



ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHENLEHRE

Abteilung für Deutsch als Fremdsprachenlehre

**DIE BEDEUTUNG DES VISUELLEN LESENS
FÜR DIE ENTWICKLUNG EINER TRANSKULTURELLEN
KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT**

Çiğdem KIRCA

Betreuer

Prof. Dr. Birkan Kargı

Ph.D. DISSERTATION

Juli, 2019

URHEBERRECHT

Die Zusatzbestimmung von Artikel 40 des Hochschulgesetzes 2547 (ZBest.:22/2/2018-7100/10 md.) besagt, dass *“sofern die autorisierten Institutionen und Organisationen keine Vertraulichkeitsentscheidung treffen, Master- und Diplomarbeiten über den Nationalen Rat des Hochschulzentrums in elektronischer Form zugänglich sind, um einen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten.”*

Forscher dürfen ohne die Verfassererlaubnis weder die ganze wissenschaftliche Arbeit noch Teile von ihr für kommerzielle und finanzielle Zwecke benutzen, publizieren, verteilen oder kopieren. Sie können als Nutzer über die Internetseite des Nationalen Rates des Hochschulzentrums im Rahmen der wissenschaftlichen Ethik- und Zitierregeln von den Arbeiten ihren Nutzen ziehen.

VERFASSERIN

Name : Çiğdem

Nachname : KIRCA

Abteilung : Deutsch als Fremdsprachenlehre

Unterschrift :

Abgabedatum :

DISSERTATION

Türkischer Titel : Almanca Yabancı Dil öğretiminde kültürlerarası yordam gelişimi bağlamında görsel okumanın önemi

Englischer Titel : The importance of visual reading for the development of a transcultural competence in German language teaching

Deutscher Titel : Die Bedeutung des visuellen Lesens für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz im Daf-Unterricht

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit bestätige ich, dass die eingereichte Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst, andere als die in ihr angegebene Literatur nicht benutzt und dass ich alle ganz oder annähernd übernommenen Textstellen sowie verwendete Grafiken, Tabellen und Auswertungsprogramme kenntlich gemacht habe.

Name / Nachname der Verfasserin: Çiğdem KIRCA

Unterschrift:

AKZEPTANZ UND BESTÄTIGUNG

Die von **Çiğdem KIRCA** verfasste Arbeit mit dem Titel **“DIE BEDEUTUNG DES VISUELLEN LESENS FÜR DIE ENTWICKLUNG EINER TRANSKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT”** wurde von den Kommissionsmitgliedern mit einer **Einstimmigkeit / Mehrheit der Stimmen** als Dissertationsarbeit an der Ondokuz Mayıs Universität der Abteilung für Fremdsprachenlehre, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, akzeptiert.

Betreuer: Prof. Dr. Birkan KARGI

Abteilung für Fremdsprachen

Vorsitzender: Prof. Dr. Hasan BOLAT

(Abteilung für Fremdsprachen, Ondokuz-Mayıs Universität)

Kommissionsmitglied: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

(Abteilung für Erziehungswissenschaft, Ondokuz-Mayıs Universität)

Kommissionsmitglied: Prof. Dr. Cemal SAKALLI

(Abteilung für vergleichende Literaturwissenschaft, Mersin Universität)

Kommissionsmitglied: Assist. Prof. Dr. Şenay KIRGIZ

(Abteilung für Germanistik, Cumhuriyet Universität)

Hiermit wird bestätigt, dass die vorliegende Arbeit die Richtlinien für Dissertationen der **Abteilung für Fremdsprachenlehre, Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache** erfüllt.

Datum: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Vorsitzender des Instituts für Erziehungswissenschaft

(Unterschrift und Stempel)



Für meinen Sohn Ata

DANKSAGUNG

Diese Arbeit hätte ohne die Unterstützungen vieler Personen sowie Institutionen nicht verfasst werden können. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen ganz herzlich bedanken, die zur Entstehung dieser Arbeit mitgewirkt haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt an meinen Doktorvater Prof. Dr. Birkan Kargı, der mich in allen Phasen der Arbeit unterstützte. Seine inspirierenden Gespräche gaben wichtige Impulse, die zur Konstruktio n der Arbeit beigetragen haben und sie in dieser Form wahr werden ließ.

Bei Prof. Dr. Hasan Bolat möchte ich mich ebenfalls an dieser Stelle für seine Anregungen und motivierenden Worte bedanken, die mich stets aufgebaut haben. Danken möchte ich auch Prof. Dr. Dr. h.c. Rupprecht Baur und Dr. Stefan Ossenberg, die mir die Nutzungserlaubnis ihrer Datenerhebungsverfahren gaben und somit die Evaluierung der Ergebnisse erst ermöglichten.

Für die ideenreichen Impulse, aufbauenden Zusprüche sowie organisatorische Unterstützung bedanke ich mich herzlichst bei Doz. Dr. Ceylan Yangın Ersanlı, Assisst. Prof. Deren Başak Akman Yeşilel, Assisst. Prof. Fatma Akçaoğlu Altun, bei der Lehrbeauftragten Neslihan Acar und beim wissenschaftlichen Mitarbeiter Ahmet Aycan.

Mein innigster Dank gilt meiner Schwester Didem Schäfer, die immer für mich da war und meinen Eltern Ayşe und Nezir Uğursal, die mir den notwendigen Rückhalt gaben. Ohne deren Unterstützung wäre die Realisierung der Arbeit nicht möglich gewesen.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinem Ehemann Yüksel Kırca bedanken, der in dieser teilweise beschwerlichen Zeit für unseren Sohn Ata nicht nur Vater, sondern auch Mutter sein musste. Ihm verdanke ich es mit einem ruhigen Gewissen die Arbeit geschrieben haben zu dürfen. Meinem Sohn Ata schulde ich den größten Dank, weil er von seiner kostbaren Spielzeit für mich etwas entbehren musste.

ALMANCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI YORDAM GELİŞİMİ BAĞLAMINDA GÖRSEL OKUMANIN ÖNEMİ

Doktora Tezi

Çiğdem KIRCA

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Juli, 2019

ÖZ

Görsel anlatım tartışmalı yansımalar oluşturur. Öte yandan görsel okumanın gerektirdiği görsel dil, beklenti ufuklarını belirleyen bireysel ekin bilgisine dayalı imgelerin, kültürel uzam içerisinde toplumsallaşmasını, anlam öbeklerinin yapılandırılmasını kolaylaştırır ve kalıcılığını artırır. Arka dokusunu imge ve kültürlerin oluşturduğu görsel yetiğe dayanarak “anlamaların” üretilmesinde, estetik değerlere ön yargılara ve ideolojik yorumlara odaklanmada, metafor içeren görüntülerin sosyo-kültürel çerçevede işitsel, uzamsal ve ruhsal etkileşimlerinin de öne çıkarmasını gerekli kılar. Bu bağlamda bu tezde görsel okumanın Almanca öğretiminde farklı iki kültür ikliminden kaynaklanan stereotiplere sebebiyet veren dilsel yapıların dil öğretimindeki rolleri irdelemiştir. Tezde amaca uygun olarak, göstergebilim, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların yanı sıra görsel yöntemden yararlanılmıştır. Anılan yöntemlerin birlikte kullanılmasının amacı, imgelerin farklı kültürlerde yansıma bulan anlam öbeklerinin görsel okuma bağlamında da işlevlerini nesnel biçimde ortaya koymak, dil öğrenenin içinde bulunduğu amaç kültüre yönelik stereotiplerin doğurduğu alımlama sorunsalına yüklenen anlamsal yordamaları değerlendirmek ve öğrenenlerin öznel deneyimlerinin izdüşümlerini öne çıkartmaktır. Kültürel yordamaların sayesinde stereotiplerin yabancı dil öğretimindeki ket vurması görsel okuma yöntemleri ile kısmen ortadan kaldırılmış ve böylelikle öğrenmede sürekliliğin ve kalıcılığın sağlandığı ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Görsel okuma, kültürlerarası yeti, stereotipler, algı, ekin bilgisi

Sayfa Sayısı : 156

Danışman : Prof. Dr. Birkan KARGI

**THE IMPORTANCE OF VISUAL READING FOR THE
DEVELOPMENT OF A TRANSCULTURAL COMPETENCE IN
GERMAN LANGUAGE TEACHING**

Ph.D. Dissertation

Çiğdem KIRCA

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

Visual expression creates controversial reflections of understanding. Visual language, which is a requirement for visual reading, is based on images resulting from individual cultural knowledge in its social context that determine expectation horizons, facilitate the structuring of meaning patterns and enhance their permanence. Therefore, it is necessary that auditory, spatial and spiritual interactions of metaphorical images in the sociocultural context be considered in the production of meaning based on the visual texture of images and cultures focusing on aesthetic values, prejudices and ideological interpretations. In this context, the role of linguistic structures originating from two different cultural areas and leading to stereotypes in the teaching of visual reading in German language teaching have been examined. For this purpose, semiotic, cognitive and constructivist approaches as well as visual methods were used. The reason for using these methods together is to reveal the functions of images in visual reading in a transcultural context, to evaluate language learner's reception problems leading to culture-oriented stereotypes and to show how learners project their subjective experiences. The study has shown that the use of visual reading methods increases continuity and consistency in learning and reduces the appearance of culture-specific stereotypes in foreign language teaching.

Key Words : Visual reading, transcultural competence, stereotypes, perception, culture-specific knowledge

Number of Pages : 156

Advisor : Prof. Dr. Birkan KARGI

**DIE BEDEUTUNG DES VISUELLEN LESENS
FÜR DIE ENTWICKLUNG EINER TRANSKULTURELLEN
KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT**

Ph.D. Dissertation

Çiğdem KIRCA

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Juli, 2019

ZUSAMMENFASSUNG

Der visuelle Ausdruck erzeugt mangelnde Verstehensmöglichkeiten. Auf der anderen Seite erleichtert die Sozialisation von Bildern auf der Basis des Wissens über einzelne Kulturen, die die Horizonte der visuellen Sprache und die Erwartungshorizonte bestimmen, die wiederum für das visuelle Lesen des jeweils anderen erforderlich sind, die Strukturierung der Bedeutungsmuster und erhöht deren Beständigkeit. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die auditorischen, räumlichen und spirituellen Wechselwirkungen metaphorischer Bilder im soziokulturellen Rahmen bei der Herstellung von Bedeutungen zu erarbeiten, die auf der visuellen Textur von Bildern und Kulturen basieren und sich auf ästhetische Werte, Vorurteile und ideologische Interpretationen konzentrieren. In diesem Zusammenhang wurde in dieser Arbeit die Rolle sprachlicher Strukturen unter dem Einfluss von transkulturell entstehenden Stereotypen im DaF-Unterricht des visuellen Lesens untersucht. Es wurden semiotische, kognitive und konstruktivistische Ansätze sowie visuelle Methoden verwendet. Der Grund für die gemeinsame Anwendung dieser Methoden besteht darin, die Funktionen von Bildern im Kontext des visuellen Lesens von Bedeutungsäußerungen im transkulturellen Rahmen objektiv aufzudecken. Des Weiteren bestand das Ziel darin, die Rezeptionsstörungen, die aufgrund kulturbezogenen Stereotypen bei der Bedeutungszuweisung entstanden, aufzuzeigen und die Reflexionen der subjektiven Erfahrungen der Lernenden vor dem Auge zu behalten.

Es wurde gezeigt, dass Störfaktoren der Stereotypen aus transkulturellen Benennungen mit der Hilfe der visuellen Lesemethoden im Fremdsprachenunterricht beseitigt werden können, wodurch Kontinuität und Beständigkeit beim Lernen gewährleistet wird.

Schlüsselwörter : visuelles Lesen, transkulturelle Kompetenz, Stereotypen, Wahrnehmung, Erfahrungshorizont

Seitenzahl : 156

Betreuer : Prof. Dr. Birkan KARGI



INHALT

| | |
|--|------|
| URHEBERRECHT | II |
| DANKSAGUNG | VI |
| ÖZ | VII |
| ABSTRACT | VIII |
| ZUSAMMENFASSUNG | IX |
| INHALT | XI |
| TABELLENVERZEICHNIS | XIII |
| ERSTER TEIL | 1 |
| I. EINLEITUNG | 1 |
| 1.1 Das Thema der Arbeit..... | 1 |
| 1.2 Die Problemstellungen und Fragestellungen | 3 |
| 1.3 Die Zielsetzung der Arbeit..... | 5 |
| 1.4 Die Grundlage der Arbeit..... | 5 |
| 1.5 Die Methoden der Arbeit | 6 |
| 1.6 Der Aufbau der Arbeit..... | 7 |
| 1.7 Die Grundbegriffe | 8 |
| ZWEITER TEIL | 11 |
| II. THEORETISCHER RAHMEN | 11 |
| 2.1 Die Bildwissenschaft..... | 11 |
| 2.2 Das Wesen der Sprache | 17 |
| 2.3 Kultur – Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität..... | 22 |
| 2.2.1 Wahrnehmung – Fremdverstehen und Kulturverstehen im Lichte der Hermeneutik..... | 30 |
| 2.2.2 Stereotypen und ihre Funktionen..... | 37 |
| 2.2.3 Sprachfunktionen im transkulturellen Kontext | 43 |
| 2.3 Visuelle Kompetenz | 46 |
| 2.3.1 Semiotischer Ansatz..... | 48 |
| 2.3.2 Kognitiver Ansatz | 50 |
| 2.3.3 Konstruktivistische Ansatz | 51 |
| 2.3.4 Visuelles Lesen als ein alternativer Lesestil | 52 |
| 2.4 Visuelles Lesen im Fremdsprachenunterricht - Lehr- und Lernziele | 53 |
| 2.4.1 Fremdsprachendidaktische Bildfunktionen | 61 |
| 2.4.2 Transkulturelle Kompetenz – Transkulturelle Spirale..... | 65 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.3 Die Rolle von Stereotypen beim transkulturellen Lernen | 71 |
| DRITTER TEIL | 73 |
| III. KONSTRUKTION DER UNTERSUCHUNG UND VERFAHREN DER DATENGEWINNUNG | 73 |
| 3.1 Untersuchungsvoraussetzungen..... | 73 |
| 3.2 Untersuchungsrahmen | 73 |
| 3.3 Untersuchungsort und Population..... | 74 |
| 3.4. Stichprobe | 74 |
| 3.5 Forschungsmuster | 74 |
| 3.6 Untersuchungsgruppe | 76 |
| 3.7 Untersuchungsdurchführung..... | 76 |
| 3.8 Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse..... | 78 |
| 3.9 Evaluierung der Ergebnisse | 78 |
| VIERTER TEIL | 89 |
| IV. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE..... | 89 |
| 4.1 Empirische Untersuchung: Visuelles Lesen im Fremdsprachenunterricht | 89 |
| 4.2 Visuelles Lesen erste Unterrichtswoche | 91 |
| 4.3 Visuelles Lesen zweite Unterrichtswoche..... | 96 |
| 4.4 Visuelles Lesen dritte Unterrichtswoche..... | 99 |
| 4.5 Visuelles Lesen vierte Unterrichtswoche..... | 106 |
| 4.6 Visuelles Lesen fünfte Unterrichtswoche | 109 |
| 4.7 Visuelles Lesen sechste Unterrichtswoche | 112 |
| 4.8 Visuelles Lesen siebte Unterrichtswoche..... | 114 |
| 4.9 Visuelles Lesen achte Unterrichtswoche | 115 |
| FÜNFTER TEIL | 120 |
| V. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE | 120 |
| 5.1 Schlussfolgerung..... | 120 |
| 5.2 Vorschläge für weitere Untersuchungsarbeiten | 123 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 124 |
| ANHANG | 131 |

TABELLENVERZEICHNIS

| | | |
|------------|--|----|
| Tabelle 1: | Funktionen und Dysfunktionen der Stereotype nach Thiele..... | 41 |
| Tabelle 2: | Das Forschungsmuster..... | 76 |
| Tabelle 3: | Top 15 der ersten Datenerhebung..... | 78 |
| Tabelle 4: | Top 15 der zweiten Datenerhebung..... | 79 |
| Tabelle 5: | Arbeitsverständnis-Merkmalbeispiele..... | 82 |
| Tabelle 6: | Verhaltensweise-Merkmalbeispiele..... | 84 |
| Tabelle 7: | Gesellschaftliche Neigungen – Merkmalbeispiele..... | 86 |
| Tabelle 8: | Leistungsorientiert..... | 87 |



ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | | |
|----------|--|-----|
| Abb. 1: | Die Kulturzwiebel adaptiert nach Lüsebrink..... | 24 |
| Abb. 2: | Schematische Darstellung der Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität..... | 29 |
| Abb. 3: | Eindeutiges Verstehen nach Schleiermacher..... | 31 |
| Abb. 4: | Besseres Verstehen nach Dilthey..... | 32 |
| Abb. 5: | Anderes Verstehen nach Gadamer..... | 34 |
| Abb. 6: | Kippbilder – Alter oder junger Mann? – Alte oder junge Frau? – Ratte oder Mann mit Brille?..... | 35 |
| Abb. 7: | Auto-, Hetero- und Metastereotyp..... | 42 |
| Abb. 8: | Der kommunikative Kreislauf..... | 44 |
| Abb. 9: | Das Zeichenmodell bei de Saussure adaptiert nach Pittner..... | 44 |
| Abb. 10: | Das Organonmodell..... | 45 |
| Abb. 11: | Kognitiver Bildbegriff..... | 50 |
| Abb. 12: | Die sieben Lerntypen..... | 55 |
| Abb. 13: | Die mnemonische Bildfunktion | 64 |
| Abb. 14: | Strukturelemente des Kulturtransfers | 68 |
| Abb. 15: | Eigene Darstellung der Transkulturellen Spirale..... | 70 |
| Abb. 16: | Traditionen deutscher Merkmallistenerhebungen zu | 75 |
| Abb. 17: | Deutschlandlabor..... | 90 |
| Abb. 18: | Typisch deutsch?..... | 94 |
| Abb. 19: | Stereotype Deutsch-Türkische Freundschaft..... | 94 |
| Abb. 20: | Sprichwörter und Redewendungen - Christoph Egli..... | 106 |
| Abb. 21: | Ein deutsches Nein heißt Nein!..... | 111 |
| Abb. 22: | Klick- Fotoaktion!..... | 113 |
| Abb. 23: | Beispiele zu den Bildern in den Köpfen..... | 114 |

SYMBOLE UND ABKÜRZUNGEN

DaF Deutsch als Fremdsprache

z.B zum Beispiel

d.h. das heißt

usw. und so weiter

bzw. beziehungsweise

Jhd. Jahrhundert

L Lerner

Abb. Abbildung

ERSTER TEIL

I. EINLEITUNG

1.1 Das Thema der Arbeit

*„Wir nehmen nicht die Wirklichkeit wahr,
sondern nur das Bild,
das wir uns von der Wirklichkeit machen.“*

Die Wahrnehmung der Wirklichkeit gestaltet sich in Bildern subjektiv und ist ein Abbild der individuellen Gedankenwelt. Die Wahrnehmung ist subjektiv, weil sie mit dem inneren Auge gesehen wird und aus diesem Grund braucht der Mensch manchmal mehrere Betrachtungen aus verschiedenen Blickwinkeln bis die Wirklichkeit erkannt wird. Während das Mittelalter als ein Zeitalter der mündlichen Überlieferung bezeichnet werden kann, nahm die Schriftlichkeit im Zuge der Aufklärung im neuen Zeitalter einen höheren Stellenwert ein. Aufgrund ihrer längeren Beständigkeit wurde die schriftliche Überlieferung zum Ausdrucksmittel der Gesellschaft. Allerdings gewann die *visual literacy* aufgrund der sich rasant verbreitenden Mediatisierung und Technologisierung als visuelles Kommunikationsmittel an Bedeutung. Sie ermöglicht, die Interpretation von Weltbildern unter den visuellen Kriterien, die aufgrund der Entwicklung entstanden sind. Die Bilder als Vorstellungen in den Köpfen repräsentieren nicht die Wirklichkeit, sondern nur ein Abbild, das unter soziokulturellen Bedingungen unter einer Kulturgemeinschaft entwickelt wurde. Um etwas Begreifen zu können benötigt es das Hineinsehen. Wie bereits Aristoteles (384 v. Chr. -322 v. Chr.) betonte, ist das *Sehen* unter den Sinnesorganen der grundlegendste Sinneskanal, um die Wirklichkeit zu erreichen. Die oftmals zitierte Lernpyramide, welche nach dem Erziehungswissenschaftler Edgar Dale (1969) adaptiert und entwickelt wurde, veranschaulicht das Verhältnis zwischen visuellen Symbolen bzw. Bildern und

Lernen (Thalheimer, 2006). Die Lernpyramide und Ergebnisse aus der Gehirnforschung haben viele Wissenschaftler dazu bewegt Untersuchungen hinsichtlich der Beziehungsstränge zwischen Sprache, Symbolen, visueller Kommunikation und Kultur durchzuführen, um ihre Bedeutung für die Rezeption herauszufinden. In diesem Zusammenhang entwickelte sich das visuelle Lesen. Gillian Rose (2001) betont in ihrem Buch *Visual Methodologies*, dass visuelle Bilder in drei Bewertungsvorgängen interpretiert werden. Zunächst wird das Bild als Bild an sich selbst bewertet. Darauf folgt die Bildproduktion und letztendlich die Bildwahrnehmung von Seiten eines anderen Rezipienten. Diese Vorgänge der Bewertungen erfolgen ihr zufolge wiederum unter den technischen, kompositionalen und sozialen Kriterien. In der vorliegenden Arbeit werden die soziokulturellen Einflussfaktoren auf Bildern unter dem Lichte von Stereotypen behandelt. Rogott (1998) betont, dass die Beziehung zwischen Visualität und Kultur vielmehr als eine einfache Bildbearbeitung benötigt. Ihm nach gehört zur visuellen Bedeutungsproduktion innerhalb einer Kulturgemeinschaft die Konzentration auf die Interpretation von Werten, Stereotypen und Ideologien. Gesehenes ist unter soziologischem Rahmen, d.h. auditorischen, räumlichen und spirituellen dynamischen Vorgängen zu betrachten. Rogott sieht hier die Möglichkeit sich von patriarchischen, europäischzentrischen und heterosexistischen Normen sich loslösen zu können, um neue Beziehungsstränge zu konstruieren. Somit stellt sich die Frage wie visuelle Darstellungskodierungen sich entschlüsseln lassen, insbesondere von fremden Kulturen an die wir nicht gebunden sind? Inwiefern können wir Stereotypen anderer Kulturgemeinschaften akzeptieren bzw. verstehen? In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden welche Bedeutung das visuelle Lesen für die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz hat, die benötigt wird um Informationsinhalte aus fremdsprachigen Kulturen zu verstehen. Kulturell geprägte Informationsinhalte, wie sie im Fremdsprachenunterricht häufig auftreten, können insbesondere mit dem visuellen Lesen entschlüsselt werden. Symbole, Bilder, Grafiken, Farben können sowohl eine universelle als auch individuelle Bedeutung haben. Das visuelle Lesen ermöglicht diese Chiffren zu entziffern und unterstützt das

Verstehen von kulturbedingten Informationsinhalten, indem es eine Brücke zwischen dem Bekanntem und Unbekanntem herstellt. In einem Zeitalter der Mediatisierung und Technologisierung haben sich kulturelle Grenzen aufgehoben und eine Konfrontation mit anderen Kulturen ist somit unumgänglich geworden. Eine Flutwelle an visuellen Informationen strömt auf das Individuum ein, das für deren Aufschlüsselung sämtliche Sinneswahrnehmungen und Sinneseindrücke hinter dem individuellen Wissensstand eine Bedeutung zuweisen muss. Diese individuelle Interpretation ist der Grund dafür, warum z.B. eine Geschichte, ein Bild oder ein herkömmlicher Sachverhalt verschiedenartig interpretiert werden kann. Die Bedeutungszuweisung kann dabei nicht nur unterschiedlich zwischen einzelnen Individuen verlaufen, sondern auch beim Individuum selbst Variationen aufzeigen, die von verschiedenen äußeren und inneren bedingten Komponenten abhängig sind. Zeitliche und räumliche Veränderungen sowie Lebenserfahrungen, ebenso die Ausgangskultur eines Individuums, spielen bei der Entwicklung bzw. Veränderung des Wissensstandes eine große Rolle. Der Transfer von Wissen und die Kopplung von Bedeutungen verlaufen im kulturellen Hintergrund. Die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz, die durch das visuelle Lesen gewährleistet werden kann, ermöglicht es insbesondere im Fremdsprachenunterricht dem Lerner, Informationsinhalte richtig zu verstehen.

1.2 Die Problemstellungen und Fragestellungen

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 im Verborgenen sind. Diese Einblicke prägen zum einen die Interpretationskompetenz, die sich in Form von variierenden Bedeutungszuweisungen widerspiegeln und zum anderen den Verstehensprozess. 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. Aufgrund falschen Transfers von kulturellgeprägten Hintergrundwissen, können Bedeutungsverschiebungen von kulturellen Inhalten entstehen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwiefern Störfaktoren beim Verstehensprozess aufgehoben und die Entstehung von kulturellen Missverständnissen gehindert werden? Eine wichtige Anforderung an den Fremdsprachenunterricht ist nicht nur die Lehre der Fremdsprache, sondern auch die Lehre ihrer Sprachkultur. Ein wichtiges Problem der Fremdsprachenlerner in der Türkei ist es, dass sie vom Zielsprachenland entfernt lernen und oftmals im Unterricht nur mit künstlichen Situationen konfrontiert werden, die hauptsächlich den Zweck haben grammatikalische Lehrinhalte einzuüben. Wenn die Fremdsprachenlerner sich nicht im Zielsprachenland während ihres Lernprozesses befinden können, so ist es die Aufgabe einer effektiven Fremdsprachenlehre, das Zielsprachenland zu den Fremdsprachenlernern zu bringen. Eine weitere Fragestellung mit der sich die vorliegende Arbeit beschäftigt ist es, wie eine authentische Lernplattform für die Fremdsprachenlerner geschaffen werden kann? In der Arbeit wird davon ausgegangen, dass visuelles Material hierzu benötigt wird und gleichzeitig der Umgang, d.h. die richtige Interpretation der kulturellen Informationen gelehrt werden muss. Die These ist, wenn eine authentische Lernplattform geschaffen wird, in dem nicht nur das grammatikalische Skelett der Fremdsprache gelehrt wird, sondern auch gleichzeitig die Sprachkultur, dann wird nicht nur ein sprachbeherrschender Fremdsprachenlerner, sondern ein neues Individuum geschaffen, das zu seiner eigenen Kultur eine weitere Kultur kennenlernt, die ineinander verschmelzen und zu einem neuen Kulturgut werden.

1.3 Die Zielsetzung der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, durch das visuelle Lesen die transkulturelle Kompetenz der Fremdsprachenlerner zu entwickeln und somit den Verstehensprozess von kulturellen Lerninhalten in der Fremdsprache zu unterstützen. Deutsch als Fremdsprache wird zum größten Teil an den türkischen Schulen mit einem grammatikalischen Fokus gelehrt. Der Lehre von kulturellen Phänomenen und Praktiken wird wenig Platz im Unterricht gewährt. Eine Komponente, weshalb die Sprachkultur vom Lehrplan ausgeschlossen wird, ist es dass zum Teil die Lehrkräfte selbst meist wenig in Berührung mit der Fremdsprachenkultur während ihrer Ausbildung gekommen sind und auf diesem Gebiet wenige Fortbildungsmöglichkeiten bestehen. Die Sprache wird aus diesem Grund von der Kultur separat betrachtet, weshalb sich auch die Lehre in dieser Form in der Türkei vollzieht. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die komplementäre Beziehung von Kultur und Sprache vorzuzeigen, denn wird die Kultur einer Sprache ausgeblendet so bleiben von ihr lediglich einzelne Bausteine zurück. Erst das kulturelle Sprachwissen hält die Bausteine wie Lehm zusammen und ermöglicht dem Fremdsprachenlerner ein abstraktes Gerüst in ein Gebäude umzuwandeln, in dem man leben kann. Erst durch die Sprachkultur wird eine Sprache lebendig.

1.4 Die Grundlage der Arbeit

Das visuelle Lesen kann dem Fremdsprachenlerner helfen mentale Bilder zu entwickeln, Begriffe besser in ihrem Bedeutungsinhalt zu verstehen und Verstehensschwierigkeiten aufzuheben. Außerdem kann es das kreative und kritische Denken unterstützen. Das visuelle Lesen wird nicht nur benutzt, um Wissen zu erlangen, es erweitert gleichzeitig auch den Blickwinkel, die Beobachtungsgabe und die Kommunikationsfähigkeit. Es stellt eine wichtige Komponente dar, die nicht nur die Sprachfertigkeiten, sondern auch die mentalen Fertigkeiten sowie die sozialen Fertigkeiten entwickelt, welche für einen effektiven Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen. Das Lernen, Verstehen, Erinnern und Wahrnehmen kann sich durch eine ausgeprägte Transferkompetenz verwirklichen, die durch das visuelle

Lesen ausgebildet werden kann. Die Art und Weise, wie das Gehirn visuelle Informationen verarbeitet und die Entwicklung der visuellen Lesekompetenz, kann mit folgenden drei Ansätzen umschrieben werden: Semiotischer Ansatz, Kognitiver Ansatz und Konstruktivistischer Ansatz. Der semiotische Ansatz ist ein Wissenschaftszweig, welcher sich mit aller Art Zeichensystemen befasst z.B. mit der Bildschrift, Gestik, Sprache, den Symbolen und deren Interpretation. Kulturell kodierte Informationen in visuellen Mitteilungen können mit Hilfe vom visuellen Lesen dechiffriert werden und ermöglichen den Lernern einen kulturdifferenzierten Blickwinkel. Der kognitive Ansatz beschäftigt sich mit den mentalen und kognitiven Prozessen. Die Kognition ist ein Wissenschaftszweig, dass sich mit der Wahrnehmung, der Wissensspeicherung, den mentalen Bildern und deren Kategorisierung sowie die Begriffszuweisung beschäftigt. Der konstruktivistische Ansatz untersucht die Beziehung zwischen dem Gehirn und Geist. Die Auswirkungen von kognitiven Situationen auf den Körper und das Gehirn werden in Betracht gezogen. Das visuelle Lesen dient nach dem konstruktivisten Ansatz als ein Mittel, um verschiedene Fertigkeiten bei Lernern zu entwickeln. Nach Rose (2001) lassen sich visuelle Bilder in drei Bewertungsvorgängen interpretiert. Das Bild als Bild an sich selbst wird bewertet, worauf die Bildproduktion und letztendlich die Bildwahrnehmung von Seiten eines anderen Rezipienten folgt. Diese Vorgänge der Bewertungen erfolgen ihr zufolge wiederum unter den technischen, kompositionalen und sozialen Kriterien.

1.5 Die Methoden der Arbeit

In dieser Arbeit wird sowohl eine qualitative als auch quantitative Forschungsmethode zur Datenerhebung hinzugezogen. Die empirische Untersuchung verwirklicht sich durch die Kopplung beider Forschungsmethoden. Durch qualitative Inhaltsanalysen und Beobachtungen sowie Interviews in Form von Portfolioarbeiten sollen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum visuellen Lesen ermittelt werden. Die quantitative Datenerhebung erfolgt durch die Anwendung von einem Online-Fragebogen, die mit den Probanden vor und am Ende der Versuchsreihe

durchgeführt wird. Der Online-Fragebogen besteht aus einem Merkmallistenverfahren, das im Rahmen des Projektes SI.DE „Deutsche und Türkische Stereotypen im Vergleich“ erstellt wurde. Unter der Projektleitung von Prof. Dr. Dr. h.c. R.S. Baur und Prof. Dr. H. Uslucan wurde dieser Fragebogen durch die Zusammenarbeit von akademischen Fachkräften in beiden Sprachen konzipiert. Somit konnten Auto- und Heterostereotypen mit Hilfe des entwickelten Merkmallistenverfahrens in Deutschland und in der Türkei festgestellt werden. Eine achtwöchige Versuchsreihe wird mit den Studenten der Ondokuz Mayıs Universität der Deutschlehrerabteilung im 1. Studienjahr im Fach vergleichende Landeskunde durchgeführt. Zu Beginn und am Ende der Versuchsreihe wird das Merkmallistenverfahren zur Bestimmung der Stereotypen angewendet. In den acht Wochen werden visuelle Texte mit kulturell geprägten mentalen Bildern gelesen, die in die Probanden mit Hilfe des visuellen Lesens dechiffriert werden.

1.6 Der Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus fünf Teilen zusammen. Der erste Teil der Arbeit leitet das Thema der Arbeit ein und stellt ihren Rahmen vor. Hierbei wird die Legitimität für die Arbeit vorgezeigt, indem Problemstellungen und Fragestellungen im Kontext des gesellschaftlichen Wandels nachgegangen werden. Es werden die Zielsetzungen, Grundlagen und Methoden der Arbeit vorgestellt, die das Gerüst bilden. Durch die Definitionen der Grundbegriffe wird der Übergang zum theoretischen Teil eingeführt.

Teil II bildet die theoretische Grundlage, auf der sich die Arbeit stützt. Es werden Bezüge zwischen der Forschungsgeschichte und Forschungslage gezogen, um die Entwicklungszüge nachvollziehen zu können. Interdisziplinäre Bereiche werden in einen für die Arbeit notwendigen Beziehungsstrang gesetzt. Bildwissenschaftliche Ergebnisse werden mit der transkulturellen Kompetenz zusammengeführt, wobei der Bogen zum visuellen Lesen gezogen wird. Nachdem die Beziehung zwischen Sprache und Kultur aufgearbeitet wird, folgt die intensive Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung. Wie gelangen Fremdbilder und Selbstbilder in unsere Köpfe?

Welche Funktionen haben Stereotype im transkulturellen Kontext? Wie beeinflussen sie das Sprachlernen? Auf welchen Ansätzen beruht das visuelle Lesen und wie lassen sich die interdisziplinären Komponenten im Fremdsprachenunterricht vereinen?

Der dritte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung, die zum einen qualitativ und quantitativ durchgeführt wird. Mit dem Verfahren der Merkmallistenerhebung werden quantitative Ergebnisse gewonnen und mit der Portfolioarbeit die qualitativen. Durch die Datenanalyse und Datenaufarbeitung ist es möglich die Beziehungsstränge zwischen der transkulturellen Kompetenz und dem visuellen Lesen in Bezug auf die Stereotypenverschiebung vorzuweisen.

Die empirische Untersuchung bildet den vierten Teil der Arbeit. Die Durchführung der achtwöchigen Untersuchungsreihe wird detailliert dargestellt.

Im letzten Teil der Arbeit erfolgt die Schlussfolgerung der gesamten Ausarbeitung. Die zu Beginn aufgestellten Fragestellungen und Problemstellungen werden nach der Evaluierung der Ergebnisse versucht zu beantworten. Es wird festgestellt inwiefern theoretische Annahme in der Praxis sich realisieren lassen. Vorschläge für weitere Untersuchungsarbeiten dienen dazu, Anregungen zur weiteren Erforschung dieses Gebietes zu geben.

1.7 Die Grundbegriffe

Visuelles Lesen

Visual literacy kann als die Fähigkeit definiert werden visuelle Botschaften zu erkennen, zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren. Eine visuell gebildete Person hat sich die Fähigkeit angeeignet, Informationen aufzunehmen von visuellen Botschaften wie der Körpersprache einer anderen Person bis hin zu visuellen Gebilden, die mit neuen Technologien hergestellt werden, zum Beispiel mit Video, Computer und modernen fotografischen Techniken. Visuell gebildete Personen sind in der Lage, sich etwas mental

vorzustellen und durch die Herstellung visueller Botschaften mit anderen zu kommunizieren (Pettersson, 1994, S. 47).

Mentale Bilder / Repräsentationen

Allgemein lässt sich sagen, dass mentale Repräsentation kognitive intentionale Zustände sind. Mentale Repräsentationen wie Begriffsvorstellungen, Wahrnehmungsbilder, Glaubens- oder Wunschzustände haben mit den zuvor genannten Formen der Repräsentation Gemeinsamkeiten. ‚Mentale Repräsentation‘ ist ein zentraler Begriff der Kognitiven Wissenschaften, das heißt von Teilbereichen der Psychologie, der Informatik, der Linguistik und der Neurowissenschaften. Der Begriff der mentalen Repräsentation ist hier eindeutig: Er entspricht dem ‚semantischen Gedächtnis‘, das beispielsweise als semantisches Netzwerk modelliert werden kann (Hoffmann, 2009, S. 47).

Transkulturelle Kompetenz

„Der Begriff Transkulturalität [...] dient zur Bezeichnung pluraler kultureller Identitäten, die durch die hochgradige Vernetzung und Verflechtung vieler Kulturen der Gegenwart entstanden sind.“ (Lüsebrink, 2005, 17).

„Transkulturalität [stellt] nicht das Zwischen oder das Nebeneinander, sondern das über das Kulturelle Hinausgehende, Grenzüberschreitende und somit wieder Verbindende und Gemeinsame ins Zentrum.“ (Domenig, 2007, 172).

Stereotyp

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.

Linguistisch ist es als Satz beschreibbar. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus (Quasthoff, 1973, S. 28).



ZWEITER TEIL

II. THEORETISCHER RAHMEN

Dieser Teil der Arbeit bildet das Gerüst worauf die empirische Untersuchung im Anschluss aufbaut. Ein historischer Blick auf die Forschungsentwicklung wird hinzugezogen, um den Beziehungsstrang zwischen der Fremdsprachendidaktik und der visuellen Kompetenz unter der Betrachtung der Bildwissenschaft herstellen zu können. Außerdem werden Erkenntnisse aus der Stereotypenforschung unter dem Lichte der transkulturellen Kompetenz beleuchtet, weil sie den Kern der Arbeit bildet.

2.1 Die Bildwissenschaft

Welchen Bedeutungsgehalt haben Bilder und Symbole für die Lern- und Lehrprozesse? Inwiefern beeinflussen Bilder und Symbole die Beziehung von Bildungs- und Sozialprozessen? Diesen und vielen weiteren Fragen geht die Bildungswissenschaft nach. Eine bedeutsame Arbeit hat Carola Hecke (2010) mit ihrer Dissertation, welcher den Titel *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz* trägt, für die Fremdsprachendidaktik geleistet. Durch Bezugnahme auf die Bildwissenschaft versucht Hecke in ihrer Arbeit wichtige Leerstellen über den Einsatz der visuellen Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik zu füllen. In ihrer Arbeit erstellt sie eine bislang fehlende Bildtypologie für den Fremdsprachenunterricht und definiert die visuelle Kompetenz als Lernziel, um im Anschluss eine Methodik der Bildarbeit für die Fremdsprachenlehre zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die heuristisch erarbeiteten Wissensbestände und wird diese bei der empirischen Untersuchung benutzen. Die theoretisch zusammengeführten Ergebnisse werden so in der Praxis angewendet.

In der Bildwissenschaft summieren sich interdisziplinäre Forschungsansichten über den Bedeutungsgehalt und die Funktion von Bildern. Sie betrachtet das Bild als

Ganzes in ihren sämtlichen Eigenschaften sowie Facetten und nimmt dabei Bezug auf andere Wissenschaftsgebiete, denn im Gegensatz zur Bildwissenschaft fokussieren sich diese nur auf einen Teil der Bildforschung.

[Die Bildwissenschaft ist] vor allem als eine transdisziplinäre Fragestellung und dynamische Synthese zu begreifen und vorzustellen, die nicht sondernd und ausschließt, sondern anthropologische, historische, politische, soziale, systematische und fachliche Zusammenhänge, aber auch ... die tiefen kulturellen Differenzen aufzeigt (Schulz, 2009, S. 9).

Somit setzt die Bildwissenschaft wie bei einem Puzzle einzelne Puzzleteile der Bildforschung zusammen zu einem Bild. Als wichtige Vorbereiter von diesem Forschungszweig sind William J.T. Mitchell und Gottfried Boehm zu nennen. Im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses zur neuen Relevanz von Bildern in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden mit ihnen die Begriffe *pictorial turn* und *iconic turn* (Boehm, 1994; Mitchell, 1992). Grund dafür war die Überflutung von Bildern in der Gesellschaft in Form von Filmen, Werbungen, Fotografien. Die ständige Präsenz von visuellem Material verstärkte die Aufmerksamkeit auf die Bildarbeit. In allen Lebensbereichen war die bildliche Darstellung von Informationen und Wissensvermittlung nämlich relevant, weshalb auch von einer Omnipräsenz der Bilder die Rede war (Maar, 2006, S. 11). Strukturelles Vorbild für die Bildzeitwende oder „visuelle Zeitwende“ (Frey, 1999, S. 27) war die *linguistic turn*. Untersuchungsgegenstand der *linguistic turn* war die Relevanz der sprachlichen Vermittlung sowie die Untersuchung der Funktionsweisen der Sprache. Die Sprachstruktur dient ihr zufolge als Voraussetzung und Grenze der Erkenntnis. Der Begriff *linguistic turn* wurde durch die von Richard Rorty im Jahre 1967 herausgegebene Anthologie *The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method* bekannt. In seiner Arbeit knüpft der Philosoph Rorty an die sprachphilosophischen Überlegungen von Ludwig Wittgenstein (1889-1951) und John Longshaw Austin (1911-1960) an.

Alle Formen menschlicher Erkenntnis seien demnach durch Sprache strukturiert und eine Wirklichkeit jenseits von Sprache nicht existent, demzufolge könnten philosophische Probleme nur durch die Sprachanalyse geklärt werden. Die Reflexion des Denkens wird damit zur Sprachkritik: Jegliche Reflexion sprachlicher Formen kann nur mehr unter den Bedingungen des reflektierten Gegenstandes selbst – der Sprache – geschehen (Reichle, 2007, S. 170).

Im Zeitalter der Mediatisierung und Technologisierung, in der die Visualisierung in allen möglichen Formen auftritt, rückte die Bedeutung der visuellen Kompetenz somit immer mehr in den Vordergrund der Wissenschaften. Deshalb wurde mit der *iconic turn* und im Anschluss darauf mit der *pictorial turn* das „Bild, bzw. die Macht der Bilder, als komplementäres Gegengewicht zur Erschließung der Welt durch Sprache und Text aufgebaut und ... als erkenntnisleitende Entität zur Erzeugung von Sinn in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt.“ (Reichle, 2007, S. 170). Das bedeutet aber nicht, dass sie die *linguistic turn* ersetzen will, sie projiziert vielmehr den Grundgedanken auf die Bildzeitwende. An dieser Stelle muss allerdings erwähnt werden, dass die Bildzeitwende in diesem Sinne bereits vor den Arbeiten von Mitchell bereits begonnen hatte (Schulz, 2009, S. 124-125). Sie selbst verweisen auf zahlreiche Untersuchungen zu Bildern vor der Wende (Schöttler, 2014, S. 5). Doch mit ihm und der Omnipräsenz der Bilder hat sie noch mehr an Bedeutung gewonnen. In der Literatur gibt es verschiedene Ansichten darüber, ob eine Bildzeitwende in Form der *linguistic turn* tatsächlich stattgefunden hat oder ob sie nicht vielmehr eine Ergänzung zum linguistischen Ansatz ist (Schöttler, 2009, S. 5). In der vorliegenden Arbeit wird dieser kritischen Auseinandersetzung weniger Aufmerksamkeit geschenkt, da die Frage nach dem Status der Bildwissenschaft als Forschungsbereich oder Disziplin zweitrangig ist. Wichtiger ist, dass sich die Bildwissenschaft etabliert hat und beständig ist. Im Folgenden wird ihr Arbeitsfeld beschrieben, um den Theorierahmen zu erstellen, worauf die vorliegende Arbeit aufbaut. Der interdisziplinäre Charakter der Bildwissenschaft erschwert es einerseits den

Theorierahmen eindeutig festzulegen, doch ermöglicht es gleichzeitig eine vielseitige Betrachtungsweise auf die Erkenntnisse ihrer Forschung. Der Bildbegriff ist in seinem Wesen von verschiedenen Einzeldisziplinen geprägt. Es lassen sich z.B. metaphysische, linguistische, ethische, kognitionswissenschaftliche und ästhetische Bildbegriffe unterscheiden (Steinbrenner und Winko 1997, S. 19). Aus diesem Grund lässt sich kein gemeinsamer Nenner finden, weil sich in der Bildwissenschaft verschiedene Wissenschaftszweige mit ihren Theorien und Ansätzen summieren, weshalb auch die Begriffsbestimmung ebenso differenziert verläuft. „Angesichts seiner synchronen Mehrdeutigkeit und diachronen Offenheit ist jede Definition des Bildbegriffs eine künstliche Einschränkung“ (Schöttler, 2014, S. 6).

Philosoph und Medienwissenschaftler Dr. Klaus Sachs-Hombach hat im Bereich der allgemeinen Bildwissenschaft wichtige Arbeiten geleistet. Zu seinen Forschungsschwerpunkten und zentralen Themengebieten gehören die Bild-, Zeichen-, Medien- und Kommunikationstheorien in historischer und systematischer Ausrichtung, zudem die Bereiche der Ästhetik und Kulturtheorie sowie die philosophischen Probleme der Psychologie, Psychologiegeschichte und Kognitionswissenschaft. Seine Publikationen und Arbeiten machen ihn auf dem Gebiet der Bildwissenschaft zu einer einflussreichsten Person. Sachs-Hombach plädiert für eine Bildwissenschaft, die interdisziplinär ausgerichtet ist, d.h. Bildphänomene verschiedener Disziplinen sollen in einer allgemeinen Bildwissenschaft zusammengeführt werden, um so einen gemeinsamen Theorierahmen zu konzipieren. Dieser gemeinsame Theorierahmen hat die Aufgabe „für die unterschiedlichsten Disziplinen ein integratives Forschungsprogramm bereitzustellen [und die] verschiedensten Bildphänomene und die verschiedensten Bildwissenschaften in systematischer Weise [zu verbinden] ohne ihre Eigenständigkeit zu gefährden.“ (Sachs-Hombach, 2005b, S. 11). Nach Sachs-Hombach lassen sich durch die Kriterien Materialität, Artifizialität und Persistenz die Grenzbestimmung des Gegenstandsbereichs der Bildwissenschaft festlegen (Sachs-Hombach, 2005a, S. 13). Während das Kriterium Materialität Sprachbilder oder

Vorbilder als Phänomene ausgrenzt, schließt das Kriterium Artifizialität natürliche Bilder wie z.B. Spiegelbilder als Phänomene aus und das Kriterium die Persistenz hingegen geht von einer wiederholten Wahrnehmbarkeit aus, die z.B. von Wolkenbildern nicht gegeben sind (Sachs-Hombach, 2005b, S. 12 f.). Durch diese Kriterien lassen sich die unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit der Bildwissenschaft beschäftigen gliedern. Diese Gliederung teilt er in zwei Dimensionen ein. Die horizontale Dimension ergibt sich aus den Grundlagendisziplinen, zu denen neben der (Wahrnehmungs-) Psychologie und der Linguistik bzw. Semiotik ebenso die Philosophie als reflexive, die Mathematik als Strukturwissenschaft und die Kunstgeschichte als deskriptive Wissenschaft zählen (Sachs-Hombach, 2008, S. 115). Die zweite vertikale Dimension umfasst diejenigen Disziplinen, die praxisorientiert sind, wie z.B. die Sozialwissenschaften, Politikwissenschaften und Rechtswissenschaften sowie die anwendungsorientierten Disziplinen wie die Computervisualistik (Sachs-Hombach, 2008, S. 116). Auf diesem Verständnis einer Bildwissenschaft baut auch die vorliegende Arbeit auf.

Die bereits zuvor erwähnte visuelle Kompetenz nimmt einen wichtigen Platz im bildwissenschaftlichen Diskurs ein. Die Entschlüsselung von visuellen Kodierungen, mit denen der Mensch tagtäglich konfrontiert ist, verwirklicht sich durch eine ausgeprägte visuelle Kompetenz. Wie alle Kompetenzen ist auch diese erlernbar und förderungsfähig. Das Konzept der *visual literacy*, mit der sich diese Bildchiffren dekodieren lassen, wurde erstmalig im englischsprachigen Raum von John Debes wie folgt definiert.

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others.

Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication (Debes, 1969).

Nach Debes besitzt der Mensch die Fähigkeit eine Gruppe von Sehkompetenzen zu entwickeln, die bereits vorherrschende Sinneseindrücke und Sinneserlebnisse mit neuen in Relation setzt. Seiner Ansicht nach ist die Entwicklung dieser Kompetenzen grundlegend für das Lernen, denn sie ermöglichen einem visuell gebildeten Menschen die sichtbaren Handlungen, Objekte, Symbole voneinander zu unterscheiden und zu interpretieren. Die Wahrnehmung der Umgebung mit diesen entwickelten Sehkompetenzen lässt die Kommunikation auf visueller Ebene wahr werden. Die Begriffsdefinierung gab in diesem Forschungsbereich den ersten Anstoß und es folgte eine Flut an Neudefinierungen, die voneinander je nach Forschungsrichtung variierten.

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 und Surkamp 2015, S. 10). 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 und 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 Sprechanlässe 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, S. 24).

2.2 Das Wesen der Sprache

Was den Menschen von anderen Lebewesen am meisten unterscheidet ist die Fähigkeit zu sprechen. Die Sprache dient zur Kommunikation, d.h. zur Mitteilung der inneren Welt. Dies ist jedoch nur ein Kriterium, welches das Wesen der Sprache bestimmt, denn durch ihre dynamische Struktur ist sie ständig im Wandel. Sprache ist lebendig und aufgrund dieser Beschaffenheit schwer bestimmbar. Wie viele Sprachen es auf der Welt gibt lässt sich deshalb nicht eindeutig sagen, denn um sie bestimmen zu können wird ein Kriterienraster benötigt, welches sich wiederum erst aufgrund festgelegter Sprachuniversalien erstellen lässt. Doch sind diese Gemeinsamkeiten nicht erstellbar, da wie schon erwähnt wurde die Anzahl an Sprachen und somit die Sprachuniversalien unbestimmt sind. Dieser Teufelskreis ist der Grund warum in der Vergangenheit, Gegenwart und auch in der Zukunft die Sprachforschung beständig war, ist und sein wird.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) hat zu seinen Lebzeiten einen bemerkenswerten Beitrag zur Wesensbestimmung der Sprache geleistet, die bis heute noch in der Sprachwissenschaft hallen. So hat Humboldt z.B. die Sprachen in jene vier Sprachtypen kategorisiert, die bis heute ihren Stellenwert beibehalten haben. Diese sind die isolierenden, flektierenden, agglutinierenden und inkorporierenden Sprachen. In den isolierenden Sprachen entspricht ein Wort einem Morphem, wie es im Chinesischen der Fall ist und bei flektierenden Sprachen hingegen, wie z.B. im Deutschen, werden Morpheme zu Wörtern durch Deklination und Konjunktion gebildet, wobei in agglutinierenden Sprachen wiederum Morpheme zu mehrsilbigen Wörtern kombiniert werden und als Beispiel sich Türkisch nennen lässt (Pittner, 2013, S. 51). Der inkorporierende Sprachtyp auch polysynthetischer genannt, beschreibt jene Sprachen, deren Hauptmerkmal die Fusionierung ist, d.h. unselbstständige und selbstständige Morpheme werden zu Komplexwörtern oder Satzworthörtern vereinigt, wobei diese nur in dieser Form verwendbar und verstehbar

sind (Wegner, 2007, S. 37). Hierzu zählen z.B. die Indianersprachen. Darüber hinaus hat er das Wesen der Sprache mit den oftmals zitierten Begriffen *ergon* und *energia* umschrieben. Humboldt „sieht die menschliche Sprache nicht als fertiges Werk (griech. *ergon*), sondern als selbstschöpferische Kraft (griech. *energia*) (Ernst, 2011, S. 21).

Wie gelangt diese selbstschöpferische Kraft in den Menschen? Hierzu gibt es verschiedene Ursprungsmythen, worauf teilweise die Spracherwerbtheorien aufbauen. Der Gedanke einer Ursprache, d.h. einer Sprache aus der alle anderen Sprachen entsprungen sind und somit im Kern alle Sprachen miteinander verwandt sind, setzt im Paradies bei Adam und Eva an. Der Mensch kam als sprachbegabtes Wesen auf die Welt und „schuf ... gewissermaßen die Welt noch einmal neu für sich nach, indem er die verschiedenen Dinge benannte, sie sprachlich in Besitz nahm“ (Adamzik, 2010, S. 2). Ein weiterer Mythos über den Ursprung der Sprache ist der Turmbau zu Babel. Dem Mythos zu Folge waren die Menschen mit einer einzigen, allen gemeinsamen Sprache ausgestattet. Sie versuchten durch einen Turmbau die Spitze des Himmels zu erreichen, um ihre Macht und Stärke zu bezeugen. Diese Tat sollte bestraft werden, indem ihre Sprache verwirrt wurde und sie nun einander nicht mehr verstehen konnten, weshalb auch der Turmbau beendet wurde (Adamzik, 2010, S. 2). Auf die Frage, warum und wie Sprache entstanden ist, kann bislang keine zufriedenstellende Antwort gegeben werden. Die Theorien zum Ursprung der Sprache lassen sich in zwei Grundannahmen unterteilen. Zum einen wird mit der Theorie der Monogenese davon ausgegangen, dass die Sprache aus einer Ursprache stammt. Demgegenüber wird mit der Theorie der Polygenese angenommen, dass die Sprache aus mehreren Grundsprachen entsprungen ist. Mit seinen revolutionären Auffassungen zum Ursprung der Sprache wurde Johann Gottfried Herder (1744-1803) für die Semiotik bedeutsam. Seiner Ansicht nach lässt sich die Sprache nicht auf einen göttlichen Ursprung zurückführen. Der Mensch besitzt die Veranlagung durch die Sprache Vernunft auszubilden und wandelt seine Wahrnehmung in Begriffe und Zeichen um.

Im Folgenden soll eine kleine Wissenschaftsgeschichte der Spracherwerbsforschung sowie deren Ansätze skizziert werden, um die wichtigsten Ursprungslinien darzustellen, um so den Beziehungsstrang zwischen Sprache und Kultur herstellen zu können. Es wird bei der Sprachwissenschaft angesetzt, welche auch unter dem Begriff Linguistik zusammengefasst wird, die ihr Arbeitsfeld folgendermaßen definiert.

[Linguistik] thematisiert Sprache und Sprachen theoretisch, empirisch und anwendungsbezogen, aber nicht nur als abstrakte Systeme, die man in genetischer, struktureller und funktionaler Hinsicht untersuchen kann, sondern auch den Gebrauch, den wir von ihnen machen, den Wandel, den wir an ihnen beobachten oder bewirken, die Schwierigkeiten, die wir mit ihnen haben, und die Faktoren, die ihre Existenz bedrohen, einschließlich möglicher Strategien, hierauf Einfluss zu nehmen (Finke, 2009, S. 33).

Wie aus dem Zitat auch zu entnehmen ist, ist die Linguistik eine vielseitige Wissenschaft. Neben Humboldt haben zwei weitere Leitfiguren bei der Entstehung der Linguistik mitgewirkt. Ferdinand de Saussure (1857-1913) wird als Begründer des semiotischen Strukturalismus und oftmals mit seiner Schachanalogie sowie den Termini *langage*, *langue* und *parole* zitiert. Die generative Grammatik, deren wichtigster Vertreter Noam Chomsky ist, zählt ebenfalls zur Richtung der Sprachwissenschaft, welche die Sprache als System sieht. Die Begriffe Kompetenz und Performanz werden im Zusammenhang mit Chomsky und der generativen Grammatik in der Sprachwissenschaft angeführt. „Chomsky unterscheidet die Kompetenz der Sprecher/innen von der Performanz, der konkreten Verwendung der Sprache“ (Pittner, 2013, S. 12). An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Einflüsse Humboldts, Saussures und Chomskys nicht detailliert dargestellt werden, sondern im Verlauf der Arbeit nur die relevanten Aspekte für das visuelle Lesen herangezogen werden, die für das Verständnis notwendig sind. Das Erlernen von

Sprachen, mit denen sich die Spracherwerbsforschung beschäftigt, wurde von ihnen, ihren Leitideen und Arbeiten stark beeinflusst.

Bevor nun die Ansätze der Spracherwerbsforschung im Einzelnen beleuchtet werden, ist es wichtig die in der Literatur gebrauchten Fachtermini zu kennen. Mit dem Begriff Erstspracherwerb, die auch unter dem Begriff Muttersprache zusammengefasst wird, wird die Beherrschung eines einzelsprachlichen Systems gedeutet. Die Mehrsprachigkeit bzw. der Bilingualismus hingegen umfasst die Beherrschung mehrerer einzelsprachlicher Systeme, wobei diese Aneignung ohne den Verlust der erstsprachlichen Kompetenzen sich zu vollziehen hat (Bickes und Pauli, 2009, S. 81). Die erlernten Sprachen bis zum dritten Lebensjahr werden als doppelter Erstspracherwerb oder auch simultaner Bilingualismus bezeichnet und die ab dem vierten Lebensjahr hinzukommenden Sprachen werden, je nach Art des Erwerbs, als Zweitsprache oder Fremdsprache angeführt (Bickes und Pauli 2009, S. 92). Während sich die Zweitsprache als ein Erwerbsprozess vollzieht, gestaltet sich die Aneignung der Fremdsprache als ein Lernprozess. Der Erwerb einer Sprache findet in der entsprechenden sprachlichen Umgebung ungesteuert und unbewusst statt. Das Erlernen einer Sprache hingegen verwirklicht sich in einem synthetisch eingerichteten Kurs oder Klassenzimmer in gesteuerter und bewusster Form. Wie wird nun die Sprache erworben bzw. erlernt?

Hierzu lassen sich in der Spracherwerbsforschung verschiedene Ansätze finden, welche die Fremdsprachenerwerbsforschung ebenfalls maßgeblich beeinflusst hat. Es herrscht eine Dichotomie vor, die sich mit dem begrifflichen Gegensatzpaar *nurture* und *nature* beschreiben lässt. Es stellt sich in dieser Dichotomie die Frage, ob Spracherwerb erlernt und damit erfahrungsabhängig oder genetisch determiniert ist? (Rohmann und Aguado 2009, S. 263). Aus diesen Annahmen spiegeln sich zwei unterschiedliche erkenntnistheoretische Traditionslinien wider und zwar die Tradition des Empirismus, dessen Hauptvertreter John Locke (1632-1704) und des Rationalismus, dessen Hauptvertreter René Descartes (1596-1650) ist. Während der Empirismus die Erfahrung als Erkenntnisquelle sieht, betrachtet der Rationalismus

primär die Vernunft als Quelle für die Erkenntnis (Bickes und Pauli 2009, S. 31). Burrhaus Frederic Skinner (1904-1990) schrieb in seinem Buch *Verbal behavior* (1957) eine umfassende Theorie des Spracherwerbs, indem er die Prinzipien von John Broadus Watson (1878-1958), der als Begründer des Behaviorismus einhergeht, und von Iwan Pawlow (1849-1936) auf den Sprachlernprozess reflektierte. Durch Umwelteinflüsse in Form von Reizen wird eine Reaktion ausgelöst, die im Endeffekt den Lernprozess in Gang setzt. Für den Spracherwerb bedeutet es, dass durch die Imitierung sprachlicher Umwelteinflüsse die Sprache erworben wird. Der nativistische Ansatz hingegen, welcher sich insbesondere gegen den Behaviorismus richtet und vor allem mit Chomsky in Verbindung gebracht wird, geht von einem angeborenem Sprachvermögen aus. Für Chomsky ist der Mensch keine *tabula rasa* also kein unbeschriebenes Blatt, sondern er bringt bestimmte Strukturen mit, die den Spracherwerb steuern (Rohmann und Aguado 2009, S. 265). In dem angeborenem Spracherwerbsmechanismus, d.h. dem *Language Acquisition Device* „sind sprachliche Universalien, festgelegt, von denen die Besonderheiten der jeweiligen Muttersprache nur abgeleitet zu werden brauchen.“ (Rohmann und Aguado 2009, S. 265). Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) teilte zwar die Ansichten von Chomsky gegenüber dem Behaviorismus, doch vertritt er den kognitivistischen Ansatz. Im Gegensatz zum nativistischen Ansatz bettet der kognitivistische Ansatz den Erstspracherwerb in die kognitive Entwicklung ein. „Das Lernen des Organismus findet als konstruktiver Prozess aufgrund allgemeiner kognitiver Lernmechanismen statt [und] in aufeinanderfolgenden Stadien [entwickeln Kinder] Fähigkeiten, die jeweils als Grundlage für spätere Entwicklungsstufen dienen.“ (Bickes und Pauli 2009, S. 16). In einem sozialen Umfeld entwickelt sich der frühe Sprachgebrauch bei Kleinkindern für Piaget egozentrisch. Dieser Ansicht widerspricht der interaktionistische Ansatz, zu deren Vertretern auch der russische Psychologe Lew. S. Wygotski (1896-1934) zählt. Für ihn dient die Sprache in ihrer sozialen Funktion als Kommunikationsmittel und erst im Laufe der Zeit entwickelt sie sich zur egozentrischen Sprache. Sie entwickelt sich von einer sozialen Erkenntnis zu einer egozentrischen Sichtweise. „In dynamische

Wechselbeziehung mit seinem Lernumfeld, d.h. durch Interaktion und Bedeutungsaushandlungen mit seinen Betreuern erwirbt [das Kind seine Sprache].“ (Rohmann und Aguado 2009, S. 266). Das Lernumfeld wird wiederum von der Kultur, der Gesellschaft und den Mitmenschen konzipiert. Aufgrund dieser vorherrschenden Beziehungsstränge ist es notwendig bei der Spracherwerbsforschung die Kultur miteinzubeziehen.

2.3 Kultur – Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität

Wenn der Spracherwerb sich im Rahmen sozialer Prozesse verwirklicht, dann darf Kultur nicht außer Acht gelassen werden. Für den Fremdsprachenerwerb 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 und 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, S. 1).

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, die im weiteren Verlauf der Arbeit näher behandelt werden.

Nach Lüsebrink (2005) werden drei grundlegende Kulturbegriffe unterschieden und zwar der intellektuell-ästhetische Kulturbegriff, der materielle Kulturbegriff und der anthropologische Kulturbegriff (S.10). 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, S. 19). 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.

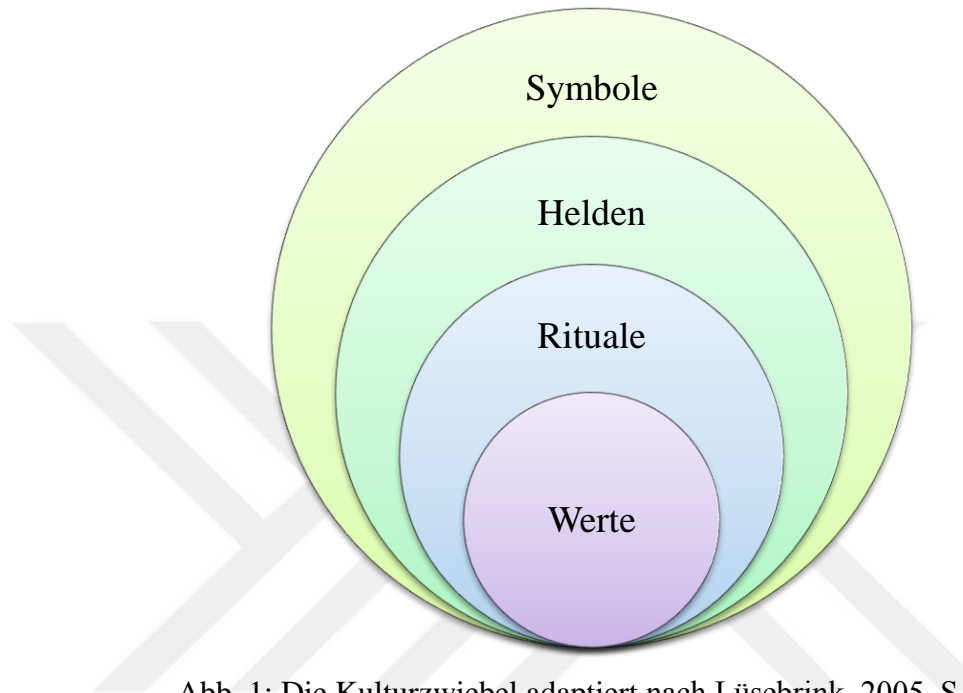


Abb. 1: Die Kulturzwiebel adaptiert nach Lüsebrink, 2005, S.11.

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. Die Symbole einer Kulturgemeinschaft befinden sich auf der äußersten Schicht der Kulturzwiebel. Sie werden bei einer kulturellen Begegnung als erstes bemerkt, weil sie deutlich sichtbar sind. Für Deutschland lässt sich der Bundesadler und für die Türkei der Mondstern, welcher auf der türkischen Nationalflagge zu sehen ist, nennen. Beide Symbole werden mit dem jeweiligen dazugehörigen Land und der Kultur in Verbindung gebracht, auch wenn der gesamte Bedeutungsgehalt nicht eindeutig ist. Statussymbole, Kleidungsstücke, Formen der Körpersprache, Bilder,

oder andere äußerliche Zeichen zählen zu den Symbolen eines Landes (Hofstede, 1993, S. 22).

Die nächste Kulturschicht, die sich an der Oberfläche befindet und deshalb gut sichtbar ist, sind Helden. Es sind diejenigen Personen, die in dem Land bzw. in der Kultur ein hohes Ansehen genießen oder populär sind, wie z.B. Popstars, Sportler, Künstler, Wissenschaftler Politiker. Hierbei spielt es keine Rolle, ob sie tot oder lebend, echt oder fiktiv sind, vielmehr ist es wichtig, dass diese Identifikationsfiguren ein Vorbildcharakter besitzen und sich die Gesellschaft mit ihnen identifiziert (Hofstede, 1993, S. 22). Im Zuge der Zeit können sich aufgrund historischer Wandlungen die Identifikationsfiguren allerdings ändern. Als Helden können in diesem Zusammenhang Albert Einstein (1879-1955) als ein hoch angesehener Wissenschaftler für die deutschsprachige Kultur und in der Kategorie Popstar Tarkan für die türkische Kultur genannt werden.

Die dritte Schicht der Kulturzwiebel bilden die Rituale einer Kultur. Sie sind schwer einsehbar und um sie zu verstehen, ist es notwendig über einen längeren Zeitraum sich in der fremden Kultur entweder aufzuhalten oder sich mit ihr intensiver zu beschäftigen. Es sind kollektive Tätigkeiten die einen Sitz in der Kultur haben und willkürlich d.h. um ihrer selbst willen ausgeführt werden. „Formen des Grüßens und der Ehrerbietung anderen gegenüber, soziale und religiöse Zeremonien sind Beispiele dafür.“ (Hofstede, 1993, S. 23). In der Türkei wird der Handrücken älterer Menschen geküsst und an die Stirn gedrückt. Der Handkuss ist ein Ritual der Ehrerbietung und des Respekts. Ihre Ausführung vollzieht sich ohne weitere Bedeutungszuweisung, d.h. einfach um ihrer selbst willen, so wie der Händedruck in Deutschland oder die Verbeugung wie es in manchen Ländern üblich ist.

Den Kern der Kulturzwiebel bilden die Werte einer Kultur. Sie sind nicht mit dem bloßen Auge zu erkennen, d.h. sie sind nur indirekt sichtbar und haben eine tiefsinnigere Beschaffenheit. Wertvorstellungen helfen bei der Kategorisierung von Umwelteinflüssen, denen der Mensch tagtäglich ausgesetzt ist. Es können

zwischenmenschliche Beziehungen als auch natürliche Vorkommnisse sein, die durch die ausgebildeten bzw. erlernten Wertvorstellungen bewertet werden. Sie entscheiden darüber ob bestimmte gesellschaftliche Situationen eher als gut oder schlecht, richtig oder falsch, anormal oder normal usw. empfunden werden, da die „Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder Minuspol hin [gepolst sind].“ (Hofstede, 1993, S. 23). Mit diesen Wertvorstellungen wird der Mensch nicht geboren, sie werden im Verlauf der Sozialisation so wie alle anderen Fähigkeiten und Kompetenzen erlernt. Somit ist die Kultur nicht angeboren, sondern stets individuell erlernbar und im Wandel der Zeit. Aus diesem Grund kann es auch innerhalb einer Kulturgemeinschaft zu Abweichungen in den Wertvorstellungen kommen. Während gleiche Wertvorstellungen, Menschen und Gemeinschaften verbinden, können Abweichungen zur Abgrenzung führen. Das Wissen über Kulturunterschiede ist wichtig für das Verständnis bzw. für die Toleranz gegenüber dem Fremden. Erst wenn diese Toleranz für das Fremde geschaffen ist, ist der Zugang zu etwas Neuem geöffnet. Um Kulturunterschiede und Wertvorstellungen transparenter zu machen hat Hofstede nach einer Untersuchungsreihe in 72 Ländern durch spezifische Surveys die sogenannten Kulturdimensionen entwickelt, die es möglich machen Kulturen auf diesen Dimensionen miteinander zu vergleichen (Lüsebrink, 2005, S. 20).

Die Kulturdimension Machtdistanz beschreibt die Verteilung von Macht in einer Gesellschaft, d.h. den Grad, bis zu dem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen und Organisationen in einem Land die ungleiche Verteilung der Macht erwarten und akzeptieren (Hofstede, 2001, S. 98). Hierbei unterscheidet Hofstede zwischen einer hohen Machtdistanz, in der Autoriärepersönlichkeiten den Vorrang haben und einer niedrigen Machtdistanz, in der Gleichberechtigung eine große Rolle spielt.

Die zweite Kulturdimension grenzt eine individualistisch orientierte Kultur von einer kollektivistisch ausgelegten Kultur ab. Mit dem Begriff Individualismus umschreibt Hofstede das Ausmaß an Eigenverantwortung und Autonomie innerhalb einer Gesellschaftskultur und stellt demgegenüber den Kollektivismus. Während in

individualistischen Gesellschaften das Individuum im Vordergrund steht – *Ich vor Wir*, sind in kollektivistischen Gesellschaften die Gedanken und Wertvorstellung der Gemeinschaft wichtiger – *Wir vor Ich*.

Das Gegensatzpaar Maskulinität und Feminität umschreibt als nächste Kulturdimension die Werteausrichtung von femininen und maskulinen Merkmalen in einer Gesellschaft. In maskulinen Kulturen herrscht eine Leistungsorientierung und ein Erfolgsstreben, sowie die klare Trennung der Geschlechterrollen vor, im Gegensatz dazu dominiert in femininen Kulturen eine Kooperationsorientierung sowie die Betonung der Lebensqualität und eine Überschneidung der Geschlechterrollen (Lüsebrink, 2005, S. 23).

Die Kulturdimension Unsicherheitsvermeidung impliziert die Vorstellung, dass in manchen Kulturen die Unsicherheit bzw. das Risiko als ein Teil des Leben angesehen wird und dementsprechend diese Risikofaktoren, statt sie zu eliminieren akzeptiert werden (Hofstede, 2001). In Kulturen mit einer starken Unsicherheitsvermeidung ist genau das Gegenteil der Fall. Risikofaktoren sind zu beheben und zwar durch Strukturen und Regelungen, die von der Gemeinschaft eingehalten werden.

Die duale Kulturdimension, die sich in Langfrist-Orientierung und Kurzfrist-Orientierung einteilt, beschäftigt sich mit der Bedeutungszuweisung von Raum und Zeit in einer Kultur. Zukunftsorientierte Kulturen beharren auf langanhaltende Ergebnisse und sie legen Wert auf Traditionen. Gegenwartsorientierte Kulturen legen den Fokus eher auf kurzfristig erzielten Erfolg und Gewinn.

Die relativ neu entwickelte letzte Kulturdimension, die sich in Genuss und Zurückhaltung einteilt, befasst sich mit der Auslebung von eigenen Bedürfnissen innerhalb einer Gesellschaft, d.h. die Freizeitgestaltung, der Kleidungsstil sowie die Lebenseinstellung dienen als Hinweise zur Bestimmung über das Ausmaß dieser Kulturdimension (Hofstede, 2017).

Mit dem Kulturmodell von Hofstede können länderspezifische Kulturprofile erstellt werden, die es erlauben Kulturunterschiede und Besonderheiten ans Tageslicht zu bringen. Es sei an dieser Stelle zu erwähnen, dass neben Hofstede vor allem Edward T. Hall und Fons Trompenaars zum Teil ergänzende und alternative Vorgehensweisen zur Erfassung und Analyse kultureller Werte bzw. Kulturstandards entwickelt haben (Lüsebrink, 2005, S. 25). Sie werden nicht weiter aufgeführt, um den Rahmen der Abhandlung nicht zu sprengen.

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 und Mediatisierung unumgänglich, weshalb auch eine 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, S. 32). 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).

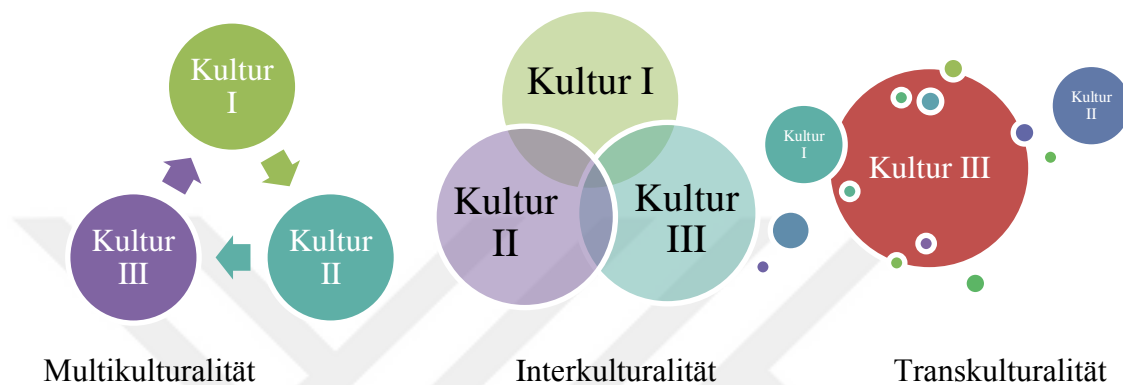


Abb. 2: Schematische Darstellung der Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität

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, S. 36). Die Vergleichsvorgänge zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur sowie zwischen dem Bekannten und Fremden sollten nicht einseitig, sondern zweigleisig 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 (2000, S. 335). 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.

2.2.1 Wahrnehmung – Fremdverstehen und Kulturverstehen im Lichte der Hermeneutik

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.

Verstehen ist eine Kunst und eine Wissenschaft für sich, mit der sich die Hermeneutik befasst. Ihren etymologischen Hintergrund hat sie im altgriechischen *hermeneuein*, zu Deutsch erklären, auslegen und übersetzen. In der Philosophie bedeutet die Hermeneutik das Versehen von Sinnzusammenhängen in menschlichen Äußerungen aller Art. Sie hilft die Fehler der Kommunikation aufzuzeigen und zu eliminieren. Beim Kommunizieren verwendet der Mensch Symbole und nur wenn wir sie kennen, können wir Rückschlüsse ziehen. Die Anfänge der Hermeneutik sind in der Antike und im Mittelalter zu finden, dort diente sie zunächst zur Auslegung grundlegender Texte. Die Exegese von biblischen, religiösen Texten gehörte zum Aufgabenbereich der traditionellen Hermeneutik.

Den Grundstein für die Ausweitung der Anwendungsbereiche der Hermeneutik legte Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) im 19. Jhd. indem er den einzelnen Gedanken nicht mehr aus sich heraus, sondern aus dem Gesamtzusammenhang deutet. Ihm zufolge gibt es in jeder schriftlichen oder mündlichen Aussage zwei Ebenen, die grammatische und psychologische. Die grammatische Interpretation setzt an der Wortsphäre in der eigenen und fremden Sprache an. Die psychologische Interpretation stellt den Verfasser und seine psychologische Lage während des Schreibprozess in den Mittelpunkt des Textverständnisses. Erst wenn der Interpret sich divinatorisch, d.h. „indem man sich selbst gleichsam in den andern verwandelt“ (Schleiermacher, 1977, S. 168) und somit sich in die Gefühlslage des Autors hineinversetzt, dann ist der Zugang zur Textbedeutung möglich. Den Autor besser zu verstehen, als dieser sich selbst, ist die Aufgabe welche der Interpret zu überwinden hat (Jacob, 1995, S. 328). Nach Schleiermacher ist ein eindeutiges Verstehen erst dann gegeben, wenn diese beiden Ebenen dem Interpreten verständlich und bewusst sind. Die Identifikation mit dem Autor, sowie dessen Zeitkontinuum gewährleisten ein eindeutiges Verstehen.

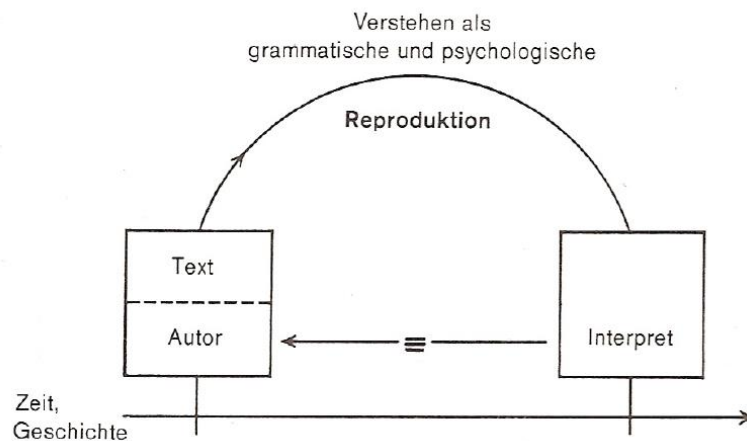


Abb. 3: Eindeutiges Verstehen nach Schleiermacher (Danner, 2006, 86).

Während das Verstehen bei Schleiermacher mit einer Reproduktion gekoppelt ist, verwirklicht sich das Verstehen bei Wilhelm Dilthey (1833-1911) durch das

Nacherleben. Angeregt durch die Ideen Schleiermachers spielt im Bereich der Hermeneutik Wilhelm Dilthey eine zentrale Rolle. Seine Unterscheidung zwischen einer erklärenden Naturwissenschaft und verstehenden Geisteswissenschaft hat die geistesgeschichtliche Literatur des 19. Jhd. maßgeblich beeinflusst. Die Notwendigkeit in der Unterscheidung sieht er darin, dass die Welt zwar von außen zu erklären ist, aber von innen zu verstehen ist. „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ (Dilthey, 1994, S. 144). Der Zugang zu den inneren Seelenleben ist über fremde Lebensäußerungen erreichbar, die z.B. in literarischen Werken zu finden sind und den Zeitgeist jener Epoche in sich tragen. Dieses historische Nacherleben realisiert sich, indem „was ich an einem anderen verstehe, ich in mir als Erlebnis auffinden, und was ich erlebe, ich in einem Fremden durch Verstehen wiederfinden kann.“ (Dilthey, 1965, S. 315). Dies gewährleistet ein besseres Verstehen.

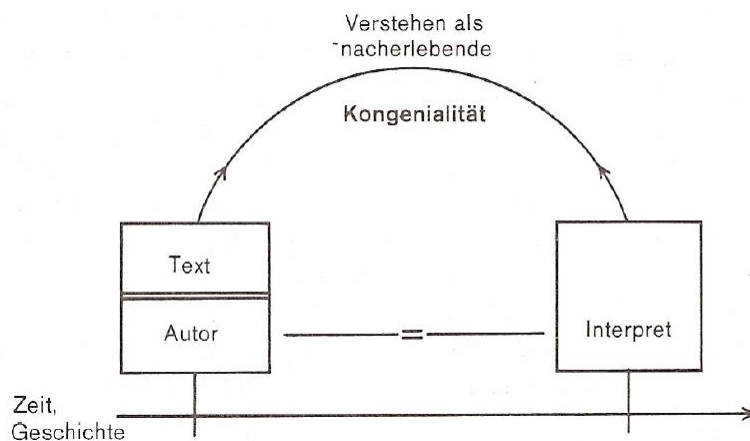


Abb. 4: Besseres Verstehen nach Dilthey (Danner, 2006, 87).

Nach Martin Heidegger (1889-1976) und Hans Georg Gadamer (1900-2002) erfolgt das Verstehen andersartig. Sie haben im 20. Jhd. die philosophische Hermeneutik weiterentwickelt. Heidegger definiert das Verstehen „als Grundmodus des Seins des Daseins Im Verstehen liegt existenzial die Seinsart des Daseins als Sein können.“ (Heidegger, 1927, S. 143). Im Zentrum seiner Analyse steht dem Zitat zufolge das

Dasein als Seinsart des Seins selbst. Heidegger erarbeitet durch seine philosophische Analyse des Seins eine Ontologie aus, d.h. eine Lehre vom Seienden. Das Dasein wird bei Heidegger nicht als objektives Faktum verstanden, sondern als Faktizität (Kogge, 2001, S. 47). Im Gegensatz zu Schleiermacher und Dilthey versucht Heidegger nicht das Zustandekommen des Verstehens theoretisch zu begründen, vielmehr sieht er „das Verstehen als grundsätzliche Einstellung zur Welt, nicht aber als eine Methode zur Lösung konkreter Probleme.“ (Limpinsel, 2012, S. 149). In seiner Konzeption der Hermeneutik erlangt das Verstehen eine existenzielle Funktion. An die Gedankengänge Heideggers knüpft Gadamer an und baut sie mit einem anderen Schwerpunkt aus. Er drehte die Lehre der Hermeneutik um, statt des Verstehens steht nun mehr das Geschehen im Vordergrund, d.h. nicht das Textverständnis steht im Vordergrund, sondern der Verstehensakt selbst, als Akt der Verständigung. Dem Verstehensbegriff wird somit ein anderer Bedeutungsgehalt zu gewiesen, d.h. es findet eine Umdeutung statt. Das Verstehen wird vielmehr als ein Prozess der Mitteilung in Form einer Vermittlung verstanden. Das „sich in der Sache verstehen“ (Gadamer, 1990, S. 299), d.h. dem Geschehen selbst wird eine höhere Aufmerksamkeit geschenkt. Dem Interpreten wird eine am Geschehen bzw. bei der Auslegung eine teilhabende Funktion zugesprochen. Es entsteht ein Dialog zwischen Text und Interpret, indem dieser in ein Überlieferungsgeschehen eingerückt wird (Gadamer, 1990, S. 295). 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. Laut Gadamer findet Hermeneutik „zwischen Fremdheit und Vertrautheit“ statt: "In diesem Zwischen ist der wahre Ort der Hermeneutik" (Gadamer 1972, S. 279). 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. Das andere Verstehen, im Sinne der Fremdwahrnehmung, verwirklicht sich nach Gadamer durch ein Ineinanderspielen zwischen Überlieferung und Interpret. Die Identifikation mit dem Autor, wie es Schleiermacher und Dilthey verlangen, ist nach ihm zu vermeiden. Die Mitteilung an sich muss vom Interpreten selbst hinter seinem Horizont entschlüsselt werden.

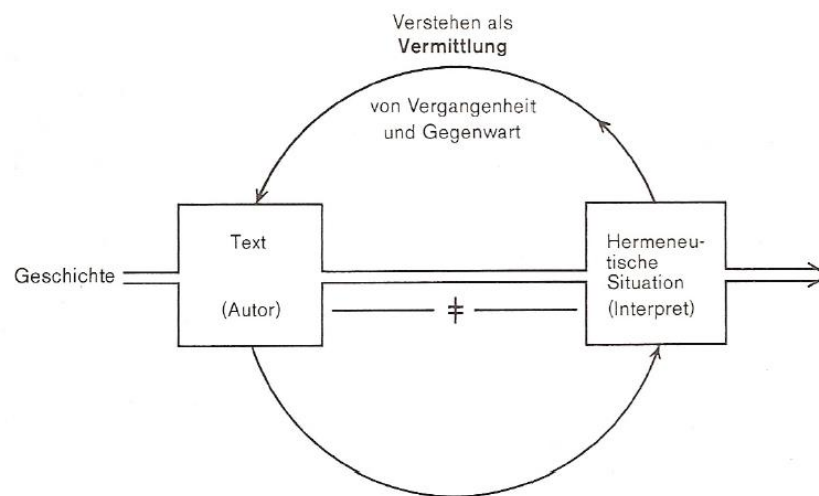


Abb. 5: Anderes Verstehen nach Gadamer (Danner, 2006, 88).

Das Gehirn [ordnet und kategorisiert] Einzelmerkmale der Wahrnehmung und setzt sie nach internen Kriterien in Beziehung zueinander. Hierzu muss das Gehirn über ein Ordnungssystem verfügen bzw. ein Ordnungssystem herausgebildet haben, welches es ermöglicht, Einzelmerkmale zu gestalten, Szenen oder Objekten zusammenzusetzen. Die Zuordnungen erfolgen immer gemäß bisheriger Erfahrungen mit Wahrnehmungssituationen. (Lindemann, 2006, S. 65).

Der individuelle Erfahrungshorizont, welcher vom kulturellen Umfeld geprägt wurde, beeinflusst die internen Kriterien und somit unser Ordnungssystem. Diese Art der Verarbeitungslogik wurde bereits bei der hofstedischen Kulturzwiebel veranschaulicht. 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. In Kapitel 2.4.4 wird dieser spiralenförmige Interpretationsprozess im transkulturellen Kontext noch tiefer beleuchtet. 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, S. 99). Die im Folgenden angegebenen Kippbilder verdeutlichen inwiefern das Gedächtnis, in Zusammenhang mit dem individuellen Erfahrungshorizont, eine einflussreichere Rolle bei der Wahrnehmung hat.



(Mißfeld, 2016)



(Rusch, 1987)



(Rusch, 1987)

Abb. 6: Kippbilder – Alter oder junger Mann? – Alte oder junge Frau? – Ratte oder Mann mit Brille?

Die Konstruktionsvorgänge beim Wahrnehmen hängen eng mit dem individuell geprägten Erfahrungshorizont zusammen, weshalb sich auch die Interpretationen voneinander differenzieren können, wie es auch bei den Kippbildern 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, S. 380). Diese Fremdbilder sind eng verknüpft mit Identitätsbildern, mit persönlichen oder kollektiven Selbstbildern (Lüsebrink, 2005, S. 83). 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 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. Anderes Verstehen, wie es bereits Gadamer forderte, in Form der Vermittlung zwischen den Kulturen und dem Interpreten, 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 Fremdrelexion 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.

2.2.2 Stereotypen und ihre Funktionen

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 resistent 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 Unwissensheit 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, um so den Bogen zur ihrer Beschaffenheit spannen zu können. Als *pictures in our heads* wurde der Begriff Stereotype erstmalig von Walter Lippmann in seinem Werk *Public Opinion* (1922, S. 3) 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, S. 6-7). Wenn die Bedeutungszuweisung von neuen Eindrücken bzw. Phänomenen ohne Rückschlüsse auf vergange und bereits erfahrene Interpretationsmustern gemacht würden, wäre es jedesmal 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, S. 19). 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 sehen hingegen Stereotype als kognitive Schemata, welche die Wahrnehmung und das Verhalten steuern, indem typische Eigenschaften von Gruppen stilisiert oder karikiert werden (Schäfer und Six, 1978, S. 22).

Bausinger (1988, S. 161), Thomas (1993, S. 155) und Scholz (2000, S. 855f.) 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, um so hartnäckiger ist dieses in seinem Bestehen. Bei der Wertung spielen emotionale Tendenzen eine wichtige Rolle, wie auch das folgende Zitat deutlich macht:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die

logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar. Es zeichnet sich durch einen hohen Verbreitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus (Quasthoff, 1973, S. 28).

Die in jüngster Zeit erbrachte Leistung im Bereich der kommunikationswissenschaftlichen Stereotypen- und Vorurteilsforschung hat Martina Thiele erarbeitet. Zum Erwerb ihrer Habilitation hat sie eine Metaanalyse, d.h. eine Aufarbeitung zum bisherigen Forschungsstand ausgearbeitet. *Medien und Stereotype: Konturen eines Forschungsfeldes* (2015) lautet der Titel ihrer wissenschaftlichen Abhandlung, welche sich in die Sinnabschnitte A-D unterteilt. Diese behandeln zum einen wichtige Ergebnisse über die Begriffsbestimmungen sowie Theorien und zum anderen werden wissenschaftsgeschichtliche Anfänge zur Stereotypenforschung aufgezeigt. Die Metaanalyse und Ergebnissicherung bilden den Kern der Arbeit, welche letztendlich zum Abschluss die Konturen eines Forschungsfeldes nach skizziert. Auch Thiele 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, S. 66). 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, S. 69). 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.

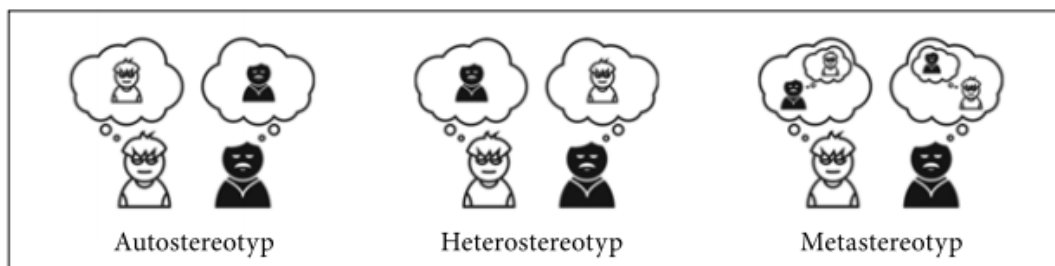


Abb. 7: Auto-, Hetero- und Metastereotyp (Entleitner, 2012, S. 11).

An diesen Gedankengang knüpft die vierte Funktion von Stereotype 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, S. 72). Sie sind der Zement, welcher die Bausteine von ideologischen Mauern zusammenhält.

2.2.3 Sprachfunktionen im transkulturellen Kontext

Sprache dient in erster Linie der Kommunikation zwischen Kommunikationspartnern und besitzt von daher eine Mitteilungsfunktion. Aus diesem Grund haben sich Kommunikationsmodelle entwickelt. Das erste linguistische Kommunikationsmodell liefert der Genfer Linguist Ferdinand de Saussure. „In seinem Werk *Cours de linguistique générale*, das auf der Basis von Vorlesungsmitschriften seiner Studenten zusammengestellt wurde und nach seinem Tode 1916 erschien, hat de Saussure wichtige Grundprinzipien der modernen Sprachwissenschaft dargelegt.“ (Pittner, 2013, S. 10). Er unterscheidet drei wichtige Aspekte der Sprache und setzt sie in eine Relation innerhalb des kommunikativen Aktes zueinander. Mit dem Begriff *langue* bezeichnet Saussure das Sprachsystem einer Sprachgemeinschaft. Es ist abstrakt und existiert in den Köpfen der Sprachteilnehmer (Ernst, 2011, S. 50) Die *langage* hingegen bezeichnet die Sprachfähigkeit, die allen Menschen eigen ist. Die sprachliche Äußerung erfasst er unter dem Begriff *parole* und skizziert den kommunikativen Kreislauf folgendermaßen. „Um zu ergründen, welche Rolle die Sprache als System [*langue*] im Gesamtgeschehen Sprache [*langage*] des menschlichen Sprechens einnimmt, müssen wir uns den individuellen Akt des Redens [*parole*] vergegenwärtigen, der es erlaubt, den Verlauf des kommunikativen Kreislaufs nachzuzeichnen.“ (Saussure, 2016, S. 13).



Abb. 8: Der kommunikative Kreislauf (Saussure, 2016. S.13).

Nach Saussure hat die Sprache zwei Seiten, die voneinander nicht getrennt betrachtet werden können, weil sie sich in ihrem Bedeutungsgehalt ergänzen. Zum einen unterscheidet er die individuelle Seite und zum anderen die soziale Seite. Die eine Seite kann ohne die andere Seite nicht verstanden werden (Saussure, 2016, S. 8). Die soziale Seite der Sprache entwickelt sich aus der Kultur heraus und die individuelle Seite vom Individuum, welches der Kultur ausgesetzt ist und von ihr bei der Persönlichkeitsentwicklung geprägt wird. Anhand des Zeichenmodells wird die komplementäre Beziehung der Phänomene Sprache, Kultur und Individuum deutlich hervorgehoben.

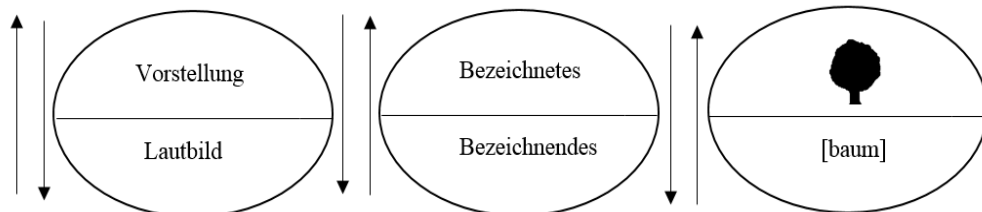


Abb. 9: Das Zeichenmodell bei de Saussure adaptiert nach Pittner (2013, S. 11).

Zwischen der Vorstellung und dem Lautbild hängt eine unabdingbare Beziehung zueinander, die allerdings bei ihrer Bestimmung arbitär, d.h. willkürlich verläuft. Jedoch beruht diese Willkür auf Konventionen, die von einer Sprachgemeinschaft getroffen wird. Diese Konventionen sind nicht nur beim Erwerb der Muttersprache zu übernehmen, sie sind auch beim Fremdspracherwerb mitzulernen. Werden sie

nicht beachtet so kommt es zu einer fehlgeschlagenen Sprachhandlung. Damit sprachliches Handeln in der Fremdsprache sich verwirklichen kann, ist es notwendig die sprachlichen Phänomene im transkulturellen Kontext zu betrachten. Es reicht nicht aus zu wissen mit welchem Lautbild das Bezeichnende wiedergegeben wird, sondern die Vorstellung der Kulturgemeinschaft dazu muss hinterfragt werden. Gleichzeitig ist die fremde Vorstellung mit der eigenen in einen Bedeutungsstrang zu stezten.

Zur Bestimmung der Funktionen der Sprache im transkulturellen Kontext soll weiterhin das Bühler'sche Organonmodell angeführt werden. Das Modell stellt schemantisch die Hauptfunktion der Sprache dar. Im Zentrum steht die sprachliche Äußerung als sprachliches Zeichen. Dieses Zeichen ist von drei sprachlichen Funktionen umgeben, die den Zugang zur Welt des Senders und Empfängers ermöglichen. Mit der Ausdrucksfunktion kann der Sender über seine Gedankengänge und Gefühle dem Empfänger in Form einer Aussage kundgeben. Auslösung des entsandten Signals fasst Bühler unter dem Begriff der Appellfunktion zusammen. Das sprachliche Zeichen wird im Anschluss durch die Darstellungsfunktion in Relation zur realen Welt gesetzt, wobei das innere Weltbild, geprägt von Stereotypen, nicht ausgeschaltet werden kann und bei der Interpretation mitwirkt.

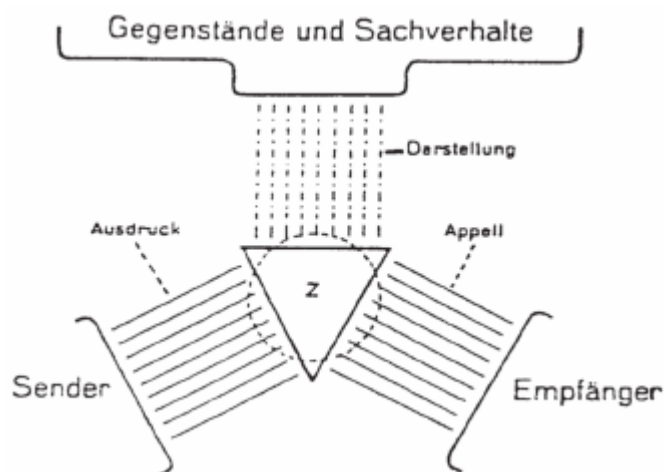


Abb. 10: Das Organonmodell (Bühler 1934, S. 28).

Die Bilder in unseren Köpfen können mit Hilfe der Sprache als Kommunikationsmittel zum Ausdruck gebracht werden. Hierbei sind nicht nur die sprachlichen Konventionen, sondern auch der kulturelle Wahrnehmungshorizont wichtig. Sind zu viele Leerstellen über die Gegenstände und Sachverhalte vorhanden, dann bleibt die Konstruktion unvollständig. An dieser Stelle soll eine Analogie zur weiteren Verdeutlichung dienen. Es verhält sich ähnlich wie bei einem Bild, das aus Puzzelteilen besteht. Fehlt ein Puzzelteil so ist das Bild unvollständig. Trotzdem kann das Bild etwas mitteilen, auch wenn es verzerrt oder unvollständig ist. Hierbei kommt es auf die Anzahl der fehlenden Puzzelteile an. Je mehr Teile fehlen, umso verzerrter ist das Gesamtbild und je weniger Teile fehlen, umso aussagekräftiger ist die Mitteilung des Bildes. Es ist wichtig dass die einzelnen Teile richtig zueinander passen und einen festen Platz im kognitiven System haben. Erst das Zusammenspiel der einzelnen Teile ermöglichen die Konstruktion des Ganzen in dem individuellen Orientierungssystem ganz nach dem hermeneutischen Prinzip.

2.3 Visuelle Kompetenz

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, S. 27). Die visuelle Kompetenz ist nicht angeboren, sie wird durch die körperliche und geistige Reifung entwickelt (Barsch, 2002, S. 230). Die Beziehung zwischen der Arbitrarität zwischen Lautbild und Vorstellung wurde bereits zuvor aufgezeigt (vgl. 2.3.3). Allerdings unterliegt diese Willkür den Konventionen, die von einer Kulturgemeinschaft akzeptiert wurden. Die Vorstellungen über einen Baum können sich in seiner Form (krumm, breit, groß), in seinen Farben der Blätter (grün, gelblich, rot) oder in seiner Art (Kastanienbaum, Eiche, Tannenbaum) zwar unterscheiden, doch das Phänomen selbst unterliegt einer Übereinkunft. Wäre dies nicht der Fall, dann gebe es keine gemeinsame Zeichenverwendung und somit auch keine Möglichkeit der

Mitteilungsüberlieferung. Die Visualisierung ist ebenfalls 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 (Sayin, 1989, S. 14). Übertragen auf die Bildproduktion und Bildrezeption bedeutet es, dass ein Bildverständnis immer auf Rückschlüsse von bereits erworbenen Erkenntnissen und Erfahrungen beruht. Es wird eine Brücke zwischen dem Rezipient und Text, bzw. zwischen dem Betrachter und Bild aufgebaut, die den Verstehensprozess in Gang setzt (Kargi, 2017, S. 54).

Beim Verstehensprozess entstehen Unbestimmtheitsstellen die nach Wolfgang Iser (1926-2007) 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 Fremdrelexion.

Auch die Wahrnehmung von Bildern ist nicht kulturfrei Bilder sind aber mentale Konstrukte und keine Eins-zu-eins-Abbildungen der Wirklichkeit.

Ihre Wahrnehmung ändert sich von Betrachter zu Betrachter und ist kulturspezifisch geprägt. Selbst einfache, objektive erscheinende Darstellungen erlauben unterschiedliche Lesearten Als kulturelle Produkte eröffnen Bilder wichtige Einblicke in die Denkweisen anderer Menschen und Kulturen. Wenn man den Zeichencode nicht kennt, kann man ähnliche Probleme erleben, wie sie in der sprachlichen Kommunikation auftreten können (Roche, 2005, S. 205).

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, S. 8). 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 können 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 Gegenstandverstehen. 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.

2.3.1 Semiotischer Ansatz

Die Semiotik als Wissenschaft beschäftigt sich mit Zeichensystemen aller Art. Sie analysiert sämtliche Kommunikations- und Bedeutungssysteme und untersucht die Interpretations-, Produktions-, und Verstehensprozesse von Ikonen, Symbolen und

Zeichen. Arbeiten zur visuellen Kompetenz beziehen sich häufig auf dieses Verständnis. 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. Über die Art und Weise, wie Mitteilungen aufgefasst werden hat der Sender keinen Einfluss, jedoch kann das visuelle Material auf der Basis des Verständnisses gestaltet werden.

Mit dem semiotischen Ansatz kristallisieren sich zwei wichtige Komponenten des visuellen Zeichensystems. Der Mitteilungszeitraum einer sprachlichen oder schriftlichen Kodierung erfolgt nacheinander, d.h. linear. Bei einer visuellen Mitteilung hingegen wird dem Betrachter eine Flutwelle an Informationen zum gleichen Zeitpunkt überliefert. In einer visuellen Mitteilung können demnach mehrere Informationsgehalte zu einem Zeitpunkt überliefert werden. Des Weiteren ist es wichtig eine Unterscheidung von abstrakten und konkreten Visualisierungsdarstellungen zu machen. Konkrete visuelle Informationsmitteilungen sind deutlich erkennbar und in ihrem Bedeutungsgehalt eindeutig. Die Zwei- bzw. Mehrdeutigkeit von visuellen Informationsmitteilungen spiegeln sich in ihrer Abstraktheit wider. Diese abstrakten Zeichen sind häufig an kulturspezifischen Bedeutungsgehalten gekoppelt (Hamm, 1986). Um den abstrakten Zeichen eine Bedeutung zuweisen zu können ist es notwendig zu wissen, auf welches Weltbild hinter welchem Erfahrungshorizont es erstellt wurde. So können etwa Kleidungen, Farben, Gestiken, und Symbole auf Bildern verschiedene Bedeutungen in der jeweiligen Kultur haben und dem Betrachter dementsprechend differenzierte Mitteilungen preisgeben. Aufgrund unterschiedlicher Kulturen können Vorstellungen über bestimmte Begriffe und Sachverhalte unterschiedlich sein. Die

Kulturdimensionen entscheiden darüber was in einer Kulturgemeinschaft auf welche Weise wahrgenommen wird.

2.3.2 Kognitiver Ansatz

Der kognitive Ansatz beschäftigt sich mit geistigen Funktionen von Menschen, wie Wahrnehmung, Intelligenz, Sprache, Gedächtnis, Denken und Problemlösen und Aufmerksamkeit (Gerrig und Zimbardo, 2008, S. 276). Das kognitive System verarbeitet die durch die Sinnesorgane aufgenommenen Informationen und gibt 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.

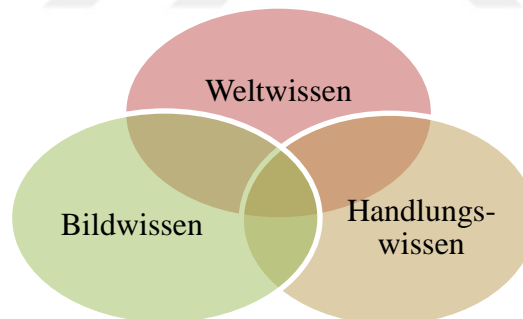


Abb. 11: Kognitiver Bildbegriff adaptiert nach Dehn (2007).

Das Weltwissen und Handlungswissen gehören zum Vorwissen, welches einen statischen und dynamischen Aspekt umfasst (Nussbaum, 1993, S. 66). Dehn reflektiert die Ansätze von Nussbaum auf ihr Modell des Bildverstehens. Etwas wiederzuerkennen, Schlussfolgerungen zu ziehen und Informationen zu ergänzen

diese Funktionen gehören zum statischen Aspekt und der Versuch etwas zu verstehen, zu verändern, zu erweitern, zu revidieren, so dass etwas Neues entstehen kann, diese Funktionen werden dem dynamischen Aspekt zugeschrieben. Die Funktionen des Kurzzeitgedächtnisses sowie Langzeitgedächtnisses werden mit der Informationsverarbeitungstheorie, an die der kognitive Ansatz anknüpft, beleuchtet. Informationseinflüsse gelangen durch die Sinnesorgane ins Gedächtnis, wobei die als wichtig empfundenen Informationen kodiert und ins Langzeitgedächtnis abgespeichert werden.

2.3.3 Konstruktivistische Ansatz

Der konstruktivistische Ansatz beschäftigt sich mit der Wissens- und Erkenntnisenstehung im Subjekt. Ausgangspunkt des Konstruktivismus ist die Erkenntnistheorie, welche von Glaserfeld (1987, S. 411) unter den Bezeichnungen Epistemologie und Kognitionstheorie zusammengefasst wird oder als Theorie des Verstehens bzw. Er-Wissens (Foerster, 1993, S. 102f.) festgehalten wird. Je nach Schwerpunktsetzung gibt es unterschiedliche Formen von Konstruktivismen (Schmidt, 1994, S. 13 ff.). 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.

Das Gehirn entwirft Modelle der Welt, vergleicht dann die einlaufenden Signale mit diesen Modellen und sucht nach den wahrscheinlichsten Lösungen Unsere Kognition fußt also auf Wahrscheinlichkeitsberechnungen und Inferenzen Wir merken nicht, dass wir konstruieren, sondern wir glauben, dass wir abbilden (Singer, 2004, S.75).

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.

2.3.4 Visuelles Lesen als ein alternativer Lesestil

Das Lesen eines Textes fordert bei der Informationsverarbeitung den Prozess der ständigen Bedeutungskonstruktion, welcher bewusst erworben wird (Hermes, 1998, S. 230). Das Lesen ist ein physiologischer und psychologischer Vorgang, welcher beginnend von der Worterkennung bis hin zum Akt des Verstehens sich vollzieht. Mit den Augen werden die einzelnen schriftlichen Zeichen wahrgenommen, womit die physiologische Vorgehensweise erläutert werden kann. Der psychologische Vorgang hingegen umschreibt den Akt der Bedeutungszuweisung. Es lassen sich in der Literatur drei wesentliche Lesemodelle auffinden: das *bottom-up-modell*; *top-down-modell* und *Interaktionsmodell* (Hudson, 2007, S. 32 ff.). Das Lesen als bottom-up-Prozess verwirklicht sich, indem das aufgenommene Zeichen bearbeitet und in den eigenen Wissensbestand integriert wird. Das Lesen als top-down-Prozess umschreibt das Verhältnis von dem bestehenden Weltwissen als eine Art Vorwissen zum Textverständnis. Das Wechselspiel beider Prozesse wird mit dem Integrationsmodell dargestellt, denn nur wenn beide Prozesse sich integriert vollziehen, verwirklicht sich das Leseverstehen.

Der Akt des Lesens kann sich auf verschiedene Arten realisieren, die unter dem Begriff Lesestile zusammengefasst werden. Insgesamt werden beim Leseverstehen drei allgemeine Lesestile unterschieden und zwar das globale, selektive und totale Lesen. Wie sich aus der Begriffbezeichnung schon entnehmen lässt strebt das globale Lesen einen Überblick vom Textinhalt an, sozusagen eine erste grobe Orientierung. Zu dieser Groborientierung lassen sich zwei Lesetechniken nennen, die es ermöglichen die Informationen in einem Lesedurchgang zu gewinnen. Das *Skimming* als eine Art orientierendes Lesen gibt dem Leser die Möglichkeit den Text zu überfliegen und einen ersten Eindruck zu gewinnen. Beim *Scanning* hingegen hat der Leser bereits vor dem Lesen ein Vorwissen, was er im Text sucht. Das selektive und

totale Lesen unterscheiden sich vom globalen in der Anzahl der Lesedurchgänge. Die schrittweise Vorgehensweise des selektiven und totalen Lesens, ermöglicht es spezifische oder detaillierte Informationen aus dem Text zu entnehmen. Das visuelle Lesen, als alternativer Lesestil, ermöglicht die Deutung eines Bildes oder visuellen Materials und erzeugt somit ein Bildverständnis.

2.4 Visuelles Lesen im Fremdsprachenunterricht - Lehr- und Lernziele

Im Zeitalter der Mediatisierung und Technologiesierung ist der Mensch tagtäglich visuellen Einflüssen ausgesetzt. Das Smartphone mit Internetzugang und ihren Apps gewährleistet die ständige Erreichbarkeit an Informationen. Sie ermöglicht es zu jeder Zeit Informationen an jedem Ort abrufen zu können. An Stelle der schriftlichen Informationsüberlieferung tritt die Visualisierung, denn mit dem Bildmaterial ist es möglich eine Menge an Informationen gleichzeitig überschaubar dem Rezipienten zu überliefern. Menschen gebrauchen die digitalen Kommunikationsmittel immer häufiger, sie verbringen ihre meiste Zeit auf diesen digitalen Kommunikationsplattformen und machen dort ihre Lebenserfahrungen, vielmehr noch sie gelangen an diesen Plattformen an Wissen (Sakallı und Bahadırođlu, 2018, S. 133). Um die Informationsinhalte richtig deuten zu können wird allerdings eine visuelle Kompetenz benötigt. „ ‚Visual Literacy‘ ist die erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte oder Botschaften in verschiedenen Medien verstehen, erkennen, interpretieren, sinnhaft in der sozialen Wirklichkeit verwenden, selbst herstellen, analysieren, evaluieren und mit anderen kommunizieren zu können.“ (Ko Hoang, 2000, S. 11f.).

Das Verhalten der Menschen hat sich aufgrund gesellschaftlichen und soziokulturellen Paradigmawechsel geändert. Den veränderten Lebensbedingungen und Lebenssituationen, welche entwicklungsbedingt sind, sind entsprechend mit Innovationen entgegenzuwirken. Veränderte Bedingungen, verlangen veränderte Maßnahmen in allen Lebensbereichen. Die Fremdsprachenlehre, als Ort wo sich Sprachen und Kulturen treffen, hat dieser Forderung nachzugehen. Werden die didaktisch-methodischen Gesamtkonzeptionen des Fremdsprachenunterrichts im

geschichtlichen Kontext betrachtet, so wird deutlich, dass aus gesellschaftlichen und soziokulturellen Gründen, Wandlungsprozesse bei den Methoden eingesetzt haben. Lerntheorien und Ansätze zum Fremdsprachenerwerb haben sich im Laufe der Zeit gegenseitig beeinflusst und sich aufgrund dessen neu konzipiert. Während vorhandene Verfahren teilweise übernommen und weiterentwickelt wurden, wurden aufgrund bereits gewonnen Erkenntnissen und Erfahrungen Verfahrensweisen aufgehoben und durch neue ersetzt. Der kritische Blick auf den Lernerfolg und die Anpassung an veränderte Umwelteinflüsse sind Aspekte für die Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernmethoden. Aus diesem Grund wurden die didaktisch-methodischen Gesamtkonzeptionen aufgelöst. Zum einen, weil bestimmte Lernziele nicht ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind und zum anderen können bestimmte methodische Ansätze nicht bei allen Lernenden die gleichen Resultate erbringen. Aufgrund Faktoren der Lernerpersönlichkeit, die unter dem Begriff Lernvariablen zusammengefasst werden, benötigt es Lehr- und Lernmethoden, die diesen Aspekt berücksichtigen. Bislang wurden mit den einzelnen Gesamtkonzeptionen, wie der Grammatikübersetzungsmethode, die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode oder der Vermittelnden Methode nur einzelne Lerntypen erreicht, weil sie ihre Lehrverfahren auf bestimmte Lernverfahren hin konzipiert und fokussiert haben. Zwar hat sich eine Bandbreite an facettenreichen Methoden entwickelt, allerdings basieren ihre Verfahren auf ihren speziellen Leitgedanken. Es werden Verfahren benötigt die über mehrere Sinneskanäle verlaufen, um so verschiedene Lerntypen berücksichtigen zu können. In jedem Kurs oder Klassenzimmer befinden sich nämlich Lerner mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, die ihr Lernverhalten maßgeblich beeinflussen. Diese *bunte Truppe* sollte mit individuellen und typengerechten Verfahrensweisen lernen, denn „wenn Menschen so lernen dürfen, wie sie am besten lernen können, erleben sie meist mehr Freude dabei.“ (Driever-Fehl, 2006, S. 89).



Abb. 12: Die sieben Lerntypen (Driever-Fehl, 2006, S.89).

Die Stelle der Konzeptionen haben die Prinzipien eingenommen, weshalb heutzutage nicht mehr von Methoden die Rede ist, sondern von didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Der Kontakt mit einer Sprache bedeutet zum selben Zeitpunkt auch ein in Kontakt treten mit einer anderen Kultur. Somit impliziert das Lernen von Fremdsprachen immer ein interkulturelles Lernen (Bleyhl, 1999, S. 9). Die Herangehensweise an die fremde Kultur hat Folgen für den Lernprozess. Wenn eine Sprache nur als ein systematisches, in Regelsystemen eingebettetes Zeichenmodell verstanden wird, dann verliert sie ihre Lebendigkeit und wird nicht nutzbar. Sprache ist aufgrund der Kultur lebendig. Was bringt es Wörter auswendigzulernen, wenn der Gebrauchskontext dazu fehlt? Der Zugang zu einer fremden Kultur gelingt über die Sprache. Sie ermöglicht es in die Denkweise und Gefühlswelt des anderen einzutauchen und diese mit der eigenen zu vergleichen. Beim Vergleichen ist es möglich, dass Wertschätzungen, Urteile über das Fremde und gefestigte Bilder in den Köpfen in Form von Stereotypen abgebaut werden. Denn diese sind potentielle Barrieren, die den Lernprozess hindern. Barrieren die auf

den Lernprozess hemmend wirken, können lassen sich als *logisch-kritische*, *intuitiv-affektive* und *ethische* Barriere unterscheiden. Sie werden von Damm (2006, S. 22) wie folgt zusammengefasst:

- Die logisch-kritische Barriere weist alles zurück, was nicht wohl durchdacht und logisch erscheint.
- Die intuitiv-affektive Barriere lehnt ab, was die Entstehung von Vertrauen und Sicherheitsgefühl behindert.
- Die ethische Barriere grenzt das, was den ethischen Prinzipien des Einzelnen nicht entspricht ab.

All diese Barrieren hängen mit dem eigenen Weltbild zusammen, das sich im Verlauf der Sozialisation konstruiert hat. Das soziale Umfeld eines Individuum, der Ort und die Gemeinschaft, d.h. die Kultur in der es aufwächst, beeinflussen sein Wertesystem. Kultur ist nicht angeboren, sondern wird erlernt. Diese Erlernbarkeit macht es möglich, dass sich Kulturgrenzen nach dem Verständnis der Transkulturalität überschneiden können und der Lernprozess niemals aufhört. Wenn Kulturen in Kontakt treten, dann treten auch Menschen mit ihren Weltbildern in Kontakt. Diese Weltbilder können durch den Transferprozess sich zu neuen Bildern erweitern. Der Transferprozess verwirklicht sich hierbei sowohl bewusst, als auch unbewusst sowie positiv als auch negativ. Das visuelle Lesen ermöglicht den Kontakt mit Kulturen, auf eine andere Art und Weise. Denn Menschen glauben erst an Dinge und Gegebenheiten, die sie hören oder lesen, wenn sie es mit eigenen Augen gesehen haben. Das Auge als Organ der visuellen Wahrnehmung versteht sich in diesem Kontext stets als kulturelles Auge, denn unsere Wahrnehmung kann sich niemals von unserer akkulturierten Wahrnehmung abgrenzen. Wir Betrachter nehmen stets Position und einen Blickwinkel ein, der von keiner Rezeption wegzudenken ist (Bachtsevanidis, 2012, S. 115).

Das kulturelle Auge kann mit Hilfe des visuellen Lesens geschult werden. Es schafft einen Rahmen für die Fremdwahrnehmung im Kontext der Selbstwahrnehmung. Der Fremdsprachenunterricht eignet sich, als ein Ort wo Kulturen aufeinandertreffen, um Reflexionen zwischen dem Fremdbild und Selbstbild zu machen. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet es, dass zu den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten auch eine Bildung der reflexiven Fertigkeit gegeben sein muss, die durch die Transkulturalität geschaffen wird (Bachtsevanidis, 2012, S. 121). Ein Überblick über die Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht soll dazu dienen, um im Anschluss den Bogen zum visuellen Lesen darstellen zu können. Hierzu wurde die Kategorisierung von Jörg Roche (2005, S. 183f.) herangezogen.

Wissenserwerb

- Sach- und Fachwissen über Ausgangs- und Zielkultur
- Sprachwissen und Wissen über Konventionen, Normen, Texttypen und Textsorten
- Wissen über die Funktionsweise und kulturelle Abhängigkeit von Texten
- Wissen über die Kultur und die Zwecke der Lehrinstitutionen und Bildungssysteme
- Theorie- und Methodenwissen

Sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten

- Ausgangs- und zielsprachliche Kenntnisse
- Kulturkompetenzen
- Pragmatische Kompetenzen
- Recherchefertigkeiten

- Textverstehenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen
- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- Produktive Kompetenz in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- Kohärente und logische Gestaltung von Texten

Persönlichkeitsentwicklung

- Emotionale Stabilität
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit
- Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition, Aufgeschlossenheit, Empathie
- Kreativität

Berufs- und Schlüsselqualifikationen

- Analyse-, Urteils-, und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit

- Medienkompetenz
- Interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen

In jeder Kategorie lassen sich explizit Lehr-, und Lernziele auffinden, die eine transkulturelle Kompetenz fordern, die mit Hilfe des visuellen Lesens entwickelt werden kann. Hecke (2010) fasst in ihrer Dissertation die Teilkompetenzen zum visuellen Lesen folgendermaßen zusammen und definiert aus ihnen die Lehr-, und Lernziele für die Fremdsprachendidaktik. Die *Erlernbarkeit* ist das erste Ziel, das von der visuellen Kompetenz verfolgt wird. Denn im Gegensatz zum herkömmlichen Wahrnehmen, fordert das visuelle Lesen die Schulung des Auges für kulturelle Unterschiede. „Die Gestaltungsweisen ... beruhen auf Konventionen der Darstellung. Das bedeutet, dass sie gelernt werden können und das Wissen um sie zur Routine, zum Teil des praktischen Sinns werden kann“ (Mikos, 2003, S. 50). Das *Bildsachwissen* kennzeichnet einen visuell kompetenten Menschen aus. In diesem Wissen sind Informationen zu Darstellungskonventionen enthalten, die wie eine Art Muster der Bildgestaltung zu verstehen sind.

Die Gewöhnung an Darstellungskonventionen ist für Bilder das, was rhetorische Mittel in der Sprache sind. Sie können von Bildschaffenden gezielt ausgewählt werden, um die Interpretation der Betrachtenden zu steuern und die Konstitution eines bestimmten Bildsinns zu erreichen (Hecke, 2010, S. 175).

Diese Darstellungsmittel können für die Aufhebung von Stereotypen benutzt werden, indem Bilder die fremde Kultur unter der Berücksichtigung des Darstellungscodes der Individuen im Zielsprachenland gestaltet werden. Mit dem Begriff *Kulturspezifität* umschreibt Hecke (2010, S. 178) das Phänomen, dass Darstellungs- sowie Deutungskonventionen weder universell noch aus soziokulturellen Gründen langfristig stabil sind. Aufgrund dieser Beschaffenheit ist es wichtig die Darstellungscodes in ihrem kulturellen Kontext zu ergründen. Jeder Betrachter interpretiert visuelles Material für sich und bezieht sich dabei auf die eigene Kultur,

auf das eigene Weltbild, welches sich innerhalb einer gemeinsamen Kulturgemeinschaft sogar differenzieren kann. Das visuelle Lesen hat das Ziel die Codes als Chiffren zu entziffern und dem Betrachter eine neue Partitur ergänzend zur bereits vorhandenen bereitzustellen. Ein *methodisches Bildwissen* sollte die Lehrkraft haben, um visuelles Material gezielt und erfolgreich einsetzen zu können (Bering, 2002, S. 92). Für die Bildrezeption und Bildproduktion ist das theoretische Wissen notwendig, um die Bilddeutung gewährleisten zu können. Es sind elementare Bestandteile der visuellen Kompetenz und sie ermöglichen einen Bildsinn zu konstruieren, visuelle Botschaften hinter differenzierten kulturellen Kontexten zu verstehen (Debes, 1969, S. 27; Doelker, 1997, S. 146 ff.; Stokes, 2002, S.12-13; Wileman 1993, S.114). Dem *kritischen Hinterfragen* als Teilkompetenz des visuellen Lesens wird eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Bei der Bilddeutung ist es wichtig auch den Inhalt der Interpretation zu reflektieren und das Fremdbild sowie Selbstbild zu hinterfragen. An diesem Punkt knüpft die transkulturelle Kompetenz an, denn die Reflexion hat beidseitig zu verlaufen, in das eigene und fremde Weltbild ist einzutauchen. Zur kritischen Hinterfragung benötigt es ein *Werteurteil*, das den Betrachter in die Lage versetzt Bildeffekte im Kontext von Kultur und Tradition soweit ihren ästhetischen Wert zu beurteilen (Hecke, 2010, S. 184). Die *Verbalisierung*, d.h. visuelle Inhalte sprachlich wiedergeben können, ist insbesondere für die Fremdsprachendidaktik ein wichtiges Lehr- und Lernziel des visuellen Lesens. Bilder werden meistens zum Sprech Anlass in der Fremdsprache genutzt, doch oft fehlt die notwendige Sprachkompetenz, um über die Bilder sprechen zu können. Obwohl die Lerner die visuelle Mitteilung verstanden haben, fällt es ihnen schwer ihre Bedeutung sprachlich aufzuzeigen. Statt aufzuzeigen können Lerner durch die *Bildproduktion* ihre Gedankengänge und Gefühlswelt in der fremden Sprache aufzeichnen. Die *inneren Bilder* oder auch mentalen Bilder lassen sich durch die Bildproduktion in die außen Welt transferieren. Insbesondere ist es in der Fremdsprache für den Lerner schwierig, seine Gedanken in richtige Worte zu fassen, weil oftmals das Sprachwissen dazu fehlt.

Das visuelle Lesen verhilft sowohl der Lehrkraft als auch den Lernern dabei, die Sprachhürden zu überwinden. Natürlich soll das nicht heißen, dass der Fremdsprachunterricht 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 nicht ins Zielsprachenland je gegangen sind bzw. je gehen werden, 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 lassen sich die einer Lernfabrik gleichenden Klassenräume in Lernlandschaften verwandeln (Illi, 1995, S. 409). 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.

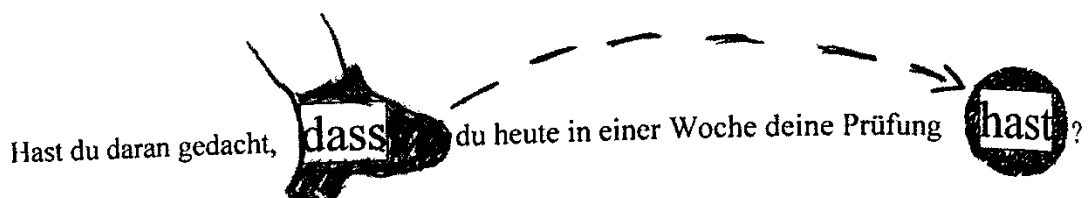
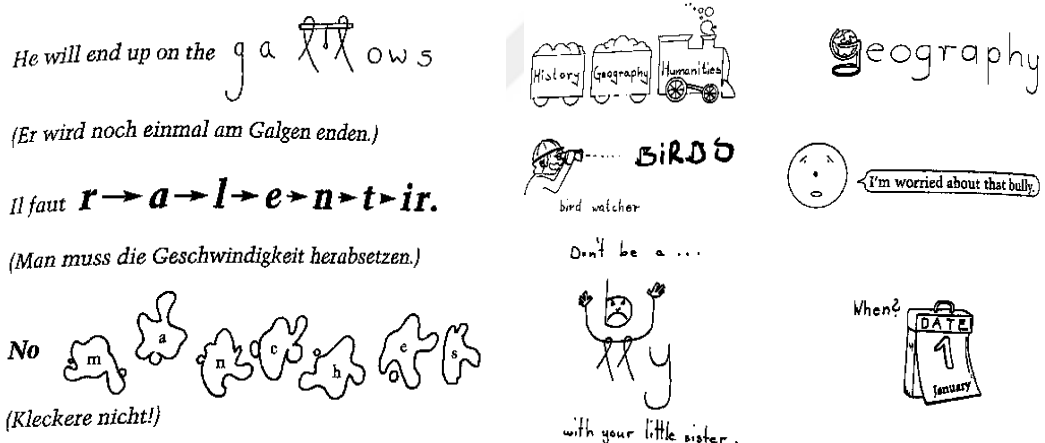
2.4.1 Fremdsprachendidaktische Bildfunktionen

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 ist 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. „Man kann also bei einer solch herausgehobenen Rolle der Bilder im Fremdsprachenunterricht kaum noch vom bildgestützten Fremdsprachenlernen sprechen; vielmehr handelt es sich um die vollständige Visualisierung des gesamten Fremdsprachenunterrichts.“ (Hallet, 2010, S. 26). Dabei ist es wichtig allerdings vor lauter Visualität nicht den Blick auf das Wesentliche zu verlieren.

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 redundante Funktion, in den meisten Fällen kann nämlich die Textaufgabe ohne das Zutun des visuellen Materials gelöst werden (Hallet, 2010, S. 34). Die *semantische Funktion* hingegen dient zur Förderung der Sprachproduktion, z.B. zur Einführung eines neuen Wortschatzes oder als Schreibanlass bzw. Sprech Anlass in Form von Bildergeschichten, Comics. Sie können das Text- und Unterrichtsverständnis unterstützen (Marquadt, 1997, S. 22f.; Schumann, 2004, S. 29). Einige Pädagogen sind allerdings über den Einsatz von Bildergeschichten der Ansicht, dass es das Lernverhalten eher hemmt als fördert, wobei das eigentliche Problem vielmehr bei der Lehrkraft liegt, denn dieser sollte 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 Erlernete durch die Bilder erinnern. Einige interessante Beispiele lassen sich in *Effektiver Fremdsprachenunterricht – Bewegung – Visualisierung – Entspannung* von Ludgar Schiffler (2012, S. 88ff.) finden.



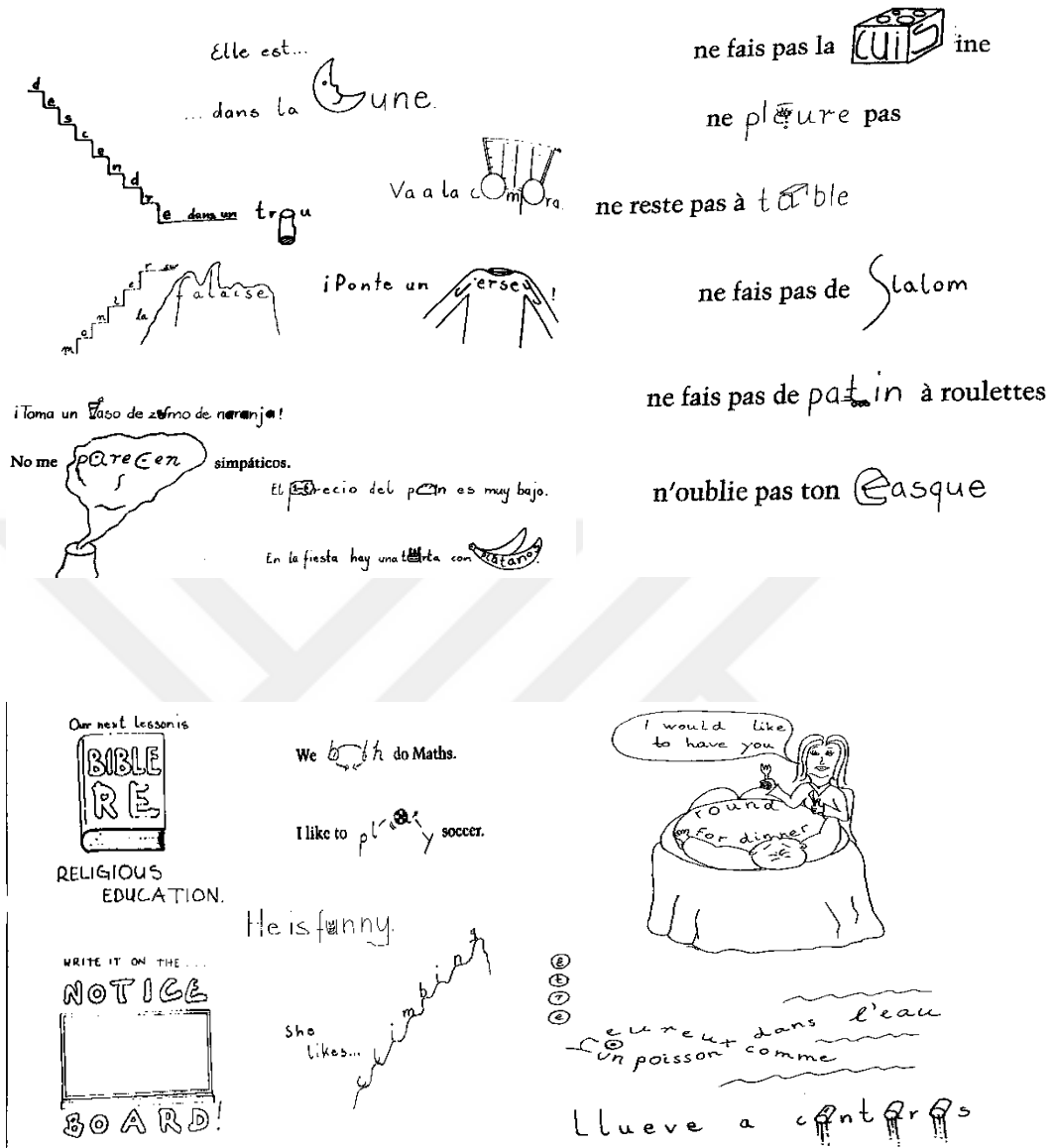


Abb. 13: Die mnemonische Bildfunktion (Schiffler, 2012, S. 88ff.).

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, S. 417). Bilder haben ebenso eine *organisierende Funktion*, da sie Informationen sinnvoll

strukturieren können (Trabasso und Bouchard, 2002, S. 179). 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. Visuelle Materialien sind ästhetische Kunstwerke, die vieles über den Punkt hinaus, durch wenige Zeichen erzählen und sind von daher eine universelle Sprache (Kargı, 2017, S. 55). 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, S. 126; Sauer, 2002, S. 572). 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 Perspektivenwechsel 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.

2.4.2 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, S. 129). 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). Die zuvor schon ausgiebig erläuterte Kulturzwiebel verhilft zur Veranschaulichung dieses Prozesses. 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.

Es lassen sich drei wesentliche Prozesse beim Kulturtransfer feststellen, die Selektionsprozesse, Vermittlungsprozesse und Rezeptionsprozesse. Selektionsprozesse basieren auf quantitativen und qualitativen Auswahlkriterien. Je nach quantitativen und qualitativen Dimensionen von kulturellen Praktiken, Ritualen

und Traditionen wird in der Ausgangskultur selektiert. Der Vermittlungsprozess von kulturellen Artefakten kann über drei Kanäle verlaufen (Espagne und Lüsebrink, 1997; Rierz, 1984). Über den institutionellen Kanal, wie z.B. staatliche Kulturinstitute, kulturpolitische Abteilungen der Außenministerien oder Verlage die Übersetzungsarbeit betreiben. Ihr wesentliches Ziel besteht in der Kulturvermittlung. Über die Medien aufgrund ihrer Visualität gelangen durch Filme, Nachrichten, Internet, kulturelles Wissen von der ganzen Welt. Natürlich findet der Kulturtransfer auch zwischenmenschlich statt. Insbesondere in den Kurs- und Klassenräumen wird bewusster Kulturtransfer betrieben. Unter die Rezeptionsprozesse fallen die Übertragung, Nachahmung, kulturelle Adaptation, Kommentarformen und produktive Rezeption. Die Übertragung impliziert eine authentische Aufnahme der kulturellen Phänomene. Die Nachahmung hingegen kopiert fremdsprachige und fremdkulturelle Muster in der eigenen Produktion. Mit dem Begriff kulturelle Adaptation werden kulturelle Veränderungen umschrieben, die aus der Zielkultur zwar entnommen wurden, jedoch bei ihrer Verarbeitung eine Nuance aus der eigenen Kultur hinzugefügt werden. In Kommentarformen zu Texten oder Bildern im Fremdsprachenunterricht verwirklicht sich ebenfalls kultureller Transfer. Das Kommentieren ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Die produktive Rezeption beschreibt die kulturelle Umdeutung oder den negativen Kulturtransfer von kulturellen Phänomenen (Bruendel, 1998). Die folgende Abbildung veranschaulicht den Prozess des Kulturtransfers zwischen der Ausgangs- und Zielkultur. Die Pfeile weisen die jeweiligen Beziehungen der Prozesse zueinander auf.

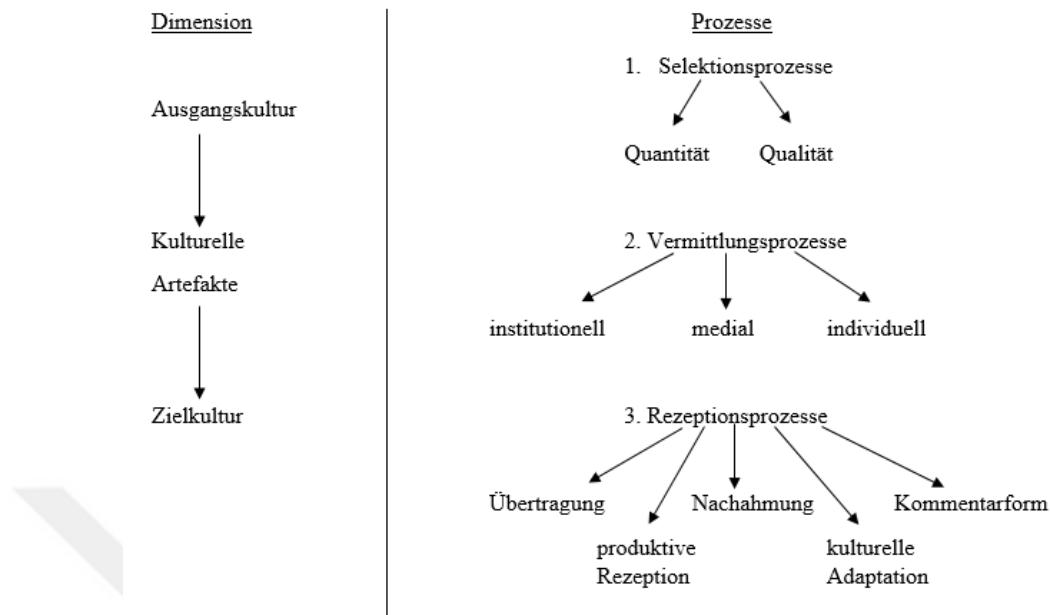


Abb. 14: Strukturelemente des Kulturtransfers (Lüsebrink, 2005, S. 132).

Für ein verstärktes aufeinander zugehen (Hu, 1996, S.12) 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.

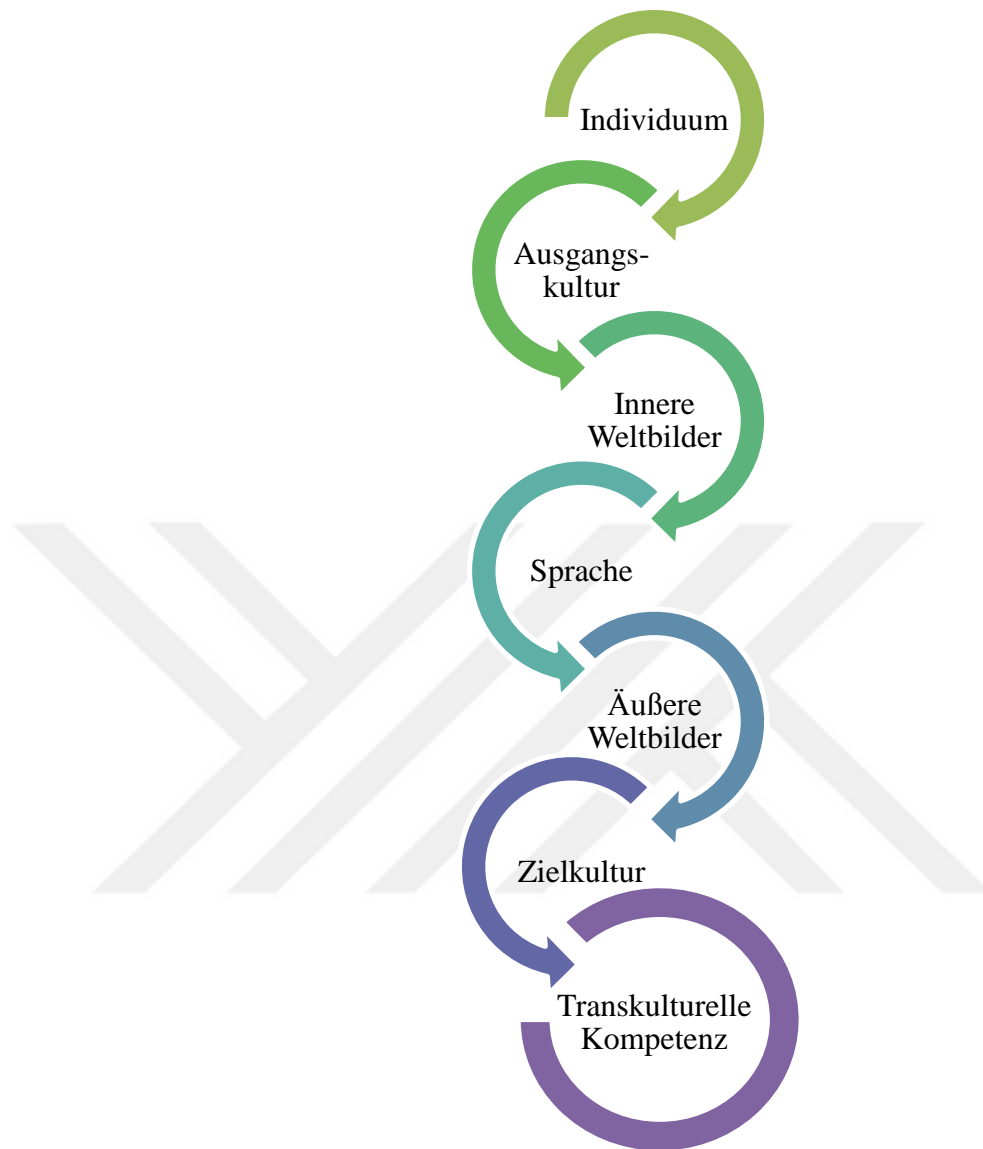


Abb. 15: Eigene Darstellung der Transkulturellen Spirale

Der Verlauf der Spirale verläuft wechselseitig und ermöglicht so sein anderes Verstehen entsprechend Gadammers Gedankengängen zur Hermeneutik. 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.

2.4.3 Die Rolle von Stereotypen beim transkulturellen Lernen

Sprachen dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sie sind lebendig und in der Kultur verankert. Die Förderung eines transkulturellen Lernens sollte Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, weil das Sprachlernen ein in Kontakt treten mit einer fremden Kulturwelt bedeutet. 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 (Bolat und Kirca, 2018, S. 172-173). 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, S. 269). 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, S. 273). 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 sind somit 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. Die folgenden Metaphern aus verschiedenen Sprachen zeigen die Gemeinsamkeit des nicht Verstehens in stereotypischer Form (Roche, 2005, S. 222f.).

ICH VERSTEHE NUR BAHNHOF (Deutsch)

Die Trommel ist in (Stadt) Harasta, aber die Hochzeit in Duma (Arabisch)

Ich höre ein Buch aus dem Himmel (Chinesisch)

Das kommt mit vor wie doppelt Holländisch (Englisch)

Das ist Volapük für mich (Esperanto)

Ich verstehe nur Steinplatte (Französisch)

Ich verstehe nicht einmal „grunz“ (Griechisch)

Ich verstehe davon weder hinauf noch hinunter (Isländisch)

Ich habe keine getrocknete Feige verstanden (Italienisch)

Daran kann ich kein Tau festknüpfen (Niederländisch)

Ich sitze hier wie in einer türkischen Predigt (Polnisch)

Ich schaue wie ein Schaf auf ein neues Tor (Russisch)

Das klingt wie Chinesisch für mich (Spanisch)

Da verstehe ich Pilze (Tschechisch)

Wenn ich was verstanden habe, dann sei ich ein Araber (Türkisch)

DRITTER TEIL

III. KONSTRUKTION DER UNTERSUCHUNG UND VERFAHREN DER DATENGEWINNUNG

Im folgenden Teil der Arbeit wird die Konstruktion des verwendeten Untersuchungsinstrumentariums, die untersuchte Stichprobe sowie das Verfahren der Datenauswertung beschrieben. Es sollen die Rahmenbedingungen der Untersuchung dargestellt werden, um das Arbeitsfeld zu konkretisieren.

3.1 Untersuchungsvoraussetzungen

- Es wurde vorausgesetzt, dass die Probanden die Fragebögen aufrichtig beantworten.
- Eine weitere Voraussetzung ist, dass der für die Datenerhebung und Datenanalyse verwendete Fragebogen, der im Rahmen des Projektes „Deutsche und türkische Stereotypen im Vergleich“ unter den Projektleitern Prof. Dr. Dr. h. c. R. S. Baur und Prof. Dr. H. Uslucan im „Deutsch-türkischen Wissenschaftsjahr“ 2015 durchgeführt wurde, gültig und verlässlich ist.
- Es wird vorausgesetzt, dass keine gegenseitige Beeinflussung der Probanden in Form von Interaktionen erfolgt, die das Ergebnis der Untersuchung verfälschen könnte.

3.2 Untersuchungsrahmen

- 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 Deutschlehrerausbildung 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.

3.3 Untersuchungsort und Population

- Die Untersuchung wurde im Studienjahr 2017/2018 SS mit den Studierenden des ersten Studienjahres im Fach *Vergleichende Landeskunde* durchgeführt.
- Es befanden sich sowohl männliche Teilnehmer als auch weibliche, wobei die Zahl an weiblichen Teilnehmern höher war als die der männlichen Teilnehmer. Das Durchschnittsalter betrug 23.

3.4. Stichprobe

- An der Universität Duisburg-Essen in Deutschland und an der Marmara Universität in der Türkei wurden Pre-Test zum Fragebogen durchgeführt.

3.5 Forschungsmuster

Im Folgenden soll angelehnt an die Dissertation *Stereotyp inter- und intrakulturell: Untersuchungen zu deutschen und türkischen Stereotypen* von Stefan Ossenberg (2019) ein Überblick in tabellarischer Form über die Stereotype-Untersuchungen gegeben werden. Seine Ausarbeitungen der Merkmalliste in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Dr. h. c. Rupprecht S. Baur liefert die Erhebungsmethode der folgenden Abhandlung (Anhang 1). Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen welche Studien und Erhebungen sowie Dekonstruktionen in die Merkmalliste Ossenberg/Baur (2016) eingeflossen sind. In seiner Arbeit betrachtet Ossenberg aufbauend auf die Metaanalyse von Thiele (2015), durchgeführte Stereotypenerhebungen von Meinungsforschungsinstituten und Forschern, die das Merkmallistenverfahren im deutschsprachigen Raum verwendeten. Im Anschluss folgt eine Analyse der Forschungstraditionen, Erhebungsformen, -umfang und -orte, um später aus den gewonnen Ergebnissen ein exploratives Forschungsdesign einer kulturellen

Befragung zu Stereotypen nach dem Merkmallistenverfahren herzustellen. Forschungsorientierte Studien über Stereotypen beschäftigen sich nicht mit der Fragestellung warum sie existieren, sondern vielmehr damit welche Stereotypen genau existieren. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war es herauszufinden, ob durch eine transkulturelle Kompetenz in Verbindung mit dem visuellen Lesen es möglich ist Stereotypenverschiebungen festzustellen. Hierzu wurden zum eine qualitative als auch quantitative Methoden zur Datenherhebung herangezogen. Die quantitative Methode beruht auf dem Merkmallistenverfahren, dass unter der Berücksichtigung von deutschen Merkmallistenerhebungen erstellt wurde. Das Schaubild dient zur Orientierung über die Einflüsse der Merkmallistenerhebung. Eine herausragende und detailliertere Ausarbeitung der Entwicklungsprozesse und inhaltlichen Komponenten der einzelnen Erhebungen wurde von Ossenberg (2018) durch eine Metaanalyse vorgenommen. Auf diesem Wissen aufbauend wurde das in der vorliegende Arbeit verwendete Merkmallistenverfahren entwickelt.

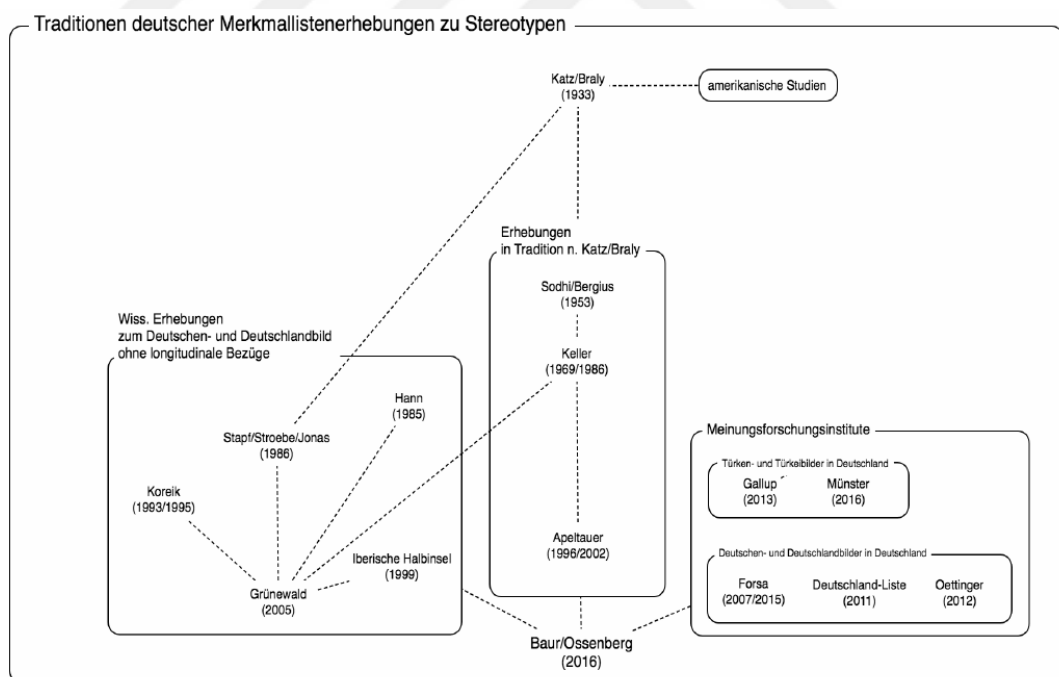


Abb. 16: Traditionen deutscher Merkmallistenerhebungen zu Stereotypen (Ossenberg, 2019, S. 108).

Im Fragebogen befinden sich sowohl offene, geschlossene als auch halboffene Fragetypen, die durch Einfach-Antwort-Optionen und Multiple-Choice-Fragen, Komplexen und Ranglisten beantwortet werden können (Ossenberg, 2019, S. 125). 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, S. 241) vollzieht sich die Bewertung der Eigenschaften innerhalb des Lime-Survey-Systems. Die qualitative Datenerhebung wurde anhand der Portfolioarbeit realisiert. Die Studierenden haben mit Beginn der Untersuchungsreihe die Aufgabenstellungen in ihren Portfolios bearbeitet und sämtliches visuelle Material festgehalten.

Tabelle 2: Das Forschungsmuster

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

3.6 Untersuchungsgruppe

Studierende der Ondokuz Mayıs Universität aus der Fremdsprachenabteilung der Fakultät für Erziehungswissenschaften mit dem Studiengang der Deutschlehrerausbildung bildeten die Untersuchungsgruppe. 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.

3.7 Untersuchungsdurchführung

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 Ossenberg 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 Informationaufnahme 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.

3.8 Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse

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 verwirklicht (Ossenberg, 2019, S. 119-120).

3.9 Evaluierung der Ergebnisse

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 neu Konnotierung gestaltet sich recht schwierig. Um an diese Bilder zu gelangen benötigt es ein Verfahren das aus der Bildwissenschaft stammt. Die Bildwissenschaft geht transdisziplinären 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 mehrfach 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 | pflichtbewusst / 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, großzügig, 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 Untersuchungreihe 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 / Klassenunterschiede / 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 Politiker / 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, unweltbewusst, 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 Stereotypen 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%) potenzialisch angestiegen sind. Um einen Blick in die Köpfe der Probanden werfen zu können, wurde in der Umfrage gebeten Beispiele für die gewählten Merkmale zu geben. Die Nummerierung I / XY zeigt die Beispiele der ersten Datenerhebung an und die Nummerierung II / XY dementsprechend die Beispiele der zweiten Datenerhebung. Die Beispiele werden in der zuvor getroffen Reihenfolge der Kategorien zusammengefasst.

Tabelle 5: Arbeitsverständnis – Merkmalbeispiele

| | |
|---------------|--|
| diszipliniert | Kesin kati kurallilar, disiplin onlar icin cok önemli |
| diszipliniert | Kurallara kesinlikle uyulur |
| diszipliniert | Devlet Dairelerinde çalışma stili disiplinli |
| diszipliniert | Almanlar genellikle aldığı görevi iyi bir şekilde yapan, yarım bırakmayan ve çalışmayı seven insanlardır. |
| diszipliniert | Schon bei Terminen merkt man das; wenn man 5 Minuten zu spät kommt gilt das als respektlos und "faulheit". |
| diszipliniert | Yaptıkları her işi doğru ve zamanında yapmaları |
| diszipliniert | Almanlar çok disiplinli çalışırlar ve buna çok önem verirler. |
| diszipliniert | Kuralcı olduklarını gözlemledim. Onlar için her şey belli bir kural içinde ilerliyor. |
| diszipliniert | Çok dakikler ve yaptıkları her işte gözle görülür bir disiplin var hiçbir işlerini baştan savma yapmıyorlar |
| diszipliniert | Çok az uyurlar ve kalenderleri vardır ve dakiklerdir. |
| diszipliniert | Herşey kuralına göre olmalı ve buna herkes uymalı aksi takdirde ceza uygulanır |
| diszipliniert | Evcil hayvan atıkları yerde kesinlikle bırakılmaz. |
| diszipliniert | Daima kendilerine cizelge yaparlar ve ona göre hareket ederler. |
| diszipliniert | Dakikliğe önem verirler I / 14 |
| diszipliniert | Halk kurallara uyuyor bunun sonucunda disiplin sağlanıyor. |
| diszipliniert | Torpil yoktur mesela. Örneğin sınavında geçmek için 1 puana ihtiyacın var ama onu sana vermez hakkın neyse o |
| diszipliniert | Her şey belli bir olan çerçevesinde yapılıyor |
| diszipliniert | Herşeyi defterlerine not alarak yapıyorlar |
| diszipliniert | Kurallara uyar |
| diszipliniert | Bir işin pesinden sonuna kafar giderler disiplini bozmadan |
| diszipliniert | Kurallara bağlı düzenli bir hayat sürerler. II / 7 |
| pünktlich | Örneğin; Saat 18.00'da buluşma ayarlandığı zaman herkes o saatte buluşulması planlanan yerde olur. |
| pünktlich | Örneğin Randevulara zamanında gelirler. |
| pünktlich | Almanlar dakiktir. Randevularına her zaman saatinde giderler. Asla geç kalmazlar! |

| | |
|-----------------|--|
| pünktlich | Her yere zamanında gitmek. |
| pünktlich | Her yere vaktinde zamanında giderler. |
| pünktlich | İşlerini ertelemeden zamanına uygun yapmak |
| pünktlich | Bir iş görüşmesine gec gelindiği zaman, o işe alınmama sebebi bile olabilir. |
| pünktlich | Sie sind immer pünktlich da. Für die Deutschen gilt, wer pünktlich ist, der zeigt das er den anderen respektiert |
| pünktlich | Otobüsler belirtilen saatte kesinlikle kalkar. |
| pünktlich | İşlerine zamanında giderler |
| pünktlich | Çok dakiktirler örneğin işe okula tam vaktinde gelmek için çok çaba gösterirler |
| pünktlich | Her yerde dakikler mesela: işe giderken, okula giderken... I / 12 |
| pünktlich | Her yere zamanında gelir ve randevulara geç kalmazlar |
| pünktlich | Her zaman heryere tam vaktin de gelirler. Hiç bir zaman geç kalmazlar. |
| pünktlich | U-Bahn bile dakik |
| pünktlich | Gidecekleri yere saatinden sonra gelmiyorlar. |
| pünktlich | En Çok önem verdikleri şeylerden birtanesi dakiklik |
| pünktlich | Gitmeleri gereken yerlere randevulara ve arkadaş toplantılarına bile tam zamanında gelmeleri |
| pünktlich | Genellikle randevularına zamanında giderler ve kişilerin zamanında gelmesini isterler. II / 7 |
| fleißig | Almanlar kendilerini işleriyle bir bütün olarak görürler. Bu yüzden Almanya'nın ekonomisinin gelişmiş olduğunu düşünüyorum. |
| fleißig | Faule Deutsche habe ich sehr selten gesehen. |
| fleißig | Die Deutschen lassen sich weniger Krank schreiben als andere. Schon als Schüler fangen sie an ihr eigenes Geld zu verdienen. |
| fleißig | Mesai saatlere uyarak çalışıyorlar 8:00 -17:00 I / 4 |
| fleißig | Yıl boyunca çalışırlar ve güzel bir tatil yaparlar. Sabah erken kalkıp akşama kadar çalışan milletlerdir |
| fleißig | Her zaman en iyisini istiyorlar ve bunun için çabalıyorlar. |
| fleißig | Ausser Penner habe ich selten faulen Deutschen gesehen. |
| fleißig | Coğu Gymnasium okulları Almanlarla doludur. II / 4 |
| pflicht-bewusst | Beim Arbeitsplatz waren sie sehr verantwortungsvoll, als es um geschäftliche Aufgaben ging, |
| pflicht-bewusst | Hangi göreve sahip olduklarını ve onu zamanında yapmaları gerektiğini bilirler |
| pflicht-bewusst | Almanların sorumluluk sahibi insanlardır. II / 3 |
| zielstrebig | Beim Sport habe ich gesehen, dass die Deutschen willenstark sind. |
| zielstrebig | Bir işe başladıklarında sonuna kadar giden ve cabalayan I / 2 |

| | | |
|----------------|--|-------|
| gründlich | Kurallara bağlıdır | I / 1 |
| arbeitsfreudig | İşlerinde başarılı olmak için çalışırlar. İşleri onlar için önemlidir. | I / 1 |

Tabelle 6: Verhaltensweise - Merkmalbeispiele

| | | |
|-------------------|--|--------|
| fremdenfeindlich | Sadece türklere karşı değil bütün yabancılara karşı önyargılılar. | |
| fremdenfeindlich | Bir örnek olarak şunu söyleyebilirim: havalimanlarında ülke girişinde özellikle müslümanların ve türkların çok daha sert ve farklı bir arama şekline tabi tutulduklarını biliyorum. | |
| fremdenfeindlich | Ülkelerinde çok sayıda türk yaşamasına rağmen türklere sevmiyorlar | |
| fremdenfeindlich | Yabancıları en çok da müslümanları sevmiyorlar ve ülkelerinde istemiyorlar | I / 4 |
| fremdenfeindlich | Havaalanlarında arama yapılırken, halk arasında Türk gördüklerinde farklı davrandıkları için böyle düşünüyorum. | |
| fremdenfeindlich | Günümüzde almanyada birçok yabancı yani alman olmayan insanlar dışlanıyor ve kötü davranılıyor buda yabancı düşmanı olduklarını gösteriyor | |
| fremdenfeindlich | Örneğin bu hafta Mesut Özil ve İlkay Gündoğan İngilterede Cumhurbaşkanımızla buluştu. Kendileri: "Politik bir amaç yoktu, bizi davet ettiler" deselerde, Almanlar onların gerçek bir Alman olmadığını ve Alman Milli takımından çıkarılmasını istedi. Almanların Özil ve Gündoğanı, sadece kökenleri Türk olduğu için, bir anda nasıl emeklerini silebildiklerini gördük ve üzüldük. Çünkü bizim anne babalarımızın ve dedelerimizin Almanyanın kalkınmasında çok emeği var. Ve görüyoruz ki kaç yıl geçse bizi benimseyemediler ve hala yabancı görüyorlar .. Oysa bizde orda doğduk! | II / 3 |
| individualistisch | Aileler bile kendi içinde bir birlik değil herkes sadece kendisi için yaşıyor | |
| individualistisch | Kollektivist toplumlarda kalabalık aile figürü ön plandadır. Almanlarda ise bu figür yerine çekirdek aile figurune bırakıyor. Bu yüzden Almanların bireysel olduklarını düşünüyorum. | |
| individualistisch | Toplumla çok alakaları yoktur daha çok kendi başlarına yaşarlar | |
| individualistisch | Herkes hesabını kendi öder | I / 4 |
| individualistisch | Bireysel | |
| individualistisch | Toplum ne der diye pek düşünmezler | |

| | |
|-------------------|--|
| individualistisch | Genelde tek yaşıyorlar bir tanede köpekle birlikte. Kalabalık sevmiyorlar. |
| individualistisch | Halktan önce kendilerini düşünüyorlar. |
| individualistisch | Örneğin okuldaki öğrenciler birbirleriyle not paylaşmazlar. II / 5 |
| freiheitsliebend | Elalem ne der cümlesi onların yaşamında yer almaz ve istediklerini yapabilirler |
| freiheitsliebend | Kimseye bağlı olmadan kendi yaşamını sürdürmek |
| freiheitsliebend | Tarihlerinde ülkelerinin bölünmesi, doğu ve batı arası geçişinde özgür olamamaları Almanları özgürlüğe hasret bırakmıştır. Bu yüzden özgürlüğe düşkündürler. I / 3 |
| freiheitsliebend | Gençlerin 18 yaşından sonra ailelerinden bağımsız yaşamaya başlamaları. Almanların genç yaşlı herkesten bağımsız hareket etmeleri ve gönüllerince yaşamaları. |
| freiheitsliebend | Berlin duvarı yapıldığında kimse boyun eğmek istemeyip çare aramaları özgürlüğe düşkün olduklarını gösterir. |
| freiheitsliebend | İstedikleri saatte istediklerini yapabilirler ailelerinden izin bile almazlar II / 3 |
| distanziert | Yeni tanıştıkları insanlarla senli benli konuşmazlar. Ancak izin verirlerse onlara sen diye hitap edebiliriz. |
| distanziert | Örneğin bir apartmanda yaşayan iki komşu birbirinin adını dahi bilmiyor. Soğuklar. |
| distanziert | Espriden anlamıyorlar I / 3 |
| distanziert | Soğuk bir görünüşleri var. |
| distanziert | Ön yargıları var özellikle yabancılara karşı bu yüzden mesafeliler. |
| distanziert | Türkler daha cana yakındır. Tanımadığımız insanlara bile abi abla deriz. Fakat Almanlar buna izin vermezler. İzin almadan Senli benli konuşamayız. |
| distanziert | Sanırsam yaşadıkları yerin ikliminden midir nedir birazcık mesafeliler. II / 4 |
| höflich | Teşekkür etmeyi biliyorlar ve en ufak olayda bile teşekkür ediyorlar I / 1 |
| gesellig | Birçok festivalleri eğlenceleri vardır ve kültürlerinde aktif rol oynarlar I / 1 |

Tabelle 7: Gesellschaftliche Neigungen – Merkmalbeispiele

| | |
|--------------|---|
| trinkfreudig | Oktoberfest adlı bir bayrama sahipler |
| trinkfreudig | Her öğün su gibi bira içmeleriyle tanınmaları. |
| trinkfreudig | Günün her saatinde içki tüketirler ve onlar için içki su gibi bir şeydir |
| trinkfreudig | Sürekli Wein içmeleri. |
| trinkfreudig | Kahvaltıda bile bira içiyorlar |
| trinkfreudig | Hemen hemen hergün bira içiyorlar |
| trinkfreudig | Yemeklerinin yanında sık sık ünlü içeceklerini tüketmeleri |
| trinkfreudig | Almanların su içer gibi bira içmesi örnek gösterilebilir. |
| trinkfreudig | Tanıdığım her Alman vatandaşı içkiyle doğmuşçasına ellerinde içkiyle dolaşıyorlar. I / 9 |
| trinkfreudig | Günde çok fazla bira içiyorlar. Bizim su içme miktarımızla Almanların bira icme miktarı neredeyse aynı |
| trinkfreudig | Sabah akşam bira içiyorlar |
| trinkfreudig | Bira içmeyi çok seviyorlar. |
| trinkfreudig | Milli içecekleri biradır ve asla vazgeçmezler su niyetine tüketirler birayı |
| trinkfreudig | Oktoberfest diye bir bayramları var ve içki içerler |
| trinkfreudig | Bira Almanlar için milli bir içecek gibidir ve dolaplarından da sofralarından da eksik olmaz. Hatta Oktoberfest en ünlü festivalleridir ve fiçılarla biralar getirilir ve halka dağıtılır. II / 6 |
| tierliebend | Yaklaşık her Alman vatandaşının evcil hayvan beslemesi |
| tierliebend | Evcil hayvanlarını aileden biri gibi görürler yani bir aile bireyidir onlar için |
| tierliebend | Evlerinde hayvan bakarlar. Hayvan mezarları vardır. |
| tierliebend | Evlerinde köpek veya kedi besliyorlar |
| tierliebend | Ev hayvanları besliyorlar, arkadaş gibi görüyorlar I / 5 |
| tierliebend | Evcil hayvana sahip oldukça fazla insan olduğunu duymuştum. |
| tierliebend | Evlerinde köpek besliyorlar |
| tierliebend | Çoğu alman mutlaka bir hayvan besler bakar veya evinde barındırır. |
| tierliebend | Çoğu alman (çoğunluk yaşlılar) evlerinde kedi ya da köpek besliyor. |
| tierliebend | Bebeklerden çok köpek sahipleridir. |
| tierliebend | Almanların %90 ' nın evinde Hayvan vardır onlar Hayvanları alır sarılır yatar mesela. |
| tierliebend | Ailelerinden çok kedi ve köpekleriyle yaşıyorlar |
| tierliebend | Neredeyse her almanın bir köpeği var. Buda hayvansever olduklarını gösterir. |
| tierliebend | Hayvanları çocukları gibi bakıyorlar. |

| | |
|---------------|--|
| tierliebend | Almanyada her evde köpek vardır ve çocuklarından daha çok severler |
| tierliebend | Her almanın evinde ya bir köpek ya da bir kedi vardır ve onları artık aileden görürler II / 11 |
| umweltbewusst | Her yerde istediğiniz araba ile dolaşamazsınız. Arabaların çevre dostu olması gerekir |
| umweltbewusst | Yerlere çöp atmak kesinlikle yasaktır. |
| umweltbewusst | Sokaklar temiz |
| umweltbewusst | Yere çöp atmamaları, sokakta yerlerin çıplak ayakla dolaşılabilir kadar temiz olması |
| umweltbewusst | Çevrelerini her zaman temiz tutuyorlar. I / 5 |
| umweltbewusst | Çevreyi evleri gibi belkide evden daha temiz kullanıyorlar. |
| umweltbewusst | Çevreleri Türkiye'ye göre daha temiz ve düzgün |
| umweltbewusst | Çöplerini asla yere atmazlar. |
| umweltbewusst | Sokaklarının çok temiz olması çevreye duyarlı olup temiz tuttuklarını gösterir |
| umweltbewusst | Kapılarında en ufak bir çöp kırıntısı olsun anında süpürmeye giderler, yere çöp asla atmazlar atanıda şikayet ederler II / 5 |
| sprachbegabt | Dünyanın ortak dil olan İngilizce ile aynı familyadan gelmelerinden dolayı. I / 1 |

Tabelle 8: Leistungsorientiert

| | |
|-------|---|
| reich | Çalışan nüfus oranı ve üretim oranı Almanyada daha fazla ve ekonomik sıkıntı yaşayan bir ülke değil |
| reich | Teknolojileri geliştiği için zengindirler I / 2 |

Wie aus den Merkmalbeispielen deutlich zu sehen ist, gibt es die meisten Vorstellungen zu den Kategorien Arbeitsverständnis, Verhaltensweisen und gesellschaftliche Neigungen. Insbesondere zu den festsitzenden Stereotypen also können die Lernenden explizite Beispiele nennen. Dabei spielen die Medien eine große Rolle, weil der größte Teil der Lernenden bislang noch nie in Deutschland war oder je zu einem Deutschen Kontakt hatten. Die Informationen erreichen sie über digitale, mediale und visuelle Kanäle. Genau aus diesem Grund ist der bewusste Umgang mit Visualität notwendig. Durch die Fähigkeit visuell Lesen zu können ist es möglich eine transkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Eine Kompetenz, die den

Kulturtransfer gewährleistet. Insbesondere die Ergebnisse der Portfolioarbeit haben gezeigt, wie wichtig der Einblick in die eigene Kultur durch eine andere Brille ist. Der bewusste Umgang mit Unterschieden hatte zur Folge, dass neben den Gemeinsamkeiten auch Differenzen als eine Bereicherung angesehen wurden. Die Ausarbeitung der Portfolien wird im vierten Teil durchgeführt und zwar unter der Berücksichtigung des Unterrichtsverlaufes.



VIERTER TEIL

IV. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

4.1 Empirische Untersuchung: Visuelles Lesen im Fremdsprachenunterricht

Dieser Teil der Arbeit befasst sich mit der Umsetzung der zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen des visuellen Lesens. In einer achtwöchigen Untersuchungsreihe wurde mit den Studierenden der Ondaokuz Mayıs Universität der Fremdsprachenabteilung der Deutschlehrausbildung mit dem visuellen Lesen die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz angestrebt. Die empirische Untersuchung wurde in der Lehrveranstaltung *Vergleichende Landeskunde* durchgeführt. Die Übereinstimmung der Lehr- und Lernziele bildet eine positive Grundlage für die Untersuchung. Die Fähigkeit eigenkulturelle Konzepte zu realisieren und zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur anzuleiten, sowie die Fähigkeit ein bestimmtes Kommunikationsverhalten zu beherrschen, um letztendlich die Fähigkeit zur Empathie zu erlangen, sind transkulturelle Lernziele (Schinschke, 1995, S. 360 ff.). Das visuelle Lesen als Lesestil wurde hinter bildwissenschaftlichen Forschungsergebnissen eingesetzt. Die Methodikarbeit von Carola Hecke (2010) diente als Grundlage für die Durchführung der Unterrichtseinheiten. Diese teilten sich in jeweils drei Phasen ein, an denen sich die Aufgabenstellungen im Kontext der transkulturellen Kompetenz orientierten.

Phasen des visuellen Lesens

- vor dem visuellen Lesen → pre-viewing Phase
- während des visuellen Lesens → while-viewing Phase
- nach dem visuellen Lesen → post-viewing Phase

Pre-viewing Aufgaben aktivieren das Vorwissen des Lesers und bilden einen Erwartungshorizont, indem sie das Interesse wecken. Es wird sozusagen ein Vorgeschmack gegeben. In der while-viewing Phase findet der eigentliche

Leseprozess statt, d.h. die eigentliche Bildanalyse und Bilddeutung. Nach Abschluss des Leseprozesses folgt die post-viewing Phase. Hier setzt die visuelle prozedurale Fertigkeit an. Es wird über dem visuellen Material hinaus ganzheitlich gearbeitet. Die aufeinander aufbauenden Phasen verfolgen das Ziel, einen kompetenten und autonomen visuellen Leser auszubilden. Dieser besitzt die Fähigkeit unter der Berücksichtigung von Bildfunktionen, durch kognitive und metakognitive Lesestrategien die Information des visuellen Materials zu entschlüsseln. Hierbei war ein weiteres Ziel der Untersuchungsreihe so viele Selbst- und Fremdbilder zu bearbeiten, um die Reflexionsfähigkeit der Lerner zu entwickeln. Innere Weltbilder und die äußere Erscheinungswelt sollten kritisch betrachtet werden. Jede Unterrichtseinheit thematisiert Videofolgen vom Deutschlandlabor, dass vom Goethe Institut in Kooperation mit der Deutschen Welle aufbereitet wurde, um verbreiteten Stereotypen über Deutschland und die Deutschen nachzugehen. In insgesamt 20 Videofolgen wird versucht ein vielfältiges Bild der Gesellschaft widerzuspiegeln.



Abb.17: Deutschlandlabor

https://www.goethe.de/resources/files/jpg440/GI_Header_DLAB_RGB_737x320_v01-formatkey-jpg-default.jpg

| | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------|
| Folge 1: Schule | Folge 8: Musik | Folge 15: BIO |
| Folge 2: Mode | Folge 9: Auto | Folge 16: Mentalität |
| Folge 3: Fussball | Folge 10: Migration | Folge 17: Kälte |
| Folge 4: Literatur | Folge 11: Müll | Folge 18: Kunst |
| Folge 5: Wandern | Folge 12: Geld | Folge 19: Wurst |
| Folge 6: Wohnen | Folge 13: Urlaub | Folge 20: Bier |
| Folge 7: Organisation | Folge 14: Kuscheltiere | |

Jede Unterrichtseinheit (3 x 45 Minuten) thematisiert verschiedene Stereotype und betrachtet sie aus unterschiedlichen Perspektiven. Wichtig ist vor allem die Perspektive in die eigene Kultur zu gewährleisten. Durch Rückschlüsse zum eigenen Erfahrungshorizont und Verknüpfungen von Autostereotypen und Heterostereotypen sollten die Metastereotypen in Betracht gezogen werden.

4.2 Visuelles Lesen erste Unterrichtswoche

Zu Beginn der Unterrichtswoche wurde den Lernenden Informationen zum visuellen Lesen und zur transkulturellen Kompetenz vorgestellt, damit sie sich ein Bild über die Verfahrensweise der empirischen Untersuchung machen konnten. Die hofstedische Kulturzwiebel und ihre Kulturdimensionen bildeten die notwendige theoretische Grundlage für sie. Für die Portfolioarbeit wurden Mappen erstellt, in der jeder Lerner die Farbe für sein eigenes Deckblatt wählen durfte.

Pre-viewing Phase

Die erste Übung diente zur subjektiven Wahrnehmung. Die Lernenden sollten durch die Verinnerlichung ihre emotionale Gefühlswelt entdecken und zwar mit ihrem inneren Auge. (Stevens, 1975, S.15f.)

Wahrnehmung der äußeren Welt: Betrachten Sie eine Minute lang, was sie gerade in dem Raum, in dem Sie sich befinden, sehen, hören, schmecken, riechen, berühren. Notieren Sie.

L1: Ich sehe die Tafel, die Uhr, meine Freunde. Ich höre Geflüster. Ich schmecke nichts. Mein Parfum riecht mir. Ich berühre den Stift und die Seite.

L2: Ich befinde mich in der Universität, in meinem Klassenraum mit meinen Mitschülern, ich sehe unsere Lehrerin, die Tafel mit Informationen, ich berühre den Stift und ein A4 Blatt... ich sitze in der vorderen Reihe und ich rieche den klassischen Klassenraumduft... schmecken tue ich noch meinen Kaffee von der Mittagspause.

L3: Şuan bulunduğum sınıfta arkadaşlarımın tıkırtılarını, sınıf lambasının çıkardığı sesi ve şuan bunu yazarken kalemimin çıkardığı sesi duyuyorum. Karşımda beyaz bir tahta var, bir öğretmen, duvarda Atatürk'ün resmi, askıda mont ve çantalarımız, masanın üzerinde eşyalarımız ve etrafımda arkadaşlarımı görüyorum. Ağyımda ise sunumdan sonra yediğim muy ve mandalınanın tadı var. Şuan burnuma gelen kokuzu ise tanımıyorum, ne olduğunu anlayamıyorum. Masaya, bunu yazdığım kâğıda, elimdeki kaleme dokunuyorum. Ve ayaklarım ise yere dokunuyor.

Wahrnehmung der inneren Welt: Betrachten Sie nun eine Minute lang, was Sie in Ihrem Körper spüren. Notieren Sie Ihre Beobachtung.

L1: Wegen meiner Schuhe tun meine Füße weh. Ich spüre, dass ich müde und hungrig bin.

L2: In meinem Körper spüre ich vieles, vieles was nicht auf ein A4 Blatt passen würde, aber da ich im Moment im Unterricht bin ist das andere nur Nebensache, dass einzige was ich JETZT gerade spüre ist der Schmerz meines verletzten Armes und die Panik auf die Prüfung nächster Woche.

L3: Sınıfın sıcaklığı sanki vücudumda baskı yapıyor ve bu his bana garip hissettiriyor. Karnımda ise bir boşluk hissediyorum çünkü öğle arasında pek birşey yemedimç ve biran önce ayakkabılarımı çıkarmak istiyorum.

Wahrnehmung Ihrer Fantasie: Beobachten Sie nun eine Minute lang, welche Gedanken Ihnen in dieser Minute durch den Kopf gehen. Notieren Sie.

L1: Ich bin gestresst wegen der Prüfung ich möchte in meine Heimat gehen.

L2: Mir geht gerade durch den Kopf, ob ich eines Tages genauso erfolgreich werden kann wie meine Lehrerin... und ich denke wegen der Aufregung jede Minute an das Fußballspiel am Wochenende von Galatasaray.

L3: Bir hafta boyunca giriceğim sınavların vermiş olduğu gerğınliğı ve bunun biran önce bitmesi gerektiğini ve ardından katılacağım turnuvayı ve ondan sonraki yapacağımız sunum ve bunların hep bir koşturma içerisinde olacağını düşünüyorum. Bu süreçte biraz yorulacağımı, stres yapacağımı ama sonunda herşeyin güyel olacağını düşünüyorum.

While-viewing Phase

Was sehen Sie auf dem Bild (Abb.18)?

Welche Beziehung sehen Sie zwischen der Lehrveranstaltung und den Bildern?

Welche Deutschland-Klischees kennen Sie? Notieren Sie.

→ Bier, Fußball, Schnitzel, Autos (Mercedes, BMW, VW, Audi), Wurst, Hund

VERGELEICHENDE LANDESKUNDE (Tafelbild)

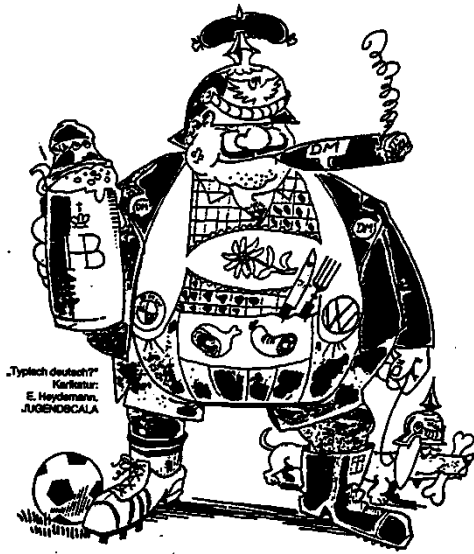


Abb. 18: Typisch deutsch? (Pantis und Küster, 1995, S.17)

Post-viewing-Phase

Die Lerner wurden dazu gebeten Metastereotypen zu zeichnen oder durch Bildcollagen zu erstellen. Wie sehen andere die Türken?

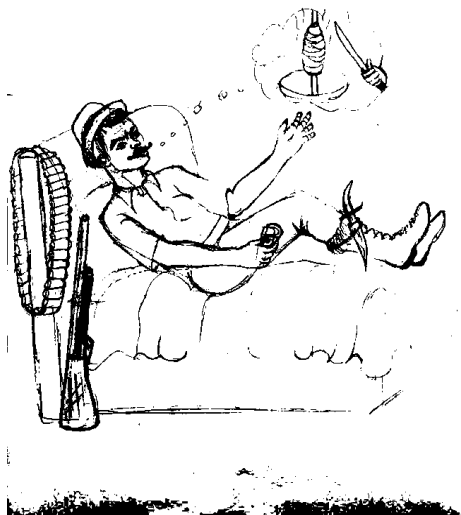


Abb.19: Stereotype Deutsch-Türkische Freundschaft

<https://images.app.goo.gl/jckJJ7vZzGQbMctv>





Die Lernenden wurden zur kritischen Selbstreflexion gebeten. Sie sollten prüfen, ob das Stereotypenbild auf der Metaebene mit der Realität übereinstimmt oder nicht, um so im Anschluss den Bogen zu den deutschen Stereotypen zu ziehen. Dadurch sollte erreicht werden, dass die Lernenden den Bedeutungsgehalt von Stereotypen hinterfragen.

4.3 Visuelles Lesen zweite Unterrichtswoche

Das Thema der zweiten Unterrichtswoche war *Migration*. Die Lerner setzten sich mit dem Thema in den entsprechenden Phasen des visuellen Lesen auseinander.

Pre-viewing Phase

In dieser Phase sollten die Lernenden folgende Fragen beantworten und ihr Vorwissen zum Thema aktivieren.

1. Warum würde ich mein Heimatland verlassen?

L1: Um Geld zu verdienen.

L2: Für die Ausbildung.

L3: Başka kültürden insanları tanımak için.

2. Wo würde ich hingehen?

L1: Deutschland (Die am häufigsten genannte Antwort)

L2: Amerika (Die zweithäufigste Antwort)

L3: Hindistan

3. Warum würde ich dieses Land wählen?

L1: Wegen besseren Lebensbedingungen.

L2: Bessere Bezahlung.

L3: Çok renkli olduğu için.

Nach der Bearbeitungszeit der Fragen wurde den Lernenden die zehnte Videofolge *Migration* vom Deutschlandlabor gezeigt. Hierbei sollten die Lerner versuchen zum Begriff *Migrationshintergrund* und *Integration* sich Notizen zu machen.

While-viewing Phase

Das Gedicht von Mustapha El Hajhaj sollte in Bezug auf die Besonderheiten und Stereotypen über die Deutschen und Deutschland aus der Sicht eines Migranten analysiert werden. Mustapha kommt aus Marokko und arbeitet seit vielen Jahren in Berlin.

Die Deutschen!

Das Seltsame an Deutschland ist,
dass hier Männer Kinderwagen schieben,
dass Radios so billig und Teppiche so teuer sind
und dass den ganzen Tag Kirchenglocken bimmeln.



In Deutschland dachte ich zu Anfang,
hier würden den Leuten Hunde geboren anstatt Kinder.
Denn sie haben viele Hunde
und sie tragen sie auf dem Arm.



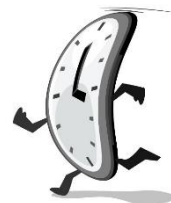
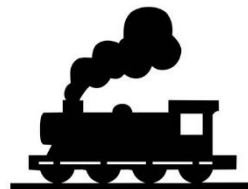
Hunde und Katzen
leben wie Könige in Deutschland.
In Deutschland gibt es Leute, die haben Geld
und sehen trotzdem traurig auf die Erde.
Sollen sie doch den Kummer denen überlassen,
die kein Geld haben.



Die Deutschen sind pünktlich wie die Eisenbahn.
Das kommt daher,
dass sie nur ein Gleis kennen,
nie vom Weg abgehen,
kein Unkraut, keine Blumen
in den Seitenwegen pflücken.



Sie fahren immer geradeaus,
sind pünktlich wie die Eisenbahn
und nehmen nichts wahr.



Post-viewing Phase

Interpretieren Sie die Strophen 1-5.

L1: Strophe 1 → Das Männer und Frauen gleich sind. Das es keine Unterschiede gibt, wie z.B. das Männer noch strenger sind. Deutschland ist ein Technologieland. Strophe 2 → Das die Tiere genauso wichtig sind wie die Menschen. Strophe 3 → Das die Deutschen Tierliebhaber sind. Strophe 4 und 5 → Das die Deutschen stur sind.

L2: Strophe 1 → Die Männer helfen ihren Frauen. Die technologischen Sachen sind sehr billig. Strophe 2 → Es gibt sehr viele Hunde und Katzen. Die Deutschen sind sehr tierfreundlich. 3 Strophe → Es gibt sehr viele Menschen in Deutschland die Geld haben aber unglücklich sind. 4 Strophe → Sie sind sehr pünktlich. Sie machen was sie sagen und gehen immer geradeaus. Strophe 5 → Sie werden von anderen Denkweisen nicht beeinflusst.

L3: 1. Kıta → Alman erkeklerinin bebek arabası sürmesi tuhaf olduğu yazıyor. Ama normal birşey bu. Teknoloji onlar için çok önemli. Dinler gereği çan çalması tuhaf değil. 2. Kıta → Köpekleri kucaklarında taşımaları hayvanları çok sevdiklerini gösterir. 3. Kıta → Kedi ve köpeği değer veriyorlar. İnsanlar paraları olsa bile mutlu değiller çünkü mutluluğu paraya bağlamıyorlar. 4. Kıta → Almanların ulaşımında planlı oluşları bize dakik oldukları izlenimini oluşturuyor. Ama görüldüğü gibi değil. 5. Kıta → dediğim dedik bir millet olduğu yazıyor ama öyle olduğunu düşünmüyorum. Tartışma yoluyla çözmeye çalışmaları bunu çürütüyor.

4.4 Visuelles Lesen dritte Unterrichtswoche

In der dritten Unterrichtswoche war das Thema *Mentalität*. Die Lerner setzten sich mit dem Thema in den entsprechenden Phasen des visuellen Lesen auseinander.

Pre-viewing Phase

Zunächst wurden Charaktereigenschaften an der Tafel über die türkische Mentalität gesammelt. Hierzu dienten Bilder zur Einführung des neuen Wortschatzes zur Unterstützung des Verständnisses. Nach der Einführung folgte die sechzehnte Videofolge *Mentalität* vom Deutschlandlabor. Hierbei sollten die Lerner sich Merkmale über die Deutschen und über Deutschland notieren, die im Video genannt wurden. Diese wurden an der Tafel festgehalten, sodass auf der einen Seite türkische Stereotype und auf der anderen Seite deutsche Stereotype vermerkt wurden.

While-viewing Phase

In dieser Phase des visuellen Lesens hörten die Lerner das Lied *Deutsche* der Musikgruppe BASTA. Sie bekamen zur besseren Verfolgung der Sätze dazu den Liedtext. In diesem Text sollten die Lerner Charaktereigenschaften unterstreichen, die sie bereits genannt oder noch nicht genannt haben.

Deutsche

Türken

Deutsche werden Helden über Nacht
Deutsche lassen auch mal Frauen an die Macht
Deutsche sind zwar blond, aber nicht doof
Deutsche lieben Zäune und jagen sich vom Hof

Deutsche wären gern Amerikaner
Deutsche sind nicht so, sie sind viel humaner
Deutsche Wohnzimmerschränke sind schwedisch
Deutsche wollen's französisch
und essen italienisch

Deutsche reden auch in Spanien deutsch
Deutsche sind nicht deutsch,
das ist typisch deutsch

Refrain

Wir sind, wie wir sind,

weil wir Deutsche sind
Deutsche waren wir schon als Kind
Unser Land ist klein, doch es passen viele rein
Nicht alle müssen Deutsche sein
Wir sind Deutsche

Deutsche rechnen noch in deutscher Mark
Deutsche fluchen übers Wetter jeden Tag
Deutsche zahlen Steuern wie die Pest
Deutsche mögen niemand, der das Land verlässt
Deutsche fordern alles jetzt und heut
Deutsche wollen nicht warten,
das ist typisch deutsch

Refrain

Deutsche schlafen vor der Glotze ein
Für "Wer wird Millionär" gehen sie auch da rein
Wir sind Goethe, Schiller und Beethoven
Auch Drafi war ein Deutscher - Wir sind keine Doofen!

Deutsche reden auch in Spanien deutsch
Deutsche sind nicht deutsch,
das ist typisch deutsch

Refrain (x2)

Deutsche!

Post-viewing Phase

Die Lerner wurden dazu aufgefordert einen Text über die Türken zu komponieren.
Hierbei war das Ziel den Umgang mit Selbstbildern bewusst zu gestalten, um die
Reflexion von den Fremdbildern zu gewährleisten.

Türken

Esnül verdik toprağa vatanı,
And iatık milleti korumaya,
Saygımız var her daim,
Bayrağımıza, atalarımıza.

Hışgörü de bizdedir misafirperverlik de,
Sanlı tarihimiz vardır kâla dillerde
Askerimizi uğurloriz konvoy ile
Gerekirse canını feda etsin diye.

Bu ülke için canını ortaya koyandır
kahraman,
Kimi zaman Trabzonlu Eren kimi
zaman Sütai İnan
Hakkınızı ödeyemesekte hatıranız
var tüm yüreklerde
Ölünde de biriz, düğünde de

İddialıyız mutfakta da
Kim yemez ki, sarma, kebab,
manti, baklava
Bir de güzel doyduktan sonra
Kapanışı japoniz deuli bir qayla

Türken

Türken werden sind Helden,
Türken lassen auch mal Frauen an die Macht
Türken haben zwar schwarze Haare, aber
sind nicht faul.
Türken lieben Kebap und lassen den Gast
nicht gehen, bevor sie schwarzen Tee getrunken
haben.

Türken würden gerne Europäer sein
Heimat ist nicht da, wo man geboren ist, sondern
da wo man satt wird.

Türken reden erst und dann denken sie
Die Zunge der Türken ist schärfer als das Schwert
ip und trink mit einem Türken, mach aber
niemals Geschäfte mit ihnen.

wir sind, wie wir sind,
weil wir Türken sind
Türken waren wir schon als Kind
Unser Land hat ein großes Herz,
es passen viele rein
Nicht alle müssen Türken sein
Wir sind Türken

Türken rechnen noch in Millionen
Türken haben viel Kreditkarten schulden
Steuer soll sich dulden
Türken fordern alles jetzt und heute
Türken wollen nicht warten,
das ist typisch türkisch

Türken

Türküz, doğruduz, çalışkanız
Geçmişten bugüne Türk yurdun vatanız
Küçük, büyük, yaşlı, genç farketmez
Hepimiz Atamızın plundayız.

Yemeklere gaysız oturmayız
Demliğin dibini görmeden kalkmayız
Lahmacun, kebab, döner, pide
Bunların yanına da ayranı koyarız.

Parça parça değil biriz
Vatana hizmeti bora biliriz
Özgürlük ve cumhuriyeti vermeyiz
Çünkü biz Türk milletiyiz.

Türken

Ah bîs Türkler biliriz her şeyi,
Hiçbir şey bilmemek bile.
Ah bîs Türkler elstiririz herkesi,
Kendini ?i? olmasak bile.

Ah bîs Türkler birlik olursa,
Ortak bir düşmanımız olduğunda.
Ah bîs Türkler ayrı durursa,
Ortak malı paylaşınca

Biz Türk'üz. Doğruya.
Biz Türk'üz. Çalışmaya.

Ah bîs Türkler sorda geldik bugüne,
Annelerimize çocuklarımızla omuz omuza savaştık.
Ah bîs Türkler büyük bir fidere geldik bugüne,
Sarı saçlı, mavi göğzünün sebasına inanarak.

Biz Türk'üz. Cesuruz.
Biz Türk'üz. Korkusuzuz.

Ah bîs Türkler kimseyi durttuk misafirden başka
Salonlarımızın koltuğuna.
Ah bîs Türkler yoktan var ettik,
Çocuklarımızı yâruna.

Biz Türk'üz. Cömertiz.
Biz Türk'üz. Vicdanlıyız.
Biz Türk'üz!
Biz Türk'üz!

4.5 Visuelles Lesen vierte Unterrichtswoche

In der vierten Unterrichtswoche wurden deutsche Redensarten und Sprichwörter anhand des visuellen Lesens, weil sie Kulturgut im sprachlichen Kontext wiedergeben, behandelt.

Pre-viewing Phase

In der Vorentlasungsphase sollten die Lerner das Bild betrachten und Vermutungen dazu äußern, was die Bilder repräsentieren könnten.

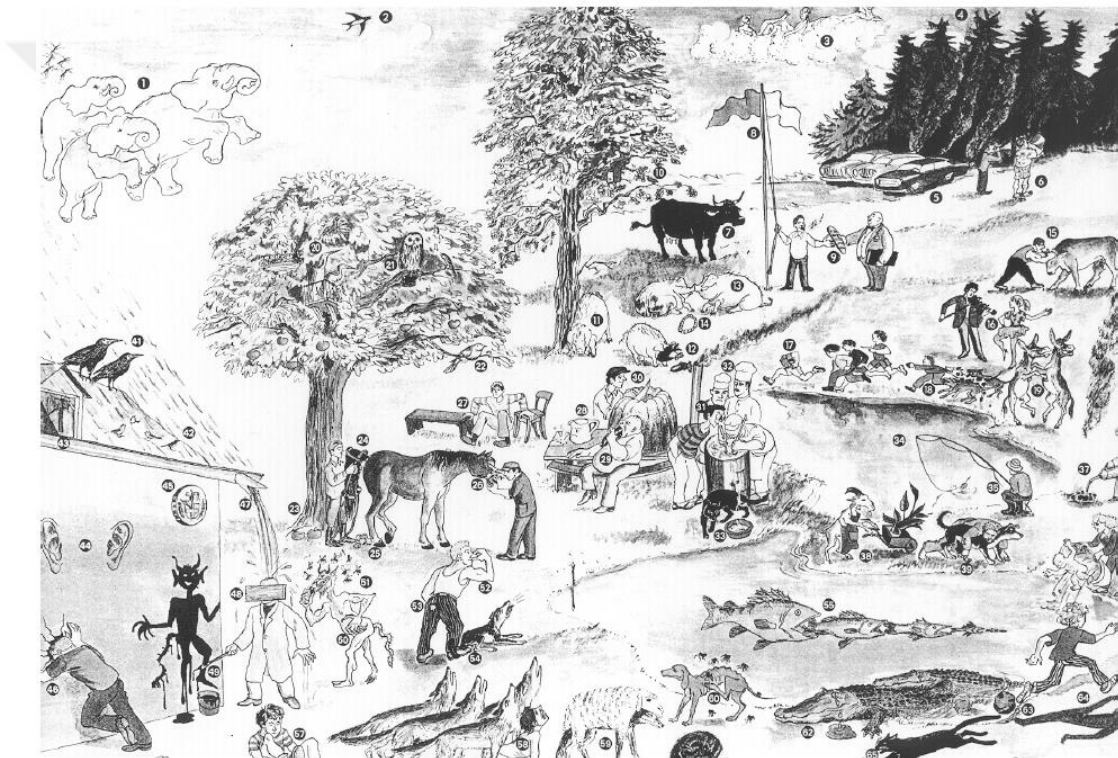


Abb. 20: Sprichwörter und Redewendungen - Christoph Egli

While-viewing Phase

In der Phase der Bilddeutung sollten die Lerner anhand der Sprichwörter- und Redensartenliste die passenden Sätze zu den Bildern zuordnen. Die Nummerierungen halfen um nicht den Überblick zu verlieren. Diese Zuordnung gestaltete sich in Form

eines Wettbewerbes. Die Geschwindigkeit und Anzahl der richtigen Lösungen bestimmten den Gewinner.

Sprichwörter und Redensarten

Aufgabe: Versuchen Sie die Sprichwörter und Redensarten den jeweiligen Bildnummern zuzuordnen.

| | |
|--|--|
| In den Wolken schweben | Da hat eine blinde Sau eine Eichel gefunden |
| Die grossen Fische essen die kleinen | Stille Wasser gründen tief |
| Im Trüben fischen | Den Letzten beißen die Hunde |
| Ein voller Bauch studiert nicht gern | Den Ast absägen auf dem sitzt |
| Sich selbst ein Stück vom Kuchen abschneiden | Mit dem Kopf durch die Wand wollen |
| Die Wände haben Ohren | Über seinen Schatten springen wollen |
| Perlen vor die Säue werfen | In der Not frisst der Teufel Fliegen |
| Sich zwischen Stühlen und Bänken befinden | Öl ins Feuer giessen |
| Viele Köche verderben den Brei | Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul |
| Stielaugen machen (bekommen) | Den Kopf in die Hand nehmen |
| Die Spatzen pfeifen es von den Dächern | Aus einer Mücke einen Elefanten machen |
| Mit den Wölfen heulen | Eine Krähe hackt der andern kein Auge aus |
| Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer | Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm |
| Auf den Hund kommen | Wenn die Kanne voll ist, so läuft sie über |
| Den Stein ins Rollen bringen | Wissen, wo einen der Schuh drückt |
| Den Teufel an die Wand malen | Vom Regen in die Traufe geraten |

Sich wie eine Fahne nach dem Wind drehen

Die Katze lässt das Mäusen nicht

Wie die Katzen um den heißen Brei herumgehen

Ein Brett vor dem Kopf haben

Jemandem auf den Schwanz treten

Ein Wolf im Schafspelz

Vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen

Post-viewing Phase

Nach der Bearbeitung der deutschen Redensarten und Sprichwörter, folgte der Vergleich zu türkischen Redensarten und Sprichwörtern. Dadurch konnten die kulturellen Gemeinsamkeiten im sprachlichen Kontext aufgezeigt werden. Der Bedeutungsgehalt zwischen den Redensarten und Sprichwörtern sollte zunächst erarbeitet werden, um im Anschluss die entsprechende sinngemäße Übereinstimmung in der Muttersprache zu finden.

Suchen Sie sich fünf Redensarten oder Sprichwörter aus, welche sie in ein bis zwei Sätzen mit eigenen Worten erklären!

L1: Die großen Fische essen die kleinen → Mensch, den Macht hat, bedrückt Mensch, den keine Macht hat.

L2: Die Wände haben Ohren → Wir sollten vorsichtig sein, wenn wir über Geheimnisse sprechen, weil manche hören können.

L3: Öl ins Feuer gießen → Ein Mensch handelt nicht in einer Weise, um Spannungen zu vermeiden.

L4: Zeit ist Geld → Zeit ist so wertvoll wie Geld. Wir sollten unsere Zeit gut nutzen.

L5: Krokodilstränen vergiessen → Weinen, um jemanden auszutricksen.

Finden Sie so viele sinngemäÙe oder eins zu eins übereinstimmende Sprichwörter oder Redensarten in Ihrer Muttersprache.

L1: Zeit ist Geld → Vakit nakittir.

L2: Krokodilstränen vergiessen → Timsah gözyaşları dökmek.

L3: Stille Wasser sind tief → Sessiz atın tepmesi sert olur.

L4: Öl ins Feuer giessen → Ateşle körükle gitmek.

L5: Sich zwischen Stühlen und Bänken befinden → İki arada bir derede kalmak.

4.6 Visuelles Lesen fünfte Unterrichtswoche

Das Thema der fünften Unterrichtswoche war *Literatur*. Durch die Bearbeitung von literarischen Texten sollten sich die Lerner mit weiteren Sterotypen auseinandersetzen.

Pre-viewing Phase

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurden die Lerner gebeten deutsche Autoren und Werke zu nennen, die sie entweder kennen oder schon gelesen haben. Ein Wortigel diente zur Visualisierung der Ergebnisse. Im Anschluss folgte die vierte Folge *Literatur* der Videoreihe Deutschlandlabor zur visuellen Vorentlastung und Überprüfung der genannten Informationen.

While-viewing Phase

Durch die Bearbeitung dreier Texte sollten die Lernenden sich mit weiteren Stereotypen über die Deutschen beschäftigen, damit Missverständnisse aufgrund kulturellen Fehlinterpretationen behoben werden können.

Aufgabe: Bitte versuchen Sie herauszufinden, worin das Missverständnis in den folgenden Situationen besteht.

1. „Ein französischer Austauschschüler beklagt sich nach ein paar Tagen bei seiner Gastfamilie, daß er dort kein Abendessen bekommt (nur Brot, Käse und Aufschnitt).
2. „Eine russische Seminar Teilnehmerin bekommt von ihrer deutschen Gastfamilie gesagt: ‚Bitte fühlen Sie sich bei uns wie zu Hause – Essen ist im Kühlschrank, Getränke sind im Keller, nehmen Sie sich jederzeit, was Sie möchten.‘ Sie äußert im Seminar, sie fühle sich, nicht als Gast‘ behandelt.“
3. „Eine brasilianische Studentin: ‚Die Deutschen sind kalt – sie geben sich bei der Begrüßung nur die Hand. ‘ “

L1: Deutsche haben dafür einen Begriff: Abendbrot. Sie essen abends wenig.

L2: Freiheit bedeutet für Deutsche Gastfreundlichkeit.

L3: Deutsche haben andere Begrüßungsformen als wir Türken.

Ein deutsches Nein heißt Nein

Im vorigen Winter bin ich nach Deutschland gefahren, um meine deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern und die Deutschen kennenzulernen. Ich versuchte, mit den Deutschen Kontakt aufzunehmen. Deshalb habe ich wiederholt Deutsche eingeladen. Und jeder, den ich eingeladen hatte, aß gerne ägyptisches Essen.

Doch einmal, als ich einen Taxifahrer und seine Frau zu mir eingeladen hatte, geschah etwas Seltsames. Ich hatte mich einen halben Tag auf diese Einladung vorbereitet. Als sie um 18 Uhr kamen, war der Tisch schon gedeckt. Ich sagte: „Warum gucken Sie so? Das ist nicht zum Gucken, sondern zum Essen.“

Die Frau und ich setzten uns zum Essen hin, aber der Mann wollte nicht und sagte: „Nein, danke!“ Ich sagte: „Aber kommen Sie zum Essen, es wird Ihnen gut schmecken.“ – „Nein“, wiederholte er. Dann habe ich noch einmal gebeten: „Aber probieren Sie mal!“ Da sagte er ärgerlich: „Ich kann nichts essen.“ – „Das geht doch nicht!“ sagte ich, „Sie müssen etwas essen.“ Da erwiderte er: „Was sind Sie für ein Mensch!“ Ich dachte: Was hast du getan, daß er so ärgerlich ist? Während des Essens fragte ich die Frau, die mich anstarrte, als sei ich verrückt: „Warum will er nichts essen?“ – „Ehrlich, wenn er könnte, dann hätte er gern gegessen. Wir hatten keine Ahnung, daß Sie uns zum Essen einladen würden.“ – „Ach, Entschuldigung“, sagte ich. „Bei uns in Ägypten ist bei einer Einladung das Essen eine ganz selbstverständliche Sache. Der Gast sagt zwar aus Höflichkeit ‚Nein danke‘, aber damit ist nicht gemeint, daß er wirklich nicht essen will. Man soll den Gast mehrmals zum Essen auffordern, und der Gast wird immer etwas nehmen, auch dann, wenn er keinen Hunger hat, damit die anderen nicht böse auf ihn werden.“

So habe ich erfahren, daß „Nein“ auf Deutsch ehrlich „Nein“ heißt.

Fatma Mohamed Ismail

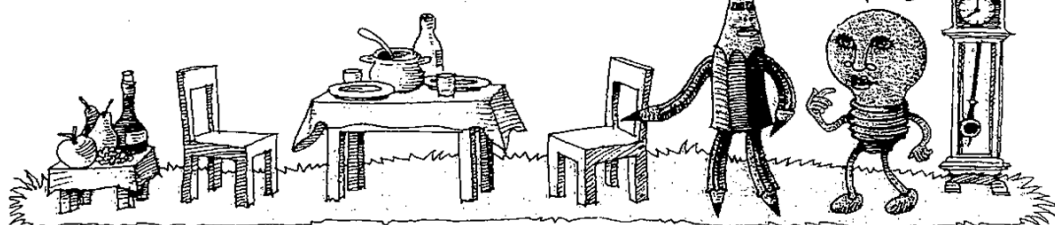


Abb. 21: Ein deutsches Nein heißt Nein! Biechele und Padró (2003).

Post-viewing Phase

Der Text *Ein deutsches Nein heißt Nein* sollte zunächst nur durch die Betrachtung der Bilder versucht werden zu deuten. *Worüber handelt der Text? Was ist Ihrer Meinung nach das Missverständnis?* Nachdem der Text im Plenum gelesen wurde, sollten die Lerner die Redewendung „Fühlen Sie sich wie zu Hause“ im Zusammenhang mit der Gastfreundlichkeit in der Türkei erläutern.

L1: Bei uns bedeutet es, dass der Gast bedient werden muss und sich wohlfühlen soll.

L2: Wir haben Schlafanzüge, Handtücher und Zahnbürsten für unsere Gäste im Schrank.

L3: Misafir odamız var hiç kullanmadığımız. Sadece misafirler gelince orada oturulur. En güzel eşyalar, yemekler misafir için.

4.7 Visuelles Lesen sechste Unterrichtswoche

Thema der sechsten und siebten Unterrichtswoche war die *Fotoaktion Klick! "Deutsche sehen Deutsche"* (Goethe-Institut / Fotomuseum.de). Durch eine Projektarbeit sollten die Lernenden das Projekt erweitern und Bilder zu *"Türken sehen Türken"* erstellen.

Pre-viewing Phase

Die Fotoaktion *Klick! "Deutsche sehen Deutsche"* besteht aus einer Sammlung aus insgesamt 120 Bildern. Diese Bilder zeigen Deutsche und Deutschland aus unterschiedlichsten Perspektiven. Die Bilder wurden zunächst im Kursraum auf den Tischen präsentiert. Die Lerner durften insgesamt 15 Minuten lang die Bilder betrachten.



Abb. 22: Klick- Fotoaktion!

While-viewing Phase

Im Anschluss sollten die Lerner ein Bild wählen, dass für Sie Deutschland oder die deutsche Kultur repräsentiert. In dieser Phase sollten sie sich überlegen warum sie das Bild gewählt haben.

Post-viewing Phase

Es wurde ein Stuhlkreis erstellt und die Lerner wurden gebeten jeweils der Gruppe ihr ausgewähltes Bild zu zeigen. Jeder Lerner sollte zu seinem/ihrem Bild eine Begründung abgeben.

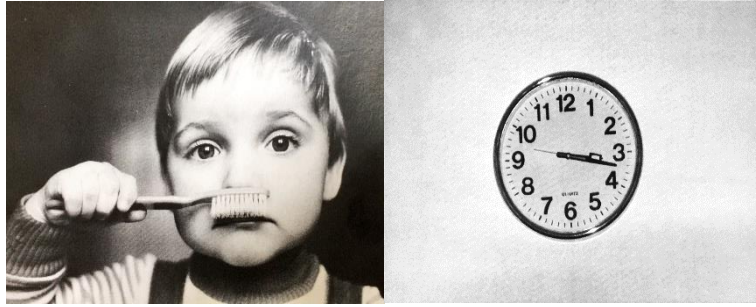


Abb. 23: Beispiele zu den Bildern in den Köpfen

L1: Es erinnert mich an Hitler. (Bild 1)

L2: Pünktlichkeit ist wichtig in Deutschland. (Bild 2)

4.8 Visuelles Lesen siebte Unterrichtswoche

In dieser Unterrichtswoche wurden die Ergebnisse zum Projekt “Türken sehen Türken” erarbeitet. Jeder Lerner sollte mindestens ein Bild zu diesem Thema mitbringen. Es durften private, aber auch aus Internetquellen Bilder mitgebracht werden. Aus urheberrechtlichen Gründen können diese Bilder nicht an dieser Stelle präsentiert werden.

Pre-viewing Phase

Die Lerner haben die mitgebrachten Bilder im Kursraum verteilt. Diese Bilder zeigen Türken und die Türkei aus den Perspektiven der Lerner. Sie durften insgesamt 15 Minuten lang die Bilder betrachten.

While-viewing Phase

Im Anschluss sollten die Lerner ein Bild wählen, dass für Sie die Türkei oder die türkische Kultur repräsentiert. Hierbei durften die eigenen Bilder nicht gewählt werden. Sie sollten sich überlegen warum sie das Bild gewählt haben.

Post-viewing Phase

Es wurde ein Stuhlkreis erstellt und die Lerner wurden gebeten jeweils der Gruppe ihr ausgewähltes Bild zu zeigen. Jeder Lerner sollte zu seinem/ihrem Bild eine Begründung abgeben. Die Begründungen wurden in Reflexion zum Bildeigentümer nochmals dargestellt.

4.9 Visuelles Lesen achte Unterrichtswoche

Die letzte Unterrichtswoche wurde dazu benutzt, um Rückmeldungen bezüglich des visuellen Lesens im Kontext der Transkulturalität im Fach *vergleichende Landeskunde* zu erhalten.

1. Bu dönem Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi dersinde ‘Görsel Okuma’ tekniđi kullanıldı. Dersin bu şekilde işlenmesi yabancı dil öğreniminize ne gibi katkılar yaptı?
2. Sizce ‘Görsel Okuma’ tekniđi hangi becerileri desteklemektedir ve en çok hangi etkinlik size daha fazla katkı sağladı?
3. Bu dönem kendi ve hedef kültür hakkında yeni bir şey öğrendiniz mi? Örnek verin lütfen!
4. Bilgileri transfer etmekte ‘Görsel Okuma’ teknik hangi şekilde etki etti?

1.) Bu dönem kullanılan bu teknik, benim görsel hafızamı tetikleyerek öğrendiğim bilgilerin bende daha kalıcı olmasına fayda sağladı. Örneğin yapılan sunumlarda gösterilen resimler ya da videolar sayesinde daha önce öğrenmekte zorlandığım kelimeler, beynime tamamen işledi.

2.) Bu teknik basta ezber, telaffuz, anlama ve anlatma olmak üzere birçok beceriyi daha destekledi. Bana en çok katkı sağlayan etkinlik sunumlar oldu. Sunumlar sayesinde birçok yeni bilgiyi hiç sorlanmadan öğrendim.

3.) Kültürün çok geniş kapsamlı bir şey olduğunu düşünüyorum. Aynı ülkede yaşıyor olsakta, bölge bölge farklı kültürlere sahipiz. Yaptığımız sunumlar da kendi ülkenin her bölgesinden yeni bir kültür öğrenirken aynı zamanda hedef kültür hakkında da yeni şeyler öğrendim. Örneğin, dans konusu anlatılırken her bölgenin farklı bir dansının ve kıyafetinin olduğunu gördüm. Ayrıca Alman kültüründe farklı dansların ve kıyafetlerinin olduğunu gördüm.

4.) Görsel Okuma Tekniği benim için bilgilerin bir aynası oldu. Bu teknikle her şeyi sorlanmadan hemen kavrayabiliyim. Her gün aynada ki yansıma baktıktan sonra bir süre kendime hiç bakmasam yansıma unutmam. Bu teknikle öğrendiğim bilgilerde benim için tam olarak bu konumda.

1. Dil öğreniminde görsel materyallerin kullanımı benim için çok iyi bir şey. Çünkü görsel şeylerin akılda daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.
2. Görsel okuma tekniği olayı daha iyi gözümle yapı idrak etmeyi desteklediğini düşünüyorum. Görsel daha çok dikkat geldiği için öğrenme de kolaylaşıyor. Çocuk kitaplarında bu yüzden yazı değil de görsel çok. Landeskunde derslerinde ders sırasında slaytları destekleyici görseller akılda kalıcı oldu.
3. Alman' kültürüne karşı birkaç ön yargımı yeneliğimi düşünüyorum. Ve o kültürden yeni şeyler öğrendim. Alman tarihini daha detaylı bir şekilde öğrendim. Örneğin Stasi'nin yapmış olduğu şeyleri öğrendim.
4. Bilgiyi görselle desteklemek bizleri olaya daha çok dahil ettiğimizi için dumluk yünde etki etti.

1. Wissenschaftler sagen, dass 80% aller Informationen mit den Augen wahrgenommen werden.

Zusammenfassend kann ich sagen:

"Ein Bild sagt mehr als tausend Worte"

Bilder helfen mir Zusammenhänge zwischen Wörtern herzustellen. Daher kann ich die Fremdsprache besser lernen.

2. Typen von Bildern.

- Mentale Verarbeitung und Verständlichkeit von Bildern

- Abbildung von Handlungen

- Digitale Bilder und Multimediale Dokumente.

- Bewegtbilder, Animationen

Text und Bilder-Kombinationen waren für mich deutlich nützlicher von Präsentationen.

3. Ich habe doch, gar keine Informationen über Deutsche gelernt, obwohl ich die Kultur lerne.

z.B. Deutsche Stereotypen. →

4. Die Lesbarkeit, Verständlichkeit und
sowohl die Trennung von unwichtigen
und wichtigen Informationen werden
im Vergleich zu Textdarstellungen
"durch visuelle Darstellungen" besser
erzielt.

Kommunikation kann sich ^{durch Visualisierung} verbessern.
Durch Bilder und Symbole bzw.
visuelle Darstellungen kann man
das Thema oder das Problem
besser interpretieren oder ungefähres
wiederlesen.

FÜNFTER TEIL

V. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

5.1 Schlussfolgerung

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*, *pfllichtbewusst* 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 her gefallen. 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%) potenzialisch 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. Die Beantwortung dieser Fragestellung zeigte sich in der Portfolioarbeit deutlich. Durch die Rückkopplung zur eigenen Kultur, wurde zum einen die eigene als auch die fremde Kultur bewusst. Erst wenn Lerner die Fähigkeit besitzen, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, kulturelle Sensibilität aufbauen 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.

Zu Beginn der Untersuchungsreihe waren bereits Ideen, Meinungen und Vorstellungen zum Deutschlandbild in den Köpfen der Lerner vorhanden. Diese Informationen über die deutsche Kultur haben sie durch unterschiedliche Wege erlangt. Hierbei waren die Lehrkräfte, Lehrwerke und der Unterricht in den Vorbereitungsklassen sicherlich die Hauptquellen. Darüberhinaus erhielten die Lernenden tagtäglich über die Medien und das Internet eine Flutwelle an Informationen über die ganze Welt. Die Omnipräsenz der Bilder in der heutigen Gesellschaft verlangt einen bewussten Umgang mit diesem visuellen Material, um das richtige Verständnis zu sichern. Der Fremdsprachenunterricht ist ein Ort an dem zwei fremde Kulturgemeinschaften in Kontakt treten. Nicht nur sprachliche Phänomene, sondern auch kulturelle Aspekte sind in der Fremdsprachendidaktik zu

berücksichtigen. Bilder besitzen eine illustrative, semnatische, repräsentative, bildästhetische, mnemonische, motivatorische, organisatorische und schließlich eine transkulturelle Funktion, weshalb sie auch häufig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Um Bilder und deren Mitteilungen im fremdsprachlichen Kontext verstehen zu können, wird das visuelle Lesen benötigt. Diese Sehkompetenz setzt bereits vorherrschende Sinneseindrücke und Sinneserlebnisse mit neuen in Relation und ermöglicht sichtbare Handlungen, Objekte, Symbole voneinander zu unterscheiden und zu interpretieren. Aufgrund ihrer Kompaktivität sind Bilder häufig verwendete Mittel zur Informationsüberlieferung, denn im Gegensatz zur mündlichen und schriftlichen Überlieferung, welche linear verläuft, können Bilder viele Mitteilungen zeitgleich geben. Dabei geht der Betrachter mit dem Bild eine Kommunikation ein. Das Bild sendet eine Mitteilung in Form von Darstellungscodes an den Betrachter. Dieser empfängt die Darstellungscodes und hat sie durch die Kopplung zum eigenen Erfahrungshorizont zu entkodieren hat. Die Entschlüsselung der Darstellungscodes verläuft über das kognitive System, im Rahmen des jeweiligen individuellen Erfahrungshorizontes. 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. Die Wahrnehmung ist zum einen kulturabhängig und zum anderen allerdings auch subjektiv. Aus diesem Grund ist es möglich, dass innerhalb einer Kulturgemeinschaft, die die selben Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen teilen, trotzdem es zu unterschiedlichen Wahrnehmungen kommt. Dieser Grad der unterschiedlichen Wahrnehmung ist in der Gegenüberstellung zweier fremder Kulturgemeinschaften größer. Aus diesem Grund kann der Kontakt zur fremden bzw. anderen Kulturen zum einen positiv als auch negativ empfunden werden. Dies hängt davon ab, inwiefern sich kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden lassen. Die Überschneidung von Kulturdimensionen erleichtert die Bedeutungszuweisung von fremden kulturellen Situationen, weil sie bereits bekannt sind. Im Gegenzug dazu fällt es schwer, unbekanntem Situationen aus der

eigenen Kultur eine Bedeutung zu zuweisen, da das notwendige Wissen fehlt. Diese kulturelle Leerstelle im kognitiven System hat zur Folge, dass Fehlinterpretationen entstehen. Der Kontakt zur einer Sprache bedeutet gleichzeitig die Berührung verschiedener Kulturen. Je mehr sich Knüpfungspunkte finden lassen, umso förderlicher ist es für den Lernprozess, denn das Lernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. Der Sprachgebrauch, die Wortbedeutungen sind von der jeweiligen Kulturgemeinschaft geprägt. Sie entwickeln sich aufgrund der Lebensbereiche und Lebensweisen der Individuen einer Kulturgemeinschaft. Floskeln, Sprichwörter, Redewendungen und Ausdrucksformen der Gefühle reflektieren insbesondere kulturelle Dimensionen. Zu türkischen Tischmanieren gehört es sich nach dem Essen sich, beim Gastgeber zu bedanken. Hierzu wünscht der Gast dem Gastgeber viel Gesundheit, vor allem für seine Hände, die das Essen vorbereitet haben "*Ellerinize sağlık*", damit sie nochmals die Kostbarkeiten zubereiten und der Gast sie kosten darf. Diese Entsprechung fehlt im Deutschen. Natürlich bedankt sich der Gast auch in Deutschland für das Essen und die Zubereitung, jedoch gibt es dafür keinen bestimmten Ausdruck in der Kulturgemeinschaft. Eine Fehlinterpretation hat zur Folge, dass falsche Stereotypen sich bilden können, wie in diesem Fall z.B. *Deutsche sind unhöflich, sie bedanken sich nicht für das Essen*. Es entstehen Dominanzverhältnisse zwischen den Sprachgruppen und der Einstellung des Sprechers gegenüber den Sprachen, die die Lernbereitschaft beeinflussen.

5.2 Vorschläge für weitere Untersuchungsarbeiten

Ein Ziel der Fremdsprachenlehre sollte es sein Dominanzverhältnisse, die sich in Form von Sprachbarrieren widerspiegeln, aufzuheben. Hierbei spielen die Lehrkräfte mit ihren Bildern in den Köpfen eine wichtige Rolle. Erst durch ihre Bereitschaft für neue Ansätze und Konzepte, wie dem visuellen Lesen, ist es möglich Hindernisse aufzuheben. Gegenstand einer weiteren Untersuchungsreihe könnte sein, welche Stereotypen sich in den Köpfen von türkischen Lehrkräften befinden und inwiefern diese das Deutschlandbild der Lernenden beeinflussen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamzik, K. (2010). *Sprache: Wege zum Verstehen*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- 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: Kiepenheuer & Witsch.
- Angehrn, E. (2002): Dekonstruktion und Hermeneutik. In: *Philosophie der Dekonstruktion*. Frankfurt a.M. S. 177-199.
- Bachtsevanidis, V. (2012). Was liest du aus dem Bild? – Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17. 2, S. 113-128.
- Badstübner-Kizik, C. (2006). *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikunst 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.
- Bering, K. (2001). Bezugfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: *Bild, Wissen, Medien: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. Huber, Hans Dieter, Lockmann, Bettina & Scheibel, Michael (Hrsg.) München: Kopaed, S. 89-101.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Paderborn: W.Fink UTB Verlag.
- Biechele M. & Padró A. (2003): *Didaktik der Landeskunde – Fernstudieneinheit* 31.
- Blezhil, W.: Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zu Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), Tübingen: Gunter Narr Verlag: Tübingen, S. 9-20.
- Boehm, G. (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink Verlag.
- Bolat, H. & Kirca, Ç. (2018). Stereotype in DaF- und TRaF- Lehrwerken als Störfaktor oder Impulsgeber. In: *Diyalog*, S. 172-182.

- Bruendel, S. (1998). Negativer Kulturtransfer. Die ‚Ideen von 1914‘ als Aufhebung der ‚Ideen von 1789‘. In: *Kulturtransfer im 19. Jahrhundert*. Schalenberg, Marc (Hrsg.) Berlin: Cebtre Marc Bloch.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer Verlag. Ungekürzter Neudruck 1999 erschienen bei Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag (UTB).
- Clipart Station. Bildquelle. Verfügbar
<https://images.app.goo.gl/jV215V64nnFxp8gZA> [10.09.2018]
- Criegern, A. (1981). *Bilder Interpretieren*. Düsseldorf: Schwann.
- Damm, V. (2006). Zur Wirkungsweise der Suggestopädie. In: *Trainieren mit Herz und Verstand – Einführung in die suggestopädische Trainingspraxis*. Offenbach: GABAL Verlag.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomologie und Dialektik*. 5 überarbeitete. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview.
- Dehn, M. (2007). Unsichtbare Bilder: Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. In: *Didaktik Deutsch*. Heft 22. S. 25-60.
- Deutschlandlabor Bildquelle. Verfügbar unter
https://www.goethe.de/resources/files/jpg440/GI_Header_DLAB_RGB_737x320_v01-formatkey-jpg-default.jpg [15.09.2018]
- Diekmann, A. (2012). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek in Hamburg: Rowohlt.
- Dilthey, W. (1965). *Gesammelte Schriften VII. Band. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. 4. unveränderte Auflage. Stuttgart.
- Dilthey, W. (1994). Ideen über eine beschreibende und zergliederte Psychologie (1894) Ersterscheinung. In: *Gesammelte Schriften, Bd. 5. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*. Göttingen.
- Doelker, C. (2002). *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Domenig, D. (2007). *Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Doyé, P. (1993). Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. In: *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Földes, Csaba (Hrsg.) Szeged / Wien: Edition Praesens, S. 267-276.
- Driever-Fehl, D. (2006). Lerntypengerechtes Arbeiten. In: *Trainieren mit Herz und Verstand – Einführung in die suggestopädische Trainingspraxis*. Offenbach: GABAL Verlag.
- Egli, C. Redensarten und Sprichwörter. Verfügbar unter
https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwis9KX7lOviAhXHLVAKHcWkD_YQjRx6BAgBEAQ&url=http%3A%2F%2Fchristop.egli.home.hefr.ch%2FDreamweaver%2FBild_zu_Redensarten.pdf&psig=AOvVaw0XYoj4CK74XEhpqBURqz7s&ust=1560676982084570 [10.09.2018]

- Entleitner, E. (2012): *Stereotypisiertes Österreich. Medial vermittelte Konstruktionen Deutscher und Schweizer Zeitungen in Österreich und seine EinwohnerInnen*. Magisterarbeit, Universität Salzburg.
- Ernst, P. (2011). *Germanistische Sprachwissenschaft – Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. 2. Auflage. Wien: UTB Verlag.
- Espagne, M. (1990). La référence allemande dans la fondation d'une philologie française. In: *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXs siècle*. Michel Espagne / Michael Werner (Hrsg.) Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, S. 135-158.
- Etsy. Bildquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/CDbUALUm9UsfHv5CA> [10.09.2018]
- Finke, P. (2009). Innenansicht und Aussenansicht: Was ist Linguistik? In: *Arbeitsbuch Linguistik*. Hort M. Müller (Hrsg.). 2. Auflage. Paderborn: Schöningh UTB Verlag. S.33-43.
- Foerster, H. (1993). *Wissen und Gewissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Freepik. Bildquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/jckJJ7vZzgQbMctv> [10.12.2018]
- Freepik. Bildquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/kRkwKQtSWLuPcidi6> [10.09.2018]
- Frey, S. (1999). *Die macht des Bildes: Der Einfluß der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Getty Images. Bildquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/nPnaXBCzpFMcQYhu5> [10.09.2018]
- Glasersfeld, E. (1987). Siegener Gespräche über den radikalen Konstruktivismus. In: *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Schmidt, S.J. (Hrsg.), S.401-440.
- Hallet, W. (2015). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildvertshen im Fremdsprachenunterricht. In: *Bilder im Fremdsprachdnunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris: A. Colin-Bouvrelrier.
- Hecke, C. (2010). *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (2015). Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: *Bilder im Fremdsprachdnunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heringer, H. J. (2004). *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: Francke UTB Verlag.
- Hermes, L. (1998): Leseverstehen. In: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischen*. Timm J.-P. (Hrsg.) Berlin: Cornelsen Verlag. S. 229- 236.

- Hoffmann, M. (2009). *Wissenskulturen, Experimentalkulturen und das Problem der Repräsentation*. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisation - Management*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizational Practices Across Nations*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2017). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Beck.
- 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*.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Illi, U. (1995). Bewegung Schule. In: *Sportunterricht* 44, H. 10, S.404-415. Instruction 14 (8). Rochester, New York.
- Jacob, J. (1995). Verstehen konstruieren. In: *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Pechlivanos, Rieger, Struck und Weitz (Hrsg.). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- 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.
- Kariere Bibel. Bildquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/K5G763S4UjyudATB8> [10.09.2018]
- Katzenkönig. Bilquelle. Verfügbar unter <https://images.app.goo.gl/8tJZVR6BFpnMkQWe6> [10.09.2018]
- Kemper, W. (1992). *Der Betrachter ist im Bild, Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Berlin: Reimer Verlag.
- Ko Hoang, Y. (2000). *Vermittlung von „Visual Literacy“ durch Computeranimation im Kunstunterricht*. Dissertation. FU Berlin.
- Kogge, W. (2001). *Verstehen und Fremdheit in der philosophischen Hermeneutik: Heidegger und Gadamer*. Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie. Georg Olms 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.
- Limpinsel, M. (2012). Hermeneutik. In: *Handbuch Literatur und Philosophie..* Hans Feger (Hrsg.) Stuttgart: J.B. Metzlar Verlag.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- Lüsebrink, H. & Riesz, J. (1984). *Feindbild und Faszination. Vermittlerfiguren und Wahrnehmungsprozesse in den deutsch-französisch Kulturbeziehungen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

- Lüsebrink, H. (2005). *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.
- Maar, C. (2006). "Iconic World – Bilderwelten nach dem iconic turn" In: *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*. Maar, Christa & Burda, Hubert (Hrsg.) Köln: DuMont Verlag, 11-14.
- Marquadt, M. (1997). Parlez- vous image? Bilder als Sprech- Schreibenanlass. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft 1, S.21-28.
- Mikos, L. (2003). *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UVK Verlag.
- Missfeld, M. Bildquelle. Verfügbar unter <https://www.martin-missfeld.de/kunstbilder/optische-taeschungen-sehtests/alter-oder-junger-mann-kippbild.php> [07.01.2019]
- Mitchell, W. J. T. (1992). "The Pictorial Turn" In: *Artforum* 30, Heft 7, 89-94.
- Nussbaumer, M. (1993). Textbegriff und Textanalyse. In: *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Peter Eisenberg, Peter Klotz (Hrsg.) Stuttgart. S.63-84.
- Ossenberg, S. & Baur, R. S. (2016): Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung. In: *Linguistik Online*, Jg. 79, Nr. 5, S. 9-24.
- Ossenberg, S. (2019). *Deutsch und türkische Stereotype – Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pantis, B. & Küster, J. (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, H. 6 / Dezember 1995, S. 631.
- Pettersson, R. (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Second Edition. Oxford: Pergamon Press.
- Pittner, K. (2013). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Darmstadt: WBG Verlag.
- 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.
- Reichle, I. (2007). Kunst-Bild-Wissenschaft. Überlegungen zu einer visuellen Epistemologie der Kunstgeschichte. In: *Verwandte Bilder – Die Fragen der Bildwissenschaft*. Reichle, Ingeborg; Siegel, Steffen & Spelten, Achim (Hrsg.) Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB basics A. Francke Verlag.
- Rohmann, H. & Aguado, K. (2009). Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In: *Arbeitsbuch Linguistik* (Hrsg.) Hort M. Müller. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh UTB Verlag. S.263-285.
- Rohrmann, L. (1999) *Klick!: Fotoaktion "Deutsche sehen Deutsche*. [Projekt des Goethe-Instituts München, Zentralverwaltung, Bereich 21 (Pädagogische Verbindungsarbeit).
- Rorty, R. M. (1967). *The Linguistic Turn*. Recent Essays in Philosophical Method. Chicago, London. University of Chicago Press.

- 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.
- Rusch, G. (1987). *Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte: von einem konstruktivistischen Standpunkt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Sachs-Hombach, K. (2005a). *Bildwissenschaft zwischen Reflexionen und Anwendung*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Sachs-Hombach, K. (2005b). Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft. In: *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen. Methoden*. S.11-20. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Sakallı, C. & Bahadıroğlu, D. (2018). Dijital iletişim: yeni bir dile doğru. In: *Turkish Studies*. Volume 13/6 S. 129-146.
- Sauer, M. (2002). Fotografie als historische Quelle. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53, Heft 10, S. 570-593.
- Saussure, F. (2016). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Aus dem Französischen übersetzt von Ulrich Bossier Herausgegeben von Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam Verlag.
- 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.
- Schinschke, A. (1995). Perspektivenübernahme als Grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In: *Didaktik des Fremdverstehens*. Bredella, Lothar und Herbert Christ (Hrsg.) Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schleiermacher, F. D. E. (1977). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Hg. Von Manfred Frank. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. J. (1993). Zur Ideengeschichte des radikalen Konstruktivismus. In: *Das Gehirn – Organ der Seele?* Florey, E. Breidbach, O. (Hrsg.) Berlin: Akademie Verlag, S. 337-350.
- Scholz, C. (2000). *Personalmangement. Informationstheoretische und verhaltenstheoretische Grundlagen*. 5. Aufl. München: Vahlen.
- Schöttler, T. (2014). Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden. In: *Visuelle Medien im DaF-Unterricht – Materialien Deutsch als Fremdsprache* Bd. 90. Hieronimus, Marc (Hrsg.) Universitätsverlag Göttingen.
- Schulz, M. (2009). *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. 2. Auflage. München: Fink Verlag.
- Schumann, A. (2004). Medienkompetenz durch Medienvergleich. Französische und deutsche Fernsehnachrichten im Französischunterricht. In: *Interaktive Medien und Fremdsprachenunterricht*. Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.) Frankfurt a.M. Lang Verlag. S. 163-175.
- 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.
- Steinbrenner, J. & U. Winko (1997). Die Philosophie der Bilder. In: *Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften*. Paderborn.
- Stevens, J. O. (1975): *Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalt-Therapie*. Gütersloh: Chr. Kaiser.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1, Heft 1, S. 10-19.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Thomas, A. (1993). Interkulturelle Begegnungen und Vorurteilsbildung. In: *Psychologische Beiträge* 35, S. 210-224.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: *Kulturvergleichende Psychologie*. Thomas, Alexander (Hg). Göttingen: Hogrefe, S. 377-424.
- 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: Guilford, 176-200.
- Urgesund. Bildquelle. Verfügbar
unter<https://images.app.goo.gl/xs6P9iYxK9qsNp7TA> [10.09.2018]
- Wagner, K. (2008). *Stereotype und Fremdsprachenunterricht – Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Wegner, I. (2007). *Einführung in die hurristische Sprache*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- 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.
- Wileman, R. E. (1993): *Visual Communicating*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

ANHANG

Anhang 1: Fragebogen

Hoşgeldiniz,

Bu anket, kültürler arası farklılıklar konulu bir doktora araştırma kapsamında düzenlenmiştir.

Çalışmamızı desteklediğiniz için ve anketi doldurduğunuz için teşekkür ederiz.

Lütfen aşağıdaki soruları sırasıyla okuyup gerçeğe uygun biçimde cevaplayınız.

"Doğru" veya "yanlış" cevap yoktur.

Anket, yaklaşık 20 dakika sürecektir. Toplanan tüm veriler gizlidir ve sadece bilimsel amaçlı kullanılır; üçüncü şahısların kullanımına sunulmayacaktır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Herhangi bir anda neden belirtmeden çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz.

Başlamak için "Devam" butonuna tıklayınız.

"Devam" butonuna tıklamanız araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

1. Cinsiyetiniz Kadın Erkek
2. Kaç yaşındasınız? _____
3. Hangi ülkeden geliyorsunuz? _____
4. Türkiye'nin hangi coğrafi bölgesindensiniz? _____
5. Nerelisiniz? _____
6. Ebeveynleriniz T.C. vatandaşı mı? Evet Hayır
7. Ebeveynlerinizden hangisi T.C. vatandaşı değil? Baba Anne
 ikiside
8. Almanca konuşuyor musunuz? Evet Hayır
9. Hiç Almanya'da bulundunuz mu? Evet Hayır
10. Ne kadar süreyle?
11. Eğitim durumunuz?
- Okuryazar Önlisans (2 yıllık) mezun Diğerleri
: _____
- İlkokul mezunu Lisans (4 yıllık) mezun
- Lise ya da dengi mezunu Yüksek lisans
- Üniversitesi öğrencisi Doktora ve üzeri
12. Hangi alanda eğitim görüyorsunuz veya gördünüz?
- Beşeri Bilimler Matematik Tıp
- Sosyal Bilimleri Fizik Diğerleri
: _____
- Eğitim Bilimleri Kimya
- İktisat Bilimleri Biyoloji
- İşletme Bilimleri Mühendislik Bilimleri



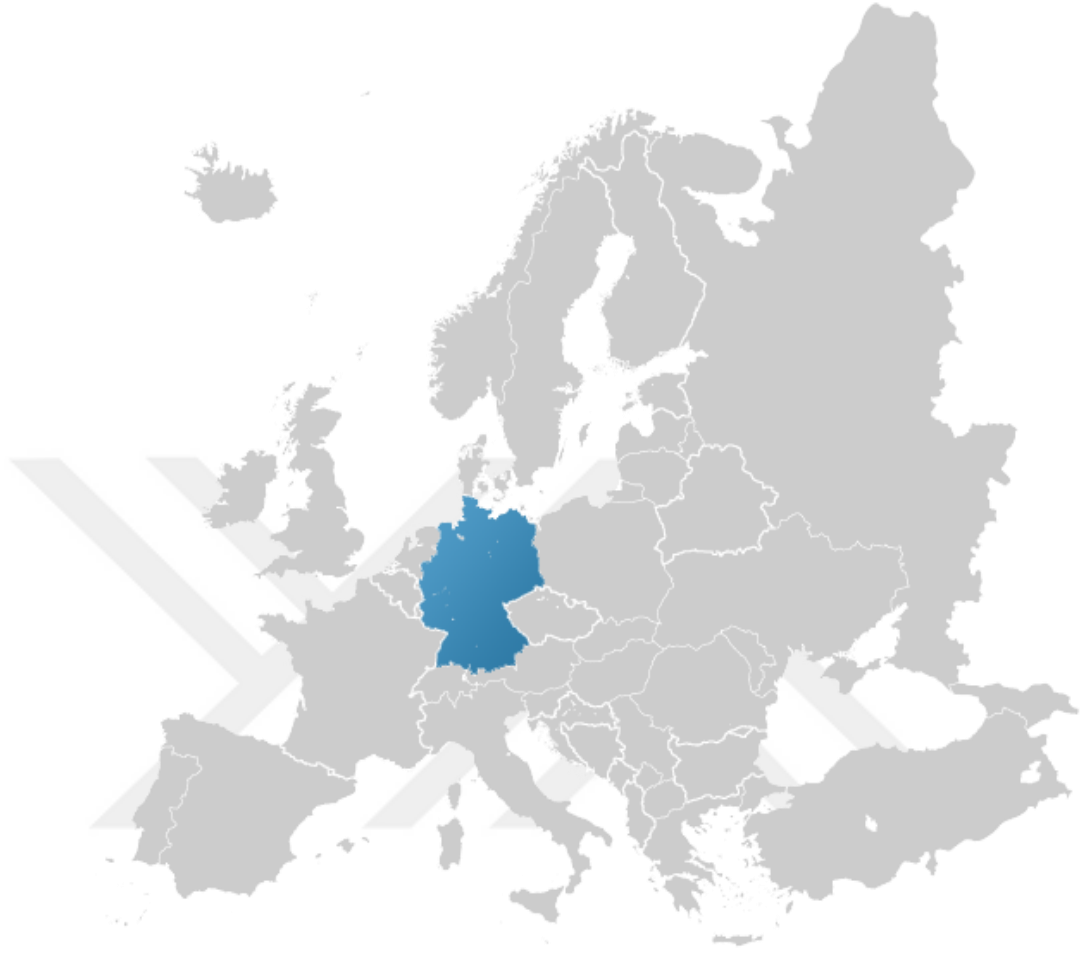
Bir sonraki sayfada Türklere uyan ifadelere yer veriniz. Bunun için lütfen "Sonraki" tuşuna basınız

**13. Size göre hangisi doğru?
Türkler....Lütfen en az 5 yanıt seçi**

| | | |
|------------------------|-------------------------|----------------------|
| acımasız | maddiyatçı | inatçı |
| yenilikçi | çevreye duyarlı | içkisever |
| iyi siyasetçi | itaatkar | milli gurura sahip |
| çocuk dostu | kirli | duygusal |
| rüşvetçi | İçe dönük | askerlik ruhu |
| zengin | tez canlı | cimri |
| tembel | bireysel | kötü siyasetçi |
| iyi hekim | televizyon bağımlısı | diplomatik |
| kavgacı | güzel kadınlar | şair ve düşünür |
| iri yapılı | özgürlüğüne düşkün | askerliğe yakışmayan |
| uyumlu | geleceğin halkı | iddialı |
| felsefi yaşam tarzı | kendini beğenmiş | ticari zekalı |
| iyi demokrat | vefalı | dostane |
| öfkeli | hayvansever | gururlu |
| içine kapanık | iyi organizatör | bürokratik |
| iyi bilim insanı | barışçıl | dakik |
| içli | dürüst | özgüvenli |
| ilkel | zeki | muhafazakâr |
| sessiz sakin | sınıf ayrımı yapan | boyun eğen |
| azimli | rahatına düşkün | dindar |
| vatansever | yabancı düşmanı | başarılı teknisyen |
| kıskanç | suç işlemeye yatkın | idealist |
| iyi asker | kötü demokrat | üstün ırk |
| estetik duygusu olan | dayanıklı | kibirli |
| cömert | devrimci | düzgün |
| çalışkan | ırk bilincine sahip | başka dinlere karşı |
| kendini beğenmiş | kibar | hoşgörüsüz |
| aile bağlarına sadık | yaşamı hafife alan | ölçüsüz |
| kültürlü | gösteriş meraklısı | yozlaşmış |
| intikamcı | taşralı | güvenilmez |
| mesafeli | ürkek | geleneğe bağlı |
| doğal | sağı solu belli olmayan | sportif |
| yüzeysel | rekor hırslı | titiz |
| disiplinli | görev bilincine sahip | espirili |
| tutumlu | güvenilir | yabancı hayranı |
| modaya uygun giyinen | arkadaş canlısı | düşüncesiz |
| fanatik | ihtiyatlı ve temkinli | kayıtsız |
| sürü insanı | sosyal | şüpheli |
| cesur | minnettar | terbiyeli |
| akılcı | görgülü | sanatçı ruhlu |
| cömert | sinsi | geleneksel |
| çalışmayı seven | batıl inançlı | iddiasız |
| müzik yeteneğine sahip | beraberlik duygusu | iyi evkadını |

| | | |
|----------------|--------------------|---------------------|
| dile yetenekli | yakışıklı erkekler | fakir |
| hoşgörülü | iradeli | temiz |
| saf | eğitimsiz | el becerisi olan |
| | | Diğer: _____ |





Bir sonraki sayfada Almanlara uyan ifadelere yer veriniz. Bunun için lütfen "Sonraki" tuşuna basınız

14. Size göre hangisi doğru?

Almanlar... Lütfen en az 5 yanıt seçin

| | | |
|------------------------|-------------------------|----------------------|
| acımasız | maddiyatçı | inatçı |
| yenilikçi | çevreye duyarlı | içkisever |
| iyi siyasetçi | itaatkar | milli gurura sahip |
| çocuk dostu | kirli | duygusal |
| rüşvetçi | İçe dönük | askerlik ruhu |
| zengin | tez canlı | cimri |
| tembel | bireysel | kötü siyasetçi |
| iyi hekim | televizyon bağımlısı | diplomatik |
| kavgacı | güzel kadınlar | şair ve düşünür |
| iri yapılı | özgürlüğüne düşkün | askerliğe yakışmayan |
| uyumlu | geleceğin halkı | iddialı |
| felsefi yaşam tarzı | kendini beğenmiş | ticari zekalı |
| iyi demokrat | vefalı | dostane |
| öfkeli | hayvansever | gururlu |
| içine kapanık | iyi organizatör | bürokratik |
| iyi bilim insanı | barışçıl | dakik |
| içli | dürüst | özgüvenli |
| ilkel | zeki | muhafazakâr |
| sessiz sakin | sınıf ayrımı yapan | boyun eğen |
| azimli | rahatına düşkün | dindar |
| vatansever | yabancı düşmanı | başarılı teknisyen |
| kıskanç | suç işlemeye yatkın | idealist |
| iyi asker | kötü demokrat | üstün ırk |
| estetik duygusu olan | dayanıklı | kibirli |
| cömert | devrimci | düzgün |
| çalışkan | ırk bilincine sahip | başka dinlere karşı |
| kendini beğenmiş | kibar | hoşgörüsüz |
| aile bağlarına sadık | yaşamı hafife alan | ölçüsüz |
| kültürlü | gösteriş meraklısı | yozlaşmış |
| intikamcı | taşralı | güvenilmez |
| mesafeli | ürkek | geleneğe bağlı |
| doğal | sağı solu belli olmayan | sportif |
| yüzeysel | rekor hırslı | titiz |
| disiplinli | görev bilincine sahip | espirili |
| tutumlu | güvenilir | yabancı hayranı |
| modaya uygun giyinen | arkadaş canlısı | düşüncesiz |
| fanatik | ihtiyatlı ve temkinli | kayıtsız |
| sürü insanı | sosyal | şüpheli |
| cesur | minnettar | terbiyeli |
| akılcı | görgülü | sanatçı ruhlu |
| cömert | sinsi | geleneksel |
| çalışmayı seven | batıl inançlı | iddiasız |
| müzik yeteneğine sahip | beraberlik duygusu | iyi evkadını |

| | | |
|----------------|--------------------|---------------------|
| dile yetenekli | yakışıklı erkekler | fakir |
| hoşgörülü | iradeli | temiz |
| saf | eğitimsiz | el becerisi olan |
| | | Diğer: _____ |

15. Almanlar için belirtilen özellikleri seçtiniz. Size göre en fazla uyan beş özellik hangileridir?

Lütfen özellikleri teker teker soldan sağa doğru çekiniz, her eşlemeden sonra beş saniye bekleyiniz ki cevabınız işlenebilsin.
Beş özelliği seçtikten sonra, sağdaki haneği düzenleyiniz.

Soldaki listede bulunan öğeleri sağa eklemek için öğelere çift tıklayın ya da sürükleyip bırakın - en yüksek değerli öğeniz sağda en üstte olmalı, aşağı indikçe öğe değeri azalmalıdır.

Lütfen 5 yanıt seçin

| Seçimleriniz | Değerlendirmeniz |
|--------------|------------------|
| 1..... | 1..... |
| 2..... | 2..... |
| 3..... | 3..... |
| 4..... | 4..... |
| 5..... | 5..... |

16. Almanlara has olan özelliğini uygun bir örnekle betimleyebilir misiniz?

Evet Hayır

Lütfen örnek cümlelerinizi yazınız.

17. Almanlar ve Almanya hakkındaki bilgilerinizi nereden edindiniz?

soyut kişisel ilişkiler
 duydum televizyon ve radyo
 okudum bireysel deneyimler

18. Eğer cevabınız duydum ise, kimlerden Almanya ya da Almanlar hakkında kayda değer bilgiler elde ettiniz?

- tanıdıklar
- iş arkadaşları
- arkadaşlar
- Aile fertleri
- Diğer: _____

19. Eğer cevabınız okudum ise, ne tür yayınlarda Almanya veya Almanlar hakkında bir şey okudunuz?

- günlük gazete
- haftalık gazete
- aylık gazete
- magazin
- (resimli)dergi
- roman
- araştırma kitapları
- ders kitapları
- internet

20. Eğer cevabınız kişisel ilişkiler ise, Almanlarla ne tür kişisel ilişkileriniz var?

- Alman arkadaşlarım var
- Alman Üniversitesi öğrencisi arkadaşlarım var
- Alman tanıdıklarım var
- Almanlarla birlikte çalışıyorum
- Almanlarla birlikte yaşıyorum
- Alman kız/erkek arkadaşım/eşim var
- Diğer: _____

21. Eğer cevabınız televizyon ve radyo ise, hangi iletişim araçlarından?

Lütfen en az bir yanıt seçin

- film
 radyo
 televizyon ve radyo
 internet
 Diğer: _____

22. Eğer cevabınız bireysel deneyimler ise, Almanlarla kişisel ilişkilerinizi nasıl kurdunuz?

- Almanya'da bulundum
 Mesleki ilişkiler
 Diğer: _____

23. Türkler için belirtilen özellikleri seçtiniz. Size göre en fazla uyan beş özellik hangileridir?

Lütfen özellikleri teker teker soldan sağa doğru çekiniz, her eşlemeden sonra beş saniye bekleyiniz ki cevabınız işlenebilsin.

Beş özelliği seçtikten sonra, sağdaki haneyi düzenleyiniz.

Soldaki listede bulunan öğeleri sağa eklemek için öğelere çift tıklayın ya da sürükleyip bırakın - en yüksek değerli öğeniz sağda en üstte olmalı, aşağı indikçe öğe değeri azalmalıdır.

Lütfen 5 yanıt seçin

| Seçimleriniz | Değerlendirmeniz |
|---------------------|-------------------------|
| 1..... | 1..... |
| 2..... | 2..... |
| 3..... | 3..... |
| 4..... | 4..... |
| 5..... | 5..... |

24. Alman dili sizce kulağa nasıl geliyor?

| | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| agresif | | | | | | | | | | | | sessiz |
| bulanık | | | | | | | | | | | | net |
| mesafeli | | | | | | | | | | | | samimi |
| sıkıntılı | | | | | | | | | | | | rahat / hoş |
| sert | | | | | | | | | | | | yumşak |
| sağlam | | | | | | | | | | | | kibar / zarif |
| ısrar etmek | | | | | | | | | | | | dikkatli olmak |
| solgun | | | | | | | | | | | | parlak / renkli |
| donuk | | | | | | | | | | | | çınlayan |
| yorgun | | | | | | | | | | | | canlı |
| pürüzlü | | | | | | | | | | | | düz |
| soğuk | | | | | | | | | | | | sıcak |
| yabancı | | | | | | | | | | | | tanıdık |
| pasif | | | | | | | | | | | | aktif |
| melodik olmayan | | | | | | | | | | | | melodik |
| koyu | | | | | | | | | | | | açık |
| düzensiz | | | | | | | | | | | | düzenli |
| hareketsiz | | | | | | | | | | | | hareketli |
| yakınmak | | | | | | | | | | | | neşeli |
| çirkin | | | | | | | | | | | | güzel |
| yavaş | | | | | | | | | | | | hızlı |
| üzgün | | | | | | | | | | | | neşeli |

Değerli katılımcılar

Çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Desteginizle bize çok yardımcı oldunuz.

Yapmanız gereken, başka uluslar hakkındaki görüşlerinizi bildirmektir.

Böylece basmakalıpların kültürler arası bağlamda davranışlara etkisini ortaya çıkarmak istiyoruz.

Toplanan tüm veriler gizli kalacaktır ve güvendedir.

Yardıminız için çok teşekkür ederiz.