofern erweist es sich für die Stärke der Erfahrungen bedeutsam, inwiefern Studenten jeweils einer fremden Kultur gegenüber offen sind. Darüber hinaus ist Abdelkader R., wie die durch den persönlichen Kontakt erworbenen Erfahrungen mit den Einflüssen anderer Faktoren (Familie, Schule etc.) korrespondieren.

2.2.3 Fazit

Die qualitative Umfrage wurde durch teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Hier werden zusammenfassend Ergebnisse zu den zentralen Aspekten von Deutschlandbildern sowie zu den Faktoren angeführt, die diese beeinflussen:

1. Klischees

Die Befragten schreiben Deutschland folgende Klischees zu:

a) Klischees über das ‚hoch entwickelte‘ und ‚fortschrittliche‘ Deutschland. Diese sind die meist vorkommenden Klischees; sie sind für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern die wichtigsten. Ihre Entstehung und Entwicklung rekurriert auf die Fortschritte der deutschen Ökonomie nach dem Zweiten Weltkrieg und/oder auf die aktuelle wirtschaftliche Situation Deutschlands. Sie werden aufgrund des Vergleichs der deutschen Wirtschaft mit derjenigen in Algerien und in anderen europäischen Ländern gebildet. Dabei wird die Fortschrittlichkeit Deutschlands durch Progressionen in mehreren Bereichen (Handel, Technik, Gesundheitswesen etc.) und einen hohen Lebensstandard manifestiert.

b) Klischee über das kriegsüchtige Deutschland.

Dieses ist das zweithäufigste Klischee; es geht auf die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und den Nationalsozialismus zurück. In Bezug darauf, wie affektive Komponenten der Einstellungen (Emotionen) geprägt werden, erweist sich die Akzeptanz dieses Klischees als ein Kriterium. Insofern sind Befragte, die die deutsche militärische Vergangenheit als einen Schlüsselaspekt ansehen, gegenüber Deutschland und Deutschen (eher) negativ eingestellt. Dagegen verfügen

Interviewte, die der historischen Perspektive keine so hohe Begeisterung zumessen, über positive Einstellungen.

c) Klischees über das demokratische und nicht imperialistische' Deutschland. Letztere werden durch das Auftreten Deutschlands in internationalen Organisationen sowie durch seine Distanzierung von imperialistischen Bemühungen bzw. Weltkonflikten demonstriert.

d) Klischees über das schöne und große Deutschland.

Diese beziehen sich auf die Topografie, Naturschönheiten und die territoriale Fläche Deutschlands.

2. Stereotype über Deutsche: Deutschen werden von algerischen Studierenden folgende konträre Stereotype zugeordnet:

a) positive Stereotype: „klug“, „fortgeschritten“, „zielstrebig“, „Fähigkeit, sich durchzusetzen“, „selbstbewusst“, „präzise“, „aufrichtig“, „offen“, „nett“, „kommunikativ“, „angenehm“, „freundlich“, „gutherzig“, „gastfreundlich“, „hilfsbereit“, „sorgfältig“, „vorsichtig“, „sportbegabt“, „kultiviert“, „interessant“, „nicht puritanisch“, „nicht gleichgültig“, „lustig“, „amüsant“, „reich“, „technisch gut ausgestattet“, „sparsam“ und „ordnungsliebend“.

b) negative Stereotype: „überheblich“, „eingebildet“, „unangenehm“, „unsympathisch“, „grob“, „aggressiv“, „arrogant“, „verschlossen“, „zurückhaltend“ und „verschwenderisch“.

Den meist vorkommenden Eigenschaften, die auf die deutsche Bevölkerung projiziert werden, gehören das positive Stereotyp des freundlichen, kommunikativen Deutschen und das negative Stereotyp des überheblichen Deutschen an. Diese gehen meistens auf das Auftreten von Deutschen in typischen Lebensrollen (z. B. der Deutsche als Urlauber oder der Deutsche als Berater) zurück.

Bezüglich der Zuschreibung von Stereotypen ist anzumerken, dass es unter den Interviewten eine spezifische Gruppe von Studenten gibt, die sich von derartigen Stereotypisierungen distanziert und gegenüber fremden Kulturen und Nationen nicht nur vorurteilsfrei, sondern auch offen eingestellt ist.

3. Reiseinteressen

Deutschland profiliert sich bei fast allen algerischen Interviewten als ein touristisch attraktives Land, das die Befragten zukünftig aus den folgenden Gründen besuchen möchten:

- a) Kennenlerngründe: Kennenlernen der deutschen Realien (Sehenswürdigkeiten, Denkmäler, Städte, Bundesländer) und der Alltagskultur;
- b) Erholungsgründe: Sporttreiben, Besuch von unterhaltsamen Veranstaltungen (Oktoberfest in München);
- c) Sprach- und Studiengründe: Erweiterung und Vertiefung von Deutschkenntnissen und Studium in Deutschland;
- d) Arbeitsgründe: Ferienjob oder langfristige Arbeit.

Die Reiseinteressen werden durch die Tatsache bekräftigt, dass die meisten Studenten

Deutschland bisher nicht persönlich besucht haben. Vielmehr haben sie Deutsche bei Begegnungen und Aufenthalten in Algerien oder im Ausland kontaktiert.

Zwischen den oben erwähnten Aspekten von Deutschlandbildern wurden folgende drei Zusammenhänge festgestellt:

- positive Klischees schließen nicht das Vorhandensein von negativen Stereotypen aus;
- negative Klischees kommen mit negativen Stereotypen vor, aber nicht umgekehrt;
- positive Reiseinteressen treten mit positiven oder negativen Klischees und Stereotypen auf.

4. Einflussfaktoren

Die meisten Befragten prägen sich ihre Deutschlandbilder durch die Landeskunde, das Fernsehen und den Deutschunterricht aus. Als bedeutsam zeigt sich auch der Einfluss von Familie, Peers und eigenen Erfahrungen, die die Studenten durch den Kontakt mit Deutschen und/oder Deutschland gesammelt haben. Die folgende

Tabelle veranschaulicht, wie die Einflussfaktoren Deutschlandbilder konkret bestimmen:

Tab. : Einfluss der Faktoren auf die Ausprägung von Deutschlandbildern

Einflussfaktoren	Instrumente des Einflusses	
	Eher positiver Effekt	Eher negativer Effekt
Familie	Anregung zum Deutschlandbesuch; Ausflüge in Deutschland; Erzählungen über Deutschland/Deutsche; Motivierung zum Deutschlernen Sprachvorbild; Erzählungen über Deutschland/Deutsche Erzählungen über	Erzählungen über die deutsche militärische Vergangenheit; Verbreitung negativer Vorurteile; Abhaltung vom Deutschlernen
Freunde, Bekannte	Erzählungen über Deutschland/Deutsche	Erzählungen über Deutschland/Deutsche
Deutschunterricht	Vermittlung von Informationen über die deutsche Hoch- und Alltagskultur; Einfluss von engagierten Lehrenden; Klassenfahrten nach Deutschland	Einfluss von nicht engagierten Lehrenden; Zwang der Umgebung zum Deutschlernen; Betrachtung von Deutsch als eine
Landeskunde		Thematisierung der Ereignisse des Ersten und Zweiten Weltkriegs sowie des Nationalsozialismus durch Geschichtsbücher und
Fernsehen	Satellitenprogramme mit unterhaltsamem und informativem Charakter (Sport-, Musik- und Gerichtssendungen, Serien, Filme, Nachrichten etc.)	Historische Filme und Dokumentarfilme mit Kriegsthematik; Fußballsendungen und Realitätsshow
Bücher	Bücher über die deutsche Wirtschaft und die Nachkriegsentwicklung	Historische Bücher über Hitler und Krieg
Zeitungen, Zeitschriften	deutsche Zeitschriften für Kinder und Jugendliche	
Computer, Internet	deutsche Computerspiele	
Eigene Erfahrungen	Kontakt mit Deutschland und Deutschen	Kontakt mit Deutschland und Deutschen

Quelle: Eigene Darstellung

Aus den Interviews können außerdem noch folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Erstens beeinflussen die Entstehung und Ausprägung von Deutschlandbildern mehrere Faktoren, die untereinander interagieren. Zweitens wird es maßgeblich von der Persönlichkeit der Heranwachsenden bestimmt, inwiefern die durch die Faktoren vermittelten Deutschlandbilder verinnerlicht werden.

Der innovative Beitrag der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass diese als erste Studie vorstellt, wie Studenten aus Algerien Deutschland und Deutsche wahrnehmen. In Anlehnung an einige Forschungsergebnisse möchten wir daher nachfolgend reflektieren, welche weiteren wissenschaftlichen Forschungsfragen sich damit eröffnen bzw. wie negative Deutschlandbilder verändert werden könnten.

Die Umfrage zeigt, dass sich das Repertoire von Deutschland- und Deutschenwahrnehmungen von idealen, naiven bis hin zu negativen, vorurteilbehafteten Konstruktionen erstreckt. Die Ausprägung von Bildern wird oft durch die Aufnahme oder Verwertung von verallgemeinerten und simplifizierten Aspekten bestimmt. Trotz fragmentarischer Informationen tendieren einige Studenten dazu, vorschnell oberflächliche Urteile zu entwickeln. Demnach taucht in Deutschlandbildern der Aspekt der deutschen Kriegsgeschichte (in der Form von Assoziationen und Klischees) auf, der noch heutzutage bei einer Gruppe von Befragten aktuelle Einstellungen hinsichtlich Deutschland und Deutschen negativ beeinflusst. Darüber hinaus werden negative Einstellungen durch Antipathien gegenüber Deutschland und Deutschen deutlich, die sich speziell aus dem Vergleich mit anderen Ländern und Nationen der EU ergeben.

Da oberflächliche und negative Deutschlandbilder ein ernsthaftes Hindernis für die Aufrechterhaltung und Etablierung guter internationaler (politischer und wirtschaftlicher) Kontakte, aber auch im Kontext interkulturellen Zusammenlebens oder transnationaler Kommunikation darstellen können, eröffnet sich ein Komplex von Fragen. Fragen nach Methoden, Verfahren und Instrumenten, wie solche Wahrnehmungen verändert werden können: Wie kann es etwa gelingen, algerischen Studenten die deutsche Kultur ‚realer‘ näher zu bringen? Welche Maßnahmen sind

durchzuführen, um bei Studenten insbesondere die affektive Ebene (optimistisch) zu fördern? Wie können vorurteilbehaftete Einstellungen bzw. das Klischee über das kriegssüchtige Deutschland abgeschwächt oder eliminiert werden?

Die Suche nach Antworten auf die erwähnten Fragen betrifft das Zusammenwirken von mehreren Sozialisationsinstanzen (Familie, Medien, Peers, Schule), die an der Ausprägung von Deutschlandbildern partizipieren. Diesbezüglich erweist sich diese Problematik als interdisziplinär. Maßnahmen erscheinen nur fruchtbar, wenn sich Instanzen kooperativ in allen betroffenen Institutionen, Bereichen und Rollen beteiligen. Ohne ein mögliches Modell mit politischen, kulturellen, ökonomischen, wissenschaftlichen u. a. Ebenen zu entwerfen, sollen an dieser Stelle doch zumindest drei bedeutsame Faktoren vorgestellt werden, deren Modifizierung dazu beitragen kann, vereinfachten und negativen Deutschlandbildern entgegenzuwirken. Gemeint sind die Landeskunde, das Fernsehen und der Deutschunterricht.

Landeskunde. Dieser ist der einflussreichste Faktor, der Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschland und Deutschen beeinflusst. Aus den Interviews ergibt sich, dass seine Einwirkung bei der Ausprägung von Deutschlandbildern eher negativ ist; er formt bzw. bestärkt das Klischee über ein kriegssüchtiges Deutschland. Dieses Resultat verweist darauf, dass bei der Vermittlung der deutschen Geschichte der größte Akzent -verglichen mit anderen geschichtlichen Phasen - auf die Ereignisse der zwei Weltkriege und den Nationalsozialismus gelegt wird. Letzteres bestätigt die Darstellung in algerischen Geschichtsbüchern. Demnach ist zu fordern, dass:

a) Geschichtslehrer interkulturell sensibel sind und durch ein adäquates pädagogisch-didaktisches Wirken der Ausprägung von negativen Vorurteilen vorbeugen. Insofern sollten die Lehrenden den Studenten nicht nur rein faktisches Wissen beibringen, sondern auch erforschen, mit welchen Einstellungen Studenten Unterrichtsprozess auftreten; wie sie sich mit dem geschichtlichen Stoff auseinandersetzen; welche Bilder sie sich dabei von der fremden Kultur (aus)prägen. Es ist auch sinnvoll, mit den Studenten offen zu diskutieren und ihnen erklären, dass die Kriegereignisse im Rahmen des geschichtlichen Kontextes verstanden und interpretiert werden müssen. Aus diesem Grund ist die Projektion des negativen Klischees über das kriegssüchtige Deutschland auf das zeitgenössische Deutschland bzw. die gegenwärtige Generation von Deutschen prinzipiell falsch.

b) Algerische Studenten auch mit *anderen* Bildern der deutschen Geschichte tiefer vertraut machen, um ihre Wahrnehmungen um neue Facetten zu erweitern. Etwa mit dem kulturellen und wirtschaftlichen Beitrag von Deutschen in Algerien.

Fernsehen. Dieses ist der zweitwichtigste Faktor, der Deutschlandbilder beeinflusst. Aus den Interviews geht hervor, dass deutsche Fernsehsender ein breites Spektrum von Sendungen anbieten, die mit den Interessen der Studenten korrespondieren. Hingegen verweisen einige Gespräche darauf, dass das heimische mediale Angebot eher monothematisch ausgerichtet ist. Durch Filme mit einer Kriegsthematik wird das Bild des aggressiven Deutschen propagiert. Insofern ist es notwendig, dass heimische Sender den Zuschauern auch Einblicke in andere Kontexte Deutschlands (wirtschaftliche, kulturelle, gesellschaftliche) eröffnen. Diese Anforderung unterstreicht auch die Tatsache, dass die Studenten, die kein Deutsch verstehen oder sich für die deutsche Sprache nicht interessieren, durchaus auf mediale Inhalte heimischer und fremder Fernsehsender angewiesen sind. *Deutschunterricht.* Dieser ist insgesamt ein wichtiger Faktor bei der Etablierung von Bildern über Deutschland und seine Bewohner. Speziell bei den Deutschlernenden scheint er entscheidend zu sein, wenn es darum geht, Einstellungen und Wissen hinsichtlich Deutschlands und Deutschen zu gestalten. Sein Einfluss, der eher positiv erscheint, wird besonders auf der affektiven Ebene (Emotionen gegenüber Deutschland, emotionale Wahrnehmung von Deutschen) und der konativen Ebene (Reiseinteressen) der Einstellungen sichtbar. Trotzdem gibt es unter den Deutschlernenden auch eine Gruppe von Studenten, die den Deutschunterricht als eine Ursache für die Ausprägung von negativen Deutschlandbildern ansieht. Dabei halten die Befragten die folgenden Aspekte für ausschlaggebend:

1. Lehrende, die unzureichend engagiert sind. In Bezug auf die Entwicklung des Interesses an der deutschen Sprache und Kultur wirken solche Pädagogen (eher) demotivierend ein. Das Beispiel einer engagierten Lehrerin bestätigt, dass Studenten für das Kennenlernen der deutschen Kultur und Sprache positiv motiviert sind und ihre Deutschlandbilder individuell erfahren, wenn Deutschlehrende:

- den durch die Curricula festgelegten Kenntnishorizont erweitern;
- über die eigenen Erfahrungen und die eigene Wahrnehmung von der deutschen Kultur berichten;

- verschiedene Unterrichtsmaterialien (Fotos, Bilder, Filme etc.), -strategien und -methoden (Diskussion, Projektarbeit, Spiele etc.) und Unterrichtsformen (Gruppen- und Partnerarbeit, individuelle Arbeit) anwenden, um Deutschstunden möglichst kreativ und interessant zu gestalten.

2. Extrinsische Motivation. Nach den Ergebnissen der Interviews hat extrinsische Motivation negative Auswirkungen auf die Ausprägung von Deutschlandbildern. Und zwar erstens, wenn bei Deutschlernenden das Motiv „ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen“ stark ausgeprägt ist. Zweitens, wenn sich Studenten zur deutschen Sprache kein persönliches Verhältnis bilden bzw. sie als unästhetisch oder zu schwierig betrachten. Aus diesen Schlussfolgerungen ergibt sich unbedingt, dass das Fremdsprachenangebot an algerischen Schulen erweitert werden sollte und Studenten zum Deutschlernen nicht gezwungen werden sollten, sondern sich eigeninitiativ für dieses entscheiden. Darüber hinaus wurden in einigen Interviews folgende Anforderungen artikuliert:

a) Bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen über Deutschland und Deutsche sollte ein Einblick in verschiedene Kontexte (wirtschaftliche, kulturelle, geschichtliche) angeboten werden. Als erforderlich erscheint es, Studenten mit der Alltagskultur bzw. dem Lebensstil von deutschen Gleichaltrigen detaillierter vertraut zu machen.

b) Im Rahmen des Deutschunterrichts sollte es Möglichkeiten für Deutschlandaufenthalte geben. Der Vorteil solcher Veranstaltungen besteht darin, dass Begegnungen mit der fremden Kultur organisiert verlaufen und Studenten mit ihren Deutschland- und Deutschenwahrnehmungen bewusst auseinandersetzen können. Beispielsweise machen sich die Studenten in der Vorbereitungsphase mit den Kulturstandards bzw. den Gewohnheiten und Traditionen der fremden Kultur bekannt; in der Nachbereitungsphase reflektieren sie über ihre Eindrücke, Erlebnisse und Einstellungen dem fremden Land und seinen Bewohnern gegenüber.

Obwohl in der vorliegenden Studie die zentralen Aspekte der Wahrnehmungen von Deutschland und Deutschen als auch der Prozess ihrer Ausprägung vorgestellt wurde, wirft diese Arbeit noch einen ganzen Komplex von Fragen auf, die unbeantwortet bleiben und wissenschaftlich *ausführlich* geklärt werden sollten: Wie wird etwa der Einfluss von Lehrenden und Lehrwerken bei der Entwicklung von

Deutschlandbildern im Deutschunterricht sichtbar? Wie prägen sich Studenten mit Tendenz zum vorurteilbehafteten Denken ihre Deutschlandbilder? Können Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen bei Studenten, die Deutsch als Fremdsprache nicht eigeninitiativ lernen, im Prozess des Deutscherwerbs verändert werden? Wenn ja, wie zeigen sich derartige Modifizierungen?

2.3 Unterrichtsentwurf zum Thema Fremdbilder in Bezug auf Algerien

Im Folgenden wird versucht, eine Unterrichtseinheit bzw. ein Unterrichtsmodell zur Fremdwahrnehmung und Bewältigung von interkulturellen Situationen vorgeschlagen.

Um einen Überblick über die Lerneinheit zu gewähren, werden im Folgenden die zentralen Inhalte der Unterrichtseinheit dargelegt.

2.3.1 Didaktische Voraussetzungen

Die Unterrichtseinheit umfasst 4 Themenblöcke, die das interkulturelle Lernen bei den Studierenden ermöglicht:

Jeder der 4 Themenblöcke hat den zeitlichen Umfang von 3-4 Unterrichtslektionen. Dies entspricht einem Gesamtumfang von ca. 15 Lektionen. Zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz ist es sinnvoll, die Lerneinheit nicht in einer einzigen Woche durchzuführen, sondern auf eine längere Zeitspanne aufzuteilen. Somit könnte die Lerneinheit innerhalb von 1-2 Monaten durchgeführt werden. Bei der Reihenfolge der Behandlung der einzelnen Themenblöcke ist zu beachten, dass der erste Themenblock - aus inhaltlichen Gründen- eingehalten werden muss. Ansonsten spielt die Reihenfolge keine Rolle und ist der Lehrperson frei gestellt.

In einem Lehrerkommentar werden zu Beginn jedes Themenblocks die Hauptbotschaft sowie die Zielsetzungen verfasst. Anschließend wird tabellarisch ein grober Ablauf des Themenblocks aufgezeigt. Hierbei gibt es eine Aufteilung in verschiedene Teil-Aktivitäten, welche jedoch nicht als Gliederung in Unterrichtslektionen betrachtet werden dürfen.

Die Unterrichtseinheiten werden für alle Klassen bestimmt. Eine Unterrichtseinheit wird in der Regel innerhalb eines Monats, von der Klassenlehrperson durchgeführt. Während der Durchführungszeit notiert die Lehrperson wichtige Anmerkungen,

Erfahrungen sowie Verbesserungsmöglichkeiten zur Unterrichtseinheit. Diese werden zu einem späteren Zeitpunkt analysiert und dokumentiert.

2.3.2 Erstes Themenblock: Kultur und meine Identität

Schwerpunkt des Themenblocks:

- Finde deine persönliche Identität und erkenne die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu deinen Kommilitonen.

Zielsetzungen des Themenblocks:

- Die Lernenden können sich mit ihrer Identität auseinander setzen und erkennen ihre Gewohnheiten und persönlichen Merkmale.
- Die Lernenden erkennen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Mitmenschen.
- Die Lernenden verstehen den Begriff Kultur in Bezug auf ihre eigene Identität.

Lehrskizze

Lektion: 01	<i>Stufe A2</i>	Datum
Unterrichtsschwerpunkt Kultur und meine Identität		

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Material	Lehreraktivität
5 Min	- Vorentlastung des Themas -Vorwissen aktivieren	Fragen beantworten. sich zum Thema äußern.	UG	Laptop Beamer Bild	Fragen stellen
10Min	Wortschatz aufbauen, Schlüsselwörter vermitteln	Fragen des Lehrers beantworten	UG	Laptop Beamer Arbeitsblätter	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
15 Min	Sich zum Thema Kultur und meine Identität äußern	Meinung äußern	UG	Laptop Beamer Digitale Darstellung	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
5 Min	Detailliertes Verständnis	Lückentext ergänzen	PL	Arbeitsblatt Lückenübung	Bedienung vom Laptop

5 Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Smart board Software Laptop Beamer (Smart board)	Moderieren. Ergebnisse sichern
10Min.	Fragen beantworten können	Studenten beantworten	PL	Smartboard Software Laptop Beamer	Fragen stellen Erklären und schreiben
5 Min	Kultur durch Film Globalverständnis	Film ansehen	EA	Film Laptop , Beamer	Bedienung vom Laptop Film präsentieren
10Min.	Detailliertes Verständnis 2X hören	Lückentext ergänzen	EA	Arbeitsblatt Lückenübung	erklären ,helfen , Fragen beantworten
5Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Laptop Beamer (Smart board) Smart board Software	Ergebnisse sichern, erklären
10 Min	Diskussion über das Thema führen können	Studenten äußern sich zum Thema	UG	-----	moderieren
10Min	Informationen über Kultur in Dt. Sammeln	Studenten recherchieren im Internet	GA EA	Computer bzw. Computerlabor Internet	Bewertung erklären ,helfen , Fragen beantworten,.

Quelle: Eigene Darstellung

2.3.3 Zweites Themenblock: Lebensweisen in Deutschland

Zielsetzungen des Themenblocks:

- Die Lernenden sind fähig, sich mit den Lebensweisen in Deutschland auseinander zu setzen, um dadurch einen tieferen Einblick in den Lebensweisen in Deutschland zu erhalten.
- Die Lernenden können ihre Themenbereiche anhand verschiedener Medien selbstständig erkunden und erforschen.
- Die Lernenden sind fähig, ihre Erkenntnisse ihres Themenbereichs den Kommilitonen zu präsentieren.
- Die Lernenden entwickeln eine Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Lebensweisen in Deutschland.

- Die Lernenden erkennen Gemeinsamkeiten zwischen den Lebensweisen in Deutschland und erleben die Vielfalt als Bereicherung.

Lehrskizze

Lektion: 02	<i>Stufe A2</i>	Datum
Unterrichtsschwerpunkt Lebensweisen in Deutschland		

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Material	Lehreraktivität
5 Min	- Vorentlastung des Themas -Vorwissen aktivieren	Fragen beantworten. sich zum Thema äußern.	UG	Bild Laptop Beamer	Fragen stellen
10Min	Wortschatz aufbauen, Schlüsselwörter vermitteln	Fragen des Lehrers beantworten	UG	Laptop Beamer Arbeitsblätter	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
15 Min	Sich zum Thema Lebensweisen in Deutschland äußern	Meinung äußern	UG	Laptop Beamer Digitale Darstellung	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
5 Min	Detailliertes Verständnis	Lückentext ergänzen	PL	Arbeitsblatt Lückenübung	Bedienung vom Laptop
5 Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Smart board Software Laptop Beamer (Smart board)	Moderieren. Ergebnisse sichern
10Min.	Fragen beantworten können	Studenten beantworten	PL	Smartboard Software Laptop Beamer	Fragen stellen Erklären und schreiben
5 Min	Lebensweisen in Deutschland durch Film Globalverständnis	Film ansehen	EA	Film Laptop , Beamer	Bedienung vom Laptop Film präsentieren
10Min.	Detailliertes Verständnis 2X hören	Lückentext ergänzen	EA	Arbeitsblatt Lückenübung	erklären ,helfen , Fragen beantworten ,.
5Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Laptop Beamer (Smart board) Smart board Software	Ergebnisse sichern, erklären

10 Min	Diskussion über das Thema führen können	Studenten äußern sich zum Thema	UG	-----	moderieren
10Min	Informationen über Kultur in Dt. Sammeln	Studenten recherchieren im Internet	GA EA	Computer bzw. Computerlabor Internet	Bewertung erklären ,helfen , Fragen beantworten,.

Quelle: Eigene Darstellung

2.3.4 Drittes Themenblock: Esskultur in Deutschland

Zielsetzungen des Themenblocks:

- Die Lernenden sind fähig, sich mit verschiedenen Esskulturen in Deutschland auseinander zu setzen, um dadurch einen tieferen Einblick in der Esskultur in Deutschland zu erhalten.
- Die Lernenden können ihre Themenbereiche anhand verschiedener Medien selbstständig erkunden und erforschen.
- Die Lernenden sind fähig, ihre Erkenntnisse ihres Themenbereichs den Kommilitonen zu präsentieren.
- Die Lernenden entwickeln eine Akzeptanz und Toleranz gegenüber Esskultur in Deutschland.
- Die Lernenden erkennen Gemeinsamkeiten zwischen den Esskulturen in Deutschland und erleben die Vielfalt als Bereicherung.

Lehrskizze

Lektion: 03	<i>Stufe A2</i>	Datum
Unterrichtsschwerpunkt Esskultur in Deutschland		

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozial- form	Material	Lehreraktivität
5 Min	- Vorentlastung des Themas -Vorwissen aktivieren	Fragen beantworten. sich zum Thema äußern.	UG	Bild Laptop Beamer	Fragen stellen
10Min	Wortschatz aufbauen, Schlüsselwörter vermitteln	Fragen des Lehrers beantworten	UG	Laptop Beamer Arbeitsblätter	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
15 Min	Sich zum Thema Esskultur in Deutschland äußern	Meinung äußern	UG	Laptop Beamer Digitale Darstellung	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
5 Min	Detailliertes Verständnis	Lückentext ergänzen	PL	Arbeitsblatt Lückenübung	Bedienung vom Laptop
5 Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Smart board Software Laptop Beamer (Smart board)	Moderieren. Ergebnisse sichern
10Min.	Fragen beantworten können	Studenten beantworten	PL	Smartboard Software Laptop Beamer	Fragen stellen Erklären und schreiben
5 Min	Esskultur in Deutschland durch Film Globalverständnis	Film ansehen	EA	Film Laptop , Beamer	Bedienung vom Laptop Film präsentieren
10Min.	Detailliertes Verständnis 2X hören	Lückentext ergänzen	EA	Arbeitsblatt Lückenübung	erklären ,helfen , Fragen beantworten ,.
5Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Laptop Beamer (Smart board) Software	Ergebnisse sichern, erklären
10 Min	Diskussion über das Thema führen können	Studenten äußern sich zum Thema	UG	-----	moderieren
10Min	Informationen über Kultur in Dt. Sammeln	Studenten recherchieren im Internet	GA EA	Computer bzw.Computerlabor Internet	Bewertung erklären ,helfen , Fragen beantworten,.

Quelle: Eigene Darstellung

2.3.5 Viertes Themenblock: Freizeitgestaltung in Deutschland

Zielsetzungen des Themenblocks:

- Die Lernenden sind fähig, sich mit Freizeitgestaltung in Deutschland auseinander zu setzen, um dadurch einen tieferen Einblick in Freizeitgestaltung in Deutschland zu erhalten.
- Die Lernenden können ihre Themenbereiche anhand verschiedener Medien selbstständig erkunden und erforschen.
- Die Lernenden sind fähig, ihre Erkenntnisse ihres Themenbereichs den Kommilitonen zu präsentieren.
- Die Lernenden entwickeln eine Akzeptanz und Toleranz gegenüber Freizeitgestaltung in Deutschland.
- Die Lernenden erkennen Gemeinsamkeiten zwischen den Freizeitgestaltungen in Deutschland und erleben die Vielfalt als Bereicherung.

Lehrskizze

Lektion: 04	Stufe A2	Datum
Unterrichtsschwerpunkt Freizeitgestaltung in Deutschland		

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozial- form	Material	Lehreraktivität
5 Min	- Vorentlastung des Themas -Vorwissen aktivieren	Fragen beantworten. sich zum Thema äußern.	UG	Bild Laptop Beamer	Fragen stellen
10Min	Wortschatz aufbauen, Schlüsselwörter vermitteln	Fragen des Lehrers beantworten	UG	Laptop Beamer Arbeitsblätter	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
15 Min	Sich zum Thema Freizeitgestaltung in Deutschland äußern	Meinung äußern	UG	Laptop Beamer Digitale Darstellung	Bedienung vom Laptop Fragen stellen erklären u. schreiben
5 Min	Detailliertes Verständnis	Lückentext ergänzen	PL	Arbeitsblatt Lückenübung	Bedienung vom Laptop
5 Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Smart board Software Laptop Beamer	Moderieren. Ergebnisse sichern
10Min.	Fragen beantworten können	Studenten beantworten	PL	Smartboard Software Laptop Beamer	Fragen stellen Erklären und schreiben
5 Min	Freizeitgestaltung in Deutschland durch Film Globalverständnis	Film ansehen	EA	Film Laptop , Beamer	Bedienung vom Laptop Film präsentieren
10Min.	Detailliertes Verständnis 2X hören	Lückentext ergänzen	EA	Arbeitsblatt Lückenübung	erklären ,helfen , Fragen beantworten ,.
5Min	Auswertung	Studenten vergleichen und tragen Informationen vor	PL	Laptop Beamer (Smart board) Software	Ergebnisse sichern, erklären
10 Min	Diskussion über das Thema führen können	Studenten äußern sich zum Thema	UG	-----	moderieren
10Min	Informationen über Kultur in Dt. Sammeln	Studenten recherchieren im Internet	GA EA	Computer bzw.Computerl abor Internet	Bewertung erklären ,helfen , Fragen beantworten,.

Quelle: Eigene Darstellung

Aus den vorgelegten Tabellen kann man feststellen, dass die vorgeschlagene Unterrichtseinheit 4 Themenblöcke umfasst. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, das interkulturelle Lernen bei den Studierenden zu fördern.

Außerdem sollte man die Lerneinheit nicht in einer einzigen Woche durchzuführen, sondern auf einen längeren Zeitraum aufzuteilen, um die interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden zu fördern. Diese Lerneinheit sollte darüber hinaus in einem Zeitraum von 1-2 Wochen durchgeführt werden.

Zielsetzung jeder Lerneinheit sollte zu Beginn festgelegt werden. Ablauf und Gliederung des Themenblocks sollten ferner dargestellt werden.

Die Unterrichtseinheiten eignen sich für alle Klassen. Eine Unterrichtseinheit wird von dem Lehrenden durchgeführt. Die Lehrperson macht sich dabei Notizen bei der Durchführungszeit bedeutungsvolle Bemerkungen, Erkenntnisse sowie Verbesserungsmöglichkeiten zur Unterrichtseinheit.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Doktorarbeit befasste sich mit dem Fremdverstehen und mit der Fremdwahrnehmung bei algerischen Studenten.

Zielsetzung der vorliegenden Doktorarbeit war, das Thema Interkulturalität unter den Aspekten Fremdwahrnehmung, Fremdbilder und Stereotypen zu erforschen.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, die in der Einleitung aufgestellt wurde.

Aus dem theoretischen Teil haben sich folgende Ergebnisse ergeben:

Die Kultur eines Landes repräsentiert eine Reihe wahrscheinlicher Reaktionsmuster von Bürgern, die die gleiche mentale Programmierung besitzen. Jeder Mensch trägt seine Kultur in sich. Menschen, die in einer fremden Kultur aufgewachsen sind, orientieren sich an einem Normen- und Wertesystem. Diese Tatsache erschwert ein grundlegendes Verständnis eines Menschen aus einer fremden Kultur, da viele seiner Verhaltensweisen auf Unverständnis stoßen. Dennoch besteht bei vorhandener Bereitschaft durchaus die Möglichkeit, Missverständnissen vorzubeugen und generelles Unverständnis zu vermeiden. Es gibt drei Phasen für das Erlernen interkultureller Kommunikation: Erstens das Bewusstwerden. Dies setzt die Erkenntnis der eigenen Quellkultur und der damit verbundenen Prägung voraus. Der nächste Schritt liegt darin zu sehen, dass derjenige, der in einer anderen Kultur aufgewachsen ist, ebenso eine mentale Programmierung genossen hat, die mit der eigenen als gleichwertig anzusehen ist. Zweitens das Wissen. Will man eine Kultur verstehen, so muss man etwas über diese Kultur lernen. Man kann beispielsweise damit beginnen, sich Wissen über deren Symbole, Helden und Rituale anzueignen. Drittens die Fertigkeiten, die auf Bewusstwerden und Wissen aufbauen und die Praxis mit einschließen, Rituale zu praktizieren und Symbole zu verstehen. Dies ermöglicht das Zurechtfinden in einer fremden Kultur, da so der Einstieg in ihre Alltagskultur gegeben ist. In erster Linie ist entscheidend, dass man nicht alles Fremde vorschnell lernt mit seinem eigenen kleinen Wertesystem zu verurteilen, sondern sich wirklich auf das Neue einlässt. Wenn ausreichend Interesse, Offenheit und vor allem auch Respekt vor dem Anderen vorhanden ist, steht einer gelingenden interkulturellen Kommunikation nicht mehr viel im Weg.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zum Thema „Deutschlandbilder“ verweisen darauf, dass sich zumeist negative Wertungen auf die affektive Ebene und

positive Wertungen auf die Einstellungen der Studenten beziehen. Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund zusammenfassend einige Resultate angeführt: Die meistgenannten Assoziationen, die mehr als ein Viertel der Befragten mit dem Wort „Deutschland“ verknüpft“ fallen in die Kategorie „Zwei Weltkriege und Nationalsozialismus“. Bei den meisten Studenten hingegen etabliert sich Deutschland als ein progressives und technisch hoch entwickeltes Land das wohlhabend ist. Der größte Anteil der Befragten hat gegenüber Deutschland negative Emotionen. Der größte Anteil der Befragten möchte Deutschland zukünftig besuchen, um es besser kennen zu lernen. Mehr als ein Drittel der Studenten lieferte zu sechs von acht Wissensfragen über Deutschland korrekte Antworten. Die einflussreichsten Faktoren, die Deutschlandbilder bei den Befragten prägen“ sind Fernsehen und Rundfunk Zeitungen und Zeitschriften der Deutschunterricht sowie Bücher. Studenten haben ein stärkeres emotionales Verhältnis zu Deutschen und verfügen häufiger über positive Emotionen gegenüber Deutschland. Die vorliegenden Forschungsergebnisse verweisen auf eine mögliche Beeinflussung des Deutschunterrichts auf die Ausprägung von Deutschlandbildern. Dieses geschieht hauptsächlich auf den affektiven Einstellungen. Aufgrund dieser Feststellung wird angenommen, dass die Ausprägung von Deutschlandbildern bei Deutschlernenden ferner durch andere Faktoren (Lehrende“ Lehrwerke etc.) bestimmt werden könnte. Dabei erscheint die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen“ als einer der wichtigsten Aspekte.

Die Ergebnisse des durchgeführten Interviews haben Folgendes ergeben. Es geht um die zentralen Aspekte von Deutschlandbildern sowie zu den Faktoren, die diese beeinflussen: Die Befragten schreiben Deutschland folgende Klischees zu: Klischees über das hoch entwickelte‘ und ‚fortschrittliche‘ Deutschland. Diese sind die meist vorkommenden Klischees; sie sind für die Ausprägung von aktuellen Deutschlandbildern die wichtigsten. Ihre Entstehung und Entwicklung rekuriert auf die Fortschritte der deutschen Ökonomie nach dem Zweiten Weltkrieg und/oder auf die aktuelle wirtschaftliche Situation Deutschlands. Sie werden aufgrund des Vergleichs der deutschen Wirtschaft mit derjenigen in Algerien und in anderen europäischen Ländern gebildet. Dabei wird die Fortschrittlichkeit Deutschlands

durch Progressionen in mehreren Bereichen (Handel, Technik, Gesundheitswesen etc.) und einen hohen Lebensstandard manifestiert.

Klischee über das kriegssüchtige Deutschland. Dieses ist das zweithäufigste Klischee; es geht auf die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und den Nationalsozialismus zurück. In Bezug darauf, wie affektive Komponenten der Einstellungen (Emotionen) geprägt werden, erweist sich die Akzeptanz dieses Klischees als ein Kriterium. Insofern sind Befragte, die die deutsche militärische Vergangenheit als einen Schlüsselaspekt ansehen, gegenüber Deutschland und Deutschen (eher) negativ eingestellt. Dagegen verfügen Interviewte, die der historischen Perspektive keine so hohe Begeisterung zumessen, über positive Einstellungen. Klischees über das demokratische und nicht imperialistische Deutschland. Letztere werden durch das Auftreten Deutschlands in internationalen Organisationen sowie durch seine Distanzierung von imperialistischen Bemühungen bzw. Weltkonflikten demonstriert und Klischees über das schöne und große Deutschland. Diese beziehen sich auf die Naturschönheiten und die territoriale Fläche Deutschlands. Positive Stereotype: „klug“, „fortgeschritten“, „zielstrebig“, „Fähigkeit, sich durchzusetzen“, „selbstbewusst“, „präzise“, „aufrichtig“, „offen“, „nett“, „kommunikativ“, „angenehm“, „freundlich“, „gutherzig“, „gastfreundlich“, „hilfsbereit“, „sorgfältig“, „vorsichtig“, „sportbegabt“, „kultiviert“, „interessant“, „nicht puritanisch“, „nicht gleichgültig“, „lustig“, „amüsant“, „reich“, „technisch gut ausgestattet“, „sparsam“ und „ordnungsliebend“. negative Stereotype: „überheblich“, „eingebildet“, „unangenehm“, „unsympathisch“, „grob“, „aggressiv“, „arrogant“, „verschlossen“, „zurückhaltend“ und „verschwenderisch“.

Den meist vorkommenden Eigenschaften, die auf die deutsche Bevölkerung projiziert werden, gehören das positive Stereotyp des freundlichen, kommunikativen Deutschen und das negative Stereotyp des überheblichen Deutschen an. Diese gehen meistens auf das Auftreten von Deutschen in typischen Lebensrollen (z. B. der Deutsche als Urlauber oder der Deutsche als Berater) zurück.

Bezüglich der Zuschreibung von Stereotypen ist anzumerken, dass es unter den Interviewten eine spezifische Gruppe von Studenten gibt, die sich von derartigen Stereotypisierungen distanziert und gegenüber fremden Kulturen und Nationen nicht nur vorurteilsfrei, sondern auch offen eingestellt ist.

Drittens geht es um Reiseinteressen. Dabei profiliert sich Deutschland bei fast allen Interviewten als ein touristisch attraktives Land, das die Befragten zukünftig aus den folgenden Gründen besuchen möchten: Kennenlerngründe, d.h. Kennenlernen der deutschen Realien (Sehenswürdigkeiten, Denkmäler, Städte, Bundesländer) und der Alltagskultur; Erholungsgründe: Sporttreiben, Besuch von unterhaltsamen Veranstaltungen (Oktoberfest in München); Sprach- und Studiengründe: Erweiterung und Vertiefung von Deutschkenntnissen und Studium in Deutschland; Arbeitsgründe: Ferienjob oder langfristige Arbeit. Die Reiseinteressen werden durch die Tatsache bekräftigt, dass die meisten Studenten Deutschland bisher nicht persönlich besucht haben. Vielmehr haben sie Deutsche bei Begegnungen und Aufenthalten in Algerien oder im Ausland kontaktiert. Viertens handelt es sich um die Einflussfaktoren. In diesem Punkt prägen sich die meisten Befragten ihre Deutschlandbilder durch die Landeskunde, das Fernsehen und den Deutschunterricht aus. Als bedeutsam zeigt sich auch der Einfluss von Familie und eigenen Erfahrungen, die die Studenten durch den Kontakt mit Deutschen und/oder Deutschland gesammelt haben.

Aus dem dritten empirischen Kapitel hat sich Folgendes ergeben:

In diesem Kapitel wurde ein Modell zum Umgang mit Fremdwahrnehmung und Fremdverstehen bei algerischen Studenten vorgeschlagen. Es ging um eine Unterrichtseinheit, die 4 Themenblöcke umfasst, die das interkulturelle Lernen bei den Studierenden ermöglicht. Jeder der 4 Themenblöcke hat den zeitlichen Umfang von 3-4 Unterrichtslektionen. Dies entspricht einem Gesamtumfang von ca. 15 Lektionen. Zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz ist es sinnvoll, die Lerneinheit nicht in einer einzigen Woche durchzuführen, sondern auf eine längere Zeitspanne aufzuteilen. Somit könnte die Lerneinheit innerhalb von 1-2 Monaten durchgeführt werden. Bei der Reihenfolge der Behandlung der einzelnen Themenblöcke ist zu beachten, dass der erste Themenblock - aus inhaltlichen Gründen- eingehalten werden muss. Ansonsten spielt die Reihenfolge keine Rolle und ist der Lehrperson frei gestellt. In einem Lehrerkommentar sind zu Beginn jedes Themenblocks die Hauptbotschaft sowie die Zielsetzungen verfasst. Anschließend wird tabellarisch ein grober Ablauf des Themenblocks aufgezeigt. Hierbei gibt es

eine Aufteilung in verschiedene Teil-Aktivitäten, welche jedoch nicht als Gliederung in Unterrichtslektionen betrachtet werden dürfen. Die Unterrichtseinheiten werden für alle Klassen bestimmt. Eine Unterrichtseinheit wird in der Regel innerhalb eines Monats, von der Klassenlehrperson durchgeführt. Während der Durchführungszeit notiert die Lehrperson wichtige Anmerkungen, Erfahrungen sowie Verbesserungsmöglichkeiten zur Unterrichtseinheit. Diese werden zu einem späteren Zeitpunkt analysiert und dokumentiert.

Obwohl in der vorliegenden Studie die zentralen Aspekte der Wahrnehmungen von Deutschland und Deutschen als auch der Prozess ihrer Ausprägung vorgestellt wurde, wirft diese Arbeit noch einen ganzen Komplex von Fragen auf, die unbeantwortet bleiben und wissenschaftlich ausführlich geklärt werden sollten:

Wie wird etwa der Einfluss von Lehrenden und Lehrwerken bei der Entwicklung von Deutschlandbildern im Deutschunterricht sichtbar? Wie prägen sich Studenten mit Tendenz zum vorurteilbehafteten Denken ihre Deutschlandbilder? Können Einstellungen gegenüber Deutschland und Deutschen bei Studenten, die Deutsch als Fremdsprache nicht eigeninitiativ lernen, im Prozess des Deutscherwerbs verändert werden? Wenn ja, wie zeigen sich derartige Modifizierungen?

Literaturverzeichnis

Althaus, Hans-Joachim (2001): Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Halbband 2. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.

Altmayer, Claus (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 6 (3), 2002

Antweiler, Christoph (2002): Interkulturalität und Kosmopolitismus in Indonesien? Ethnische Grenzen und ethnienübergreifende Identität in Makassar. In: Anthropos 96: S. 433–474

Antweiler, Christoph (2003b): Anthropologie gewaltsamer Konflikte. Konfliktmotoren und Gewaltmotive. In: Entwicklungsethnologie 12, S. 26–73

Apfelthaler, Gerhard (1999): Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien, Köln, Aarau: Manz Verlag.

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein (1992): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.

Barna, LaRay M. (1985): „Stumbling Blocks in intercultural Communication“ from „Intercultural Communication – a reader“ edited by Larry A. Samover, ,

<http://www.fusiondesign.com/afs/web/final/stumblingblocks.html>

Bausinger, Hermann (1984): Auf dem Wege zu einem neuen, aktiven Heimatverständnis. In: Hans Georg Wehling (Hg.): Heimat heute. (Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg / Kohlhammer Tb: Bd. 1065) Stuttgart: Kohlhammer 1984, S. 11–27.

Bausinger, Hermann (1988): „Stereotypie und Wirklichkeit“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. S. 157-170.

Bechtel, Mark (2003) : Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem : eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr

Benattou, Rachida (2011): Der Fremdsprachenunterricht als Ort für interkulturelles Lernen. In: Revue LAROS. N. 07. S. 198-204

Benhabib, Seyla (1999) : Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main: Fischer – Taschenbuch - Verl.

Bergmann, Werner (2001): Was sind Vorurteile? In: Informationen zur politischen Bildung (Heft 271, 2. Quartal).
http://www.bpb.de/publikationen/6MVHPR,0,0,Was_sind_Vorurteile.html (Aufruf: Oktober 2014).

Bischof, M., & Borchard, B. (1987). Kontrastive Landeskunde. Ein Konzept für bi- und trinationale Seminare. München: Goethe-Institut, Referat 52 (Externe Fortbildung).

Bohnet, Michael (2002): The possibility of integrating the issues of culture more

firmly in German Development Cooperation, German Foundation for International Development, International Policy Dialogue: Development of Cultures – Cultures of Development, Issue Note, Plenary Session III: What are the consequences of development policy?

Bolten, Jürgen (2001) : Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: LZT Bogner, Alexander

Bolten, Jürgen (2001): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: Alois Clemont et al. (Hg.): Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen. München: Vahlen, S. 909–926

Bouri, Zine-Eddine (2007): Zur Problematik der Fachübersetzung deutscher Fachtexte ins Arabische bei algerischen Übersetzungsstudierenden. Dissertation verteidigt in Oran 2007.

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 65-83.

Breidenbach, Joana und Pál Nyíri (2004): Kulturelle Kompetenz im Wochenendseminar? In: Armin Triebel (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin: SSIP, S. 22–29.

Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, 101-112.

Christ, Herbert (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Bredella, Lothar &

Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 290-311.

Deardorff, Darla K. (2004): In Search of Intercultural Competence. NAFSA News, Internationalization, Spring 2004:13–15.
http://www.nafsa.org/File/in_search_of_intercultural.pdf (Aufruf: 9.1.2015).

Dettmar, Erika (1989): Rassismus, Vorurteile und Kommunikation: Afrikanisch-europäische Begegnung in Hamburg. Dissertation, Universität Hamburg. Berlin, Hamburg: Reimer Verlag.

Dypedahl, Magne (2001): „Cultural Barriers in Industry and the Public Sector in Ostfold“ aus Jutta Eschenbach (Hrsg.) „Über Grenzen gehen – Kommunikation zwischen Kulturen und Unternehmen“ Hosskolen; Ostfold, Rapport, Halden, Norway

Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? eine Einführung. 2. Aufl. - München: Beck

El Korso, Kamal (1989): Das Araberbild in der BRD Presse in : DAAD Materialien, 1989

El Korso, Kamal (1998): Kultur in Algerien, nicht nur oder kaum noch, hg. V, Donata Kinzelbach Verlag. Mainz

El Korso, Kamal (1998): L'Algérie et la presse allemande und vue ou und image. Imago N 1, 1998

El Korso, Kamal (1999): Le capital culturel dans la communication interculturelle vers une vie durable, Imago n 9, 1999

El Korso, Kamal (2000): Worum geht es beim interkulturellen Lernen? Erfahrungen und Perspektiven, in: Literatur im interkulturellen Dialog, Festschrift zum 60. Geburtstag von H.C. Graf von Nayhauss, hg. M Durzak und B. Laudenberg, Verlag

Peter Lang Bern Berlin, Frankfurt a. Main, New York, Oxford, Wien

El Korso, Kamal (2000): Wahrnehmungsperspektive interkulturell betrachtet, in: Kanon und Text in Interkulturellen Perspektiven: andere Texte anders lesen, hg. ; M. Auer und U. Müller, Verlag H.D. Heiz, Akademischer Verlag Stuttgart

El Korso, Kamal (2001): Kultur, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Imago N 4, 2001

El Korso, Kamal (2003): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Germanistik, Erfahrungen und Überraschungen, in : Germanistiktreffen Deutschland- Arabische Länder, Iran DAAD, Bonn

Elwert, Georg (1996): Kulturbegriffe und Entwicklungspolitik. Über soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung. In: ders. und Wolfgang Rudolph (Hg.): Kulturen und Innovationen. Festschrift für Wolfgang Rudolph. Berlin, S. 51–87.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge (KMI Working paper Nr. 7) Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Faschingeder, Gerald (2001) : Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel / Wien : Südwind

Fausser, Markus (2003): Einführung in die Kulturwissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft

Freire, Paulo (1973) : Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Gärtner, Susanne (2007): Interkulturelles Lernen in multikulturellen Klassen. Klagenfurt, Alpen-Adria-Univ., Diplomarbeit

Gerhardt, Heinz - Peter (2005) : Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer Ansatz. In: Dabisch, Joachim (Hrsg.) (2005) : Zur Anthropologie der Hoffnung: die Aktualität Paulo Freires. Oldenburg: Verl. Dialogische Erziehung (Freire Jahrbuch; 7)

Giesen, Bernhard (1999): Kollektive Identität. Die Intellektuellen und die Nation 2, Frankfurt a. M.

Goffman, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. München: Piper.

Götz, Klaus (2003): Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training. München - Mering: Rainer

Gramsci, Antonio (1967): Philosophie der Praxis. Frankfurt a. M.: Fischer.

Griese, Hartmut (2007): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In : ZEP 4/2006. Schwerpunkt: Transkulturalität. Verantwortlich: Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug. S. 19-23

Gürses, Hakan (2003) : Krieg, Dialog und Macht – oder wie Vernunft und Lebensmittel zu Waffen werden. In: Czollek, Leah [Hrsg.] (2003) : Verständigung in finsternen Zeiten - interkulturelle Dialoge statt "Clash of Civilizations". Köln : PapyRossa - Verl. (PapyRossa Hochschulschriften ; 48) S. 196 – 211

Hall Edward T. (1983): The dance of life. The other dimension of time. Garden City, New York: Doubleday.

Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H. / Winter, Rainer (Hg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung.

Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hampden-Turner, Charles and Trompenaars, Fons (1997): *Mastering the Infinite Game*. Oxford: Capstone.

Hannerz, Ulf (1996): *Transnational Connections, Culture, People Places*. London, New York: Routledge.

Hansen, Klaus P. (2000): *Interkulturalität: Eine Gewinn- und Verlustrechnung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 289-306.

Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

Hofstede, Geert (1980): *Culture's consequences. International differences in workrelated values*. Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, Geert (1993) : *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen - Organisationen - Management*. Wiesbaden: Gabler
Hofstede, Geert (2001) : *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, 2. Aufl. , München

Hofstede, Geert (1997): *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hu, Adelheid (1999): *Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2, 277-303.

Hüsken, Thomas (2003): *Der Stamm der Experten. Chancen und Probleme der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Managements in der*

deutschen staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. Sozialanthropologische Arbeitspapiere 97. <http://web.fu-berlin.de/ethnologie/saap/saap97.pdf> (Aufruf: Okt. 2014).

IKO - Interkulturelle Kompetenz Online (2004): Stichworte zum Interkulturellen Lernen. Idee und Konzept: interculture.de / FG IWK Uni Jena/ Jürgen Bolten. http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/ (Aufruf: Oktober 2014).

Kaikkonen, Pauli (1991), Erlebte Kultur- und Landeskunde. Kangasala: ohne Verlag.

Keller, Jost (2003): Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. In: Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/ausblick/kult_gedaechtnis.htm (Aufruf: Nov. 2012).

Kramersch, Claire (1998), The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998), Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1631.

Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6, 16-20.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 25, 5, 523-544.

Laatsch (2002): Under deconstruction. In: Incipito 5, 2002. <http://left-action.de/incipito/text/86.htm> (Aufruf: Dez. 2004).

Lang, Hartmut (1999): Stichwort: Kultur. In: Neues Wörterbuch der Völkerkunde. Berlin: Reimer, S. 220

Leenen, W. R. (2001): Interkulturelles Training. Anmerkungen zur Entstehung, Typologie und Methodik. Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. f. Z. N.-W. Landeszentrum, S. 9–24.

Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin & Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998), Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 7-33.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart: Metzler, 2003, S. 307–328.

Maijala, Minna (2004): Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder. Frankfurt am Main: Lang.

Mayer, Claude-Hélène (2004): Südafrikanische Kulturstandards in deutsch-afrikanischen Wirtschaftsinteraktionen. In: Sietar Journal. Fokus Afrika (2)2004, S. 22–25; <http://www.interkulturelle-mediation.de/download/Sietar04.pdf> (Aufruf: Dez. 2004).

Mead, George Herbert (1998) : Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Miller, Daniel (1998): A Theory of Shopping. Cambridge: Polity Press.

Müller, Stefan und Gelbrich, Katja (2001): Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte. Status Quo und Perspektiven der Forschung. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 53 (Mai), S. 246–

271.

Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In Gerhard Neuner unter Mitarbeit von Monika Asche (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation (S. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

Novy, Andreas (2003) : Otro mundo es posible / Andreas Novy. Trad. de Jaime Mühlrad .

Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 6, 4-15.

Popp , Friedrich (2004) : Anmerkungen zur „Interkulturellen Kompetenz" In: Jehle, Bernhard/ Kammerer, Bernd/ Unbehaun, Horst(Hrsg.) (2004) : Migration – Integration - Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Emwe - Verlag Nürnberg, S. 47 - 79

Randeria, Shalini (1999): Geteilte Geschichte und verwobene Moderne, in: Sozialanthropologisches Arbeitspapier Nr. 83, Berlin

Reckwitz, Andreas (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. Berliner Journal für Soziologie 2: S. 179–200.

Röbke, Thomas und Bernd Wagner (Hg.) (2002): Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03: Interkultur.

Rösch, Olga (2004): Neue Identität Polens. In: Armin Triebel (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin: SSIP, S. 56–62

Rösler Dietmar & O'Sullivan, Emer (1999): Stereotype im „Rückwärtsgang“: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 312321.

Schaal, Bernd (1999): Willentliche Kontrolle stereotypen Denkens: Intentionseffekte auf die Aktivierung von Stereotypen. Konstanz: 1999 (= Univ. Konstanz, Diss., 1997). [<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/262> ; 13.12.2004]

Schiffauer, Werner (1999): Verhandelbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms: die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau, 27.4.1999, Nr. 97, Forum Humanwissenschaften 18.

Schinschke, A. (1995): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In Bredella, Christ (Hrsg.), Didaktik des Fremdverstehens (S. 36-50). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schulz von Thun, Friedemann (2006) : Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, Dagmar/ Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) (2006) : Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 9 – 27

Steinmann, Siegfried (1992): „Vorurteil? Ja bitte! Plädoyer für den redlichen Umgang mit Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht“. In: Zielsprache Deutsch 4/1992, 217224.

Tenning, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von „interkulturellen Kompetenz“. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 65-83.

Thimme, Chr. (1995): Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. Deutsch als Fremdsprache 3, 131-137.

Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Ders. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. 1996, S. 107–135.

Thomas, Alexander (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, IMIS Beiträge, Heft 10/99, 91–190.

Trautmann, Matthias/ Altrichter, Herbert/ Wischer, Beate/ Sommerauer, Sonja/ Doppler, Birgit (2009) : Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In : Specht, Werner (Hrsg.) (2009) : Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz : Leykam ; S. 341 – 360

Triebel, Armin (2004): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. Neun Thesen. In: Ders. (Hg.): Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben. SSIP-Mitteilungen Sonderheft 2003. Berlin:

SSIP, S. 76–81.

Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993), Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. Info DaF 20, 5, 514-523.

Weiss, Dieter (2001): Kultur und Entwicklung. Entwicklung ist, was geschieht, wenn Kreativität sich entfalten kann. In: Reinold E. Thiel (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Informationszentrum Entwicklungspolitik (IZEP). Bonn: DSE/IZEP 2. Aufl. 2001, S. 366–378. <http://www.inwent.org/imperia/md/content/bereich3-intranet/3-04-internet-publik/th-10-weiss.pdf> (Aufruf: Dez. 2014).

Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1, 2001: Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dwelsch.htm (Aufruf: Nov 2014).

Wenzel, Angelika (1978): Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen. München.

Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Wierlacher, Alois (2001): Architektur interkultureller Germanistik. München.

Wille, Christian (2003): Begriffsglossar. http://www.christian-wille.de/inhalte/ik/glossar_index.htm. Aufruf: Nov. 2014.

Wimmer, Franz (2003) : Kultur als umkämpftes Terrain. Wien : Promedia Verlag & Südwind. S. 9 – 32

Zülch, Martin (2004): McWorld oder Multikulti. Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung. In: Günther Vedder (Hg.): Diversity Management und Interkulturalität. Mering: Rainer Hampp, S. 3–78.

A graphic of a scroll with a black outline and rounded corners. The scroll is partially unrolled, with a grey circular element at the top right corner and a grey semi-circle at the top left corner. The word "ANHANG" is written in a large, bold, black, serif font across the center of the scroll.

ANHANG

Charakteristik der Interviewten

Vorname	Geschlecht		Studienjahr				
	männlich	weiblich	L1	L2	L3	M1	M2
Abdelkader R	X				X		
Abdelrahim B	X						X
Adila G		X				X	
Ahmed K	X					X	
Diamel J.	X				X		
Diamila B		X			X		
Fairouz Z		X			X		
Farah B.		X					X
Farida B		X					X
Fatiha B.		X				X	
Fatima B		X				X	
Fatima R		X				X	
Fatima S		X				X	
Feriel B.		X				X	
Habib B	X					X	
Hassane D	X					X	
Houria B		X				X	
Karim T	X						X
Karima B		X					X
Khadidia D		X					X
Mohamed B	X				X		
Mohamed T	X			X			
Nadira F		X		X			
Naouel B		X			X		
Noureddine B	X			X			
Rabah R.	X			X			
Rania S		X			X		
Raouf T	X						X
Redha B	X						X
Said A	X						X
Samir B	X						X
Sara M		X					X
Siham L		X			X		
Sofiane B	X				X		
Zina F		X			X		
Zineb T		X				X	
Zoubida F		X				X	

Fragebogen

Name:.....

Alter:.....

Geburtsort

Geschlecht:.....

Ich lerne Deutsch seitJahren

Haben Sie schon persönlich Deutschland besucht?

ja, regelmäßigja, gelegentlich.....nein.....

1. Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort „Deutschland“ hören?

.....

.....

.....

.....

2. Inwieweit Sind Sie mit folgenden vorgegebenen klischeehaften Aussagen über Deutschland einverstanden .

stimmt nicht	stimmt wenig	stimmt teils/teilweise	stimmt überwiegend	stimmt völlig
1	2	3	4	5

Deutschland in der heutigen Zeit ...	1	2	3	4	5
a) ist demokratisch					
b) ist fortschrittlich					
c) ist friedliebend					
d) ist technisch hoch entwickelt					
e) ist wohlhabend					
f) hat einen großen Unterschied zwischen Armen und Reichen					
g) will die Welt beherrschen					
h) ist kriegssüchtig					

3. Unten sind 12 Paare aufgeführt, die spezifische Eigenschaften und ihr Gegenteil (z. B. heiter – traurig) umschreiben. Kreuzen Sie bitte die passende Zahl (von 1 bis 3) bei einer Eigenschaft (aus dem Paar) an, die Sie als typisch für die deutsche Bevölkerung erachten. Die Zahlen zeigen an, in welchem Maße die Eigenschaften auf Deutsche zutreffen:

1 : ein bisschen 2: weniger stark 3: besonders stark.

Wenn Sie meinen, dass Deutsche keine von den aufgeführten Eigenschaften haben, kreuzen Sie die Zahl 0 an.

freundlich 3 2 1	0	unfreundlich 1 2 3
lustig 3 2 1	0	traurig 1 2 3
mutig 3 2 1	0	feige 1 2 3
höflich 3 2 1	0	unhöflich 1 2 3
leise 3 2 1	0	lärmend 1 2 3
aufgeschlossen 3 2 1	0	verschlossen 1 2 3
fleißig 3 2 1	0	Faul 1 2 3
warmherzig 3 2 1	0	Kühl 1 2 3
genau 3 2 1	0	ungenau 1 2 3
zuverlässig 3 2 1	0	unzuverlässig 1 2 3
selbstbewusst 3 2 1	0	nicht selbstbewusst 1 2 3
friedlich 3 2 1	0	aggressiv 1 2 3

4. Einmal allgemein gefragt: Mögen Sie eigentlich Deutsche oder mögen Sie sie nicht besonders? Kreuzen Sie die passende Antwort an.

stimmt nicht	♦	stimmt wenig	♦	teils/teilweise	♦	überwiegend	♦	völlig
1		2		3		4		5

Ich mag Deutsche 1 2 3 4 5

5. Es gibt viele europäische Länder. Ich möchte von Ihnen wissen, wie Sie einige dieser Länder einschätzen. Daher geben Sie den verschiedenen Ländern in der unten stehenden Tabelle Punkte von 0 bis 10. Wenn Sie etwa ein bestimmtes Land mögen, dann geben Sie bitte eine Punktzahl zwischen 6 und 10.

Land	Punktzahl	weiß nicht
Belgien		
England		
Finnland		
Frankreich		
Griechenland		
Dänemark		
Deutschland		
Irland		
Italien		
Luxemburg		
Niederlande		
Österreich		
Polen		
Portugal		
Slowakei		
Spanien		
Schweden		
Tschechien		
Ungarn		

6. Welche Reiseinteressen haben Sie, falls Sie einen möglichen Deutschlandbesuch vorhaben?

.....
.....
.....

7. Allgemeinwissen über Deutschland. Wie viele Einwohner hat Deutschland?

- 7.1) 80 Millionen 2) 85 Millionen 3) 90 Millionen

7.2.	Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland?		
	1) Bonn	2) Berlin	3) München
7.3.	Wie viele Nachbarländer hat Deutschland?		
	1) 7	2) 8	3) 9
7.4.	Wie heißt die aktuelle Währungseinheit in Deutschland?		
	1) Mark	2) Dollar	3) Euro

7.5. Wie heißt der aktuelle Bundeskanzler in Deutschland?

- 1) Helmut Kohl 2) Gerhard Schröder 3) Angela Merkel

7.6. Wie groß ist der Prozentsatz der Arbeitslosigkeit in Deutschland?

- 1) 8 2) 11 3) 14

7.7. Wie hat die Republik in den Jahren 1919 bis 1933 geheißen?

- 1) Bundesrepublik 2) Deutsche Demokratische Republik 3) Weimarer Republik

7.8. In welchem Jahr wurde Deutschland vereinigt?

- 1) 1990 **D** 2) 1991 **D** 3) 1992 **D**

8. Füllen Sie die passende Antwort aus: Mein Deutschlandbild und mein Verhältnis zu Deutschland haben verschiedene Faktoren folgendermaßen ausgebildet und beeinflusst:

gar nicht ♦ wenig ♦ teils/teilweise ♦ überwiegend ♦ völlig
1 2 3 4 5

Faktor	1	2	3	4	5
Fernsehen und Rundfunk					
Internet					
Bücher					
Zeitungen und Zeitschriften					
Eltern					
Freunde und Bekannte					
Großeltern/andere Familienmitglieder					
Erfahrungen in den Ferien					
Geschichtsunterricht					
Deutschunterricht					
Geografieunterricht					
regelmäßiger Kontakt mit Deutschen					
Jugendorganisationen					
politische Parteien					
Sonstiges					

9. Warum lernen Sie Deutsch? Ordnen Sie jeder der folgenden Antworten die entsprechende Zahl (1 bis 5) zu.

gar nicht ♦ wenig ♦ teils/teilweise ♦ überwiegend ♦ völlig
1 2 3 4 5

Ich lerne Deutsch, denn ...	1	2	3	4	5
... Deutsch gefällt mir und macht mir Spaß					
...ich will die deutsche Kultur näher kennen lernen					
...ich will Bücher auf Deutsch lesen und sie verstehen					
...ich will deutsches Fernsehen anschauen					
...ich will deutsche Lieder hören und verstehen					
...ich will Deutschland besuchen					
...ich will in Zukunft in Deutschland studieren					
...ich habe mit Deutsch bessere Chancen, eine meiner Bildung entsprechende Arbeit zu finden					
...ich kenne Personen aus Deutschland					
...ich hatte keine andere Wahl und musste Deutsch als Fremdsprache lernen					
...das war der Wunsch meiner Eltern					
...Sonstiges					

Vielen Dank!