



Researcher: Social Science Studies



(2020) Cilt 8 / Sayı 2, s. 99-123

Geliş Tarihi: 14.05.2020 Kabul Tarihi: 14.06.2020 Online Yayın Tarihi: 29.06.2020

Der Beziehungsstrang zwischen der transkulturellen Kompetenz und Stereotypenbildung im Fremdsprachenunterricht¹

Çiğdem KIRCA ², Birkan KARGI ³

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es den Beziehungsstrang zwischen der transkulturellen Kompetenz und Stereotypenbildung im Fremdsprachenunterricht darzustellen. In einer Untersuchungsreihe sollte durch den Einsatz des visuellen Lesens die Bedeutungsverschiebung von Stereotypen nachgewiesen werden, um deren Wichtigkeit für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz zu verdeutlichen. Stereotypen sind im kognitiven System festsitzende Bilder und ihre Aufhebung oder das neue Konnotieren gestaltet sich recht schwierig. Im Fremdsprachenunterricht können kulturelle Leerstellen, die aufgrund Stereotypen entstanden sind, die Sprachhandlung hindern. Die richtige Einordnung von kulturabhängigen Selbstbildern, Fremdbildern, und Metabildern spielt aus diesem Grund eine wichtige Rolle, denn erst dadurch können kulturelle Missverständnisse gehindert werden. In einer achtwöchigen Untersuchungsreihe im Studienjahr 2017/2018 SS an der Ondokuz Mayıs Universität wurde zur Stereotypenerhebung das Merkmallistenverfahren durchgeführt. Die Beziehung zwischen den Komponenten visuelles Lesen, transkulturelle Kompetenz und Stereotypen bildeten den Untersuchungsrahmen. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass durch eine transkulturelle Kompetenz in Verbindung mit dem visuellen Lesen eine Stereotypenverschiebung möglich ist. Kulturelle Leerstellen und Missverständnisse können somit gefüllt und behoben werden.

Schlüsselwörter: Stereotypen, transkulturelle Kompetenz, Fremdsprachenunterricht

The Relationship Between Transcultural Competence and Stereotyping in Foreign Language Teaching

Abstract

The aim of the study was to show the relationship between transcultural competence and stereotyping in foreign language teaching. In a series of studies, the use of visual reading was to demonstrate the shift in meaning of stereotypes in order to clarify their importance for the development of transcultural competence. Stereotypes are fixed images in the cognitive system and their cancellation or new connotation is very difficult. In language teaching, cultural voids that have arisen due to stereotypes can hinder language action. For this reason, the correct classification of culture-dependent self-images, external images, and meta-images plays an important role, because this is the only way to prevent cultural misunderstandings. In an eight-week series of studies in the academic year 2017/2018 SS at Ondokuz Mayıs University, the feature list procedure was carried out to ascertain the

¹ Bu makale "Almanca yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yordam gelişimi bağlamında görsel okumanın önemi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, cigdemugursalkirca@gmail.com ORCID: 0000-0001-7397-2028

³ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, birkankargi@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3242-3385

stereotypes. The relationship between the components of visual reading, transcultural competence and stereotypes formed the framework for the study. The empirical study has shown that a transcultural competence in connection with visual reading can change the stereotype. Cultural gaps and misunderstandings can thus be filled and resolved.

Keywords: Stereotypes, transcultural competence, foreign language teaching

EINLEITUNG

Sprachen dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sie sind lebendig und in die Kultur verankert. Die Förderung eines transkulturellen Lernens sollte Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, denn das Sprachlernen bedeutet ein in Kontakt treten mit einer fremden Kulturwelt. Jede Kultur besitzt für sich merkmalspezifische Dimensionen. Diese können sich teilweise kulturübergreifend überschneiden, aber auch voneinander differenzieren. Der Grad der Überschneidung bzw. Differenzierung zweier Kulturen bestimmt die Menge an kulturellen Missverständnissen, denn je unterschiedlicher die merkmalspezifischen Dimensionen sind, umso schwieriger gestaltet es sich bei der Entwicklung eines Verständnisses für ihren Gehalt. Andererseits je ähnlicher sie sind, umso einfacher ist es, ihren Gehalt zu verstehen, weil es mit dem bekannten Wissen aus der eigenen Kulturdimension verknüpft werden kann. Die konstruierten Bilder in unseren Köpfen werden unter dem Begriff Stereotyp zusammengefasst, die als grobe kognitive Schemata zur Erfassung der sozialen Realität dienen, indem sie die komplexe Welt überschaubar und handbar machen (Doyé, 1993). Die schablonenhafte Vorgehensweise in Form der Verallgemeinerung von Wahrnehmungsmustern kann jedoch ein verzerrtes Bild der Realität geben. In der Literatur werden die Stereotypen in die Kategorien Auto-, Hetero-, und Metastereotypen unterteilt, in die Selbst-, Fremd-, und Metabilder eingeordnet werden können (Aifan, 1997). Während Autostereotypen Vorstellungen über die eigene Kultur beschreiben, bezeichnen Heterostereotypen Werturteile über eine fremde Kulturgemeinschaft. Metabilder wiederum sind Annahmen darüber, was Individuen einer Kulturgemeinschaft über die eigene Kulturgemeinschaft denkt. Stereotypen haben einen Sitz im Leben, weil sie als Orientierungsmuster dienen. Sie werden als innere Weltbilder im kognitiven System projiziert. Mit der transkulturellen Kompetenz lassen sich ihre Bedeutungen aufdecken und somit sind sie eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht, weil kulturelle Leerstellen, die die Sprachhandlung hindern, gefüllt werden können. Ein wichtiges Ziel des transkulturellen Lernens ist das kulturelle deklarative Wissen in eine kulturelle prozedurale Fertigkeit umzuformen. Hierzu ist es nötig, dass Stereotypen „beseitigt werden, aber auch bewahrt und auf eine höhere Stufe gehoben werden. Diese höhere Stufe ist dann erreicht, wenn ihnen mehr Komplexität zugeführt, wenn sie relativiert und erklärt werden.“ (Bausinger, 1988, S. 168f.). Eine weitere Aufgabe des transkulturellen Lernens ist somit nicht in erster Linie Stereotypen zu beseitigen, sondern vielmehr hinter dem kulturellen Erfahrungshorizont der Ausgangskultur sie zu verstehen. Dabei soll ein Sinn in eigenem kulturellem Kontext nicht erzwungen werden, vielmehr ist es wichtig sie als das Andere zu akzeptieren und nicht weiter zu bewerten. Vergleiche zwischen der eigenen und fremden Kultur bieten die Möglichkeit Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden. Während

Gemeinsamkeiten eine positive Wirkung auf den Lernprozess haben, werden Unterschiede oftmals negativ konnotiert. Die Aufgabe des transkulturellen Lernens besteht darin, die Gemeinsamkeit, Unterschiede zu haben, als eine Bereicherung zu sehen.

Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität

Wenn der Spracherwerb sich im Rahmen sozialer Prozesse verwirklicht, dann darf Kultur nicht außer Acht gelassen werden. Für den Fremdspracherwerb haben kulturelle Einflüsse aus diesem Grund eine zweifache Bedeutung, denn hier treffen zwei Kulturen aufeinander. Die Ausgangskultur trifft auf die Zielkultur und sie können sich zum einen gegenseitig ergänzen, aber auch zum anderen sich drastisch voneinander abgrenzen. Diese konträre Beziehung der Kulturen zueinander hat sowohl negative als auch positive Folgen für den Fremdsprachenunterricht. Je vertrauter das Fremde einem ist, umso schneller können Hemmungen überwunden werden. Werden in der Zielkultur Gemeinsamkeiten gefunden, so fördert es den Lernprozess und umgekehrt stören kulturelle Unterschiede wiederum den Lernprozess. „Je eher der Lerner bereit ist, sich zu akkulturieren, desto eher erwirbt er auch die entsprechende Sprache. Beeinflusst wird diese Bereitschaft durch bestehende Dominanzverhältnisse zwischen den Sprachgruppen und der Einstellung des Sprechers gegenüber den Sprachen“ (Bickes & Pauli 2009, S. 100). Hierbei ist es wichtig, dass das Individuum sich allmählich in der fremden Kultur auskennt und sich anpasst ohne jedoch die eigene Identität zu verlieren (Surkamp, 2010). Sprache und Kultur stehen in einer komplementären Beziehung zueinander. Sie entwickeln sich gemeinsam im Laufe der Sozialisation und prägen das menschliche Sein. Aufgrund dieser vorherrschenden komplementären Beziehung, ermöglicht der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache den Einblick in weitere kulturelle Dimensionen, die zunächst dem Menschen unscheinbar sind. Diese Einblicke beeinflussen zum einen die Interpretationskompetenz und zum anderen den Verstehensprozess. Dies spiegelt sich in Form von variierenden Bedeutungszuweisungen wider. Je mehr Sprachen ein Mensch beherrscht, umso vielfältiger und reichhaltiger ist seine Interpretationskompetenz. Die Interpretation verwirklicht sich durch den Transfer von bereits erworbenem kulturellem Wissen einer Sprachgemeinschaft in die andere bzw. fremde Sprachgemeinschaft. Es werden Rückschlüsse gezogen, in dem Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den kulturellen Dimensionen gesucht werden. Hierzu wird eine transkulturelle Kompetenz benötigt, die durch den Transfer den Verstehensprozess einleitet. Allerdings können auch hierbei mögliche kulturelle Missverständnisse zum Vorschein treten, d.h. aufgrund falschen Transfers von kulturellem geprägtem Hintergrundwissen können Bedeutungsverschiebungen von kulturellen Inhalten entstehen. In der Literatur werden sie unter dem Begriff Stereotype zusammengefasst, welche die Entwicklung von möglichen Vorurteilen bzw. Urteilen beschreibt.

Nach Lüsebrink (2005) werden drei grundlegende Kulturbegriffe unterschieden und zwar der intellektuell-ästhetische Kulturbegriff, der materielle Kulturbegriff und der anthropologische Kulturbegriff. Demzufolge umfasst der intellektuell-ästhetische Kulturbegriff die Bildungs- und Elitenkultur, die durch die Werke wichtiger

Schriftsteller, Künstler und Komponisten repräsentiert werden und wie sich bereits aus der Begriffsbestimmung entnehmen lässt steht im Fokus des materiellen Kulturbegriffs die Gesamtheit der Gegenstände, die mit Menschenkraft entwickelt oder erzeugt werden. Der anthropologische Kulturbegriff hingegen beschäftigt sich mit den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern einer Gesellschaft. Kultur ist „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“ (Hofstede, 1993, S. 19). Aufgrund der menschlichen Natur, sowie die individualspezifische Persönlichkeit und aufgrund der erlernten, erfahrbaren Kultur wird die mentale Programmierung des Menschen, d.h. durch Werte, Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen geprägt (Hofstede, 1993). Die Kulturzwiebel, die von Hofstede konzipiert wurde, verdeutlicht die Tiefenebenen der Kultur, indem sie kulturelle Unterschiede zwischen Kulturen anhand Werte, Rituale, Helden und Symbolen festmacht. Wie bei einer Zwiebel lässt sich auch die Kultur in Schichten aufteilen. Die Einsicht in die einzelnen Schichten jedoch verläuft graduell von einfach nach schwer. Während die äußerste Schicht leicht erkennbar ist und die jeweilige Bedeutungszuweisung einfach verläuft, ist es schwer in den Kern der Zwiebel zu gelangen und den Bedeutungsgehalt der sich dort befindenden Dinge zu verstehen. Erst wenn Kulturunterschiede bewusst behandelt werden, ist es möglich die vielleicht unbewusst entstandenen Barrieren aufzuheben. Werden sie unter den Teppich gekehrt, dann ist auch der Zugang zur neuen Kultur versperrt. Der Kontakt zu anderen Kulturen ist im Zeitalter der Technologisierung, Mediatisierung unumgänglich, weshalb auch die Auseinandersetzung mit den Kulturen notwendig ist. Insbesondere in der Fremdsprachendidaktik spielt die Interkulturalität eine wichtige Rolle, da wie bereits zuvor schon beschrieben wurde das Erlernen einer Sprache gleichzeitig auch die Konfrontation mit einer anderen Kultur impliziert. Der Kontakt ob verbal oder non-verbal zu einer fremden Kultur kann zu Konfliktsituationen führen, da „die Handlungsweise verschiedener Kulturen in spezifischen Situationen differieren [können]“ (Heringer, 2004, S. 219). In der Fachliteratur lassen sich diese Fehlinterpretationen aufgrund Unkenntnis bzw. kulturell bedingten Missverständnissen als sogenannte Critical Incidents finden (Lüsebrink, 2005). Diese können gleichermaßen auch den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht stören und eine hemmende Wirkung haben. Werden kulturelle Leerstellen beim Lerner über das Zielsprachenland falsch gefüllt hat dies zur Folge, dass ein falscher Transfer auch in der Fremdsprache stattfindet. Hierzu benötigt es eine transkulturelle Kompetenz, die zwar mit der interkulturellen verknüpft ist aber anders gelagert ist. Der Begriff Interkulturalität umfasst „alle Phänomene, die aus dem Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen entstehen, aber nicht notwendigerweise eine kommunikative Dimension [...] aufweisen (Lüsebrink, 2005, S. 14). Des Weiteren lassen sich in der Literatur zwei weitere Unterscheidungsgattungen von kulturellen Phänomenen auffinden, die Multikulturalität und Transkulturalität. Während die Multikulturalität ein Nebeneinander verschiedener Kulturen innerhalb eines sozialen Systems umschreibt, bezeichnet die Transkulturalität eine plurale kulturelle Identitätsbildung, durch die hochgradige Vernetzung und Verflechtung vieler Kulturen (Lüsebrink, 2005).

Das Verstehen anderer Kulturen und Gemeinschaften hängt nicht nur von Fremdsprachenkenntnissen und landeskundlichen Wissen ab, sondern es basiert ebenfalls auf emotionalen Reaktionsmustern, die eng mit den Wertvorstellungen der Ausgangskultur und Zielkultur zusammenhängen (Lüsebrink, 2005). Die Vergleichsvorgänge zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur sowie zwischen dem Bekannten und Fremden sollten nicht einseitig, sondern zweiseitig in Form eines Transfers verlaufen. Der wechselseitige Verstehensprozess verhilft zu einer Neuorientierung zwischen dem Bekannten und Fremden. Während die Multikulturalität nach Welsch, welcher den Begriff Transkulturalität suggeriert hat, von einer Koexistenz unterschiedlicher Kulturen ausgeht, sieht die Interkulturalität die Kultur als homogenes voneinander abgrenzbares Phänomen (Welsch, 2000). Demgegenüber stellt Welsch die Transkulturalität, die „über den traditionellen Kulturbegriff hinaus – und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht.“ (Welsch, 2000, S. 336). Das hat zur Folge, dass die Übergänge zwischen Fremden und Eigenen verschwommen sind. Die Wahrnehmung, die von den Wertvorstellungen geleitet wird, entscheidet über das Fremde und Eigene.

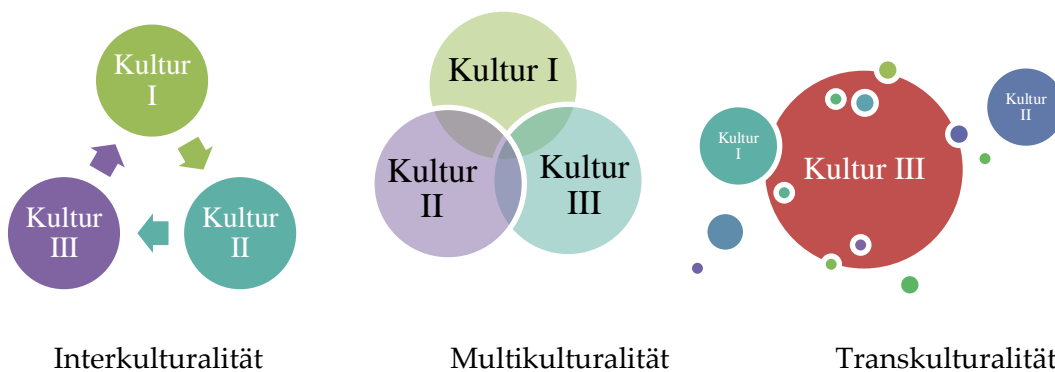


Abb. 1: Schematische Darstellung der Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität

Fremdverstehen und Kulturverstehen

Die Wahrnehmung ist kulturspezifisch geprägt. Der Wahrnehmungsprozess verläuft in Form der Interpretation, Konstruktion und der eigenen Bedeutungszuweisung. Beim Wahrnehmen und Interpretieren wird auf das Bezug genommen, was aus der Erfahrung und aus der eigenen Umgebung – der eigenen Kultur – also gekannt wird. Wenn Wahrnehmung von den unterschiedlichen kulturellen und individuellen Erfahrungen geprägt wird, kann es passieren, dass Situationen, denen man in einer anderen Kultur ausgesetzt ist, anders interpretiert und verstanden werden, als sie möglicherweise gemeint sind. Im Verlauf der Sozialisation erwirbt jeder Mensch die für die eigene Kultur relevanten Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Eine spezifische, kulturabhängige Orientierung wird entwickelt, welche die Wahrnehmung, das Denken und Handeln der Menschen beeinflusst. Das Verstehen fremder und eigener Phänomene hängt somit von der Wahrnehmung und dem Erfahrungshorizont ab. Das Verstehen als Akt der Wahrnehmung verlangt somit

eine Verschmelzung der Horizonte, denn etwas wahrnehmen bedeutet zeitgleich auch etwas eine Bedeutung zuzuschreiben. Die Mitteilung wird in Relation zum eigenen Erfahrungshorizont wahrgenommen, interpretiert und verstanden. Die Konfrontation mit dem fremden Horizont hat zur Folge, dass sich der eigene Erfahrungshorizont erweitert. Das Eigene und das Fremde stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Sie sind die zwei Seiten einer Medaille, die sich bedingen. Das Eigene entsteht aus dem Fremden selbst, denn bevor es zum Eigenen wurde war es einmal das Fremde. Erst durch den Akt des Verstehens in Form der Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung gelangt es zum eigenen Erfahrungshorizont. Der individuelle Erfahrungshorizont, welcher vom kulturellen Umfeld geprägt wurde, beeinflusst die internen Kriterien und somit unser Ordnungssystem. Die Kategorisierung von neuronalen Botschaften verwirklicht sich von der Außenwelt abgeschlossen, die Informationsverarbeitung bzw. Bedeutungszuweisung wird innerhalb des kognitiven Systems verarbeitet. Zur Verarbeitung benötigt es die Konstruktion. Wie beim hermeneutischen Zirkel oder bei der hermeneutischen Spirale wird beim Konstruieren das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen verstanden. Der Zirkelbegriff wurde durch die Spirale ersetzt, da Ausgangs- und Endpunkt des Interpretationsprozesses nicht identisch bleiben. Der Horizont wird nämlich durch die gewonnenen Erfahrungen erweitert und bewegt sich nicht kreisförmig, wie es bei einem Zirkel der Fall ist, sondern graduell ebenförmig. Um Umwelteindrücken eine Bedeutung zuweisen zu können, denen Menschen tagtäglich ausgesetzt sind, d.h. um der Welt einen Sinn geben zu können werden die Wahrnehmungsinhalte durch das Gedächtnis zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt und verallgemeinert, weshalb auch eigentlich nicht mit den Sinnesorganen, sondern vielmehr mit dem Gedächtnis wahrgenommen wird (Roth, 1996). Die Konstruktionsvorgänge beim Wahrnehmen hängen eng mit dem individuell geprägten Erfahrungshorizont zusammen, weshalb sich auch die Interpretationen voneinander differenzieren können, wie es auch bei Kippbildern zum Beispiel der Fall ist. „Bewusste Wahrnehmung ist somit eine Form der Bedeutungszuweisung, die immer auf die Bedeutungen zurückgreift, die in unbewussten präkognitiven und kognitiven Prozessen entstanden sind und hinsichtlich bisheriger Erfahrungen neu verknüpft wurden.“ (Lindemann, 2006, S. 69). Die einzelnen Bedeutungen interner Kriterien werden zu ganzen Bedeutungszuweisungen von Wahrnehmungsformen des Anderen konstruiert. Der Verstehensprozess vollzieht sich zwischen dem Einzelnen und Ganzen in wechselseitiger Wirkung entsprechend der hermeneutischen Spirale. Das Fremdverstehen, welches mit dem Kulturverstehen eng verknüpft ist, realisiert sich ebenfalls unter denselben Kriterien. Kulturverstehen bedeutet gleichzeitig Fremdverstehen, denn erst wenn das Fremde verstanden wird, ist es möglich die Kultur als Ganzes zu verstehen. Wenn Kultur wie bereits zuvor erwähnt wurde ein Orientierungssystem ist, dass das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder einer Kulturgemeinschaft definiert, dann hat der Verstehensprozess von Fremdbildern auch an diesem Punkt anzusetzen (Thomas, 1993). Diese Fremdbilder sind eng verknüpft mit Identitätsbildern, mit persönlichen oder kollektiven Selbstbildern (Lüsebrink, 2005). Das Individuum selbst entscheidet in seinem kognitiven System darüber was Eigen und was Fremd ist und zwar indem es das Fremde in Relation zum

Eigenen setzt. Die Welt lässt sich somit als eine Art eigen Konstruktion verstehen, die das Individuum selbst erschaffen hat. „Die Entwicklung und Ausprägung verschiedener Wahrnehmungs- und Erfahrungsbereiche geht aus dem subjektiven Erleben hervor und bildet so eine Arbeitshypothese, die das kognitive System erschafft, um eindeutig Zuordnungen des eigenen Erlebens leisten zu können.“ (Lindemann, 2006, S. 74). In dieser subjektiven Welt entscheidet die Kultur als Orientierungssystem darüber wie ein Fremdbild wahrgenommen wird. Der Interpretationsprozess geprägt von kulturellen Einflüssen und subjektivem Empfinden hat zur Folge, dass die Bedeutungszuweisung gestört wird. Aufgrund Leerstellen im Erfahrungshorizont des Individuums kann es vorkommen, dass kulturell bedingte Missverständnisse sich entwickeln. Aus diesem Grund ist es wichtig sowohl das Eigene als auch das Fremde innerhalb des kognitiven Systems zu reflektieren, um so eine negative Konnotation in Form der Ausgrenzung zu vermeiden. Um einzelne Teile einer Kultur verstehen zu können, ist es notwendig sie im kulturellen Ganzen zu betrachten. Das kulturelle Ganze umfasst dabei nicht nur die Zielkultur, sondern auch die Ausgangskultur. Ein anderes Verstehen, in Form der Vermittlung zwischen den Kulturen und dem Interpretieren bedeutet hierbei nicht die eigene Identität und Kultur zu verlieren, sondern sie zu erweitern. Der Interpret hat die Aufgabe Fremdbilder unter dem Licht der Selbstbilder zu beleuchten. Die internen Kriterien in seinem kognitiven System, d.h. sein Orientierungssystem wird revidiert. Die Selbstreflexion findet parallel mit der Fremdreflexion statt. Die Kategorisierung erfolgt meist in Form eines Schubladendenkens, weshalb es wichtig ist diese manchmal zu entleeren und neu zu ordnen, um mögliche Vorurteile abbauen zu können. Mit der Analyse von Fremdbildern, d.h. Wahrnehmungsformen des Anderen, beschäftigt sich die Stereotypenforschung.

Stereotypenforschung

Der Stereotypenforschung, welche sich in den vergangenen Jahrzehnten in der Wissenschaft als Forschungszweig etabliert hat, wird insbesondere in einem Zeitalter der Transkulturalität große Aufmerksamkeit geschenkt. In einer Welt wo Kulturen nicht mehr nur nebeneinander, sondern ineinander verschmelzen ist es wichtig zu wissen, wie und aus welchem Grund es zur Akzeptanz bzw. Abweisung der kulturellen Phänomene kommt. Oftmals werden die Phänomene Stereotypen, Cliché, Vorurteil und Typisierung, mit deren Entstehung und Beschaffenheit sich die Stereotypenforschung beschäftigt, negativ aufgefasst. Nach Bausinger (1988, S. 160) sind Stereotype „unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ Resistenz sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung“. Bausinger möchte mit dem Begriff unwissenschaftlich deutlich machen, dass eigentlich der Entstehungsgrund der Stereotype die Unwissenheit in Form der Verallgemeinerung ist. Dabei dienen Stereotype zur Kategorisierung von kulturellen und gesellschaftlichen Phänomenen. Sie sind nicht von Natur aus negativ konnotiert. Das Individuum selbst als Konstrukteur weist in seinem Orientierungssystem eine Bedeutung zu, die entweder positiv, neutral oder negativ sein kann. Wieso werden diese stereotypischen Phänomene allerdings trotzdem als etwas Schlechtes empfunden? Der Grund dafür liegt im kognitiven System. Im Folgenden soll

die Beschaffenheit von Stereotypen unter forschungsgeschichtlicher Betrachtung geschildert werden. Als *pictures in our heads* wurde der Begriff Stereotype erstmalig von Walter Lippmann in seinem Werk *Public Opinion* (1922) bezeichnet. Bei der Wahl des Begriffes bezieht er sich „auf die Terminologie des Druckereigewerbes, das mit dem Wort die gegossene Druckplatte bezeichnet, mit der man eine beliebige Zahl von Abzügen herstellen kann.“ (Wagner, 2008, S. 14). Ähnlich wie bei den vorgefertigten Druckplatten verhält es sich mit den schablonenartigen Bildern in unseren Köpfen. Sie dienen zur Interpretation der Außenwelt. Sie sind eine Art Muster, die helfen die Welt um das Individuum herum zu verstehen. Die Schemata der Innenwelt werden auf die Außenwelt und umgekehrt projiziert. Diese Projektion in Form eines Schubladendenkens hat zur Folge, dass es manchmal zu einer voreiligen und schnellen Kategorisierung der Phänomene kommt. Diese schablonisierten und schematisierten Muster, als vorgefertigte Bilder im Kopf verhelfen das allseits Bekannte mit dem Unbekannten in eine Beziehung zu setzen. Zur individuellen und sozialen Orientierung innerhalb einer Kultur, verhelfen Stereotype demnach den Informationseinflüssen einen Sinn zu geben, indem sie verarbeitet, strukturiert und vorhandenen Interpretationsmustern zugeordnet werden. „Stimmen diese Informationen über eine andere Gesellschaft mit den bereits vorhandenen Bildern/Stereotypen überein, werden die Informationen positiv verarbeitet. Stimmen sie nicht überein, entstehen beim Empfänger Spannungen.“ (Krakau, 1985, S. 10). In seinem Werk versucht Lippmann zu ergründen, wie es zu diesen Spannungen kommt. Die Notwendigkeit von Stereotypen sieht er aus ökonomischen Gründen, aus Verteidigungsgründen und aus Gründen des Selbstschutzes (Ossenberg, 2019). Wenn die Bedeutungszuweisung von neuen Eindrücken bzw. Phänomenen ohne Rückschlüsse auf vergangene und bereits erfahrene Interpretationsmustern gemacht würden, wäre es jedes Mal notwendig sämtliche Kategorisierungsprozesse nochmals zu durchlaufen und der Erfahrungshorizont würde sich nicht erweitern, sondern stagnieren. Deshalb besitzen Stereotypen einen ökonomischen Charakter. Des Weiteren sind Stereotypensysteme für Lippmann „Kern unserer persönlichen Überlieferung und die Verteidigungswaffen unserer gesellschaftlichen Stellung.“ (1922, S. 71). Diese Form der Verteidigung entsteht, „wenn der Mensch sein Weltbild, das er sich aufgebaut hat und das ihm Sicherheit und Geborgenheit bietet, durch andere Meinungen, Ansichten oder ein ihm fremdes Verhalten bedroht sieht.“ (Ossenberg, 2019, S. 6) An diesem Punkt knüpft der Aspekt des Selbstschutzes an, denn indem das Individuum sein Weltbild verteidigt, möchte es sich gleichzeitig vor unangenehmen, negativen Empfindungen sich selbst und sein Weltbild schützen. Gordon Willard Allport hat ebenfalls mit seinem Werk *The Nature of Prejudice* zur Stereotypenforschung einen wichtigen Beitrag geleistet. Im Jahre 1954 ist sein Werk erstmalig erschienen und 1971 wurde es ins Deutsche übersetzt. Im Zentrum seiner Ausarbeitung steht die natürliche Beschaffenheit der Vorurteile. Ihm zufolge werden Überzeugungen und Einstellungen gegenüber einer Gruppengemeinschaft auf das einzelne Individuum oder auf die Gruppenmitglieder aufgrund fehlerhafter Verallgemeinerung projiziert (Allport, 1971). Durch die Übergeneralisierung von einzelnen Erfahrungseinflüssen, welche aufgrund unzureichender Kenntnisse falsch kategorisiert wurden, entsteht eine Voreingenommenheit. Das Einzelne wird auf das

Gesamte übertragen. Schäfer und Six (1978) sehen hingegen Stereotype als kognitive Schemata, welche die Wahrnehmung und das Verhalten steuern, indem typische Eigenschaften von Gruppen stilisiert oder karikiert werden. Bausinger (1988), Thomas (1993) und Scholz (2000) bestimmen die positiven Funktionen der Stereotypen, und setzen sie den häufig Ausgearbeiteten negativen Funktionen entgegen.

Verallgemeinerungsfunktion: Stereotypen entstehen nicht immer, aber in der Regel aus Überverallgemeinerung tatsächlicher Merkmale; es ist ihnen also ein relativer Wahrheitsgehalt zuzusprechen.

Orientierungsfunktion: Stereotypen ordnen diffuses Material und reduzieren Komplexität.

Identifikationsmöglichkeiten: Stereotypen bieten Identifikationsmöglichkeiten an, über die neue Realbezüge entstehen können; es ist also mit einer realitätsstiftenden Wirkung von Stereotypen zu rechnen.

Abgrenzungsfunktion: Stereotypen fördern das Solidaritätsgefühl einer Gruppe und grenzen sie von negativ besetzten Außengruppen ab.

Selbstdarstellungsfunktion: Stereotypen dienen zur Bildung positiver Images und Identifikationsmuster.

Rechtfertigungsfunktion: Sie ermöglichen ein auch nachträgliches Rechtfertigen eigener Verhaltensweisen.

Eine weitere und oft in der Literatur zitierte Definition zum Phänomen Stereotyp leistet Uta Quasthoff. Sie ergänzt zu den bisherigen Eigenschaften noch die Komponente des Verbreitungsgrades hinzu. Je verbreiteter ein Stereotyp ist, umso hartnäckiger ist dieses in seinem Bestehen. Bei der Wertung spielen emotionale Tendenzen eine wichtige Rolle (Quasthoff, 1973, S. 28). Die in jüngster Zeit erbrachte Leistung im Bereich der kommunikationswissenschaftlichen Stereotypen- und Vorurteilsforschung hat Martina Thiele erarbeitet. Sie nimmt eine Kategorisierung der Funktionen von Stereotype vor, die in der folgenden Tabelle dargestellt wird.

Tabelle 1: Funktionen und Dysfunktionen der Stereotype nach Thiele (2015, S. 66).

1. Funktion	Wissen, Orientierung, Komplexitätsreduktion
2. Funktion	Abwehr, Verteidigung, Vermeidung von Dissonanzen
3. Funktion	Identitätsbildung, Identitätsstabilisierung und Integration
4. Funktion	Desintegration
5. Funktion	propagandistische, politische und ideologische

Die erste Funktion von Stereotypen umschreibt Thiele mit dem Begriff Wissens-Ersatz, d.h. Stereotype dienen dazu die Welt zu verstehen, indem sie die Wahrnehmung strukturieren und durch Definitionen, Differenzierungen sowie Klassifizierung dem Individuum als Orientierungsinstanz in einer hochkomplexen und schwer erfassbaren Realität dienen (Thiele, 2015). Zur Aufrechterhaltung des eigenen Weltbildes wird die zweite Funktion von Stereotype

herangezogen und zwar in der Form, dass „Informationen, die den eigenen Auffassungen widersprechen [abgewehrt werden], um so Verunsicherung zu vermeiden. Falls es nicht möglich ist, den dissonanten Informationen zu entgehen, werden diese als „falsch“, „lächerlich“, „irrelevant“ abgetan.“ (2015, S. 68). Eine andere Variante wäre die zum Weltbild unpassenden Informationen zurechtzubiegen. Das Gefühl der Zugehörigkeit und Entwicklung einer Ich- und Wir Identität wird mit der dritten Funktion zum Ausdruck gebracht (2015). Die Persönlichkeit entwickelt sich innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft. Das Weltbild eines Individuums ist zwar einzigartig, jedoch lassen sich Spuren des Sozialenumfeldes in ihm finden, denn „indem „wir“ „die anderen“ definieren, definieren „wir“ „uns“. Selbstwahrnehmung und Selbstbeurteilung sind zu weiten Teilen das Ergebnis eines Prozesses der Bildung von Auto-, Hetero- und Metastereotypen. Innerhalb seiner Bezugsgruppen entwickelt das Individuum sein Stereotypensystem, sein Stereotypenset.“ (ebd., S. 69). Die folgende Abbildung dient zur Differenzierung der einzelnen Stereotypenarten. Unter dem Begriff Autostereotyp werden Selbstbilder und Heterostereotyp Fremdbilder zusammengefasst. Der Begriff Metastereotype umfasst beide Bilder in einer komplementären Beziehung zueinander.

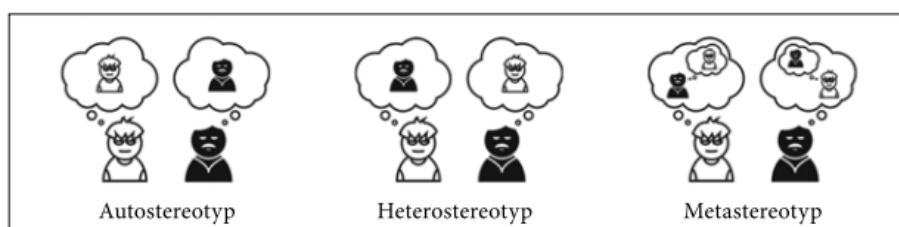


Abb. 2: Auto-, Hetero- und Metastereotyp (Entleitner, 2012, S. 11).

An diesen Gedankengang knüpft die vierte Funktion von Stereotypen an. Die Desintegration verwirklicht sich in der Unterscheidung der **anderen** von dem **wir** und somit auch von dem **ich**. Je ähnlicher das Weltbild, ist umso näher fühlt sich das Individuum zum anderen und umgekehrt je unterschiedlicher das Weltbild ist umso distanzierter verhält sich es. Dieses Weltbild ist von propagandistischen, politischen und ideologischen geprägten Stereotypen insbesondere in Krisen- und Umbruchszeiten ausgesetzt (Thiele, 2015). Sie sind der Zement, welcher die Bausteine von ideologischen Mauern zusammenhält.

Transkulturelle Kompetenz – Transkulturelle Spirale

Die transkulturelle Kompetenz ermöglicht in erster Linie einen Kulturtransfer, d.h. Kulturgüter werden überliefert und im Kontext der Zielkultur rezipiert. Sowohl die Ausgangskultur als auch Zielkultur stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Zum einen ergänzen sie sich gegenseitig und zum anderen grenzen sie sich voneinander ab. Das Verständnis für diese komplementäre Beziehung wird durch die transkulturelle Kompetenz erzeugt, denn im Gegensatz zur interkulturellen Kompetenz betrachtet sie die Kultur nicht als etwas in sich nach außen hin abgeschlossenes. Die klaren Grenzen heben sich nach der Transkulturalität auf und verlaufen ineinander. Erst durch diese Betrachtungsweise ist ein kultureller Austausch möglich. „Kulturen, die wie Inseln oder Kugeln verfaßt sind, können sich der Logik ihres Begriffs gemäß eben nur voneinander absetzen, sich gegenseitig verkennen, ignorieren, diffamieren oder bekämpfen – nicht hingegen sich verständigen und austauschen“ (Welsch, 1995, S. 39). Der Austausch ist

somit nur möglich, wenn sich die Zugänge für das Fremde öffnen. Der Kulturtransfer ist die Übertragung von Ideen, kulturellen Praktiken, aus einem spezifischen System gesellschaftlicher Handlungs-, Verhaltens- und Deutungsmuster in ein anderes (Lüsebrink, 2005). Der Prozess des Kulturtransfers verläuft über verschiedene Wege. Zunächst durchläuft jedes Individuum eine Akkulturation, „die Erlernung und Aneignung kultureller Werte, Symbole, Rituale und Symbolsysteme im Zuge des Sozialisationsprozesses innerhalb einer Kultur“ (Lüsebrink, 2005, S. 130). Über den Weg der Integration werden fremde, dominante Kulturinhalte in die eigene Kultur aufgenommen, wobei wichtige Identitätselemente wie Sprache, Rituale und Traditionen erhalten bleiben. Bei einer Dekulturation hingegen werden die Phänomene der Ausgangskultur verlernt und vergessen. Es kann bis hin zur Verlernung der Muttersprache führen. Das Ziel der transkulturellen Kompetenz ist die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede. Die Sensibilisierung verläuft auf zweifache Art. Zum einen hilft das Wissen über kulturelle Unterschiede dabei ein Empathiegefühl gegenüber dem Anderen aufzubauen. Zum anderen wird das Wissen als Sprachhandlung sich angeeignet. Nachdem das Wissen über unterschiedliche Begrüßungsformen in verschiedenen Kulturkreisen ins kognitive System aufgenommen wird, ist es möglich mit einer ausgebildeten transkulturellen Kompetenz dieses Wissen in eine Sprachhandlung umzuformen. Für ein verstärktes aufeinander zugehen (Hu, 1996) wird die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz erfordert. Das gemeinsame und gegenseitige Lernen voneinander ermöglicht es den Erfahrungshorizont zu erweitern. Insbesondere in der Fremdsprachenlehre ist es wichtig den Lernvorgang nicht in die eine Richtung zu lenken, sondern ihn stets in wechselwirkender Form zu gestalten. Das Fremdbild ist im Lichte des Selbstbildes zu beleuchten und umgekehrt ist das Selbstbild kritisch zu hinterfragen, jedoch bedeutet es nicht sich von dem eigenen Weltbild sich loszulösen. Der kulturelle Kontakt dient vielmehr zur Selbstreflexion. In das Fenstertheater von Ilse Aichinger (2005), das erstmalig im Jahre 1953 in der Sammlung *Der Gefesselte* erschien, wird dieser Perspektivenwechsel im literarischen Stil beschrieben. Das Hinausschauen in die Außenwelt aus dem eigenen Fenster benötigt gleichermaßen das Hineinschauen in die Innenwelt als Betrachter von außen. Indem sich Blickwinkel ändern, können Gegebenheiten von neu wahrgenommen werden. Der Fremdsprachenunterricht, als ein Ort wo Kulturen zusammentreffen eignet sich dafür sehr gut. Die Auseinandersetzung mit dem Fremdbild bedeutet nämlich gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit dem Selbstbild, weil Rückschlüsse zum eigenen Erfahrungshorizont gezogen werden. Das bedeutet, dass eigenen kulturellen Praktiken die bislang aufgrund vorherrschender Konventionen ausgeübt wurden neue Bedeutungen zugesprochen werden können. Zwischen Kulturen lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede feststellen. Während Gemeinsamkeiten Kulturen näherbringen können, führen Unterschiede zur Distanzierung. Diese Distanzierung lässt sich teilweise vermeiden. Wenn die Unterschiede im Kontext des Zielsprachenländlichen Weltbildes aufgezeigt werden. Toleranz und Akzeptanz können mit Hilfe der Empathie erreicht werden.

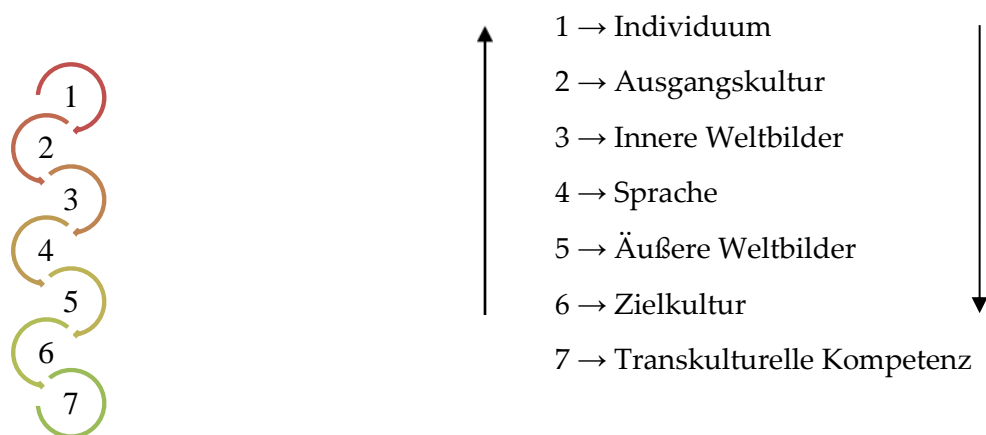


Abb. 3: Eigene Darstellung der Transkulturellen Spirale

Der Verlauf der Spirale verläuft wechselseitig und ermöglicht so ein anderes Verstehen. Es ist ein ständiger, fortlaufender Prozess, der graduell verläuft. Der Erfahrungshorizont des Individuums erweitert sich, indem durch die Sprache innere Weltbilder mit äußeren Weltbildern korrelieren und ein Kulturtransfer zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur gewährleistet wird. Diese Art des Verstehens lässt sich mit einer transkulturellen Kompetenz gewährleisten. Bei ihrer Entwicklung spielt die Visualisierung im Lernprozess eine wichtige Rolle. Die inneren und äußeren Weltbilder sind zu dechiffrieren, um den Verstehensprozess in Gang zu setzen. Der nächste Abschnitt befasst sich aus diesem Grund mit der visuellen Kompetenz und ihrer transkulturellen Funktion.

Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Die visuelle Kompetenz welche im englischsprachigen Raum auch unter dem Begriff der *visual literacy* zusammengefasst wird, bezeichnet die Fähigkeit visuell kommunizieren zu können. Kompetenzen sind bei Individuen entweder verfügbar oder erlernte kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Problemstellungen genutzt werden (Weinert, 2001). Die visuelle Kompetenz ist nicht angeboren, sie wird durch die körperliche und geistige Reifung entwickelt (Barsch, 2002). Die Visualisierung ist von Konventionen der Zeichenverwendung geprägt, weshalb es zur Bildproduktion und Bildrezeption eine visuelle Kompetenz benötigt. Jedes visuelle Material sendet Mitteilungen aus, die von Betrachter zu Betrachter unterschiedlich interpretiert und aufgenommen werden, da sie sich auf den individuellen Erfahrungshorizont beziehen. Basierend auf der Grundlage der Rezeptionsästhetik ist der Betrachter selbst im Bild (Kemper, 1992). So wie die Rezeptionsästhetik nach Hans Robert Jauß den Rezipienten in den Vordergrund des Textverständnisses stellt, so steht auch der Betrachter im Bild. Der Rezipient greift auf seine Vorkenntnisse zurück und konzipiert somit ein Textverständnis auf (Sayın, 1989). Übertragen auf die Bildproduktion und Bildrezeption bedeutet es, dass ein Bildverständnis immer auf Rückschlüsse von bereits erworbenen Erkenntnissen und

Erfahrungen beruhen. Es wird eine Brücke zwischen dem Rezipienten und Text, bzw. zwischen dem Betrachter und Bild aufgebaut, die den Verstehensprozess in Gang setzen (Kargı, 2017). Beim Verstehensprozess entstehen Unbestimmtheitsstellen die nach Wolfgang Iser vom Rezipienten gefüllt werden müssen, um eine ästhetische Wirkung gewährleisten zu können. Diese Wirkungsästhetik herrscht ebenfalls beim Bildmaterial. Bilder haben wie sprachliche Äußerungen eine Mitteilungs-, Apell-, und Darstellungsfunktion. Sie möchten dem Betrachter etwas mitteilen, indem sie an ihn appellieren. Die Informationen gelangen an den Empfänger in Form von Darstellungscodes, die zu entschlüsseln sind. „So wie Grammatik, Redensarten und Redemittel Sprache strukturieren und die Bedeutung der Wörter bedingen, so liegen auch Bildern komplexe Muster und Darstellungscodes zugrunde, die die Bildwirkung steuern.“ (Hecke, 2010, S. 173). Diese Kodierung läuft vor einem kulturellen Hintergrund ab, sodass die Bildproduktion als auch Bildrezeption den kulturellen Einfluss zu berücksichtigen hat, denn etwas wahrnehmen bedeutet gleichzeitig Selbstreflexion und Fremdrezeption. Wie allseits bekannt sagt ein Bild mehr als tausend Worte. Aufgrund der Unbestimmtheitsstellen lassen sie dem Betrachter viel Freiraum für die Interpretation und Kreativität. Jeder Betrachter liest die visuelle Mitteilung auf seine ganz bestimmte eigene Art, die sich aus dem Weltbild herausbildet. Dies hat zur Folge das es unterschiedliche kulturellbedingte Sehweisen gibt, denn die eigene Visualität ist von vertrauten Schemata der eigenen Kultur bestimmt (Seidl, 2007). Diese Schemata in Form von Stereotypen können dazu führen das manchmal der Schein trügt und es auf der Seite des eigenen Weltbildes zu einer Korrektur kommen muss. Stereotype könne somit aufgehoben oder in ihrem Bedeutungsinhalt geändert werden, da ein ständiger Wechsel zwischen dem eigenen und realen Weltbild herrscht. „Wie Menschen ihre Welt und andere Menschen verstehen, ist nicht unabhängig von ihrer Selbstinterpretation; umgekehrt geht ihr Verständnis der Welt und der anderen ihre Verständigung über sich selbst ein.“ (Angehrn, 2002, S. 198). Es ist ein Wechselspiel zwischen Selbstverständnis und Gegenstandsverstehen. Die visuelle Kompetenz stützt sich hierbei auf drei wesentliche Ansätze: Der semiotische Ansatz, kognitive Ansatz und konstruktivistische Ansatz. Mit deren Hilfe kann erarbeitet werden, wie das Gehirn visuelle Informationen dekodiert und wie das visuelle Lesen gefördert werden kann. Der semiotische Ansatz fasst visuelle Darstellungen als Kommunikationsmittel auf. In diesem Zusammenhang wird die Beziehung zwischen sprachlichen und visuellen Zeichensystemen hergestellt, denn wie bei allen Zeichensystemen ist es notwendig die Kodierungen im System zu entschlüsseln. Die visuelle Mitteilung ist vom Betrachter als Empfänger auf die richtige Weise zu interpretieren und aus diesem Grund ist es gleichermaßen wichtig, dass der Sender die Mitteilungskodierung hinter dem Verständnis des Betrachters erstellt. Der kognitive Ansatz beschäftigt sich mit geistigen Funktionen von Menschen, wie Wahrnehmung, Intelligenz, Sprache, Gedächtnis, denken und Problemlösen und Aufmerksamkeit (Gerrig & Zimbardo, 2008). Das kognitive System verarbeitet die durch die Sinnesorgane aufgenommen Informationen und geben der Umwelt einen Sinn. In Bezug auf die visuelle Kompetenz bedeutet es, dass die visuellen Informationsvorgänge fokussiert werden. Der Untersuchungsgegenstand sind die kognitiven Vorgänge, die beim Wahrnehmungsprozess aktiviert werden. Es wird der Fragestellung

nachgegangen, wie eine Wahrnehmung zu einem kognitiven Bild verwandelt wird und wie man zu diesem Bild gelangt. Mechthild Dehn (2007) hat in Anlehnung an Nussbaumer (1993) die Beziehung von Sprachwissen, Weltwissen und Handlungswissen unter dem kognitiven Bildbegriff schematisch zusammengefasst.

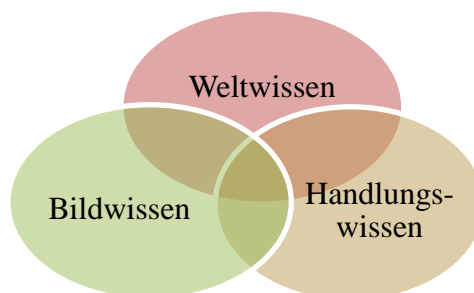


Abb. 4: Kognitiver Bildbegriff adaptiert nach Dehn (2007).

Der konstruktivistische Ansatz beschäftigt sich mit der Entstehung von Wissen und Erkenntnis im Subjekt. Ausgangspunkt des Konstruktivismus ist die Erkenntnistheorie, welche von Glaserfeld (1987.) unter den Bezeichnungen Epistemologie und Kognitionstheorie zusammengefasst wird oder als Theorie des Verstehens bzw. Er-Wissens (Foerster, 1993) festgehalten wird. Je nach Schwerpunktsetzung gibt es unterschiedliche Formen von Konstruktivismen (Schmidt, 1994). Eine wichtige Rolle wird der Wahrnehmung im konstruktivistischen Ansatz zu gesprochen, weshalb sich auch die visuelle Kompetenz auf sie bezieht. Die Wahrnehmung darf nicht als reine Abbildung der Welt verstanden werden. Diese Modelle der Welt entstehen hinter dem Hintergrund der Erfahrungen, die im Verlauf der Sozialisation gemacht wurden. Die Interaktion zwischen der Selbstwahrnehmung und Umweltwahrnehmung prägen das Wissen. Mit diesem Wissen werden Sachverhalten und Gegenstandsbereichen ein Sinn gegeben. Sämtliche Wahrnehmungssysteme, wie z.B. der Geruchssinn, Tastsinn oder Sehsinn wirken auf den Wahrnehmungsprozess mit ein.

In der Fremdsprachendidaktik wurde der Begriff visual literacy ebenfalls bedeutsam. Fortan geht es nicht mehr um die Fragestellung, ob aus fremdsprachendidaktischer Sicht der Bildeinsatz Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein soll, sondern es geht vielmehr darum in welcher Form Bilder wozu und wie eingesetzt werden sollen (Hecke & Surkamp 2015). Die Zielsetzungen und Bedingungen, d.h. Merkmale der fremdsprachlichen Bildarbeit stehen zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Fokus der bildungspolitischen Neuerungen. „Angelehnt an die internationale visual literacy-Forschung lautet eines der Lernziele der Bildarbeit [...] visual literacy bzw. visuelle Kompetenz zu erwerben“ (Hecke & Surkamp 2015, S. 13). Der Bildeinsatz für die Fremdsprachenlehre hatte in der Vergangenheit eine eher zweckbedingte Funktion, d.h. er diente primär dazu die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen Material auf Sprachanlässe vorzubereiten. Aus diesem Grund besaßen Bilder in der Fremdsprachenlehre zunächst eine instrumentalisierte Funktion. Erst durch einen Paradigmawechsel in der Fremdsprachendidaktik kam es dazu, dass

sich auch der Bedeutungsgehalt vom Bildeinsatz in Form einer visuellen Kompetenz veränderte. Diese Kompetenz wird in der Literatur als fünfte Fertigkeit deklariert und gewinnt im Zuge der Zeit immer mehr an Bedeutung (Schwerdtfeger, 1989). Der Einsatz von visuellem Material fordert Sachwissen und Kompetenz, weshalb sich Lehrkräfte auf diesem Gebiet fortbilden müssen. Die didaktische Funktion, d.h. das Fremdsprachenlernen hat äußerste Priorität. Betrachtet man die Bildfunktionen im Kontext der Fremdsprachendidaktik so wird deutlich, dass Bilder zunächst eine **illustrative Funktion** haben. Sie erscheinen als Vorentlastung oder zur Vorwissenaktivierung in Lehrwerken meist neben Texten. Sie besitzen in diesem Fall eine Redundanz Funktion, in den meisten Fällen kann nämlich die Textaufgabe ohne das Zutun des visuellen Materials gelöst werden (Hallet, 2010). Die **semantische Funktion** hingegen dient zur Förderung der Sprachproduktion, z.B. zur Einführung eines neuen Wortschatzes oder als Schreibanlass bzw. Sprechanlass in Form von Bildergeschichten, Comics. Sie können das Text- und Unterrichtsverständnis unterstützen (Marquadt, 1997; Schumann, 2004) Einige Pädagogen sind allerdings über den Einsatz der Ansicht, dass es das Lernverhalten eher hemmt als fördert, wobei das eigentliche Problem vielmehr bei der Lehrkraft liegt, denn dieser sollte eine ausreichende Erfahrungen und Kenntnis darüber haben, unter welchen Bedingungen, zu welchem Zweck das Material gebraucht wird (Kargı, 2017). Das Fehlen dieses Fachwissens kann negative Folgen auf den Lernprozess haben. Die **repräsentative Funktion** vermittelt auf anschauliche Weise kulturelle landeskundliche und interkulturelle Inhalte. Um möglichst der Realität treu zu bleiben, wird fotografisches Material oder Filmmaterial zur Veranschaulichung von kulturhistorischen Sachverhalten bzw. Lebensweisen eingesetzt. Die **bildästhetische Funktion** wird im Gegensatz zu den bislang aufgezählten Funktionen nicht instrumentell eingesetzt, sondern vielmehr dienen sie um einen sinnlichen Genuss beim Lerner zu wecken. Die **mnemonische Bildfunktion** umschreibt das Phänomen, dass Bilder Erinnerungen steigern können. „Je mehr Sinnesmodalitäten (Sehen und Hören) bzw. Zeichensysteme (Bild und Sprache) an einem Lernprozess beteiligt sind, desto besser sind die Inhalte im Gedächtnis verankert.“ (Ballstaedt, 1990, S.185). Bilder können mit Lerninhalten so gekoppelt werden, dass sie tiefer ins Gedächtnis gerufen werden. Der Lerner kann somit Assoziationen zum Lerninhalt ziehen und sich besser an das Erlernte durch die Bilder erinnern. Bilder können das Interesse beim Lerner wecken, weshalb sie auch eine **motivatorische Funktion** besitzen. Sie können beim Lerner Neugier hervorrufen und so ihre Aufmerksamkeit steigern. Die Beschäftigung mit Bildern wird als Abwechslungsreich zum herkömmlichen Unterrichtsverlauf empfunden und lässt das Sprachlernen auf eine innovative Weise erleben (Badstübner-Kizik, 2006). Bilder haben ebenso eine **organisierende Funktion**, da sie Informationen sinnvoll strukturieren können (Trabasso & Bouchard, 2002). Wortigel, Wortnetze dienen z.B. dazu den neuen Wortschatz oder Gedankengänge zu einem bestimmten Thema oder Schlüsselbegriff festzuhalten. Visuell werden die Beziehungen untereinander dargestellt, die Vorstellungen in den Köpfen werden projiziert und organisiert. Visuelles Material sind ästhetische Kunstwerke, die vieles über den Punkt hinaus, durch wenige Zeichen erzählen und ist von daher eine universelle Sprache (Kargı, 2017). Somit besitzt visuelles Material eine **transkulturelle Funktion**. Sie kann kulturspezifische Phänomene des

Zielsprachenlandes expliziter darstellen und ein soziokulturelles Orientierungswissen herstellen. Wissen über Kulturen kann mit Hilfe von Bildern erworben werden. (Criegern, 1981; Sauer, 2002). Durch authentisches Bildmaterial kann die Welt der fremden Kultur eröffnet werden und der Fremdsprachenlerner hat die Möglichkeit in sie einzutauchen, wobei dieses sich immer durch eine Reflexion zur eigenen Welt sich vollzieht. Bei diesem Vorgang hat der Lerner die Möglichkeit sein eigenes Weltbild zu hinterfragen und sich selbst neu zu entdecken. Bereits vorherrschende Stereotypen können durch einen Perspektivwechsel revidiert werden. Kulturelle Differenzen können mit visuellem Material als Bereicherung empfunden werden. Durch die bewusste Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich kulturelle Barrieren somit aufheben. Das visuelle Lesen, als alternativer Lesestil, ermöglicht die Deutung eines Bildes oder visuellen Materials und erzeugt somit ein Bildverständnis. Das visuelle Lesen verhilft sowohl der Lehrkraft als auch den Lernern dabei, die Sprachhürden zu überwinden. Natürlich soll das nicht heißen, dass der Fremdsprachenunterricht verstummt und fortan nur durch Gestiken, Körpersprache und visuellem Material die Verständigung stattfindet. Das visuelle Lesen soll in erster Linie zur Konkretisierung von abstrakten kulturellen Lehrinhalten dienen. Da viele Lerner ohne ins Zielsprachenland je gegangen zu sein bzw. je gehen werden können, wird es schwierig kulturell gekennzeichnete Sprachhandlung für sie verständlich zu machen. Es entsteht eine Leerstelle in ihrer Vorstellung, die zu füllen ist. Durch visuelles Material gelangt die fremde Kultur in die einer Lernfabrik gleichenden Klassenräume und verwandeln sich zu Lernlandschaften (Illi, 1995). Eine Landschaft in der Kulturen aufeinander treffen, sich gegenseitig beeinflussen und den Erfahrungshorizont der Lerner erweitern. Dieses Ziel verfolgt das visuelle Lesen im transkulturellen Kontext. Erst wenn Lerner die Fähigkeit besitzen, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, kulturelle Sensibilität und Fähigkeiten aufzubauen und lernen mit kulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen, um so letztendlich Stereotype abzubauen oder zu revidieren, dann ist eine transkulturelle Kompetenz entwickelt worden. Diese Kompetenz eröffnet sowohl die Eingänge in neue Welten als auch den Zugang zur eigenen Welt in transzendentaler Form.

Konstruktion der Untersuchung und Verfahren der Datengewinnung

Diese Untersuchung wurde im Studienjahr 2017/2018 SS an der Ondokuz Mayıs Universität mit den Studierenden aus der Fremdsprachenabteilung der Fakultät für Erziehungswissenschaften mit dem Studiengang der Deutschlehrausbildung durchgeführt. Im Rahmen der Untersuchung wurde die Bedeutung des visuellen Lesens für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz erarbeitet. Die Beziehung zwischen den Komponenten visuelles Lesen, transkulturelle Kompetenz und Stereotypen bildeten den Untersuchungsrahmen. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war es herauszufinden, ob durch eine transkulturelle Kompetenz in Verbindung mit dem visuellen Lesen es möglich ist Stereotypenverschiebungen festzustellen. Die Stereotypenerhebung wurde in Form des Merkmallistenverfahrens durchgeführt, welches im Rahmen des Projektes **Deutsch Türkische im Vergleich** unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dr. h.c.R.S. Baur und Prof. Dr. H. Uslucan im **Deutsch-**

türkischen Wissenschaftsjahr 2015 entwickelt wurde. Im Fragebogen befinden sich sowohl offene, geschlossene als auch halboffene Fragetypen, die durch Einfach-Antwort-Optionen und Multiplichoice-Frage-Komplexen und Ranglisten beantwortet werden können (Ossenber, 2019). Die Datenerhebung besteht zum einen aus soziographischen und stereotypischen Bestandteilen. Aus insgesamt 139 Items konnten die Probanden Merkmale für Autostereotypen und Heterostereotypen wählen. Anhand von verschiedenen Skalen, wie z.B. Nominal- und Ordinalskalenniveaus in Form von Likert Skalen (Diekmann, 2012) vollzieht sich die Bewertung der Eigenschaften innerhalb des Lime-Survey-Systems.

Tabelle 2: Das Forschungsmuster

Gruppe	Messung	Verfahren	Messung
Experimenten- gruppe	1.Datenerhebung	Visuelles Lesen im Kontext transkultureller Kompetenz	2.Datenerhebung

Insgesamt haben an der ersten Datenerhebung 47 und an der zweiten Datenerhebung 36 Studierende teilgenommen. Innerhalb der Untersuchungsgruppe befanden sich Rückkehrer aus Deutschland, die sich auch bei den Untersuchungsergebnissen bemerkbar machten. Vor Beginn der achtwöchigen Untersuchungsreihe wurde die Merkmallistenerhebung in Form eines Online-Fragebogens durchgeführt. Zur ersten Datenerhebung haben die Probanden persönliche Zugangsdaten erhalten, das aus einem Nutzernamen und Passwort bestand. Um die Geheimhaltung der Daten nicht zu gefährden wurden die Zugangsdaten an die e-mail Adressen der einzelnen Probanden zugeschickt. Die Onlinebefragung wurde unter der Zusammenarbeit der Universität Duisburg-Essen und Dr. Stefan Ossenber durchgeführt. Nach der Freischaltung haben die Studierenden zur ersten Datenerhebung den Fragebogen beantwortet. Der Fragebogen ist in vier Teile untergliedert und besteht aus insgesamt 14 zu beantworteten Aussagen. Teil I erhebt soziobiographische Daten wie Geschlecht, Alter, Sprachentwicklung und Herkunft. Es dient zur allgemeinen Profilbildung der Probanden. Teil II beinhaltet die Merkmalliste die aus 139 Items besteht. Diese Merkmalliste wird zunächst auf dem Hintergrund der Türken beantwortet, indem unter den zuvor bestimmten Merkmalen nochmals fünf explizit ausgewählt werden. Im Anschluss wird unter dem gleichen Auswahlverfahren die Merkmalliste für die Deutschen bewertet. Teil III befasst sich mit der Einordnung der ausgewählten Merkmale in die graduelle Bewertung 1-5 mit Hilfe einer Ranking-Skala. Hierbei repräsentiert 1 den höchsten und 5 niedrigsten Wert. Um die Stereotypenbildung ergründen zu können werden durch sieben Fragetypen die Kanäle der Informationsaufnahme befragt. Teil IV erhebt Daten über die Spracheinstellung der Studierenden in dem Mittels einer Likert-Skala von -5 bis +5 mit Hilfe von 22 Adjektivpaaren die deutsche Sprache bewertet werden kann. Bei der Auswertung der Datenerhebung wurde dieser Teil nicht berücksichtigt. Nach der achtwöchigen Untersuchungsreihe, in der versucht wurde die transkulturelle Kompetenz unter dem Einsatz des visuellen Lesens zu entwickeln, wurde die Datenerhebung nochmals mit anderen Zugangsdaten durchgeführt. Zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung wurden Vergleiche gezogen, um festzustellen ob eine Stereotypenverschiebung

vorhanden ist. Es wurden zur Messung der Einstellungen der Probanden Merkmale und Merkmaldimensionen benutzt, die durch unterschiedliche Skalenniveaus mit dem Prinzip des 'Measurement per fiat' (vereinfachtes Messen) die Datenerhebung verwirklichte (Ossenberg, 2019).

Ziel der Untersuchung war es den Beziehungsstrang zwischen der transkulturellen Kompetenz und dem visuellen Lesen bei der Bedeutungsverschiebung von Stereotypen nachzuweisen. Zum anderen sollte somit die Bedeutung des visuellen Lesens für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz verdeutlicht werden. Stereotype sind im kognitiven System festsitzende Bilder und ihre Aufhebung oder das neue Konnotieren gestaltet sich recht schwierig. Um an diese Bilder zu gelangen benötigt es ein Verfahren das aus der Bildwissenschaft stammt. Die Bildwissenschaft geht transdisziplinäre Fragestellungen nach und vereint in sich Theorien und Ansätze verschiedener Wissenschaftszweige. Aus diesem Grund lassen sich bildwissenschaftliche Ergebnisse auch auf die Fremdsprachendidaktik übertragen. Im Folgenden werden die Evaluierungsergebnisse der ersten Datenerhebung aufgezeigt. In einigen Rängen gibt es eine mehrfache Platzierung der Merkmale, d.h. sie teilen sich den Rang.

Anzahl der Datensätze in dieser Abfrage: 47

Anteil in Prozenten: 100%

Was trifft ihrer Meinung nach zu? Deutsche sind/haben...

Tabelle 3: Top 15 der ersten Datenerhebung

Rang	Angegebene Merkmale	Anzahl	Prozentzahl
1	diszipliniert	29	61,70%
2	pünktlich	25	53,19%
3	trinkfreudig	19	40,43%
4	tierliebend / fleißig	18	38,30%
5	freiheitsliebend / distanziert	15	31,91%
6	plichtbewusst / ordentlich	14	29,79%
7	arbeitsfreudig / umweltbewusst	13	27,66%
8	sportlich	11	23,40%
9	individualistisch / fremdenfeindlich	10	21,28%
10	kultiviert	9	19,15%
11	materiell eingestellt / diplomatisch / gute Organisatoren / Wissenschaftler / gesellig	8	17,02%
12	bürokratisch / anspruchsvoll / gute Techniker / reich / sparsam / selbstbewusst	7	14,89%
13	religiös / intolerant / gründlich / Handelsvolk	6	12,77%
14	sprachbegabt / geizig / zielstrebig / Idealisten / nüchtern / sauber / arrogant / modisch / weltmännisch / Klassenunterschiede fortschrittlich / ehrlich	5	10,64%
15	zuverlässig / gut gewachsen / tolerant / höflich / Dichter und Denker / intelligent / natürlich / attraktive Männer	4	8,51%

Folgende Merkmale wurden nicht genannt: konventionell, Herrenvolk, tapfer, Volk von Bauern, stur, leichtlebig, unterwürfig, primitiv, familienorientiert, maßlos, faul, naiv, bestechlich, arm, humorvoll, emotional, großherzig, ungebildet, anspruchslos, impulsiv, gastfreundlich, streitsüchtig, umgänglich, kameradschaftlich, treu, lässig, gute Hausfrauen, sentimental, dekadent.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der zweiten Datenerhebung, die nach der Untersuchungsreihe durchgeführt wurde.

Anzahl der Datensätze in dieser Abfrage: 36 Anteil in Prozenten: 100%

Was trifft ihrer Meinung nach zu? Deutsche sind/haben...

Tabelle 4: Top 15 der zweiten Datenerhebung

Rang	Angegebene Merkmale	Anzahl	Prozentzahl
1	diszipliniert	20	55,56%
2	trinkfreudig	19	52,78%
3	tierliebend	17	47,22%
4	pünktlich	15	41,67%
5	fleißig / distanziert	12	33,33%
6	ordentlich	10	27,78%
7	Pflichtbewusst/kultiviert/individualistisch/reich/freiheitsliebend/ arbeitsfreudig/umweltbewusst	9	25,00%
8	diplomatisch/sparsam	8	22,22%
9	sportlich	7	19,44%
10	gute Wissenschaftler/gesellig/fremdenfeindlich	6	16,67%
11	gut gewachsen/religiös intolerant/Handelsvolk/weltmännisch/fortschrittlich	5	13,89%
12	zuverlässig/materiell eingestellt/Dichter und Denker/intelligent/schönheitsliebend/gute/Demokraten/Klassen-unterschiede/rational	4	11,11%
13	sprachbegabt/tolerant/großspurig/künstlerisch/bürokratisch/geizig/natürlich/zielstrebig/Idealisten/gründlich/selbstbewusst/unsoldatisch/ehrlich/attraktive Männer	3	8,33%
14	gute Politikerer/höflich/Zusammengehörigkeitsgefühl/nüchtern/umgänglich/bequem/brutal/korrekt/dekadent/hübsche Frauen friedlich	2	5,56%
15	Ruhmsüchtig/anständig/schmutzig/heimatliebend/reserviert/tapfer/jähzornig/unzuverlässig/leichtlebig/gute Organisatoren/rekordsüchtig/ausdauernd/gute Techniker/philosophische Lebenshaltung/rassebewusst/anspruchslos/fanatisch/religiös/abergläubisch/sauber/arrogant gastfreundlich hinterlistig/unberechenbar/willensstark/traditionsgebunden /stolz/musikalisch/dankbar friedliebend	1	2,78%

Folgende Merkmale wurden nicht genannt: schlechte Demokraten, großzügig, konventionell, handwerklich begabt, Herrenvolk, Volk von Bauern, stur, misstrauisch, gute Soldaten, Überschätzung des Fremden, kinderlieb, unterwürfig, primitiv, neidisch,

familienorientiert, maßlos, eitel, Volk der Zukunft, faul, Nationalstolz, konservativ, naiv, schlechte Politiker, Massenmenschen, anspruchsvoll, bestechlich autoritätshörig, gute Ärzte, arm, ungebildet, impulsiv, modisch, rücksichtslos, streitsüchtig, verschlossen, kameradschaftlich, treu, lässig, militaristisch, oberflächlich, gute Hausfrauen, sentimental, rachsüchtig, revolutionär fernsehbegeistert, humorvoll, emotional, kriminell, ängstlich, freundlich, großzügig

Eine Gruppierung der Merkmale untereinander soll zur weiteren Überschaubarkeit verhelfen. Insgesamt wurden fünf Kategorien erstellt: **Arbeitsverständnis**, **Verhaltensweisen**, **gesellschaftliche Neigungen**, **Leistungsorientiert** und **äußeres Erscheinungsbild**. Die unterstrichenen Merkmale sind nach der zweiten Datenerhebung dazugekommen.

Arbeitsverständnis: diszipliniert, pünktlich, fleißig, pflichtbewusst, ordentlich, arbeitsfreudig, gute Organisatoren, Handelsvolk, nüchtern, gründlich, fortschrittlich, zuverlässig, materiell eingestellt, zielstrebig.

Verhaltensweisen: individualistisch, fremdenfeindlich, freiheitsliebend, distanziert, ehrlich, intolerant, arrogant, weltmännisch, selbstbewusst, gesellig, diplomatisch, bürokratisch, Klassenunterschiede, höflich, Idealisten, gute Demokraten.

Gesellschaftliche Neigungen: tierliebend, umweltbewusst, kultiviert, intelligent, sprachbegabt, trinkfreudig, anspruchsvoll, religiös.

Leistungsorientiert: Wissenschaftler, gute Techniker, Dichter und Denker, reich, sparsam, geizig.

Äußeres Erscheinungsbild: sportlich, natürlich, attraktive Männer, gut gewachsen, modisch, schönheitsliebend.

Der Vergleich beider Datenerhebungen hat gezeigt, dass sich in den ersten Rangplätzen nur wenige Merkmale geändert haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Stereotypen einen Wahrheitscharakter besitzen. Ihre Entstehung beruht auf wahrgenommenen Informationseinflüssen. Aus diesem Grund war es zu erwarten, dass die Populärsten Stereotype auch nach der Untersuchungsreihe ihre Position beibehalten. Interessant ist es jedoch zu sehen, dass die Merkmale *gute Organisatoren* (17,02% → 2,78%), *bürokratisch* (14,89% → 8,33%), *materiell eingestellt* (17,02% → 11,11%), *fremdenfeindlich* (21,28% → 16,67%), *freiheitsliebend* (31,91% → 25,00%), *sportlich* (23,40% → 19,44%) von der Prozentzahl her gefallen sind. Im Gegensatz dazu sind die Merkmale *sparsam* (14,89% → 22,22%), *reich* (14,89% → 25,00%), *individualistisch* (21,28% → 25,00%) und *kultiviert* (19,15% → 25,00%) in der Prozentzahl angestiegen.

SCHLUSS

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass durch das visuelle Lesen die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz gefördert werden kann. Wie zu erwarten war haben sich die Bilder in den Köpfen der Lernenden in Form von Stereotypen nicht aufgelöst, sondern vielmehr wurden ihre Leerstellen mit kulturellem Wissen gefüllt. Diese Leerstellen machen sich an den angegebenen Merkmalbeispielen deutlich. Zu den Merkmalen, die sich in beiden Ranglisten in den oberen Feldern befanden, konnten explizite Beispiele gegeben werden. Diese stammen aus den Kategorien Arbeitsverständnis, Verhaltensweisen und gesellschaftliche Neigungen und haben sich kaum in ihrem Bedeutungsgehalt geändert. Der Grund liegt darin, dass Stereotype zur Erfassung der sozialen Realität dienen, d.h. sie repräsentieren die Wahrheit, indem sie Wahrnehmungsmuster verallgemeinern. Die Merkmale *diszipliniert*, *pünktlich*, *fleißig*, *pflichtbewusst* und *individualistisch* lässt sich auf Tatsachenbestände zurückführen. Merkmale zu denen wiederum keine expliziten Beispiele oder nur geringe Beispiele gegeben werden konnten, konnte zwischen den beiden Ranglisten eine Bedeutungsverschiebung festgestellt werden. Die Merkmale **gute Organisatoren** (17,02% → 2,78%), **bürokratisch** (14,89% → 8,33%), **materiell eingestellt** (17,02% → 11,11%), **fremdenfeindlich** (21,28% → 16,67%), **freiheitsliebend** (31,91% → 25,00%), **sportlich** (23,40% → 19,44%) sind von der Prozentzahl hergefallen. Im Gegensatz dazu sind die Merkmale **sparsam** (14,89% → 22,22%), **reich** (14,89% → 25,00%), **individualistisch** (21,28% → 25,00%) und **kultiviert** (19,15% → 25,00%) in der Prozentzahl angestiegen. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war es Stereotype zu beseitigen, aber auch zu bewahren und ihnen einen komplexeren Bedeutungsgehalt zu geben. Durch das visuelle Lesen mit der eine transkulturelle Kompetenz gefördert wird, lassen sich kulturelle Leerstellen, die das Bild verzerren und die Sprachhandlung hindern, füllen. Indem visuelles Material zur fremden Kultur den Lernenden präsentiert wurde, ermöglichte es ihnen eine Auseinandersetzung mit dem Fremden auf einer höheren Ebene. Hinter dem kulturellen Erfahrungshorizont der Ausgangskultur in einer Reflektion zur Zielkultur wurde das Material in einen Bedeutungszusammenhang gesetzt. Selbstbilder wurden in Relation zu Fremdbildern und durch die Auseinandersetzung mit Metabildern reflektiert. Die Auseinandersetzung mit der Fremdkultur über die eigene Kultur im Rahmen der Metakultur, ermöglichte durch die selbstkritische Betrachtung die Hinterfragung von Stereotypen. Wenn Metabilder in ihrem Gehalt nicht die Wahrheit reflektieren, dann ist es auch möglich, dass Fremdbilder in ihrem Bedeutungsgehalt nicht richtig sind. Durch eine Rückkopplung zur eigenen Kultur, kann zum einen die eigene als auch die fremde Kultur bewusst werden. Erst wenn Lerner die Fähigkeit besitzen, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, kulturelle Sensibilität und Fähigkeiten aufzubauen und lernen mit kulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen, um so letztendlich Stereotype abzubauen oder zu revidieren, dann ist eine transkulturelle Kompetenz entwickelt worden. Diese Kompetenz eröffnet sowohl die Eingänge in neue Welten als auch den Zugang zur eigenen Welt in transzendentaler Form. Der Einsatz von visuellem Material, in Form von Bildern, Kurzfilmen und Zeichnungen in der Fremdsprachendidaktik nimmt weiterhin zu. Obgleich sie zu Beginn ihrer Verwendung

eher als ein Mittel der Unterstützung des Fremdsprachenlernens dienten, so hat sich ihr Verwendungszweck und ihre Funktion in den letzten Jahren geändert. Grund für diese Änderungen waren Entwicklungen im Bereich der Medien und Technologien. Die Lehrwerke passen sich den neuen Lebensbedingungen an. Die Mediennutzung und der Medieneinsatz sind in den letzten Jahren nicht nur in den Häusern rapide angestiegen, sondern auch in den Kursen und Klassenzimmern. Es werden immer mehr Verweise auf Internetseiten für Übungen gegeben oder es werden Lernplattformen wie Moodle als Ort des gemeinsamen Lernens angeboten. Des Weiteren werden durch QR-Codes virtuelle Materialien in die Lernumgebung miteingebunden. Die Rolle der Bilder im Fremdsprachenunterricht hat sich geändert. Es kann nicht mehr die Rede von einem bildgestützten Fremdsprachenlernen sein. Die Visualisierung hat einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht eingenommen, sowie auch das Lernen in transkultureller Form. Der Kontakt zu einer Sprache bedeutet nämlich gleichzeitig die Berührung verschiedener Kulturen. Je mehr Knüpfungspunkte sich finden lassen, umso förderlicher ist es für den Lernprozess, denn das Lernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur.

QUELLENVERZEICHNIS

- Aichinger, I. (2005). *Der Gefesselte*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Aifan, U. (1997). Balanceakt auf dem Drahtseil. Theorie und didaktische Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen im Unterricht an Hochschulen. In: *Der Fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik*. Breuer, Ingo und Arpad A. Söltner (Hrsg.) Studienverlag, S. 265-286.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils. The nature of prejudice*. Köln: Kiephenheuer & Witsch.
- Angehrn, E. (2002): Dekonstruktion und Hermeneutik. In: *Philosophie der Dekonstruktion*. Frankfurt a.M. S. 177-199.
- Badstübner-Kizik, C. (2006). *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ballstaedt, S. P. (1990). Intergrative Verarbeitung bei audio-visuellen Medien. In: *Wissensveränderung durch Medien: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Böhme-Dürr, Katrin (Hrsg.) München: Saur Verlag, S. 185-196.
- Barsch, A. (2002). Medienerziehung. In: *Einführung in die Medienwissenschaft*. Rusch, Gebhard (Hrsg.) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 314-328.
- Bausinger, H. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, S.157-170.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Paderborn: W.Fink UTB Verlag.
- Criegern, A. (1981). *Bilder Interpretieren*. Düsseldorf: Schwann.
- Dehn, M. (2007). Unsichtbare Bilder: Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: *Didaktik Deutsch*. Heft 22. S. 25-60.
- Doyé, P. (1993). Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. In: *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Földes, Csaba (Hrsg.) Szeged / Wien: Edition Praesens, S. 267-276.
- Entleitner, E. (2012): *Stereotypisiertes Österreich. Medial vermittelte Konstruktionen Deutscher und Schweizer Zeitungen in Österreich und seine EinwohnerInnen*. Magisterarbeit, Universität Salzburg.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Hallet, W. (2015). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: *Bilder im Fremdsprachunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (2015). Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: *Bilder im Fremdsprachunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag.

- Hecke, C. (2010). *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen.
- Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: Francke UTB Verlag.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisation - Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hu, A. (1996). „Interkultureller Fremdsprachenunterricht“ und die Heterogenität von „Kulturen“. Ergebnisse und Schlußfolgerungen einer qualitativ-empirischen Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten deutscher und taiwanesischer Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
- Kargı, B. (2017). *Yabancı Dil Öğretiminde resim – Yazı bağlamında çizgi romanlar*. 1 st International Black Sea Conference on Language and Language Education September 22-23, 2017, Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Kemper, W. (1992). *Der Betrachter ist im Bild, Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Berlin: Reimer Verlag.
- Krakau, K. (1985). Einführende Überlegungen zur Entstehung und Wirkung von Bildern, die sich Nationen von sich und anderen machen. In: *Deutschland und Amerika. Perzeption und historische Realität*. Adams, Willi Paul / Krakau, Knud (Hrsg.) Berlin, S. 9-18.
- Lindemann, H. (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- Lüsebrink, H. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.
- Nussbaumer, M. (1993). Textbegriff und Textanalyse. In: *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Peter Eisenberg, Peter Klotz (Hrsg.) Stuttgart. S.63-84.
- Ossenberg, S. (2019). *Deutsch und türkische Stereotype – Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Quasthoff, U. M. (1973). *Soziales Vorurteil und Kommunikation – eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Roth, G (1996). Die Bedeutung der Hirnforschung für die philosophische Erkenntnistheorie und das Leib-Seele-Problem. In: *Die Natur ist unser Modell von ihr. Forschung und Philosophie*. Braitenberg, V.; Hosp, I (Hrsg). Rowolt, Reinbek, 87-110.
- Sauer, M. (2002). Fotografie als historische Quelle. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53, Heft 10, S. 570-593.
- Sayın, Ş. (1989). *Postmodernist Bir Yaklaşımla Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazının Yeri*. İstanbul: Dilbilim.
- Schäfer, B. & Six, B. (1978). *Soziopsychologie des Vorurteils*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Scholz, C. (2000). *Personalmangement. Informationstheoretische und verhaltenstheoretische Grundlagen*. 5. Aufl. München: Vahlen.
- Schwerdtfeger, I. (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Seidl, M. (2007). Bilder lesen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, S. 8-9.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Thiele, M. (2015): *Medien und Stereotype: Konturen eines Forschungsfeldes*. Transcript Verlag.
- Thomas, A. (1993). Interkulturelle Begegnungen und Vorurteilsbildung. In: *Psychologische Beiträge* 35, S. 210-224.
- Trabasso, T. & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In: *Comprehension Instruction: Research-Based best Practices*. Block, Cathy C. & Pressley, Michael (Hrsg.). New York: Guildford, 176-200.
- Wagner, K. (2008). *Stereotype und Fremdsprachenunterricht – Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Weinert, F. E. (2001). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Ders. (Hrsg.) Weinheim/Basel: Beltz 17-31.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. In: *Migration und kultureller Wandel*. Aktaş, Meral (Hrsg.). Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (Zeitschrift für Kulturaustausch 45:1), S. 39-44.
- Welsch, W. (2000). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies*. Bd. 26. München: iudicium Verlag. S. 327-351.